

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им.В.П. Астафьева»
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК

ЛИЧНОСТЬ В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

*Сборник материалов III Международной
научно-практической конференции
Красноярск, 11–13 ноября 2015 года*

Красноярск 2015

ББК 74
Л 666

Редакционная коллегия:

Гордиенко Е.В., кандидат психологических наук, доцент
Коваль С.А., кандидат педагогических наук, доцент
Маковец Л.А., кандидат педагогических наук, доцент
Мосина Н.А., кандидат психологических наук, доцент
Плеханова Е.М., кандидат педагогических наук, доцент
Сафонова М.В., кандидат психологических наук, доцент
Спиридонова Г.С., кандидат филологических наук, доцент

Л 666 Личность в изменяющихся социальных условиях.
Красноярск, 11-13 ноября 2015 года / Гордиенко Е.В.
(отв. ред.); ред. кол.; Краснояр. гос. пед. университет
им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2015. – 360 с.

Рассматриваются проблемы аксиологического основания современного образования; развития личности и субъекта на разных этапах онтогенеза; социализации молодого поколения; духовно-нравственного развития личности; культурного самоопределения личности в условиях современного общества; инновации в управлении образованием и организации образовательного процесса; развития личности ребенка в условиях психологически безопасной и комфортной образовательной среды; современной школы в поликультурном пространстве.

Сборник адресован научным работникам, преподавателям, аспирантам, студентам, учителям, практическим психологам и всем интересующимся проблемами педагогики и психологии.

ББК 74

ISBN 978-5-85981-967-6

© Красноярский государственный
педагогический университет
им. В.П. Астафьева, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Вартанова И.И.</i> Особенности личностного самоопределения старших школьников.....	8
<i>Дедов Н.П.</i> Взамоинвестирование и эффективность образования – взаимосвязь и взаимообусловленность.....	15
<i>Кукуев Е.А.</i> Системный подход к анализу профессиональной мобильности	25
<i>Разина Т.В.</i> Профессиональные ценности научных работников разных поколений	30
<i>Чижакова Г.И.</i> Создание здоровьесохраняющего пространства – приоритетная задача современной школы.....	39

РАЗДЕЛ 2. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И СУБЪЕКТА НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА

<i>Агафонова С.В.</i> Культ молодости как фактор препятствующий и нравственный выбор как фактор, способствующий достижению высокого уровня развития во взрослом возрасте	56
<i>Духновский С.В., Рахманский В.Л., Речкалова О.Л.</i> Проблема деструктивного переживания кризиса субъектами образовательного процесса.....	66
<i>Коршина Е.В.</i> Личностное самоопределение подростков в условиях современной школы	74
<i>Русяева М.В.</i> Соотношение понятий профессионального самоопределения и профессионального выбора.....	77
<i>Сафонова М.В.</i> Особенности «картины мира» современных подростков	82
<i>Якунин А.П.</i> Социально-психологическая интерпретация подростками роли взрослого человека «супруги»	90

РАЗДЕЛ 3. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ

<i>Гаврилова Е.М.</i> К проблеме дефиниции понятия «жизненные умения»	97
<i>Желонкина О.К.</i> Изучение особенностей виртуального общения в период юности и возникающих при этом закономерностей	102
<i>Истрафильева Л.Х.</i> Межпоколенные конфликты в организации	110
<i>Полозкова М.Г.</i> Девиантное поведение молодёжи в современном обществе	116
<i>Харитонова Е.В.</i> Детерминанты агрессии в изменяющемся обществе.....	125
<i>Холондович Е.Н.</i> Социально-психологические проблемы личности в кризисные периоды развития общества	130

РАЗДЕЛ 4. ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

<i>Долинская Т.И.</i> Проблема духовно-нравственного воспитания личности школьника	136
<i>Дробышева М.М.</i> Нравственные аспекты бедности в социальных представлениях работающих взрослых	141
<i>Онучина А.В.</i> Духовная и нравственная культура личности	147

РАЗДЕЛ 5. КУЛЬТУРНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

<i>Гостев А.А.</i> Изменение образов исторической памяти как характеристика социальных перемен	152
<i>Кольцова В.А., Королева А.Ю.</i> Идеалы молодежи в современном российском обществе	158
<i>Порошина М.И.</i> Социокультурное самоопределение учителя в условиях реализации ФГОС	168

<i>Разорина Л.М. Разорина Д.Н. Личность в изменяющемся социуме: устойчивость или изменчивость?</i>	174
<i>Салоев А.Т. Сложноподчиненные предложения с пространственной семантикой в русском и таджикском языках</i>	179

РАЗДЕЛ 6. ИННОВАЦИИ В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАНИЕМ И ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

<i>Волчек О.В., Полищук А.В., Царегородцева И.А. Логопедическая олимпиада как элемент реализации внеурочной деятельности учителя-логопеда в средней школе</i>	187
<i>Горева-Куртышева А.А. Анализ инновационного потенциала педагогов</i>	192
<i>Панкова Е.С., Сучилина И.А. Инновации в организации образовательного процесса малокомплектной начальной школы</i>	198
<i>Сентябова Т.А., Шкода Н.В. К вопросу о сущности понятия «математическая компетентность»</i>	202
<i>Тихонова Д.А. Анализ особенностей проведения кинотренинга «Взгляд со стороны» для студентов КГПУ им. В.П. Астафьева</i>	209
<i>Усольцева И.В. Особенности взаимодействия специалистов разного профиля в учреждениях дополнительного образования</i>	218

РАЗДЕЛ 7. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ И КОМФОРТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

<i>Кузнецова О.Е. Проблема личности в трудных учебных коллективах</i>	226
---	-----

<i>Лобко С.Ф.</i> Организационно-педагогические условия формирования толерантности младших школьников, больных сколиозом	230
<i>Рогов Е.И., Симончик Т.В.</i> Развитие аддикций и профессиональных представлений подростков в разных типах образовательной среды	239
<i>Смирнова С.С.</i> Особенности синдрома эмоционального выгорания учителей коррекционных образовательных учреждений	249

РАЗДЕЛ 8. СОВРЕМЕННАЯ ШКОЛА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

<i>Крымова Д.А.</i> Анализ понятия «коллективная творческая деятельность» в отечественных и зарубежных исследованиях	253
<i>Хачатрян И.А.</i> Реализация этнокультурного компонента в поликультурном образовательном пространстве	265
<i>Юденко С.В.</i> Начальная школа России и Чехии: сопоставительный анализ систем	273

РАЗДЕЛ 9. НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

<i>Агаджанян Я.Г.</i> Профессиональное самоопределение старшеклассников. Проблемы школьной профориентации	280
<i>Акинина О.Е.</i> Диагностика сформированности культурного поля младших школьников	289
<i>Волкова Я.А.</i> Организационные инновации в образовательном процессе экономического вуза	294
<i>Евдокимова Т.А.</i> Нарушения в чтении у детей с задержкой психического развития	301
<i>Калинина К.А.</i> Профилактика девиантного поведения младшего школьника	306

<i>Карабутина Т.В.</i> Особенности организации культурно-просветительской работы в деревне в период становления советского государства посредством театра	312
<i>Косолапова Т.С.</i> Проектирование комплексного языкового сопровождения школьников-инофонов 3 класса при освоении предметной области «Окружающий мир»	316
<i>Коханов Е.А.</i> Развитие социального интеллекта у младших школьников в процессе групповых занятий	321
<i>Крашевская И.А.</i> К вопросу об организации просветительской работы в 20-е гг. XX в.	326
<i>Лукьянова М.В.</i> Как устроены художественные тексты для «больших» и «маленьких» («Воробей» И. Тургенева и «Воробьишко» М. Горького)	330
<i>Мартыненко А.С.</i> Специфика проявления интереса к урокам русского языка у младших школьников-инофонов	336
<i>Пильчук М.Д.</i> Современная молодежь о духовно-нравственных ориентирах предпринимательства: взгляд на проблему	339
<i>Шароглазова В.В.</i> Школы крестьянской молодежи в период становления советского государства	343
<i>Шатрова Т.В.</i> Мотивация учения младших школьников	345
Сведения об авторах	352

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Вартанова Ирина Ивановна

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Личностное самоопределение, ценности, личность, старший подросток, внутренние конфликты, мотивационная сфера.

Личностное самоопределение экспериментально исследовалось путем изучения предпочтений школьниками г. Москвы базовых и учебных ценностей с учетом их значимости и доступности. Проводилось лонгитюдное исследование личностного развития от девятого к одиннадцатому классу. Показана высокая устойчивость исследованных ценностных ориентаций в краткосрочной перспективе для всех учащихся независимо от пола и класса обучения (возраста).

Vartanova Irina Ivanovna

ESPECIALLY IN PERSONAL SELF-DETERMINATION OF THE SENIOR SCHOOL STUDENTS

Personal self-determination, values, personality, senior teenager, internal conflicts, motivational sphere.

Experimentally investigated the personal preferences of self-determination as educational and basic values shared by senior students of Moscow. Conducted a longitudinal study of

personality development from the ninth to the eleventh grade. The high stability of value orientations studied in the short term for all students regardless of gender and class education (age).

Личностное самоопределение старшеклассников предполагает осознанное нахождение смыслов своей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической и социально-экономической ситуации, формирование непосредственных жизненных планов и соответствующую организацию текущей учебной деятельности. К юношескому возрасту выстраивается определенная система ценностей, на основании которых возможно более или менее реально оценивать собственные жизненные перспективы. Формирование ценностных ориентаций, как известно, наиболее интенсивно происходит в старшем школьном возрасте – этапе, являющемся значимым для становления мировоззрения, поиска смысла жизни, самоопределения. Именно с этим периодом онтогенеза связан тот уровень развития ценностных ориентаций, который обеспечивает их функционирование как особой системы, оказывающей определяющее воздействие на направленность личности, ее активную социальную позицию. Н.А. Журавлева определяет ценностные ориентации как относительно устойчивую, социально обусловленную направленность личности на те или иные цели, имеющие для нее смысложизненное значение, и на определенные способы их достижения, выражающиеся в виде каких-либо личностных качеств, образцов, способов поведения и являющиеся относительно независимыми от наличных ситуаций [5]. Важным моментом личностного самоопределения является формирование ценностно-смысловой системы, связанной с представлением о смысле своего существования [4], а уровень согласованности собственного поведения и ценностных ориентаций характеризует развитие самосознания. Ценностно-смысловая система является основным интегрирующим образованием [8] и условием для личностного самоопределения.

Ценностные ориентации также рассматриваются как один из механизмов целеполагания, определяющих жизненную перспективу и «вектор» развития личности [10]. С точки зрения нормального личностного развития, в старшем школьном возрасте должны появиться потребность и способность выбирать, а также реализовывать целенаправленную активность по отношению к выбранной цели [8]. При этом основным процессом нравственного развития в подростково-юношеском возрасте является «построение и переоценка системы ценностей» [6, с. 557]. Б.Г. Ананьев [1] рассматривал ценности как базальные «первичные» свойства личности, определяющие мотивы поведения. Подросток выстраивает свою систему ценностей на уровне сознательного усвоения социальных норм и правил взаимоотношения, построения жизненных планов. В то же время построение в раннем юношеском возрасте жизненной перспективы непосредственно связано с представлением о доступности тех или иных ценностей в будущем. Причем если его оценка важности той или иной сферы жизни не совпадает с представлением о доступности этой сферы для себя, то можно говорить о наличии внутреннего конфликта и блокады функционирующих в мотивационной сфере ценностно-смысловых образований [11]. Таким образом, состояние внутреннего психологического конфликта, это прежде всего состояние разрыва между потребностью в достижении внутренне значимых ценностных объектов и низкой возможностью (доступностью) такого достижения в реальности [11]. В случае если какая-либо жизненная сфера имеет незначительную ценность и мало учитывается в построении жизненных перспектив, но при этом оценивается подростком как очень доступная, то можно говорить о наличии в этой области внутреннего психологического «вакуума» [11]. Таким образом, наиболее оптимальным психологическим состоянием, характеризующим мотивационную систему, является небольшое расхождение между ценностью и доступностью в основных жизненных сферах.

Очевидно, в этом случае можно говорить о внутренней гармонии мотивационной сферы подростка и его социальной адаптированности.

В предпринятом нами лонгитюдном исследовании [2; 3] выявлялись и сопоставлялись предпочтения школьниками базовых и учебных ценностей (с учетом соотношения значимости и доступности) в девятом и одиннадцатом классах. Всего было получено 196 отчетов (из них 54 отчета дали мальчики 9 класса и 23 отчета – мальчики 11 класса; 81 отчет дали девочки 9 класса и 38 отчетов – девочки 11 класса). При этом опрос 61 школьника проводился дважды по одним и тем же заданиям – сначала в 9 классе, а спустя 2 года – в 11 классе (всего для лонгитюдного исследования получено 122 отчета). Полученные данные были статистически обработаны с целью выявления распределения значимости и доступности (а также различия между ними, которое показывает наличие конфликтов и вакуумов) по каждой из ценностей как в целом по всей выборке, так и отдельно с учетом пола и возраста (класса) обследованных. Полученные результаты показали высокую устойчивость исследованных ценностных ориентаций в краткосрочной перспективе для всех учащихся независимо от пола и класса обучения. Как оказалось, достоверно более высокую значимость имеют сферы «счастливая семейная жизнь», «здоровье», «любовь», «друзья». Эти ценности, однако, содержат внутренний психологический конфликт разной степени (их субъективная значимость превышает оценку их доступности в будущем), что свидетельствует о внутренней неудовлетворенности и в то же время о побудительной силе этих ценностей. Ценность «счастливая семейная жизнь» занимает первое место в рейтинге ценностей для всех обследованных учащихся, но при этом доступность ее – только на среднем уровне, поэтому она характеризуется достоверно самым высоким конфликтом. Сфера «здоровье» устойчиво занимает высокое место в рейтинге ценностей и также оценивается современными учащимися как не очень доступная, они не уверены в своих возможностях укрепить

свое здоровье. Любовь, конечно, является одной из важных сфер жизни в этом возрасте, которая оценивается как не очень доступная. Такие ценности, как «свобода», «уверенность в себе», «успешная учеба», «самосовершенствование в учебе», «глубокие и прочные знания», «преодоление препятствий», «признание в коллективе», занимают средние позиции и по значимости и по доступности, т.е. они хорошо согласованы, в этой области наблюдается отсутствие конфликтов между смыслообразующими мотивами и возможностью их реализации в будущем. Такие ценности, как «красота природы и искусства», «творчество», «интересный разговор», «активная деятельная жизнь», занимают самые низкие места по значимости, но при этом с выраженным внутренним вакуумом (когда доступность превышает значимость). Небольшое (в 2 пункта рейтинга), но достоверное увеличение в значимости при взрослении учащихся (к 11 классу) наблюдается в ценности «здоровье», а также на уровне тенденции повышается значимость ценностей «счастливая семейная жизнь» и «уверенность в себе». При этом достоверно, но не очень сильно, теряет свою привлекательность ценность «получение удовольствия». При взрослении воспринимаются незначительно, но достоверно менее доступными «интересная работа» и «преодоление препятствий». При этом ценность «уверенность в себе» становится в сознании школьников более доступной и, как отмечено ранее, более значимой. Различия в значимости и доступности ценностей при переходе от 9 к 11 классу обнаруживаются только для «получения удовольствия» – не явно, но достоверно увеличивается вакуум. Таким образом, полученные результаты к краткосрочной перспективе показали высокую устойчивость исследованных ценностных ориентаций для всех учащихся независимо от пола и класса обучения, но при этом обнаружены некоторые изменения в структуре ценностных предпочтений современных школьников.

Обнаруженные особенности в системе ценностных ориентаций старшеклассников 2009–2012 годов можно соп-

ставить с системой оценок аналогичных ценностей школьниками начала 90-х годов, собранных Е.А. Мухаматулиной и С.Н. Обидной [9]. Ценность «счастливая семейная жизнь» устойчиво занимает первое место в рейтинге подростков и тогда и сейчас. В то же время эта сфера оказалась самой чувствительной и тревожной для подростков с точки зрения собственных возможностей. На втором месте в начале 90-х годов была ценность «свобода как независимость в поступках и действиях». В нашем же исследовании эта ценность оказалась только в середине общего рейтинга. Ценности «здоровье» и «любовь» также устойчиво занимают относительно высокие места в рейтинге, но при этом оцениваются подростками как не очень доступные. По мнению Е.А. Мухаматулиной и С.Н. Обидной [9], в этом возрасте подростки недооценивают роль собственной активности в управлении своей жизнью. При этом, как показывают наши данные, значимость этих ценностей с возрастом постепенно увеличивается.

Как и теперь, ценности «красота природы и искусства», «активная деятельная жизнь» и «познание» в начале 90-х годов у учащихся данного возраста имели низкую значимость с сильно выраженным вакуумом, хотя тут можно было увидеть противоречие с ролью этих ценностей в системе общественного сознания. Это свидетельствует о стабильности данных предпочтений не только в краткосрочной, но и в долгосрочной перспективе.

В наших исследованиях [3] выявлены также некоторые гендерные особенности ценностных ориентаций. Современные мальчики и девочки 9–11 классов не различаются по предпочтениям большинства базовых ценностей; достоверные различия обнаружены для ценностей «творчество» и «успешная учеба» (для девочек они более значимы), а также для статусно-конкурентных ценностей – «материальное благополучие», «признание в коллективе», «быть лучше других», «преодоление препятствий» (для мальчиков они более значимы, чем для девочек).

Проведенное исследование позволяет заключить, что в старшем школьном возрасте ценностные ориентации мало подвержены изменениям, поскольку связаны с реально действующими мотивами и определяют направление развития личности.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т.1. М.: Педагогика, 1980.
2. Вартанова И.И. Развитие учебной мотивации и ценностей старших школьников // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2010. № 4. URL: <http://www.psyanima.ru>
3. Вартанова И.И. Устойчивость системы ценностей старших школьников // Мир психологии. 2012. № 1. С. 221–229.
4. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. №3.
5. Журавлева Н.А. Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе. М.: Институт психологии РАН, 2006.
6. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Изд-во Питер, 2000.
7. Мацумото Д. Психология и культура. СПб., 2003.
8. Моросанова В.И., Аронова Е.А. Самосознание и саморегуляция поведения. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
9. Мухаматулина Е.А., Обидная С.Н. Проблема социальной адаптации подростков в процессе построения жизненной перспективы и оценивания своих субъективных возможностей // Подросток на перекрестке эпох / под ред. С.В. Кривцовой. М.: Генезис, 1997. С. 18–52.
10. Наумова Н.Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. М.: Наука, 1988.
11. Фанталова Е.Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов (на

контингенте больных артериальной гипертонией и здоровых людей). Психологический журнал. 1992. Т. 13. № 1. С. 107–116.

Дедов Николай Петрович

ВЗАИМОИНВЕСТИРОВАНИЕ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ – ВЗАИМОСВЯЗЬ И ВЗАИМООБУСЛОВЛЕННОСТЬ

Современное образование, обучение, взаимовестирование, социализация, личность педагога, личность ученика, гуманистическое образование.

В статье рассматриваются основные проблемы современного образования и воспитания. Обращается внимание на искажение понимания «гуманистического» воспитания педагогами высшей школы. Предлагается стратегия взаимовестирования в педагогический процесс с целью повышения его эффективности.

Dedov Nikolay Petrovich

MUTUAL INVESTMENT AND EFFICIENCY OF EDUCATION – INTERRELATION AND INTERCONDITIONALITY

Modern education, training, understanding, socialization, personality of the teacher, the personality of the learner, humanistic education.

The article considers the main problems of modern education and upbringing. Attention is drawn to the distortion of understanding «humanistic» education by high school teachers. Proposed strategy understanding in the pedagogical process with the aim of improving its effectiveness.

Воспитание и образование – разные стороны образовательной деятельности, в которой происходит целенаправ-

ленное педагогическое и психологическое воздействие воспитателя на воспитуемого, учителя на ученика. При этом в каждой из сторон принято выделять соответствующие объекты изучения и влияния – либо дети, либо взрослые. В то же время различие в возрасте предопределяет лишь разницу в психических образованиях, но не предполагает серьезных расхождений в воспитании. И дети, и взрослые в равной степени оказываются как воспитуемыми, так и учащимися, т.е. в процессе воспитания присутствует образовательный аспект, а в процесс образования обязательно включается воспитательный момент.

Важным компонентом образовательного процесса является «обучение». Оно включает в себя характеристики, связанные с процессом передачи от учителя к ученику тех или иных важных знаний, которые должны быть усвоены, переработаны и в дальнейшем успешно использованы. «Обучение» – это особый вид управляемой деятельности, включающий в себя сознательное совершение учащимся волевых действий, непосредственно связанных с его пониманием и познанием окружающего мира. В результате происходит подготовка ученика к его существованию в мире людей, вещей, природных и социальных явлений. Процесс социализации, включения индивида в общественные отношения предполагает, что он оказывается социально адаптивным, приспособленным к реальным условиям жизнедеятельности [8; 11].

Такая деятельность обусловлена созданием благоприятных условий, необходимых для успешного включения обучающегося в новые социальные условия жизнедеятельности с целью усвоения им опыта предыдущих поколений, формирования у него устойчивости к негативным внешним воздействиям, а также обучению навыкам совладания со сложными жизненными ситуациями.

Успешность, качество воспитания и обучения создают предпосылки для будущих достижений и социальных успехов ученика, а проблемы его социальной адаптации начи-

нают возникать только тогда, когда полученные знания и навыки оказываются не реализованными. Сталкиваясь с естественными жизненными трудностями и барьерами в реальных условиях жизнедеятельности, он должен применять и использовать полученные знания не в теоретическом, а в практическом аспекте. Таким образом, те ошибки, которые выпускник может совершить, будут ощутимы и значимы не только для него, но и для окружающих его людей. «Цена» ошибки становится достаточно высокой и во многом обусловлена степенью жизненной ответственности выпускника. Именно поэтому процесс его «вхождения» в реальную жизнь непосредственно связан с серьезными стрессовыми переживаниями, сомнениями и страхами.

Кроме этого, чувство тревоги возникает и у педагогов, которые «вкладывали себя» и свои знания в обучение учеников. Поэтому успехи и достижения учеников наглядно демонстрируют его мастерство, компетентность и профессионализм и, наоборот, их неудачи – с внутренними ощущениями «не до...». В соответствии с данными педагогическими установками у воспитателя и педагога включается известный родительский принцип «чтобы дети жили лучше, чем их родители, и чтобы у них не было тех же проблем, что и у родителей», т.е. чтобы «они учились, точнее, воспитывались на чужих ошибках, а не на своих». Реализация данного принципа предполагает использование различных эффективных педагогических стратегий: наглядность, эмоциональность, аргументированность и т.д., которые стимулируют познавательную деятельность воспитанников. Все они в совокупности должны сформировать такое поведение у человека, которое будет характеризоваться его высокой социальной стабильностью и реализацией им потенциальных возможностей.

Однако отдельные исследователи указывают на то, что чаще всего дети и учащиеся по каким-то причинам перенимают негативный «жизненный опыт» родителей, воспитателей, т.е. они «наступают на те же грабли, что и взрослые» [3]. При

этом их позитивный опыт почему-то остается невостребованным, и поэтому воспитанники стремятся совершать те же ошибки, что и их родители. Возникает своеобразный педагогический парадокс – родители, воспитатели и педагоги хотят, чтобы у детей и учеников все было хорошо, оберегая их от негативного внешнего воздействия, обучая их эффективному поведению, а они почему-то вместо позитивного научения следуют отрицательным, деструктивным путем. С точки зрения «здорового смысла» и рациональной логики, они не должны так поступать, т.к. наглядно видят последствия действий своих родителей и учителей. Американский социальный психолог Д. Майерс считает, что ребенок осознанно или неосознанно не только копирует внешние особенности близких ему людей, но и подсознательно выбирает похожие стратегии поведения и реагирования в различных жизненных ситуациях [8]. Родители в данном случае оказываются отрицательным примером для его подражания и идентификации с ними, особенно в критические периоды психического развития.

В то же время отмечаются случаи, когда дети и ученики вопреки отрицательному «давлению» обучающей внешней среды достаточно успешно преодолевают различные жизненные трудности, барьеры и препятствия, достигая социального успеха, т.е. действуют «наоборот». При этом воспитатели чаще всего не ставят перед собой конкретной цели научить учащегося «правильному», позитивному или «неправильному» поведению. Он самостоятельно выбирает такие варианты реагирования, которые необходимы ему для достижения поставленных целей. В данном случае причины такого поведения могут лежать в социальных условиях существования ребенка, когда положительное влияние авторитетных для него людей оказывается более сильным и продуктивным, чем отрицательное воздействие ближайшего окружения. Таким образом, важная роль и репутация значимой личности, «Учителя» в истории жизни человека становится одним из факторов его успешного воспитания, развития, формирования как «зрелой» личности.

Специфика современного просвещения состоит в том, чтобы выявить те образовательные стратегии и методики, которые бы в наибольшей степени отражали реалии времени. Как известно, историческим условиям соответствуют собственные педагогические системы, подходы и направления. В одни исторические периоды телесные наказания были оптимальным стилем воспитания и обучения, а в другие исторические времена гуманистические принципы взаимодействия с ребенком становились доминирующими.

Процесс классического обучения представляет собой передачу знаний, умений и навыков от педагога к учащемуся. Такой процесс обусловлен четко выраженной социально-психологической иерархией, определяющей приоритетность и значимость педагога как «носителя знаний» и зависимую роль ученика – «получателя знаний». Педагогическое пространство данного вида обучения представляет собой сложное социально-психологическое образование, в котором отмечаются различные коммуникативные барьеры, информационные препятствия, психологические защиты, затрудняющие эффективное взаимодействие «учитель – ученик».

Личность педагога, его авторитет и основополагающая роль в образовательном процессе всегда были в центре внимания всех педагогических дисциплин и социальных направлений. Отношение к педагогу характеризовалось почтительностью, уважением и определяло его особую социальную роль – созидание и формирование личности ученика. Выполняя функцию проводника знаний, транслятора информации, педагог должен был активно включаться в учебный процесс. Привлечение внимания ученика, его мотивирование к учебной деятельности становились важнейшими критериями и показателями успешного педагога и воспитателя. Грамотная речь, коммуникабельность, знание учебного материала оказывались необходимыми показателями его педагогического мастерства [7]. При этом он должен был контролировать качество учебного материала и оригинальность педагогического процесса.

Кроме этого, одна из основных задач учителя состояла в том, чтобы направлять свое внимание на каждого ученика, учитывая его потребности, мотивацию и способности. В образовательном пространстве учащийся оказывался наиболее уязвимым звеном педагогического взаимодействия. Как известно, его индивидуальные особенности, умения и способности, коммуникативные навыки, социальная адаптивность, мотивация учения и многое другое играют одну из основных ролей в эффективном образовательном процессе [13]. Так, например, «обучаемость» создает благоприятные условия для успешного учения и получения знаний [6]. Такие характеристики, как темперамент, сила нервной системы, ригидность, активность и другие показатели, послужили основой для многочисленных научных исследований и экспериментов [9].

Отдельные авторы доказывали, что доминирование одних качеств позволяет ученику быстрее усваивать полученную информацию, а другие качества становятся серьезным препятствием для обучения. Акцент на тех или иных индивидуальных особенностях обучающегося в большинстве случаев становился для него дискриминационным, устанавливая границы и ограничения его успешного учения [11]. Изменяя данное негативное отношение к учащемуся и формируя гуманистические принципы «ценности человека», «уважение к личности учащегося», система образования установила их приоритетность в обучении. Гуманистическая направленность педагогики предполагает признание ценности и значимости ученика, его права на свободное развитие и проявление своих способностей. Одной из главных особенностей преподавания становится формирование комфортных, ситуативно адекватных и безопасных моделей обучения [2].

Бихевиористическая педагогическая парадигма, указывая на то, что «необучаемых людей не существует, есть только неправильно подобранные для них стимулы и подкрепления, которые должны вызывать у них строго определенные реакции» [10], приобрела новое гуманистически

ориентированное значение в педагогике и психологии. Процесс бихевиорального обучения первоначально был ориентирован на научение, точнее «дрессировку», ребенка, т.е. на его подготовку к будущей успешной и эффективной жизнедеятельности. При этом большое внимание уделялось тренировке тех умений и навыков, которые являлись наиболее адекватными в данных социальных условиях. Ребенок приобретал соответствующий опыт совершенных действий и поступков в тех учебных ситуациях, которые рассматривались в ходе обучения. Таким образом, происходило формирование адаптивных стратегий поведения в условиях социальной действительности [10]. Основными затруднениями успешного применения бихевиоральных схем становились социальная изменчивость и вариативность, которые постоянно создавали воспитанникам проблемы и трудности. В результате им приходилось действовать в режиме «здесь и сейчас», когда новые модели поведения не были сформированы. Кроме этого, социально-психологические и экономические трансформации также внесли свой вклад в воспитание и обучение как детей, так и взрослых.

Современное общество характеризуется кардинальными изменениями, затрагивающими поведение людей, их мировоззренческую структуру, а также их отношения друг с другом. Гуманистические педагогические принципы, лежащие в основе преподавательской деятельности, в современных условиях приобрели псевдогуманистический характер, когда уважение к субъекту учения, признание его прав трансформировались в его манипулятивный эгоцентризм и социально-экономическое управление. Учащийся, оказываясь в центре внимания воспитательно-педагогического процесса и «оказания образовательных услуг», стал «потребителем знаний», который получал только качественную и проверенную информацию. Приобретение необходимых образовательных компетенций предполагало получение соответствующего образования, а значит, и соответствующего социального статуса.

Общество «потребления», устанавливая собственные законы и виды взаимодействия между людьми, ставит своей целью удовлетворение основных, «базовых» потребностей человека [4]. Основные стратегии их удовлетворения осуществляются наиболее простым и стандартным способом, предполагающим резкое снижение активности индивида, его воли и целеустремленности. В результате у него происходит формирование новых «потребительских» ценностей, приоритетов и установок. Принцип «удовольствия», получение необходимого «здесь и сейчас» – вот тот стиль поведения, проникающий в образовательный процесс, который видоизменил действия учащихся с познания на «потребление» знаний [12].

Теперь в задачу преподавателя входит обязанность создавать такие учебные ситуации, которые должны были бы тем или иным образом заинтересовать учащегося, стимулировать его к «активной» учебной деятельности. При этом ученик оказывается в «пассивной» позиции, когда происходит только восприятие и фиксирование поступающей информации без какого-либо волевого усилия с его стороны. Именно поэтому педагоги вынуждены были акцентировать свои учебные программы на мотивационные факторы привлечения внимания в процессе обучения и воспитания – эффективные презентации, обучающие фильмы, компьютерные инновации и интернет-достижения. Обучающийся и воспитанник в результате приобретают совершенно новое социально-психологическое умение и навык – простейший выбор наиболее интересной и привлекательной учебной информации.

Как известно, «свобода выбора» характеризуется волевым усилием, принятием решения и прогностическими действиями, которые «энергетически» затратны и предполагают активность учащегося [11]. «Экономия сил» приводит к тому, что данная проблема приобретает свою социальную значимость и актуальность, выдвигая на первый план необходимость учащегося. В то же время необходимо указать, что

требуемые навыки и умения как у детей, так и у взрослых до конца не сформированы, т.к. они являются результатом социальной активности человека. В результате процесс выбора и принятия решения обуславливается внешними критериями – силой стимула, эмоциональностью и легкостью усвоения. Поэтому ребенком выбирается только та информация, которая усваивается достаточно быстро и легко, без прикладывания каких-либо волевых усилий. Как результат отмечается его слабая учебная мотивация, приводящая к нарушению познавательной деятельности и актуализации простейших процессов восприятия.

Для решения возникшей педагогической проблемы была предложена «субъект-субъектная» концепция, которая построена на принципе «диалогичности» [1]. В данном подходе не только воспитатель и педагог обладают статусом субъекта, но и каждый ученик приобретает такое же социальное положение – субъекта. Таким образом, отношения между ними становятся диалогичными, когда каждая из сторон имеет право на высказывание, на индивидуальное действие, т.е. поступок. С другой стороны, полученные социальные права субъекта устанавливают и «меру» ответственности всех участников. Ребенок и взрослый в процессе обучения начинают проявлять самостоятельность, активность и стремление к учебе. В результате оказывается сформированным тот самый волевой компонент, который отсутствовал в прежних системах воспитания. В то же время образование и воспитание постоянно меняются, модифицируются в соответствии с требованиями исторического времени, отражая насущные запросы общества.

В соответствии с данным положением для повышения эффективности просвещения и образования воспитатель и воспитуемый, педагог и учащийся должны переходить на новый уровень учебных отношений (взаимоинвестирование), в которых они являются субъектами, заинтересованными не только в своей просветительской деятельно-

сти, но и в стимулировании познания у другого участника. Учитель, вкладывая свои знания и опыт в данные отношения, инициирует у ученика внутренние психологические мыслительные процессы. Ученик как активный субъект межличностных отношений также «включает» познавательный процесс у преподавателя, акцентируя его внимание на получение «обратной связи». При этом важным стимулирующим фактором становится «заинтересованность» в продуктивном взаимодействии каждого из субъектов учения.

«Взамоинвестирование», представляя своеобразный экономический термин, тем не менее предопределяет позитивную направленность межличностных отношений между преподавателем и учеником [5]. Специфика данной направленности состоит в том, что каждый из участников получает определенную выгоду, «прибыль», которые проявляются в повышении обучаемости, развитии и совершенствовании личностей ученика и учителя. Они приобретают новое социальное значение и качество, высокую адаптивность и стрессоустойчивость к воздействию внешних и внутренних негативных факторов. Ценность взаимoinвестирования в педагогическом процессе определяется теми результатами, которые можно будет получить в будущем образовании и воспитании гармоничной личности, способной творчески и креативно решать возникающие проблемы и преодолевать трудности.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М., 1975.
2. Белухин Д.А. Личностно ориентированная педагогика в вопросах и ответах: учебное пособие. М., 2006.
3. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. М.: Эксмо, 2008.
4. Бодрийяр Ж. Общество потребления. М.: Республика, 2006.

5. Дедов Н.П. Роль «взамоинвестирования» в развитии потенциала личности в межличностных отношениях // Акмеология. № 1-2 (специальный выпуск) (ВАК). М., 2014. С. 72–73.
6. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М.: Педагогика, 1981.
7. Кан-Калик В.А. Грамматика общения. М.: Педагогика, 1995.
8. Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 1997.
9. Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М.: Наука, 1976.
10. Прайор К. Не рычите на собаку! М.: Эксмо, 2014.
11. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. М.: Педагогика, 1994.
12. Фромм Э. Иметь или быть. М.: ООО АСТ, 2000.
13. Шадриков В.Д. От индивида к индивидуальности. Введение в психологию. М.: ИП РАН, 2009.

Кукуев Евгений Анатольевич

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ

Открытость, система, профессиональная мобильность, самоорганизация, когнитивный, коммуникативный, ригидность, гибкость, постнеклассический, синергетика, образовательная среда.

В статье предпринята попытка анализа феномена «профессиональная мобильность» в рамках системной теории на основе актуализации такого понятия, как «открытость». Психологическое содержание понятия «мобильность» предусматривает конвергенцию двух факторов: открытости среды и открытости человека. Понимание открытости человека через когнитивную, коммуникативную и гибкую составляющие позволяет осознать возможности его профессиональной мобильности.

SYSTEM APPROACH TO THE ANALYSIS OF PROFESSIONAL MOBILITY

System, professional mobility, self-organization, cognitive, communicative, rigidnost, fleksibilnost, post-nonclassical, synergetics, educational environment.

In article an attempt of the analysis of a phenomenon “professional mobility” within the system theory on the basis of updating of such concept as “openness” is made. The psychological content of concept mobility provides convergence of two factors: openness of the environment and openness of the person. The understanding of openness of the person through a cognitive, communicative and fleksibilny component allows to realize possibilities of his professional mobility.

Характеристики современного мира в виде динамичности изменений отражаются в различных аспектах жизнедеятельности как на макроуровне, имеющем глобальный характер, так и на микроуровне индивидуального сознания человека. Одним из подходов в психологии, позволяющим охарактеризовать данные изменения, является системный подход.

Одним из центральных свойств, которыми обладает система, является открытость – способность системы обмениваться информацией, веществом, энергией с внешней средой. В частности, при анализе диссипативных систем мы можем установить следующее: устойчивое состояние системы достигается через самоорганизацию, значимым условием которой является открытость системы.

Изменения в мире, России, безусловно, являются значимыми факторами для изменений в образовательной политике. Провозглашение принципа «Образование через всю жизнь, а не образование на всю жизнь» требует изменений на уровне целеполагания и выделения значимых как детер-

минант, так и индикаторов, предвосхищающих завтрашний день, к которому, в частности, уже сегодня готовят человека.

В связи с этим звучит актуально постулирование В.Е. Ключко и Э.В. Галажинским: «Современность, рассматриваемая как эпоха инновационного общественного развития, предъявляет особые требования к человеку. Чтобы соответствовать этим требованиям, необходимо иметь определенные личностные установки, качества и ценности, которые бы позволили человеку эффективно участвовать в инновационных процессах» [1, с. 188].

Понимание динамики изменений окружающего мира приводит к необходимости понимания и исследования изменений человека. Иными словами, если объективно мир изменяется, то готов ли человек к данным изменениям? Одним из аспектов исследований изменений человека можно выделить проблему «профессиональной мобильности». Действительно, готовность к изменениям может выражаться и в аспектах социальной, профессиональной мобильности.

Различным аспектам и характеристикам формирования профессиональной мобильности посвящены работы многих современных отечественных исследователей (О.А. Авраменко, Э.Ф. Зеер, Г.В. Иванченко, А.И. Ковалева, В.А. Мищенко, Н.Н. Нечаев, С.Н. Чистякова и др.). При этом можно отметить, что исследование профессиональной мобильности находится на начальном этапе. Многие из характеристик только обозначаются, часть высказываемых положений носят дискуссионный характер. Прежде всего это касается самого определения понятия «профессиональная мобильность».

Так, по мнению А.И. Ковалевой [2], профессиональная мобильность анализируется с точки зрения среды как пространственная характеристика «перемещения». В своем диссертационном исследовании «Региональная модель формирования профессиональной мобильности студентов» В.А. Мищенко [5] профессиональную мобильность рассма-

тривает как личностное образование.

Анализ, по крайней мере, данных определений выявляет дихотомию подходов. Осмысление данного понятия через системный подход позволяет предположить, что содержание понятия «мобильность» должно включать в себя конвергенцию данных двух факторов: внешнего (средового) и внутреннего (индивидуального). Иными словами, профессиональная мобильность может осуществляться при сопряженности соответствующих условий среды (открытости среды) и индивидуальных свойств человека (открытости человека).

Вузовская модель профессиональной готовности в большей степени отражает инструментальный подход: формирование «инструментов», как правило, в количественном варианте (курсы, дополнительное образование и т.д.), набор которых и будет (якобы) определять успешность, мобильность и конкурентоспособность специалиста. Но наличие инструментов, средств еще не обозначает возможности, способности их реализовывать, т.е. важна и психологическая готовность к профессиональной, социальной мобильности, которую можно описать через понятие «открытость».

Так, при исследовании открытости педагога Е.А. Кукуевым [3] выделены виды открытости, которые можно применить и к ситуации профессиональной мобильности:

1. Когнитивная – как открытость новым знаниям.
2. Коммуникативная – как открытость процессу взаимодействия.
3. Флексибельная – как открытость изменениям.

При этом при анализе взаимовлияния образовательной среды и особенностей развития личности, как отмечают Ю. Кулюткин и С. Тарасов, «развитие личности во многом зависит от того, влияние каких систем (открытых или закрытых) преобладает в ее индивидуальном опыте. Педагогические воздействия тех или иных систем будут формировать и соответствующий индивидуально-психо-

логический склад человека, который, в свою очередь, с определенного момента начинает оказывать влияние на самостоятельные выборы его внешних связей и отношений» [4]. Значит, проблема профессиональной мобильности непосредственно сопряжена и с характеристиками образовательного учреждения, которое формирует данную мобильность.

Таким образом, предпринята попытка анализа феномена «профессиональная мобильность» в рамках системной теории на основе актуализации такого понятия, как «открытость». При этом важно осознавать, что учебное заведение, формирующее у обучающихся профессиональную мобильность, само должно в достаточной степени быть «мобильным» и открытым для изменений.

Библиографический список

1. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Психология инновационного поведения: научное издание. Томск: Томский государственный университет, 2009.
2. Ковалева А.И. Профессиональная мобильность // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 1. С. 298–300.
3. Кукуев Е.А. К вопросу об открытости педагога как субъекта современного образования. Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. Март 2013, ART 1971 . СПб., 2013 г. URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/1971.htm>. Гос. рег. 0421000031. ISSN 1997-8588 [дата обращения 25.09.2015]
4. Кулюткин Ю., Тарасов С. Образовательная среда и развитие личности. URL: http://znanie.org/jornal/n1_01/obraz_sreda.html [дата обращения 25.09.2015].
5. Мищенко В.А. Региональная модель формирования профессиональной мобильности студентов: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.08. М., 2012.

Разина Татьяна Валерьевна

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ НАУЧНЫХ РАБОТНИКОВ РАЗНЫХ ПОКОЛЕНИЙ

Индивидуализм, коллективизм, молодые ученые, научная деятельность, поколение, профессиональные ценности, старшие ученые.

В работе представлены результаты сравнительного анализа профессиональных ценностей двух поколений научных работников. Используются методы индивидуального глубокого интервью и контент-анализа. Старшее поколение ученых разделяет ценности коллективизма и прикладной значимости результата. Младшее поколение разделяет ценности индивидуализма. Полученные данные возможно использовать при организации систем управления и оптимизации труда в научных коллективах.

Razina Tatiana Valerevna

PROFESSIONAL VALUES OF SCIENTISTS WHO BELONG TO DIFFERENT GENERATIONS

Individualism, collectivism, young scientists, scientific activities, the generation, professional values, senior scientists.

The paper presents the results of a comparative analysis of the professional values of two generations of scientists. The methods of the individual deep interviews and content analysis. The older generation of scientists share the values of collectivism and applied significance of the result. The younger generation shares the values of individualism. The data obtained may be used in the organization of control systems and optimization of work in research teams.

Научная деятельность, как и любая другая, не может эффективно осуществляться с опорой только на материальные ценности (поскольку рано или поздно они исчерпают себя). Важно понять, какие ценности научные сотрудники стремятся реализовать в своей профессиональной деятельности для

более эффективной ее организации и управления. Кардинальная смена социально-экономической ситуации в России на рубеже XX–XXI вв. создала условия для формирования круга новых профессиональных ценностей, что требует изучения.

Целью данной работы является сравнение профессиональных ценностей, которые реализуются в научной деятельности сотрудниками, принадлежащими к различным поколениям: до- и постперестроечным. Процесс перестройки, отказ от ценностей коллективизма, воспитываемых советской идеологией, переход к ценностям индивидуализма, безусловно, должен отразиться на всех социальных и профессиональных категориях. Мы предполагаем, что набор ценностей, реализуемых в научной деятельности сотрудниками, чья личность формировалась до начала перестройки, существенно отличается от тех, чья личность формировалась в процессе перестройки и в постперестроечную эпоху.

Метод – индивидуальное глубокое интервью с последующим контент-анализом содержания. Выборка исследования составила 18 испытуемых. Все – действующие научные сотрудники научно-исследовательских институтов УрО РАН (г. Сыктывкар) и Костромского государственного технологического университета, имеющие степени кандидатов (55,5 %) или докторов (44,5 %) технических, биологических, геолого-минералогических наук. Из них женщин – 38,9 %, мужчин – 61,1 %.

Были сформированы две группы испытуемых: одна – лица, которым на момент начала перестройки 1987–1989 гг. уже исполнилось 22 года и более (на момент исследования в 2013 году им было более 47 лет). Во вторую группу вошли лица, становление личности которых пришлось на период перестройки и постперестроечные годы (на момент исследования было не более 40 лет).

Перед нами стояла задача – в поисковом режиме выделить и систематизировать ценности, которые научные работники реализуют в своей профессиональной деятельности. В данном поиске мы ориентировались на психологиче-

ские, социологические, науковедческие подходы как отечественных [1; 2; 3], так и зарубежных ученых [4; 5].

Сопоставительный анализ результатов показал, что ряд ценностей одинаково актуален для представителей обеих групп. В обеих группах 78 % респондентов выбрали в качестве основной ценности *интерес* как основную движущую силу научной работы; интерес обусловлен предметом исследования (по 44 %) или процессом исследования. У старших коллег процесс выступает как ценность в 33 % случаев, а у молодых – лишь 11 %. Для обеих поколенных групп ценен научный статус (степени, звания, должности – по 67 %). Молодым ученым статус ценен не сам по себе, а как средство, позволяющее достичь другие цели, например: *«да, мне хочется быть доктором наук. ... мне будет от этого, например, ... проще работать. Считаю, что это откроет перспективы общения с другим кругом людей»*.

Материальные ценности также крайне важны для научных сотрудников обоих поколений, правда, чуть большую роль им уделяет молодежь (56 % и 67 %). В интервью данная ценность выступает в скрытой форме, например, в ссылках на хоздоговорные работы или выигранные гранты и так далее.

Следующей по значимости ценностью является самореализация (по 44 %). Однако у старшего поколения она выступает как личностный рост, а у младшего – как раскрытие своего потенциала. Старшие коллеги при всех своих достижениях осознают, что им еще необходим дальнейший рост, совершенствование, которое безгранично. Молодые ученые более склонны отмечать собственную значимость, не испытывают потребности в дальнейшем росте и считают, что должны реализовать тот потенциал, который имеется.

Близкими по смыслу и примерно равными по значимости являются ценности *самопрезентации*. Однако у молодых ученых на первый план выходит презентация себя через научный продукт (44 % и 33 %); например: *«... в 2009 году я грант президента как молодой кандидат наук выиграл, реализовали мы этот проект»*. У старшего поколения на

первый план выходит презентация и оценка себя (44 % и 33 %), не соотношенная с научными достижениями. Например: «я крупнейший специалист в регионе по...» или «...сейчас у меня очень много задумок». Старшие коллеги считают более ценным научное открытие, которое бы имело мировое значение (44 % и 33 %) и было бы сделано в России. Молодые коллеги большую значимость придают информации в целом, безотносительно ее роли в науке (44 % и 33 %), рассматривая ее интернациональный характер.

Отмечается ценность *внутринаучной коммуникации* 22 % старшими и 33 % младшими коллегами. Данная ценность предполагает не только обмен информацией, но и обмен мнениями, оценками, поддержку коллег, которые являются профессионалами в той или иной отрасли.

Однако существует ряд ценностей, которые имеют существенные отличия в частоте их выбора представителями различных поколенных групп. Большую ценность для старшего поколения ученых имеют возможность и факт прикладного внедрения их научных результатов – 89 %; у молодежи – 33 %. Как отмечал один из старших респондентов: «...я несколько станков спроектировал, и когда приходишь и видишь, что они установлены, то удовлетворение чувствуется, что вот этот станок ... он изготовлен, рабочие делают, а это все – твои замыслы». Это, на наш взгляд, отражает результат действия общей установки в отношении к профессиональной деятельности в «доперестроечном» периоде: труд должен иметь общественную пользу, у него должен быть адресат, потребитель. Следствием работы ученого должен стать продукт, которым воспользуются люди, который бы мог существенно облегчить или улучшить жизнь. Данная профессиональная ценность является частным проявлением ценности гуманизма.

Второй по значимости для лиц старшего поколения является ценность человека – научного сотрудника, ученого (56 % против 22 % у молодых сотрудников). При этом ценен не только и не столько научный потенциал, сколько сам

человек, его уникальность, что вступает в существенный конфликт с современными критериями оценки эффективности научных сотрудников. Например: *«...моя собственная задача сделать существование сотрудников учреждения комфортным. Комфортным для научной деятельности»*. На наш взгляд, подобная позиция – результат возникшего на рубеже XX–XXI вв. дефицита научных кадров, когда из вузов и НИИ ушли лучшие научные сотрудники. Молодежь не проявляла большого интереса к науке, а качество подготовки тех, кто приходил, было очень низкое. На этом фоне ценность приобретает любой сотрудник, который умеет работать: *«...я часто вижу, что люди со степенью менее для меня имеют ценность какую-то как товарищи по работе, чем люди, которые не имеют степени или имеют меньшую степень»*. Не менее важен для ученых старшего поколения и социально-психологический климат в коллективе. Коллектив воспринимается как нечто стабильное, как основа, база в чрезвычайно изменчивом мире, что и составляет ценность. Многие респонденты отмечают, что 15–20 лет назад климат в коллективе, в который они пришли (практически во всех исследуемых нами учреждениях), был благоприятный: *«...грех жаловаться, руки и коллектив, атмосфера в нем оказались хорошими»*.

Следующей крайне важной ценностью для ученых старшего поколения являются научные труды (монографии, статьи, отчеты, диссертации – 56 %) как самостоятельная ценность, которая полностью отсутствует у представителей молодого поколения. Часто фигурируют понятия «хорошая работа» или «качественная работа», то есть такая, которая востребована, которую читают, которая высоко оценена специалистами в данной области. У молодых сотрудников эта ценность представлена в несколько в ином виде – как достижение результата, решение задачи, победа в соревновании, при этом дальнейшая «судьба» не важна. Это может быть свидетельством низкой ответственности (в том числе и моральной) за свою деятельность. Причины подобного

кроются в тех социальных, политических и экономических условиях, в которые попали молодые ученые, обусловлены внедрением новых форм организации и оценки научного труда (проекты, гранты, частые аккредитации, высокие темпы научной работы и многое другое).

Важной ценностью для ученых старшего поколения является свобода (44 % против 11 % у молодежи). В первую очередь, это свобода выбора научной темы: *«...главная цель была, конечно, довольно утилитарная – это получить свободу личную, т.е. свободу в своей работе полную, чтобы я занимался тем, что меня интересует»*. Появление данной ценности у старшего поколения понятно: система организации научной работы в СССР по научным темам не всегда давала возможность исследовать именно то, что было интересно. Отсутствие возможности реализовать ценность интереса, безусловно, снижает эффективность научной деятельности. У молодого поколения проблем подобного рода не возникает, поскольку при наличии организационных и управленческих навыков, должного финансирования на данный момент возможно разрабатывать практически любую научную тему.

Для лиц старшего поколения в большей степени актуальны научные ценности морально-этического характера: сохранение научных традиций, научных школ, «духа науки», исполнение в научной деятельности своего морального долга (перед научным руководителем, институтом, коллегами и т.п.), важна оценка собственной деятельности со стороны научного сообщества, а также этичность в деятельности. Появление подобного рода ценностей является результатом внедрения на протяжении XX в. в СССР ценностей коллективизма. Однако на текущий момент уже не все старшие сотрудники разделяют их, что является следствием активного внедрения ценностей индивидуализма в последние 20 лет.

Молодые научные сотрудники указывают также и ценности, непосредственно с наукой не связанные – например,

ценность семьи (среди выбравших данную ценность все респонденты, женщины). Понимая, что реализация семейных обязанностей существенно тормозит осуществление научной деятельности, они, тем не менее, считают своим долгом обязательно упомянуть ее, причем зачастую семья выступает более важной ценностью, чем научная деятельность: «... семья образовалась довольно таки поздно, ..., поэтому – семья. Я не раздумывала. И сейчас тоже семья на первом месте». Зачастую совмещать реализацию профессиональных научных и семейных ценностей помогает специфическая социальная ситуация – когда и жена и муж работают в одном научном учреждении. Иногда реализация семейных ролей и ценностей в некоторой степени способствует реализации ценностей научных: «...как женщина, как жена я ехала везде за мужем».

Анализируя старшую возрастную группу, мы сталкиваемся с ценностями, которые обусловлены как действием поколенных, социально-исторических факторов, так и действием возрастных факторов (старения возрастной трансформации личности). Для того чтобы элиминировать фактор возраста, мы разделили ценности старшей группы на две подгруппы: те, которые респонденты упоминают в соотнесении с настоящим временем, и те, которые они упоминают в прошедшем времени или в контексте событий, которые происходили несколько десятилетий назад. Подобное сопоставление позволит нам до определенной степени «очистить» результаты от действия возрастных факторов (рис. 1).

У представителей старшего поколения даже в юности на первый план выходила прикладная ценность результата, а также свобода и социально-психологический климат. У современных молодых ученых климат не столь важен, возможно, в силу того, что они в большей степени ориентированы на себя и собственная ценность значительно перевешивает ценность коллектива.

Материальные ценности у старших ученых в юности также имеют значительную ценность, но намного меньшую,

чем у молодых. Также для старших ученых в юности ценность представлял и сам научный процесс и продукты этого процесса – статьи, диссертации и т.п. Предмет исследования для них имеет меньшую ценность, вероятно, потому, что возможность его самостоятельного выбора была сильно ограничена и находилась в зависимости от госбюджетных тем или научных тем лабораторий и т.п.

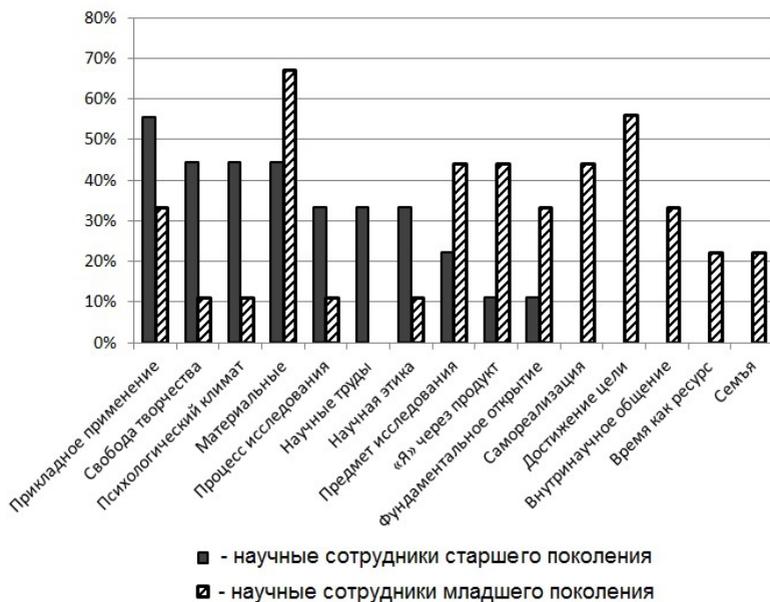


Рис. 1. Выбор профессиональных ценностей молодыми научными сотрудниками и старшими научными сотрудниками в молодости (по результатам ретроспективного контент-анализа)

У молодых ученых содержание ценностей обусловлено, в первую очередь, идеологией индивидуализма. Для них важен предмет исследования, причем именно тот, который им интересен и через который они могут проявить, продемонстрировать свои лучшие стороны. Молодежь ориенти-

рована на достижение цели, на результат, причем уровень притязаний очень высок. Одной из значимых ценностей является открытие мирового уровня, носящее фундаментальный характер.

Характер организации научной деятельности в современном мире также накладывает отпечаток на набор ценностей. Раньше организационной научной единицей была лаборатория, которая относительно устойчива во времени и пространстве и существование которой делало актуальным роль социально-психологического климата. Теперь, несмотря на то что формально лаборатории и кафедры остались, работа ведется в основном в формате небольших рабочих групп, которые создаются на небольшой промежуток времени для решения локальных задач, после чего распадаются. При этом сотрудник может одновременно входить в несколько таких групп, довольно свободно менять их, переходить из одной в другую. Зачастую работа осуществляется дистанционно, с использованием современных средств связи. В подобной ситуации, конечно, социально-психологический климат имеет меньшее значение, чем взаимодействие с коллегами, быстрое установление контактов и их эффективное поддержание.

Таким образом, были определены основные профессиональные ценности научных работников: интерес, который может удовлетворить изучение научного предмета; статус, который дает карьера ученого; материальные ценности; возможность самораскрытия, самореализации, личностного роста и ряд других. Сравнительный анализ показал существенные отличия в ценностях, актуальных для научных сотрудников, чья личность формировалась до и после начала перестройки. Это обусловлено сменой доминирующих ценностей в обществе с ценностями коллективизма на ценности индивидуализма, а также кардинальным изменением способов организации и осуществления научного труда.

Библиографический список

1. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М.: Смысл, 1997. С. 176–256.
2. Медянцева М.П. Научная деятельность как смысл жизни ученого // Человек и смысл его бытия: мат. науч. конф. / Философское общество Республики Татарстан; Казанский государственный университет / ред. кол.: М.Б. Садыков и др. Казань, [б. и.], 1996. С. 54–56.
3. Юревич А.В. Социальная психология научной деятельности. М.: ИП РАН, 2013.
4. Merton R.K. The sociology of science: Theoretical and empirical investigation. Chicago: University of Chicago Press, 1973.
5. Martin M.W. Creativity: ethics and excellence in science. Plymouth: Lexington books; Lanham: Rowman & Littlefield, 2008.

Чижакова Галина Ивановна

СОЗДАНИЕ ЗДОРОВЬЕСОХРАНЯЮЩЕГО ПРОСТРАНСТВА – ПРИОРИТЕТНАЯ ЗАДАЧА СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Здоровье, ценностное отношение к здоровью, антропософия здоровья, аксиология здоровья, здоровьесохраниющее пространство.

В статье анализируются теоретические предпосылки создания здоровьесохраниющего пространства в современной школе.

Chizhakova Galina Ivanovna

CREATING ZDOROVEUCHENYE SPACE IS A PRIORITY TASK OF THE MODERN SCHOOL

Health, value attitude to health, anthroposophy health, axiology health, zdorovesberegayuschie space.

The article analyzes the theoretical background of the health space in the modern school.

Здоровье человека как научная и практическая проблема относится в настоящее время к числу тех, которые принято называть глобальными. Философские исследования показывают наличие взаимосвязи между деятельностью человека и состоянием его здоровья. В последние годы появились работы, анализирующие воздействие учебно-воспитательного процесса на здоровье ребенка. Результатом этих исследований явился вывод о том, что в процессе обучения значительная часть школьников утрачивает здоровье. Это означает, что содержание профессионально-педагогической подготовки должно включать вопросы, связанные с формированием у будущих учителей умений организации здоровьесохраняющей среды в образовательном пространстве.

Остановимся более подробно на данной проблеме. Организация школьного обучения в России традиционно ориентирована на освоение школьниками большого количества информации по изучаемым предметам. Это требует постоянной интенсификации учебного процесса, увеличения количества времени на подготовку домашних заданий. Возрастание требований к школьнику далеко не всегда соответствует его интеллектуальным и физическим возможностям и способностям. Ситуация усугубляется тем, что стрессогенные ситуации, возникающие на уроках, также оказывают негативное влияние на здоровье и школьника, и учителя. В связи с этим важно ориентировать учителей на сохранение и укрепление здоровья школьников, а также включить самих школьников в деятельность по сохранению и укреплению своего здоровья как базовой ценности.

Данные Института физиологии РАО говорят о том, что количество школьников с хроническими заболеваниями увеличивается год от года. Это в первую очередь дети, страдающие миопией, анемией, заболеваниями опорно-двигательного аппарата. Необходимо, на наш взгляд, признать тот

факт, что в настоящее время школа обучает детей, частично утративших здоровье. Однако современные педагогическая теория и практика, традиционно ориентированные на проблемы обучения здорового ребенка, игнорируют этот факт. Возникает противоречие между требованиями современного общества, руководствующегося гуманистическими приоритетами, с одной стороны, теоретической и практической неразработанностью условий, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья школьника в период его обучения, – с другой. Необходимо заметить, что в науке сложились предпосылки практического решения названной проблемы.

Анализ различных определений понятия «здоровье» показывает, что оно отражает результат исследований ученых различных дисциплин: экономики, философии, психологии, педагогики, медицины, социологии, экологии.

Вместе с тем большинству работ присуща одна особенность. При рассмотрении того или иного аспекта здоровья индивида оно характеризуется наличием показателей, отражающих определенную патологию. Наличие патологии определяет характер педагогических воздействий, направленных на успешное обучение определенного контингента детей и взрослых.

Большая Советская Энциклопедия понятие «здоровье» трактует как «естественное состояние организма, характеризующееся его уравновешенностью с окружающей средой и отсутствием каких-либо болезненных изменений».

Г. Сигерист также определяет здоровье не как отсутствие болезней, а как «нечто положительное, жизнерадостное и охотное выполнение обязанностей, которые жизнь возлагает на человека».

Ф. Ницше рассматривал здоровье как ценность человеческой жизни. Ценность здоровья, по его мнению, осознается человеком только через ценность болезни. Совокупность обеих ценностей создает полноту жизненного чувства человека. По мнению философа, то и другое необходимо, потому что болезнь является как средством здоровья, так и его завершением.

В. Франкл относил здоровье к тем феноменам, которые являются следствием чего-либо, но не объектом устремлений. Если для человека здоровье становится основной заботой, это означает, что он заболел. Здоровье, таким образом, рассматривается им как незапланированный результат, производное от реализации других ценностей.

По мнению И.А. Серовой, рассмотрение здоровья на индивидуальном уровне позволяет понять мотивацию жизнедеятельности человека. Индивидуальная культура жизнедеятельности напрямую зависит от способа жизнедеятельности – вооруженности средствами достижения поставленных целей. Ученый считает, что здоровье и нездоровье – это во многом результат выбора индивидуальных смыслов и индивидуальных способов жизнедеятельности.

Ценность здоровья в структуре мотивации различных людей неодинакова, хотя само по себе здоровье многими осознается как ценность и важнейший смысл личной жизни.

А.Т. Москаленко, В.Ф. Сержантов считают, что модели здоровья, из которых исходит в своей жизни индивид, являются существенным компонентом индивидуальности. Эти модели включают в себя отношение к собственному телу, знание законов функционирования организма и степень его волевой регуляции, отношение к болезням как степень способности к поиску, выраженность личностных установок в ходе выздоровления [6].

Таким образом, при формулировке понятия «здоровье» необходимо учитывать не только биологические и социальные характеристики, но и условия, в которых они реализуются при выполнении человеком определенного вида деятельности.

Из приведенных определений видно, что понятие «здоровье» является сложной интегративной категорией, обладающей историческим характером. В ходе развития человеческого общества понятие изменяло смысл, наполнялось новым содержанием. В основе этого изменения, по мнению Ш. Смирнова, лежат различные обстоятельства. Наиболее

важными он считает изменения природных условий жизни человека, изменение характера структуры его деятельности, возникновение ряда не существовавших ранее факторов в окружающей среде, а также достижения научного познания в различных областях наук [8].

И.Н. Кудрявцева, анализируя содержание понятия «здоровье», замечает, что сложность его определения заключается в отсутствии прямых характеристик, в невозможности измерения здоровья. Она считает, что методологической основой измеримости здоровья может выступать наиболее адекватная формулировка этого понятия, где большинство его характеристик могут быть измерены с помощью количественно-качественных показателей.

Рассматривая здоровье как неразрывное единство природного и социального, философы пытались определить взаимосвязь здоровья человека и его деятельности, характер причинной связи в этой системе, характер воздействия здоровья человека на его деятельность, творческую активность, а также влияние характера деятельности и условий, в которых она протекает, на состояние здоровья.

Отечественная психология, исследуя закономерности развития личности, рассматривает ее в системе общественных связей, выявляя, что, ради чего и как использует человек врожденное и приобретенное им. При этом выделяется ряд компонентов: свойства индивида как органические предпосылки развития личности, социальная среда как условие ее развития, противоречия в системе предметной деятельности как движущая сила развития личности.

Необходимо заметить, что вопросы об органических предпосылках развития личности и значении в этом процессе социальной среды в современной психолого-педагогической литературе освещены более полно, в меньшей степени изучены закономерности развития деятельности, в том числе познавательной.

В деятельности психологи выделяют две различные стороны ее существования: предметная (практическая) и ком-

муникативная. Обе стороны выступают как реально существующие объекты развития в их структурном единстве, обеспечивая формирование качественно разных личностных образований. Предметная деятельность обеспечивает преимущественное формирование интеллектуальной активности ребенка; деятельность по усвоению норм и развитию взаимоотношений с людьми – формирование его социальной активности.

Главным определяющим условием формирования личности является то, какое место она занимает в системе общественных отношений и какую деятельность она при этом выполняет. «Внутренние движущие силы этого процесса лежат в исходной двойственности субъекта с миром, в их двоякой опосредованности – предметной деятельностью и общением» [2, с. 71]. По мнению Л.И. Божович, эта взаимосвязь обеспечивает наиболее высокие сознательные формы поведения и деятельности человека, а также создает единство всех его отношений к действительности. По утверждению Л.И. Божович, «личность постоянно экстраполирует себя в свое будущее, а свое отдаленное будущее проецирует на свое настоящее. Будущее существует в личности как направленность ее развития и переживается человеком в виде стремления к своей цели, как желание выразить себя в определенной деятельности, как тяга к обогащению ценностно-смыслового пространства собственной жизни оценочными позициями и уникальными взглядами на мир других людей» [2, с. 111].

По мнению Л.И. Божович, наличие устойчиво доминирующих мотивов деятельности создает направленность личности, которая составляет центральную характеристику человека как социального индивида.

Характеристика направленности к себе и к обществу является наиболее фундаментальной и определяет особенности деятельности и поведения личности. Она влияет не только на психику человека, но и на общее состояние организма, на склонность к некоторым заболеваниям. К примеру,

И.В. Дуда установлено, что в структуре ВКБ выпускников, больных сколиозом, высоким является эмоциональный уровень: страх, тревога относительно своего будущего (личностного и профессионального), неудовлетворенность ограничениями в выборе профессии в связи с заболеванием. Болезнь характеризуется исследуемыми как препятствие на пути достижения жизненных целей. Модель ожидаемых жизненных результатов в сравнении со здоровыми выпускниками школ значительно ниже, границы Я-актуальное и Я-идеальное находятся в большем приближении [4].

Структура ведущих жизненных отношений у исследуемых больных школьников также нарушена. Она отражает у большинства учащихся два типа отношения: их отношение к себе и отношение к другим. Отношение окружающих к себе отражено как значимое лишь у 6,2% школьников, что свидетельствует о наличии деформации в структуре сознания [4].

В целом, полученные данные говорят о наличии содержательных новообразований в структуре психики школьников с хроническими заболеваниями.

Наличие хронического заболевания – препятствие удовлетворения многих потребностей, ограничение в выборе профессии, проведении досуга. В целом, хроническое заболевание препятствует гармоничному развитию школьника. К тому же, по замечанию М.М. Орловой, болезненный процесс развивается по психосоматической спирали: соматические нарушения вызывают трудности социальной адаптации личности, а переживание неудовлетворенности по этому поводу способствует ухудшению течения соматического процесса. Автор своим исследованием доказывает, что выраженность реакции на болезнь подвержена корректровке. Мы считаем, что коррективка более эффективна на начальном этапе заболевания, то есть в дошкольный и школьный периоды. Если в этот период игнорировать наличие у ребенка хронического заболевания, то первоначальное формирование мотивационной сферы, ценностных

установок, самооценки личности с самого начала будет протекать в искаженных условиях, что затруднит в дальнейшем эффективность воспитательных воздействий. При организации здоровьесохраняющего образования необходимо руководствоваться положением Л.С. Выготского о том, что для соматически больного ребенка «социальная ситуация развития» должна рассматриваться как измененная. При таком рассмотрении среда является не обстановкой развития, а его источником. Единство внутренних процессов и внешних условий делает допустимым объединение в понятие «социальная ситуация развития» образований возраста; изменений в содержании деятельности, общественном положении и структуре социальных ролей; перемен в структуре общения и круге «значимых других», на которых индивид ориентируется; изменений в мотивационной сфере и ценностных ориентациях [3].

Поведение больного хроническим заболеванием школьника отличается от поведения здорового ребенка, так как заболевание не только изменяет отношение человека к миру, но и сказывается на его отношениях с людьми. Длительное соматическое заболевание приводит часто к нарушениям эмоционально-волевой сферы. По мнению Л.С. Выготского, любой дефект всегда является и источником силы, одновременно с дефектом даны психологические тенденции противоположного направления, а также компенсаторные возможности для преодоления дефекта. Ученый утверждает, что они выступают на первый план в развитии ребенка и должны быть включены в воспитательный процесс как движущая сила [3].

Несмотря на разноплановость исследований, выделяются характерные признаки поведения больных: вялость, быстрая утомляемость, снижение активности, снижение интереса к деятельности, в том числе познавательной (А. Цивилько, Е.С. Гудкова, В.М. Коган, Л.В. Губский).

Обратимся к исследованиям, проводимым в данном направлении. К примеру, исследования сотрудников Сверд-

ловского НИИ гигиены и профпатологии говорят о постоянном увеличении загрязнения внешней среды, что неблагоприятно сказывается на здоровье детей и взрослых. Это актуализирует проблему сохранения здоровья, которое в системе ценностей занимает все более существенное место.

Авторы исследования ставят вопрос о необходимости сохранения физического и психического здоровья ребенка в процессе его обучения в школе настолько, насколько это возможно в сложившейся ситуации. Думается, что выполнение человеком жизненно важных целей – выполнение социально-трудовой деятельности при максимальной продолжительности активной жизни, воспроизводство полноценного потомства – зависит от создания условий сохранения здоровья школьников в образовательном пространстве.

Это не противоречит мнению К.Д. Ушинского, который отмечал, что педагогика сможет более успешно решать стоящие перед ней задачи, если будет опираться на знание закономерностей развития организма ребенка. Он считал физиологию, психологию и логику тремя главными основами педагогики, утверждая, что воспитание, опирающееся на знание физиологии и психологии, сможет «далеко двинуть пределы человеческих сил: физических, умственных».

В процессе онтогенетического развития ребенок проходит ряд периодов, отличающихся друг от друга морфологическими, физиологическими и биохимическими особенностями. Эффективность обучения зависит от того, в какой мере учитываются анатомо-физиологические особенности школьников, особенно в те периоды развития, для которых характерна наибольшая восприимчивость к воздействию отдельных факторов, а также периоды повышенной чувствительности и пониженной сопротивляемости к различным факторам или их совокупности. На каждом этапе возрастного периода школьник готов к восприятию умственной и физической нагрузок. Как считают А.Г. Хрипкова, В.И. Козлов, определенная нагрузка, вызывающая утомление, даже необходима для развития школьника, совершен-

ствования функциональных возможностей основных физиологических систем. Однако при этом существенно важно не только обеспечить соответствие условий, режима обучения анатомо-физиологическим особенностям школьника, но и предусмотреть целенаправленное влияние на повышение его работоспособности.

На современном этапе развития теории и практики охраны здоровья детей и подростков проявляются следующие тенденции: повышение роли физического совершенствования как фактора гармоничного развития личности; возникновение общественно-медицинского и общественно-педагогического движений в защиту здоровья детей и охраны детства; создание и расширение сети медицинских и педагогических учреждений детского здравоохранения, летнего отдыха, физической культуры и спорта. Эти тенденции взаимодействуют друг с другом, создавая активный здравоохранительный фон, на котором охрана здоровья детей и подростков выступает как целостный социально-педагогический процесс.

В рамках этого процесса можно выделить три приоритетных направления: педагогическое, экологическое, медико-педагогическое. В центре первого направления – в основном просвещение детей по проблемам сохранения здоровья в рамках различных учебных дисциплин; деятельность по укреплению физического здоровья; овладение мерами безопасности собственной жизни через систему учебной и внеучебной работы.

Второе направление акцентирует внимание на создании благоприятных условий организационно-педагогической и социально-гигиенической школьной среды, необходимых для обеспечения физического, психического здоровья детей, их гармонического развития, формирования ценностного отношения к собственному здоровью.

Третье направление ориентировано на профилактику детских заболеваний, детской наркомании, токсикомании, алкоголизма и т.п.

В связи с ухудшением здоровья школьников под влиянием социально-экономических и природных факторов возникла и развивается лечебная педагогика, которая ставит своей задачей формулировку теоретических положений и практических рекомендаций по профилактике заболеваний школьников.

В рамках лечебной педагогики рассматриваются вопросы совместной деятельности педагогов и врачей, природосообразного построения учебно-воспитательного процесса, организации двигательной деятельности школьников, организации питания учеников, обеспечения психогигиены учебного процесса. Особенное внимание уделяется снижению умственного напряжения, устранению психотравмирующих ситуаций, обеспечению бесконфликтного общения, закаливанию организма школьников.

Н.Н. Шарова, Т.И. Чиркова считают, что современному учителю необходимы знания о влиянии естественных факторов среды на здоровье школьника (чистота, эстетика помещений, приятный акустический фон и т.п.), знание специальных процедур для лечения в условиях школы, умение осуществлять индивидуальный подход, обеспечивающий преодоление дидактогенных неврозоз.

В.В. Ильющенко, Т.А. Берсенева, отстаивая идею необходимости знания учителем физиологии ребенка, предлагают своеобразную технику определения функционально-морфологического типа человека. Это позволит ему более профессионально осуществлять учебно-воспитательный процесс на основе знания о том, что, к примеру, левое полушарие коры головного мозга управляет речевым общением, моделированием процессами окружающего мира, способностью к последовательному познанию и т.д., а правое полушарие «отвечает» за ориентацию в пространстве, распознавание сложных объектов, готовность целостного восприятия многих предметов и др. Эти знания, по мнению авторов, помогут учителю понять, что происходит с психикой ребенка, каковы механизмы ее деятельности.

Пути оздоровления детей в условиях общеобразовательной школы рассматривают в своей работе Т.В. Волокитина, О.В. Самодова. Они обращают внимание на тот факт, что эта проблема поднималась еще в начале XIX в. И.Г. Песталоцци, который говорил о пагубном влиянии школы на здоровье ребенка. Появились работы, особенно в последнее десятилетие, вскрывающие причины нарушения здоровья детей дошкольного и школьного возраста (М.В. Антропова, В.Ф. Базарный, В.Ф. Прядченко и др.). Среди прочих авторы выделяют педагогические – чрезмерная учебная нагрузка, высокий уровень требований, особенно в школах-лицеях, гимназиях; затяжной конфликт с учителем, который влечет за собой стресс, депрессивное состояние ученика, иногда – суицид. Среди причин называется недостаточная двигательная активность из-за отсутствия в школах условий, позволяющих ученику больше двигаться. Многолетние наблюдения привели нас к выводу о том, что перед современной школой стоит задача формирования у школьника ценностного отношения как к своему собственному здоровью, так и здоровью окружающих. В данном случае под ценностным отношением мы имеем в виду форму участия в сохранении собственного здоровья и соучастия с другими по этому же поводу.

В силу сложности и многогранности структуры ценностного отношения необходимо в процессе его формирования учитывать многоуровневость социокультурной жизни людей: личностный, внутригрупповой, государственный уровни бытия. В настоящее время здоровье как ценность личной жизни обретает новый смысл в связи с изменившимся характером экономических, социальных процессов. Жизнь становится значительно жестче по отношению к индивиду. Конкуренция предъявляет требования прежде всего к здоровью. Здоровье становится в прямом смысле богатством, а угроза потери здоровья в условиях рынка – наиболее страшная угроза. Ценность здоровья обретает глубокий смысл внутри софийно выстроенного индивидуального жизненно-

го мира, в котором личность реализует стремление к гармонии многообразных смыслов, целей и ценностей.

Здоровье на личностном уровне – это процесс и результат самосовершенствования. К.Г. Юнг рассматривал этот процесс как поиск индивидуальности, связывая его с проблемой гармонизации человеческой психики, устойчивость которой определяется соприсутствием трех компонентов: тела, души и духа.

Если, как пишет П. Рикер, тело – это бытие человека в пространстве, интимность, выразительность, темпоральность, то тело человека задает интенциональный дух, который порождает парадигму ожиданий и надежд. То, как люди поступают со своим телом, показывает, кем они себя осознают. Душа, дух – атрибутивные характеристики духовного мира индивидуальности. Для нас в данном случае важно духовную составляющую индивидуального Я увидеть как сложное многомерное образование в единстве с составляющей материальной (телесной). Это единство подчеркивал Р. Штайнер: «Телесное бытие человека открыто взглядам всех; душевное же бытие он несет в себе как свой собственный мир. Через дух же человеку открывается внешний мир более высоким образом. Дух образует Я изнутри наружу» [9, с. 37]. Отсюда реальности тела (пол, возраст, рост, масса и (т.п.), реальности духа (интеллект, разум, рассудок), реальности души (эмоции, интуиция)) находятся в постоянной взаимосвязи. Страдание тела может повлечь за собой и страдание духа. М. Симэн, американский социолог, выделил шесть модальностей страдающего духа: «бессилие – чувство своей неспособности контролировать события; бессмысленность – чувство непонятности, непостижимости общественных и личных дел; нормативная дезориентация – необходимость прибегать для достижения своих целей к социально неодобряемым средствам; культурное отстранение – отвержение принятых в обществе или социальной группе ценностей; самоотстранение – участие в действиях, которые не доставляют удовлетворения и воспринимаются как внеш-

няя необходимость; социальная изоляция – чувство своей отверженности, неприятности окружающими».

Страдающий дух, по мнению ученого, может привести к страданию тела, так как «Дух есть жизнь тела, глядя изнутри, а тело есть внешнее проявление жизни духа, на самом деле два – суть одно».

Как считает И.А. Серова, индивидуальное здоровье производно от содержания культурного мира человека. Однако при определенных обстоятельствах, которые в процессе жизни начинают носить всеобщий характер, здоровье осознается человеком как важнейшая ценность и смысл жизни.

Задача здоровьесохраняющего образования – не ограничиться просвещением школьников о здоровье вообще, а сформировать у них ценностное отношение к здоровью, прежде всего на личностном уровне.

Индивидуальная культура сохранения, поддержания и возвращения здоровья рассматривается в антропософской концепции здоровья как самопоиск индивидуальной культуры жизнедеятельности, элементами которой являются мотивация и способы жизнедеятельности, оздоровительные техники и техники профилактики и лечения заболеваний. Антропософия здоровья представлена в предметном, оперативном и аксиологическом аспектах.

Антропософия здоровья в предметном аспекте представлена в трех плоскостях: во-первых, как антропологически ориентированная философия здорового образа жизни в системе отношений «человек – мир»; во-вторых, как антропологически ориентированная философия диететики в системе отношений «натура – культура»; в-третьих, как антропологически ориентированная философия врачевания в системе отношений «врач – больной».

Антропософия здоровья в оперативном аспекте раскрыта в трех антологиях: антология способов жизнедеятельности, антология техник самосовершенствования, техник «заботы о самом себе», антология канонизированных техник врачевания.

Антропософия здоровья в аксиологическом аспекте проанализирована в трех направлениях: индивидуальный выбор смыслов, целей и ценностей жизни; оценка интенций самосовершенствования; выявление ситуативных смыслов и ценностей, способствующих преодолению недугов.

Антропософия здоровья направлена на гуманизацию отношений «человек – мир», «натура – культура», «врач – больной». Эти отношения имеют три аспекта: онтологический, праксеологический и аксиологический.

Онтология антропософии здоровья распадается на онтологию здорового образа жизни, онтологию «технологии себя» и онтологию сотрудничества врача и больного. Онтология здорового образа жизни есть онтология свободы в выборе смыслов, целей и способов жизнедеятельности. Онтология «технологии себя» есть онтология поиска индивидуальной системы диететики на основе знания и анализа религиозной, философской, народной традиций. Онтология сотрудничества врача и больного есть онтология информированного согласия и экзистенциального сотворчества. Праксеология антропософии здоровья распадается на праксеологию здорового образа жизни, праксеологию диететики, праксеологию борьбы с болезнями. Праксеология здорового образа жизни раскрывается через онтологии способов жизнедеятельности: способ жизни с самостью, без самости, способ жизни, культивирующий больное самолюбие; способ развития успеха или депрессия достижения; способ жизни, основанный на самоустрашении или продуцирующий усилия на грани приятного, доступного. Праксеология диететики раскрывается через техники заботы о самом себе. Праксеология борьбы с болезнью раскрывается через техники врачевания: техники врачевания судьбы, техники укрепления иммунитета, техники ситуативного подхода к преодолению недуга.

Аксиология антропософии здоровья распадается на аксиологию здорового образа жизни, аксиологию интенций самосовершенствования и аксиологию врачевания. Аксио-

логия здорового образа жизни строится вокруг проблемы гармонизации индивидуальных смыслов жизни, которая имеет следующие параметры: тело – дух, самость – лабильность, субъективность – объектность. Аксиология интенций самосовершенствования вскрывает мотивацию «технологии себя». Антропософское видение проблемы здоровья открывает новые горизонты ее решения. Для медицины, системы образования и воспитания антропософия здоровья предлагает понимание здоровья не как чего-то нормативно заданного, однозначно определенного сеткой канонов, а как качества полимодального элемента культуры, своим истоком имеющей развитую индивидуальность. Для любого человека путь к здоровью индивидуален, связан с выбором путей жизнотворчества, ибо, по мнению Л.С. Выготского, в личную жизнь включается лишь та деятельность, которая выполняется человеком свободно [3].

Как отмечает Е.В. Гутов, стремление определить направления прагматического использования, особенно в психологии и педагогике, свойственно антропософии Р. Штайнера. Кроме того, под эгидой Антропософического общества развивается Вальдорфская педагогика, пытающаяся синтезировать традиции гуманитарного образования с проблемным обучением, целью чего является формирование целостного духовно-теоретического видения мира как фундамента новой культуры и, в перспективе, нового человечества.

В итоге можно сделать вывод о том, что в науке сложились теоретические предпосылки решения проблемы создания здоровьесохраняющего образования. Дело за практикой.

Библиографический список

1. Безруких М.М. Здоровьесберегающая школа. М.: Московский психолого-социальный институт, 2004.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1999.

4. Дуда И.В. Формирование ценностных ориентаций школьников, больных сколиозом, в учебно-воспитательном процессе школы-интерната // Вестник КГУ. Сер. Гуманитарные науки. Красноярск: ИЦ КрасГУ, 2006. С. 49–53.
5. Зейгарник Б.В. Патопсихология. М.: Изд-во МГУ, 1986.
6. Москаленко А.Т., Сержантов В.Ф. Личность как предмет философского познания. Новосибирск: Наука, 1984.
7. Прядченко В.Ф. Единство духа и тела. Красноярск, 2005.
8. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. М.: РКТИ, 2005.
9. Штайнер Р. Духовное обновление педагогики / пер. с нем. Д. Виноградова. М.: Парсифаль, 1995.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И СУБЪЕКТА НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА

Агафонова Светлана Валентиновна

КУЛЬТ МОЛОДОСТИ КАК ФАКТОР, ПРЕПЯТСТВУЮЩИЙ И НРАВСТВЕННЫЙ ВЫБОР КАК ФАКТОР СПОСОБСТВУЮЩИЙ ДОСТИЖЕНИЮ ВЫСОКОГО УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ВО ВЗРОСЛОМ ВОЗРАСТЕ

Молодость, зрелость, развитие во взрослом возрасте, личностное развитие, факторы развития, нравственный выбор, когнитивная дифференцированность.

В статье автор показывает, каким образом стремление сохранить и продлить молодость отрицательно влияет на личностное и профессиональное развитие человека, приводит к инфантилизму, личностной и профессиональной незрелости. Выявлена связь когнитивной и личностной дифференцированности как показателя личностного развития с уровнем нравственности. Фактором, способствующим достижению вершин развития и полноценного функционирования, является совершение человеком положительного нравственного выбора в сложных жизненных ситуациях. Это тренирует дифференцирующую способность различать «добро» и «зло» и тем самым развивает когнитивную и личностную дифференцированность, что является механизмом действия данного фактора.

YOUTH CULT AS AN IMPEDING FACTOR AND MORAL CHOICE AS A FACTOR PROMOTING HIGH LEVEL OF DEVELOPMENT IN ADULTHOOD

Youth, maturity, development in adulthood, personal development, development factors, moral choice, cognitive differentiation.

In the article, the author shows how the aspiration to preserve and prolong youth has an adverse effect on personal and professional development of a person, leads to infantilism, personal and professional immaturity. The article reveals connection between the moral level and cognitive and personal differentiation as an indicator of personal development. A factor that promotes achievement of high developmental level and full functioning is person's positive moral choice in difficult life situations. It trains differential ability to distinguish "good" and "bad", thus it develops cognitive and personal differentiation, which is an action mechanism of this factor.

В культуре современного общества в системе значимых ценностей большая роль отводится молодости, причем не столько как определенному возрастному периоду – 17–30 лет, сколько как качеству жизни человека. Средства массовой информации тиражируют культ молодости. Мода, косметология, фармакология, пластическая медицина и многие другие виды деятельности направлены на продление и постоянное воспроизводство молодости [5, с. 1311].

В психологической науке возрастная категория «молодость», как правило, не используется. В существующих периодизациях психического развития возраст 17–30 лет охватывает несколько возрастных периодов. Возраст 17–20 лет, по Д.И. Фельдштейну, является периодом поздней или второй юности. Следующий этап развития называется, по данным разных авторов, взрослостью или зрелостью, ко-

торый завершается с началом периода старения. В периоде взрослости/зрелости выделяются отдельные стадии. Так, Дж. Биррен выделяет раннюю зрелость (17–25 лет), зрелость (25–50 лет) и позднюю зрелость (50–75 лет). Д. Бромлей описывает раннюю взрослость (21–25 лет), среднюю взрослость (25–40 лет), позднюю взрослость (40–45 лет) и предпенсионный возраст. Д.И. Фельдштейн разделяет зрелый возраст на первый (21–35 лет) и второй (35–60 лет) периоды. Э. Эриксон выделяет раннюю взрослость (20–25 лет), которую он также называет молодостью, среднюю взрослость (26–64 лет) и позднюю взрослость (65 и старше) [4, с. 20–23, 285–289].

Ю.В. Вайрах и Н.А. Долгих [2, с. 240–245] на основании эмпирических данных создали модель концептуального поля «молодость», которое включает следующие семантические слои: состояние души, жизнь, здоровье, счастье, радость, красота, свобода, движение. Исследователи выяснили, что в языковом сознании доминирует не основное возрастное значение слова «молодость», а значение внутреннего эмоционального (а не рационального) состояния человека – «состояния души» – восторженного отношения к жизни. Большинство опрошенных респондентов считают молодость самым насыщенным, интересным и счастливым временем жизни, когда есть возможность познания себя, новых открытий и впечатлений, временем побед и свершений. Акцентируется внимание на социально значимых свойствах молодости (энергичность, целеустремленность, перспектива и др.), на положительном физическом (здоровье, сила) и эмоциональном состоянии человека. Меньшая часть ассоциаций со словом «молодость» носит критический характер, указывает на недостаточную опытность, компетентность, ум, самоконтроль молодых людей.

К.В. Карзалова [5, с. 1311] на основе анализа различных феноменов современной культуры выделила характеристики молодости как наиболее желаемого образа жизни: активность, жажда жизни, максимализм, подвижность, резкость,

безрассудство, любознательность. Указанные качества в современном обществе соотносятся с представлением о счастливой жизни и успешной самореализации человека. Представления о молодости формируют соответствующее отношение к этому периоду жизни и стремление его продлить как можно дольше.

Но реальные последствия фиксации на молодом возрасте далеко не радужные. В результате исследований А.А. Кроника и Е.И. Головахи [9, с. 447–448] ими была обнаружена определенная тенденция, обозначенная авторами как феномен «консервации возраста», состоящий в следующем. С возрастом значительно увеличивается число лиц, оценивающих себя более молодыми, чем в действительности. Так, в группе до 30 лет таких оказалось 47 %, а в группе 30 лет и более – 73 %. Степень занижения собственного возраста в самооценках также значительно увеличивается: в группе до 30 лет средняя величина занижения составляла 3,6 года, а в группе свыше 30 лет – 8,3 года. Одно из возможных объяснений этого несовпадения исследователи видят в социальных факторах – достижении личностью определенного статуса, соответствующего тому или иному возрасту. В том случае если достижения человека опережают социальные ожидания по отношению к нему, он будет чувствовать себя старше своего истинного возраста; если же человек достиг меньше, чем от него ждут в данном возрасте, то он будет чувствовать себя моложе. На наш взгляд, недостаточные достижения человека являются скорее следствием «консервации возраста», а причины этого явления кроются в нежелании взрослеть, принимать на себя большие обязательства и большую ответственность, расставаться с относительно беззаботным образом жизни, т.е. с молодостью.

В акмеологии – науке о высшей степени развития человека – основным объектом изучения выступает взрослый человек. Акмеологи исследуют происходящие изменения на этом отрезке жизненного пути человека: как сложнейшего природного существа – индивида; как продукта обще-

ственных отношений – личности; как субъекта деятельности, прежде всего как профессионала. Их интересует достижение человеком вершин в этих трех его основных «ипостасях». Степень развития каждой из этих «ипостасей», а также положительная или отрицательная валентность каждой из них сказываются на особенностях двух других и на характере развития человека в целом. А.А. Бодалев [1, с. 5–32] обращает внимание на нетождественность понятий «взрослость» и «зрелость» и называет признаки зрелости для каждой из трех макрохарактеристик человека. Термин «зрелость» отражает высокий уровень развития, обеспечивающий полноценность функционирования [7, с. 4–12]. По А.А. Бодалеву, о личностной зрелости человека будет свидетельствовать его поведение в различных ситуациях в соответствии с общечеловеческими нормами морали, интериоризация основных ценностей жизни во внутренний план личности. Показатели зрелости человека как субъекта деятельности: предельная самоотдача при овладении специальностью, работа как профессионала с полной ответственностью за результаты своего труда, не останавливаясь на уже достигнутом, стремление выйти на уровень Мастера в своей области труда. В свете рассматриваемой в настоящей статье проблемы также интересна характеристика зрелости человека как индивида: человек по количеству прожитых им лет может считаться взрослым человеком, но физически зрелым его можно считать только в том случае, если его конституция, состояние функционирования всех его систем оказываются соответствующими статистически средним показателям, типичным для нормального человека рассматриваемого возраста, или превосходят их. Иными словами, невозможно достичь полноценного функционирования, а тем более вершин в развитии, стремясь остаться молодым и пытаясь замедлить темп биологического взросления организма.

Сопоставив выделенные исследователями положительные стороны молодости с признаками зрелости, мы полу-

чили довольно интересные выводы. Во-первых, самые привлекательные стороны молодости не связаны с чертами зрелости, напрямую не способствуют становлению взрослого человека, а некоторые черты даже затрудняют взросление или препятствуют ему (восторженность, импульсивность).

Во-вторых, повышенный положительный эмоциональный фон молодости способствует фиксации человека в этом состоянии, а значит, у человека не создается мотивация к дальнейшему развитию или такая мотивация является недостаточной. Это приводит к стагнации в развитии, к отставанию в развитии и в результате – к незрелости и инфантилизму. По нашему мнению, такая фиксация на молодости связана с расхожим представлением о периоде зрелости как периоде застоя, за которым следует угасание, инволюция. Основой для таких представлений является недостаточная изученность психологического развития человека во взрослом возрасте. Быстрое развитие в последние десятилетия акмеологии частично закрыло существующий пробел в психологии развития. Но акмеологов в большей мере интересует профессиональный аспект развития. Личностный же аспект развития рассматривается в узком диапазоне как неотъемлемая часть становления профессионала. В последние годы стали появляться исследования факторов удовлетворенностью жизнью в зрелом возрасте, но они большей частью рассматривают период поздней зрелости – пожилой возраст [6].

В-третьих, стремление продлить физиологический аспект молодости приводит к незрелости человека как индивида, стремление продлить психологический аспект молодости приводит к личностной незрелости. А поскольку степень развития одной, а тем более двух «ипостасей» человека влияет на развитие остальных макрохарактеристик, то стремление к сохранению и продлению молодости приводит на уровне субъекта деятельности к профессиональной незрелости.

Для подтверждения сделанных выводов приведем результаты исследования, проведенного на выборке лиц воз-

растной категории «ранняя взрослость». Количество участников исследования – 53 человека в возрасте от 20 до 40 лет, являющихся представителями различных профессиональных групп (менеджеры, технические специалисты, работники сферы услуг, медицинские и социальные работники, представители экономических профессий), а также временно неработающие лица. Исследование проводилось с помощью комплексного метода исследования, который включал в себя наблюдение, письменный опрос испытуемых, использование опросника профессиональных предпочтений Дж. Голланда, методики исследования нравственной сферы личности «Друг-советчик-2» Е.К. Веселовой и С.А. Черняевой, методов математической обработки статистических данных (U-критерий Манна-Уитни).

При проведении письменного опроса испытуемых их просили охарактеризовать свои достоинства и недостатки. В процессе самоописаний опрошенные в 58 % случаев отмечали как положительные такие свои качества, которые являются характеристиками молодости (жизнерадостность, активность, целеустремленность и др.). Это свидетельствует о значимости и привлекательности молодости как возрастного этапа для данной категории испытуемых.

При анализе результатов исследования при помощи опросника профессиональных предпочтений Дж. Голланда внимание было обращено на то, что помимо определения профессиональных склонностей, способностей и навыков, опросник позволяет определить дифференцированность интересов личности, т.е. когнитивную дифференцированность. Экспериментальными исследованиями Т.А. Ратановой показано, что когнитивная дифференцированность является основой интеллектуального и личностного развития человека. Исследователь установила, что «спектр действия принципа системной дифференциации очень широкий, ему подчиняется не только интеллектуальное развитие: он определяет также развитие специальных способностей, лю-

бых психологических функций и становление личностных структур» [8, с. 73].

Проведенное автором статьи исследование показало, что лиц с высоким уровнем дифференцированности всего 15 %, со средним уровнем – 30 %, преобладающее большинство выборки составляют лица с низким уровнем дифференцированности – 55 %. Такие результаты свидетельствуют о неблагоприятной ситуации развития представителей современного общества в возрастном периоде «ранняя зрелость»: люди по большей части не достигают необходимого для своего возраста уровня личностного развития и зрелости. Низкие показатели дифференцированности у большей части опрошенных свидетельствуют также о их недостаточной зрелости и как субъектов деятельности, как профессионалов. Ведь опрошенные относятся к категории работающих лиц, у которых уже должны сформироваться профессиональные умения и навыки, профессиональная грамотность и компетентность, а соответственно, и развиваться дифференцированность профессиональных интересов.

Обращает на себя внимание то, что количество лиц с низким уровнем дифференцированности (55 %) и количество лиц, для которых молодость является значимой и привлекательной (58 %), примерно одинаково, что подтверждает сделанные выводы об отрицательном влиянии стремления сохранить и продлить молодость на личностное и профессиональное развитие человека, которое выражается в развитии у таких лиц инфантилизма, личностной и профессиональной незрелости.

Далее мы сравнили результаты по уровню дифференцированности, полученные при использовании методики Дж. Голланда, со средним баллом методики «Друг-советчик-2» Е.К. Веселовой и С.А. Черняевой [3, с. 89–117], который отражает состояние нравственной сферы личности. Выяснилось, что средний балл нравственного развития у лиц с низкой дифференцированностью составляет 1,45, у лиц со средней дифференцированностью – 1,48, с высокой диф-

ференцированностью – 1,51, то есть выявлена тенденция возрастания уровня когнитивной и личностной дифференцированности с повышением уровня нравственности. Это, видимо, объясняется тем, что повышение уровня нравственного развития связано с развитием умения совершать положительный нравственный выбор, который основан на способности различать «добро» и «зло». Совершение позитивного морального выбора тренирует данную дифференцирующую способность, благодаря чему развивается умение все более тонкого и точного различения событий и явлений, т.е. происходит усиление когнитивной дифференцированности, влекущей за собой личностную дифференцированность и развитие.

Таким образом, проведенное исследование показало, что в настоящее время взрослые люди характеризуются существенной незрелостью и как индивиды, и как личности, и как субъекты деятельности, профессионалы, что является тревожным сигналом о неблагоприятном состоянии трудоспособной активной части современного общества. Стремление к продлению как биологической, так и психологической молодости является существенным фактором, препятствующим достижению человеком высокого уровня развития и способствующим формированию незрелости и инфантилизма. Фактором, способствующим достижению личностной и профессиональной зрелости, обеспечивающей полноценность функционирования, а также вершин своего развития, является совершение человеком положительного нравственного выбора в сложных жизненных ситуациях. Это тренирует способность различать «добро» и «зло» и тем самым развивает когнитивную и личностную дифференцированность, что является механизмом действия данного фактора. Представленные в настоящей статье факторы являются не единственными, оказывающими влияние на развитие человека, но одними из наиболее значимых и актуальных в настоящее время. Изучению влияния других существенных факторов будет посвящена дальнейшая работа автора.

Библиографический список

1. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М.: Флинта: Наука, 1998.
2. Вайрах Ю.В., Долгих Н.А. Концепт «молодость» в современных рекламных текстах // Вестник ИрГТУ. 2013. № 7 (78). С. 240–245.
3. Веселова Е.К. Практические занятия в рамках программ духовно-нравственного воспитания в вузе: методические материалы // Образовательные технологии (г. Москва). 2015. №1. С. 89–117.
4. Ермолаева М.В. Психология развития: методическое пособие для студентов заочной и дистанционной форм обучения. 2-е изд. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003.
5. Карзалова К.В. Молодость: социально-философский анализ. Бюллетень медицинских Интернет-конференций. 2013. Т. 3. № 11. С. 1311.
6. Лебедев А.Н., Камнева Е.В. Факторы удовлетворенности жизнью в период поздней зрелости // Акмеология. 2014. № 1–2. С. 134–135.
7. Маркова О.Н. Отношение к собственности у предпринимателей с разным типом личностной зрелости: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2006. 24 с.
8. Ратанова Т.А. Когнитивная дифференцированность и интеллектуальные особенности студентов дефектологического факультета // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. 2011. № 2. С. 71–78.
9. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти / под общ. ред. А.А. Реана. СПб.: прайм-ЕВ-РОЗНАК, 2002.

*Духновский Сергей Витальевич
Рахманский Владимир Леонидович
Речкалова Ольга Леонидовна*

ПРОБЛЕМА ДЕСТРУКТИВНОГО ПЕРЕЖИВАНИЯ КРИЗИСА СУБЪЕКТАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Педагог, переживание кризиса, типы переживания, психосоматика, психологическая устойчивость, антропологический идеал, саногенный потенциал.

В статье дается представление о переживании кризиса субъектами образовательного процесса. Показано, что деструктивное переживание кризиса находит свое отражение в психосоматических проявлениях и девиациях личности субъектов образовательного процесса. Описаны типы личности субъектов с психосоматической патологией. Раскрывается представление о психологической устойчивости как об одном из факторов профилактики негативных последствий переживания психологического кризиса посредством развития «антропологического идеала» (потенциалов здоровья) личности субъектов образовательного процесса.

*Dukhnovsky Sergey Vitalyevich
Rakhmansky Vladimir Leonidovich
Rechkalova Olga Leonidovna*

PROBLEM OF DESTRUCTIVE EXPERIENCE OF CRISIS BY SUBJECTS OF EDUCATIONAL PROCESS

Teacher, crisis experience, types of experience, psychosomatic, psychological stability, anthropological ideal, sanogeny potentia.

In article an idea is given of experience of crisis by subjects of educational process. It is shown that destructive experience of crisis finds the reflection in psychosomatic manifestations and deviations of the identity of subjects of educational process.

Types of the identity of subjects with psychosomatic pathology are described. Idea of psychological stability as one of factors of prevention of negative consequences of experience of psychological crisis, by means of development of “an anthropological ideal” (health potentials) of the identity of subjects of educational process reveals.

Наличие кризисов в жизни человека, на наш взгляд, явление необходимое, неизбежное. Особое место в этом плане занимает образовательная деятельность. *Неизбежность кризисов* обусловлена индивидуально-психологическими особенностями личности, постоянно меняющимися требованиями к субъекту образовательного процесса (педагогу, ученику, родителям учащегося и др.), к его деятельности. Необходимость кризисов мы объясняем тем, что в процессе его переживания происходит познание субъектом самого себя, качественное изменение своей деятельности, отношения к ней и себе. Свою «конструктивную необходимость» кризис приобретает, когда в процессе переживания субъект воспринимает его как некое испытание, некую «ступень», позволяющую ему по-новому взглянуть на себя как профессионала, кардинально пересмотреть, а порой и изменить свои ценности, увидеть новые горизонты и перспективы своей жизни [4]. «Неудачные» с точки зрения влияния переживания (как на самого человека, так и на его отношения с окружающими), выступая как псевдопреодоление, нарушают полноценное функционирование субъекта как личности, что находит свое отражение в психосоматических расстройствах.

Рассматривая кризис и его переживание с точки зрения методологического «принципа неопределенности» в психологии [10], будем понимать его как ситуацию потрясения, как критическое, поворотное событие в жизни субъекта. Как указывает В.А. Ананьев, потрясение обязательно связано с переоценкой сторон жизни, переосмыслением ее, «прозрением», видением нового пути, своего места в ней.

По большому счету, подобный выход из кризиса равносильен «перерождению» личности, ибо изменение даже лишь одной стороны отношений с собой ведет к беспрецедентной перестройке отношений с другими и с миром вообще [1].

В настоящее время нами разработана двухмерная модель переживания кризиса субъектами образовательного процесса, в рамках которой диагностируются четыре типа переживания кризиса: 1) конструктивное преодоление, 2) конструктивное псевдопреодоление, 3) деструктивное псевдопреодоление, 4) деструктивное преодоление.

В рамках данной работы остановимся на описании деструктивного аспекта переживания кризиса субъектами образовательного процесса, и в частности на психосоматизации.

Полагаем, что психосоматические нарушения как отражение переживаний трудностей и проблем субъектами образовательного процесса есть явление довольно частое и распространенное. Однако, как показывают опыт и клинические наблюдения, учащиеся, педагоги, родители учеников стараются «не обращать на это внимание», ухудшая тем самым свое соматическое и психологическое благополучие.

Д.С. Рождественский [8] указывает на то, что с определенной долей условности людей можно разделить на две категории: «абсолютно психические индивиды» и «абсолютно телесные индивиды». *Абсолютно психические индивиды* – это люди предельно эмоциональные, не склонные к торможению, обладающие бурной фантазией, живым мышлением и, как следствие, невысокой социальной адаптивностью, которая, по мнению Д.С. Рождественского, «предполагает умение сдерживать чувства и фантазии и ориентироваться на реальность» [8, с. 7]. *Абсолютно телесные индивиды* – это люди предельно спокойные, выдержанные, конкретно мыслящие, не продуцирующие ярких фантазий и эмоций, живущие исключительно реальностью и реагирующие на внешние раздражители также исключительно изменениями телесных процессов. «К счастью, в действительности, две

эти стороны сбалансированы в каждом субъекте, и вопрос лишь в том, какая из них доминирует и в какой степени смещен баланс» [8, с. 7]. Психосоматическое заболевание возникает вследствие стресса, обусловленного травмой потери объекта. В отсутствие объекта «немыслима гармония бытия». «Речь может идти как о реальной потере, так и о воображаемой, переживаемой исключительно субъективно, кроме того – о потере еще не свершившейся, но лишь ожидаемой или угрожающей. Неустойчивая самооценка и уязвимость личности придает потере характер нарциссической травмы без возможности ее адекватной переработки» [8, с. 112]. В качестве «потерянных» объектов могут выступать нанесенная обида, оскорбление, разлука, утрата любви, работы, близкого человека или чего-то иного и т.п.

Психосоматизация, таким образом, может приводить к переживанию одиночества (причем неосознаваемому, поэтому человек «переживает его телом»). В своей работе Д.С. Рождественский использует понятие *болезни одиночества*, представляющее собой патологическую триаду «психосоматика – депрессия – асоциальность». «Человеку не грозит внутренняя пустота и одиночество, пока он не теряет связи с корнями, верованиями, традицией – с культурой, соединяющей людей... Одиноким человеком вынужден активно искать зависимости, выстраивать отношения с компенсирующими объектами» [8, с. 179].

Альтернативная точка зрения на «болезни» субъекта образовательного процесса как результат деструктивного переживания кризиса – его психосоматизацию – имеется в работе А.И. Воложина и Ю.К. Субботина [3]. Они указывали на то, что психосоматизация есть результат нарушения процессов адаптации (приспособления), в частности, нарушения гомеостаза в системе «организм – среда». Приспособление (психосоматическое здоровье) [3] предполагает единство адаптации (изменения) и компенсации (сохранения). Адаптация предполагает изменение структуры и функций организма под влиянием среды. Компенсация предполагает

ет сохранение структур и функций организма как результат его ответной реакции на воздействия среды.

Таким образом, психосоматическое здоровье субъекта образовательного процесса будет определяться его соответствием норме адаптации, которая предполагает соответствие «допустимым для организма пределам изменений действующих на него условий среды... при которых не нарушаются функциональные связи организма со средой и обеспечивается его существование, то есть сохраняется гомеостаз «организм – среда»» [Цит. по: 2, с.109].

Кроме того, психосоматические проявления (расстройства, болезни) правомерно рассматривать с точки зрения теории «онтогенетической психосоматики» [9]. Суть в том, что на протяжении жизни человека происходит формирование систем риска, участвующих в развитии соматической патологии. Системы риска представляют собой «не отдельные, последовательно накопленные (аккумулированные) факторы риска, а психосоматические паттерны» [2, с. 115]. Эти системы включают в себя: психологические характеристики, особенности высшей нервной деятельности, особенности центральной вегетативной регуляции, показатели телосложения, показатели секреции, реакции отдельных систем на эмоциональные стимулы.

Как отмечает В.А. Ананьев, «все эти факторы формируют патогенетические психосоматические функциональные системы («структурные аттракторы болезни»), которые при переживаниях стресса постоянно активизируются, что и приводит к развитию соматической патологии» [2, с.115].

На основании эмпирических исследований В.А. Ананьевым [2] описаны три типа личности с психосоматической патологией, которые, на наш взгляд, можно диагностировать у субъектов образовательного процесса: пассивно-гетерономный, активно-автономный и уравновешенный.

Пассивно-гетерономный тип. Гетерономность предполагает наличие следующих признаков: зависимость, податливость, терпимость к другим, уступчивость, беспомощность

и чувство неполноценности. Ключевыми характеристиками данного типа являются: «боязнь неудачи» (склонность к обесцениванию достижений), отказ от перспективного целеполагания, низкая самооценка, самовыражение (даже при высоком уровне притязаний) сдерживается наличием повышенного самоконтроля, неуверенностью и высокой тревожностью, психологическая зависимость, склонность к пассивной подчиняемости, фиксированность на неудачах и разочарованиях. Патогенными условиями для данного типа личности выступают: ситуации неопределенности при кардинальной смене стереотипа поведения; условия эмоционального отвержения, соревнования, ответственности за других, подконтрольности; гиперопека и перфекционизм в воспитании.

Активно-автономный тип. К характеристикам данного типа относятся: самостоятельность, критичность к другим, упрямство, напористость, низкий уровень тревожности, ориентация на достижение успеха, эгоцентризм в сочетании с отрицанием собственных недостатков, ригидная направленность на изменение других, но не себя, недостаточная эмоциональная отзывчивость, педантизм. Патогенными условиями для данного типа личности выступают: вынужденная социальная мобильность; быстроменяющийся темп жизнедеятельности; условия непризнания; несоответствие имеющейся картины мира реальности; социоцентрический и гиперпротекционный стили воспитания.

Уравновешенный тип характеризуют: сдержанность эмоций, устойчивое настроение, умеренно выраженная тревожность; переживания субъекта ориентированы на «здесь и теперь». В.А. Ананьев обращает внимание на то, что «соотношение этих качественно различных характеристик отражается в гибкости личностной структуры, переключаемости развитых репрезентативных систем, чем обуславливается толерантность к психическому стрессу» [2, с. 182]. Патогенным условием для данного типа личности выступает наличие способностей решения жизненных трудностей.

Подводя итог сказанному, отметим, что «более эффективная адаптация / компенсация наблюдается в случаях активного поведения, укладывающегося в требования окружающего социального поля, – это активное преодоление болезни. Менее эффективная адаптация / компенсация отмечается при пассивно-покорном поведении, пессимистически окрашенном настроении, когнитивных колебаниях в сторону безысходности, самобичевания, социальной отгороженности, то есть при пассивном преодолении болезни» [2, с.190].

«Болезни» личности субъектов образовательного процесса могут проявляться наряду с психосоматикой в различных формах отклоняющегося (девиантного) поведения. В.Д. Менделевич [7] под девиантным поведением понимает систему поступков, противоречащих принятым в обществе нормам и проявляющихся в виде несбалансированности психических процессов, неадаптивности, нарушения процесса самоактуализации или в виде уклонения от нравственного и эстетического контроля за собственным поведением. В рамках нашей работы будем рассматривать девиантное поведение субъектов образовательного процесса как бессознательно выработанный и используемый конкретным человеком неадекватный способ переживания переломных жизненных ситуаций (кризисов), возникающих в том числе и в сфере образования [4].

В завершение отметим, что в целях профилактики негативных последствий переживания кризиса для субъектов образовательного процесса мы предлагаем развивать психологическую устойчивость как «качество личности, отдельными аспектами которого являются стойкость, уравновешенность, сопротивляемость. Оно позволяет личности противостоять жизненным трудностям, неблагоприятному давлению обстоятельств, сохранять здоровье и работоспособность в различных испытаниях» [6, с. 92]. Необходимость развития психологической устойчивости обусловлена также тем, что «мы не можем избежать встречи с несчасть-

ем, но в наших силах перестать этой встрече бояться и извлечь из нее пользу». Психологическая устойчивость предполагает личный (индивидуальный) превентивный ресурс – «комплекс способностей индивида, реализация которых позволяет сохранять баланс адаптационно-компенсаторных механизмов. Отлаженная работа данного комплекса обеспечивает психическое, соматическое и социальное благополучие человека и в соответствии с направленностью личности создает условия для открытия им своей уникальной идентичности и последующей самореализации» [6].

Таким образом, формирование психологической устойчивости, развитие антропологического идеала и раскрытие ресурсов (превентивных) педагога как субъекта образовательного процесса является мощнейшим фактором его самогогенного потенциала, обеспечивающего не только здоровье, зрелость учителя как личности, но и эффективность его профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Ананьев В.А. Введение в потрясающую психотерапию // Журнал практического психолога. 1999. № 7–8. С. 15–31.
2. Ананьев В.А. Основы психологии здоровья. Кн. 1. Концептуальные основы психологии здоровья. СПб.: Речь, 2006.
3. Воложин А.И., Субботин Ю.К. Адаптация и компенсация – универсальный биологический механизм приспособления. М.: Медицина, 1987.
4. Духовский С.В. Психология отношений личности: монография. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2014.
5. Куликов Л.В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: учебное пособие. СПб.: Питер, 2004.
6. Малыхина Я.В. Социально-психологические аспекты системной профилактики «общего девиантного синдрома»: дис. ... канд. психол. наук. СПб.: РГПУ, 2004.

7. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. М.: МЕДпресс, 2001.
8. Рождественский Д.С. Homo Somaticus. Человек соматический. СПб.: ИП Седова Е.Б., 2009.
9. Симаненков В.И., Ананьев В.А. Психосоматическая медицина. Пермь, 1994.
10. Чиркова Т.И. Методологические основы психологии: учебное пособие к практическим и семинарским занятиям для студентов психологических факультетов. М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2013.

Коршина Екатерина Владимировна

ЛИЧНОСТНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Самоопределение, личностное самоопределение, социальное самоопределение, профессиональное самоопределение, идентичность, социализация.

В статье рассматриваются теоретические аспекты и особенности формирования личностного самоопределения.

Korshina Ekaterina Vladimirovna

PERSONAL SELF-DETERMINATION OF TEENAGERS IN CONDITIONS OF MODERN SCHOOL

Self-determination, personal-determination, social self-determination, professional self-determination, identity, socialization.

The article deals with theoretical aspects and peculiarities of formation of personal self-determination.

В условиях постоянно меняющегося общества традиционно одной из значимых проблем молодежи остается личностное самоопределение.

В широком смысле в психологической науке самоопределение рассматривается как основное новообразование ранней юности, которое определяет все другие виды самоопределения (социальное, профессиональное, нравственное, семейное и др.).

Анализ современных исследований позволяет выявить следующие особенности личностного самоопределения:

- личностное самоопределение имеет ценностно-смысловую природу;
- в юности личностное самоопределение является генетически исходным и определяет развитие всех других типов самоопределения;
- особенности личностного самоопределения обуславливают характеристики социального самоопределения;
- на основе особенностей социального самоопределения у старшеклассников вырабатываются требования и ожидания к определенной профессии, осуществляется профессиональное самоопределение;
- самоопределение в старшем школьном возрасте тесно связано с представлениями о своем будущем;
- личностное самоопределение неразрывно связано с переструктурированием мотивационной сферы старшеклассника.

В зарубежной науке понятию «личностного самоопределения» тождественно понятие «психосоциальная идентичность». По мнению Э. Эриксона, главной сложностью, возникающей при формировании идентичности, является размытие образа «Я», что может быть обусловлено сомнениями и растерянностью, связанными с низким уровнем самопознания, вызванным в основном недостаточностью информации.

Из этого следует, что феномен идентичности является ядром социализации, однако его формирование возможно только при определенном уровне развития самосознания, а именно, когда у личности появляется способность к внутреннему диалогу.

Для формирования личностного самоопределения важным аспектом является осознание личностных качеств субъекта. В современной школе необходима система работы по изучению и формированию образа «Я» у подростков. Поэтому целью деятельности всего педагогического коллектива является создание условий для успешной социализации и личностного самоопределения.

Основными направлениями работы психолога в образовательном учреждении в этом русле являются активные методы социально-психологического обучения (тренинги личностного роста, ролевые и деловые игры, дискуссии и т.д.), консультирование, просвещение.

Наиболее эффективным методом является психологическое консультирование (как групповое, так и индивидуальное), направленное на:

- осознание социума и своего места в нем;
- формирование позитивной самооценки;
- выбор определенной социальной роли, устойчивой жизненной, общественной позиции.

В основе консультативной работы с подростками должен лежать принцип диалогического общения, стимулирующий внутренний диалог, который является важнейшим фактором самоопределения, самосовершенствования личности.

Целесообразно в данном ключе строить работу с подростками поэтапно:

- 1 этап – выявление интересов, склонностей, увлечений подростков;
- 2 этап – формирование адекватной самооценки;
- 3 этап – выявление внутренних ресурсов личности;
- 4 этап – планирование своего жизненного пути.

Таким образом, на каждом из этапов работы решается определенная задача, без которой переход к следующему этапу невозможен. Учитывая специфику возраста, формирование образного видения своей жизни, своего будущего

возможно с использованием приемов арт-терапии, метафор, моделирования ситуаций.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что при создании предпосылок для зрелого и адекватного выбора возможны перестройка личности подростка, его успешная школьная социализация и позитивное личностное самоопределение.

Библиографический список

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1998.
2. Гинзбург М.Г. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3.
3. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. М.: МГППИ, 1999.
4. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности. Свердловск, 1986.

Русяева Мария Васильевна

СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА

Профессиональное самоопределение, профессиональный выбор, личностный смысл, психологическая помощь, психологическое консультирование, экзистенциальные техники.

В статье рассматривается соотношение понятий профессионального самоопределения и профессионального выбора, а также предложены стратегии психологической работы по вопросам ситуаций выбора конкретно и по вопросам сопровождения личности в контексте процесса профессионального самоопределения.

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE CONCEPTS OF PROFESSIONAL IDENTITY AND PROFESSIONAL CHOICES

Professional identity, professional choice, personal meaning, psychological assistance, psychological counselling, existential technics.

The article discusses the view of the relationship between the concepts of professional identity and professional choices, as well as the proposed strategy of psychological work on situations of choice and specifically on the issues of support of the personality in the context of the process of professional identity.

Школьное обучение захватывает весь период подросткового возраста, поэтому перед школой стоит важная задача: сопровождение профессионального самоопределения подростка. Согласно современным государственным стандартам образования, школа должна создать достаточные условия для осознанного и ответственного выбора обучающимися дальнейшей профессиональной сферы деятельности.

Анализ понятия профессионального самоопределения представлен в работах многих авторов (Н.С. Пряжников, Е.А. Климов, Д.А. Леонтьев), которые рассматривают профессиональное самоопределение как проявление психического развития человека в процессе профессионализации, обуславливающее поиск личностью новых возможностей самоосуществления и самореализации в деятельности.

В научной литературе понятие «профессиональное самоопределение» рассматривается с разных точек зрения. В некоторых случаях это явление видят одномоментным, заканчивающимся выбором профессии, либо понятия «профессиональный выбор» и «профессиональное самоопределение» выступают в исследовании как синонимы. Так, Д.А. Леонтьев говорит о профессиональном самоопределении

как об экзистенциальном выборе личности, касающемся самих основ жизни человека, ее смысла. Н.С. Пряжников трактует профессиональное самоопределение личности как процесс нахождения человеком смыслов в выполняемом труде.

Н.А. Бердяев в работе «Самопознание» отмечает, что еще «на пороге отрочества и юности был потрясен однажды мыслью: «Пусть я не знаю смысла жизни, но искание смысла уже дает смысл жизни, и я посвящу жизнь этому исканию смысла»» [1].

Мы согласны с мнением о том, что профессиональное самоопределение – это процесс, длящийся всю жизнь человека, поэтому считаем, что одномоментное вмешательство в его течение будет неэффективным шагом. В данной ситуации стоит рассмотреть понятие профессионального выбора в канве профессионального самоопределения личности.

В контексте школьного обучения мы предполагаем рассматривать профессиональное самоопределение и профессиональный выбор как два взаимосвязанных явления, а именно: одномоментная ситуация выбора профессии определяет дальнейшее развитие процесса самоопределения.

Отталкиваясь от точки зрения Д.А. Леонтьева, мы склонны к версии разделения двух понятий: профессиональное самоопределение и профессиональный выбор, и видим их квинтэссенцию в такой модели: личность, профессионально самоопределяясь в течение жизни, сталкивается с моментами профессионального выбора, которые могут совпадать со стадиями профессионального развития, а также обуславливаться ненормативными кризисными ситуациями.

Следовательно, профессиональное самоопределение представляет собой сложный многоплановый процесс, в котором происходят порождение и реализация новых смыслов деятельности. Он осуществляется на протяжении всей профессиональной жизни человека, активизируясь в сложных, проблемных или неопределенных ситуациях.

Профессиональное самоопределение предполагает ответственное отношение человека к себе и выполняемой дея-

тельности, проявляющееся в многочисленных актах профессионального выбора. Оно осуществляется путем самостоятельного формирования человеком поля альтернатив, разработки и коррекции профессиональных планов, совершения профессионального выбора и осуществления своего профессионального развития. При этом на данный процесс оказывают влияние объективные и субъективные факторы, важнейшими из которых являются субъективные характеристики личности, а также специфика профессиональной деятельности.

Все это позволяет определить сущность профессионального самоопределения как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также как нахождение смысла в самом процессе самоопределения.

Таким образом, проведя анализ существующих взглядов на проблему профессионального самоопределения, мы склонны рассматривать его как сложный, многоплановый процесс непрерывного поиска жизненных смыслов в профессиональной деятельности, который осознается человеком в моменты необходимости профессионального выбора. Иначе говоря, профессиональное самоопределение – это попытка человека найти смысл своей жизни в той или иной профессиональной деятельности, а моменты профессионального выбора, в зависимости от степени осознанности, приближают или отдаляют человека от обретения этого смысла.

Течение процесса профессионального самоопределения незаметно для человека в большую часть времени ввиду того, что обыденные, бытовые переживания создают своеобразную «подушку стабильности», скрывая тем самым от нашего внутреннего мыслителя необходимость экзистенциальных рассуждений и нужды в поиске смысла. После совершения профессионального выбора на предыдущем этапе профессионального самоопределения смысл найден, этим смыслом движима трудовая деятельность ровно на

период стабильности, пока смысл себя не исчерпал. Другими словами, понимание своего нахождения на профессиональном пути приходит к человеку лишь в значительные, кризисные, переходные моменты, и чаще всего именно в эти моменты человек задумывается о наличии или сохранении смысла той профессиональной деятельности, которую он совершает.

На феномены профессионального самоопределения и профессионального выбора мы предлагаем взглянуть с экзистенциальной точки зрения. На наш взгляд, профессиональное самоопределение – это попытка человека найти смысл своей жизни в той или иной профессиональной деятельности, а моменты профессионального выбора (в зависимости от степени осознанности) приближают или отдаляют человека от обретения этого смысла.

Таким образом, при практическом взгляде на проблему профессионального самоопределения мы можем выделить несколько стратегий психологической помощи:

- индивидуальное или групповое психологическое сопровождение в кризисные моменты, связанные с необходимостью профессионального выбора;

- психологическая помощь и сопровождение личности по вопросам протекания процесса профессионального самоопределения;

- психологическая помощь и сопровождение личности в ситуациях ненормативного профессионального кризиса.

В качестве форм работы по первой стратегии мы предлагаем проведение психологических сессий (индивидуальных и групповых) с применением методов психологической диагностики.

Для второй стратегии мы считаем наиболее эффективными такие формы работы, как психологическое информирование, тематические встречи, а также групповое и индивидуальное консультирование.

В рамках работы по третьей стратегии мы предлагаем использовать индивидуальные консультативные сессии с при-

менением экзистенциальных техник (в частности, «техника работы с бессмысленностью», «техника противостояния экзистенциальной вине», рисуночный тест И.Л. Соломина «Мой жизненный путь»).

Библиографический список

1. Бердяев Н.А. Самопознание (опыт философской автобиографии). М.: Международные отношения, 1990.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2010.
3. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 3-е изд., доп. М.: Смысл, 2007.
4. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2008.

Сафонова Марина Вадимовна

ОСОБЕННОСТИ «КАРТИНЫ МИРА» СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Подростковый образ, картина мира, ценностные представления.

В статье рассматриваются особенности «картины мира» у современных подростков. Поскольку картины мира различных людей имеют общее ядро, которое «социально», они являются соизмеримыми величинами. Показано, что для картины мира старшеклассников характерны стремление к стабильности, безопасности окружающего мира, семьи, собственной физической безопасности и неприкосновенности внутреннего мира, гармоничным отношениям с окружающими, активной и интересной жизни.

FEATURES OF «WORLD PICTURE» OF MODERN TEENAGERS

Teenage image, world picture, valuable representations.

In article features of «a world picture» at modern teenagers are considered. As pictures of the world of various people have the general kernel which «socially», they are commensurable sizes. It is shown that for a picture of the world of seniors are characteristic aspiration to stability, safety – world around, a family, own physical safety and inviolability of an inner world, to the harmonious relations with people around, active and interesting life.

Эпоха социальных перемен и кризисов, сложные условия общественной жизни как никогда требуют от каждого человека выбора правильной жизненной линии, раскрытия всех возможностей, сохранения целостности внутреннего мира и его совершенствования в гармонии с собой, другими людьми и жизнью в целом. Изменения сознания и реалий бытия современного человека делают актуальным психологическое изучение ментальности. Новая парадигма современной психологической науки, складывающаяся в рамках системно-антропологического подхода, предполагает изучение феноменов, обуславливающих активное, а главное эффективное взаимодействие личности с окружающей средой, саморазвитие и самоосуществление, жизнестроительство. Одним из таких феноменов может выступать «картина мира».

Термин «картина мира» в 1950-е годы ввел в научный оборот антрополог Р. Редфилд, определив ее как характерное для того или иного народа видение мироздания, представления членов общества о самих себе и о своих действиях, своей активности в мире. Сегодня это понятие стало неотъемлемой частью исследований гуманитарного профиля.

Картина мира изучается в рамках философии, социологии, лингвистики, психологии, этнологии. В научной литературе встречается достаточное число аналогов самого понятия «картина мира»: «модель универсума», «образ мира», «модель мира», «схема реальности».

В психологии нет однозначного понимания и употребления этого понятия. Исследователи, рассматривая в своих работах понятие «картина мира» с разных позиций (деятельности, восприятия времени, поведения в различных жизненных ситуациях и т.д.), говорят об «образе мира» (А.Н. Леонтьев), «внутреннем мире» (Т.Н. Березина), «индивидуальной картине мира» (К. Ясперс), «жизненном мире» (Э. Гуссерль, У.А. Садлер, Х. Томэ), конкретной деятельности человека, накладывающейся на жизненный, теоретический и практический опыт человека, складывающейся в особую психологическую целостность (С.Л. Рубинштейн).

Однако, несмотря на неоднозначность терминов, можно выделить некоторые характерные черты «картины мира»: она всегда субъективна (у каждого человека своя), отражает объективную реальность через призму индивидуальных черт личности; «картина мира» гармонической личности всегда целостна; она является основой мировоззрения и важной предпосылкой деятельности человека; индивидуальная «картина мира» формируется во взаимодействии с окружающим миром; все элементы картины мира (направленность личности, ее мотивы, ценности) соотношены с целеполагающей деятельностью человека и определяют его жизненные ориентации.

«Картина мира» в силу своеобразия жизни любого человека всегда индивидуальна. Она постоянно корректируется в соответствии с новой информацией, но в то же время ее главные черты долго остаются неизменными. Картина мира целостна, включает в себя представление о человеческой природе, месте человека во Вселенной и смысле его существования. Индивидуальная картина мира синтезирует в себе единство «личного» и «социального». Поскольку

картины мира различных людей имеют общее ядро, которое «социально», они являются соизмеримыми величинами. «Картины мира» могут восприниматься в качестве системы координат, позволяющих определять основные направления жизнедеятельности человека, его важнейшие цели, определять отношение человека к миру.

«Ядерным образованием» внутреннего мира личности является категория ценности. Ценностные представления являются категориями, при помощи которых человек обозначает те или иные категории мира. Будучи смысловыми образованиями, ценности «связывают» когнитивную и мотивационную сферы, интегрируют их в единую смысловую сферу, придавая внутреннему миру личности определенную целостность. Кроме того, ценности регулируют социальное поведение: дают возможность принять решение в ситуации выбора, активизируют и направляют поведение и деятельность человека, выступают для индивида как некоторые критерии оценки действительности, в частности других людей, а также самого себя. Если целостность «картины мира» распадается, это означает для человека крайне тяжелое состояние, когда человек воспринимает себя не как единое целое, а состоящим из нескольких частей. Экзистенциальные состояния, которые человек переживает в данный момент, очень тяжелы, человек не может адекватно себя вести в соответствии с ситуацией. Но человек не может долго находиться в собственном мире в состоянии разлома, он должен найти смысл, который придаёт целостность, организует. Это может происходить как адаптивными способами (рациональное переосмысление), так и неадаптивными (с использованием психологических защит).

Наиболее активное осмысление своей «картины мира» приходится на подростковый и ранний юношеский возраст. Большинство исследователей подросткового возраста (И.В. Дубровина, В.С. Мухина, Э. Эриксон, И.С. Кон и др.) сходятся на том, что в этот период происходит поиск собственной идентичности и связей с окружающим миром.

Ханс Томэ считает, что каждую ситуацию, проблему человек перерабатывает в соответствии со своими мотивами (ценностями, целями, нравственными установками). Так подросток формирует «когнитивные репрезентации мира», которые, в свою очередь, влияют на его поведение, жизненную позицию. Во взаимодействии с миром, различными жизненными ситуациями человек не только проявляет свой «образ мира», но и формирует его.

Мы предполагаем, что в зависимости от существующей «картины мира» подросток определенным образом реагирует на различные аспекты своей жизнедеятельности, а появляющиеся экзистенциальные переживания, в свою очередь, влияют на наличный «образ мира» подростков, проявляясь в ценностных ориентациях, на основании которых и строится поведение и деятельность субъекта. По мере взросления элементы картины мира могут изменяться, дополняться, согласовываться. Изменения в «картине мира» человека проецируются во внешний мир и определяют его поведение, жизненную позицию.

Цель нашего исследования – выявить особенности «картины мира» подростков.

В рамках исследования использовались проективные методики «Картина мира» и «Проигрывание планеты», которые позволяют составить представление о мировосприятии, мироощущении человека, его образе мира. Всего в исследовании приняли участие 43 старшеклассника.

Анализ полученных результатов показал, что изображения «картины мира» старшеклассниками имеют различные основания, которыми становятся знания о планетарном строении, либо собственные ощущения, вызывающие те или иные образы, либо желаемая картина мира и т.д. В рисунках встречаются:

1. «Пейзажная» картина мира – в виде городского или сельского пейзажа с присутствием людей, животных, деревьев, цветов и т.п.; это картина мира по самоотчетам – желаемая картина своего окружения (45 %).

2. «Планетарная» картина мира – изображение земного шара, других планет солнечной системы; это когнитивная картина мира в виде общепринятых нормативных знаний, приобретаемых в школе (31 %).

3. Непосредственное окружение, обстановка вокруг себя, своего дома, какая есть на самом деле, или «ситуативная» картина мира – «то, что приходит на ум»: неожиданные образы, лампа, горящая свеча, идущие от ощущений человека (9%).

4. Опосредованная, или «метафорическая», картина мира, передающая сложное смысловое содержание, представленное в виде какого-либо образа (9 %).

5. «Абстрактная, схематическая» картина мира, отличающаяся лаконизмом построения, в виде некоего абстрактного образа, знака, символа (5 %).

Таким образом, для большинства старшеклассников (45 %) «картиной мира» является их желаемое окружение или образ будущего.

Интересны описания, полученные в ходе применения методики «Проигрывания планеты», также отражающие образ желаемого будущего:

«Мир без насилия, войн, наркотиков и алкоголя. Биологические часы находятся в равновесии. Человек не уничтожает природу. Люди не распыляются на мелочи. Вокруг покой, семьи крепкие, любящие родители. Жители довольны своей жизнью, работой, зарплатой. Государство заботится о жителях и каждый год улучшает жизнь населения. Чиновники честные, не берут взятки. На земле царят мир, покой и гармония».

«Общество должно состоять из умных, интересных людей, общительных и дружелюбных. Тогда не будет войн, социальных конфликтов. Необходимо мощное государство, способное обеспечить достойную жизнь всем гражданам, кто не может это сделать сам. Люди должны быть увлечены литературой и искусством».

«Хочу, чтобы люди ценили свою жизнь, не обманывали друг друга, а умели доверять. Чтобы каждый утром видел

рассвет, чтобы женщины были более женственные. Чтобы деньги не решали в мире все. Чтобы каждый человек чувствовал тепло другого».

«Правовое государство с умными, способными, талантливыми руководителями. Люди чувствуют себя счастливыми, вдохновленными какими-то личными мечтами. Между собой живут дружно. Алкоголь, табак, наркотики разрешены, но никто их не употребляет. Есть веселые праздники, которые жители отмечают большими компаниями, живут дружно и весело, в гармонии с собой и миром и без вредных привычек».

При описании «картины мира» и устройства «планеты» было получено 136 высказываний, которые по частоте встречаемости распределились следующим образом.

Наибольшее количество высказываний касалось особенностей взаимоотношений людей – 33,1 % от общего числа. Для старшеклассников, в связи с особенностями возрастного периода, эта тема в высказываниях наиболее актуальна: «любовь, дружба, доброжелательность, согласие, уважение».

Следующие группы высказываний описывают представления об общем мироустройстве и о жизни самих старшеклассников в этом мире, что также отражает значимость построения целостного образа мира и определения своего места в нем для взрослеющего человека. Десятая часть высказываний (10,1 %) отражает желание равенства и социальной справедливости как основы мироустройства; несколько чаще встречаются высказывания, характеризующие желаемый образ жизни и условия его достижения (13,2 %): интересная, насыщенная жизнь, основанная на активности, целеустремленности, честности, трудолюбии, альтруизме и патриотизме. Далее идут высказывания, которые описывают желаемые взаимоотношения с окружающим, – «гармония с собой и миром» (9,6 %).

Важными для старшеклассников в их картине мира являются «социальный порядок, стабильность и справедли-

вость» (7,4 %), а также чувство безопасности и защищенности (6,6 %).

Достаточное число высказываний говорит о том, что у старшеклассников начинает формироваться экологическое мышление: многие отмечают важность охраны природы и ведения здорового образа жизни (по 5 % от общего числа высказываний).

Помимо этого, в описаниях присутствуют высказывания, отражающие эстетические ценности, наслаждение жизнью. Что любопытно, в описаниях мало высказываний, подчеркивающих важность науки, интеллекта, несмотря на то что образование и СМИ транслируют необходимость обучения в течение всей жизни.

Как видим, в целом для картины мира старшеклассников характерны стремление к стабильности, безопасности окружающего мира, семьи, собственной физической безопасности и неприкосновенности внутреннего мира, гармоничным отношениям с окружающими, активной и интересной жизни. Такие результаты отражают психологическую сущность подросткового кризиса и необходимые условия для его благополучного разрешения и показывают, каким образом складывается ментальность современных подростков в ходе социализации под влиянием различных социальных институтов.

Понимание складывающейся картины мира у старшеклассников показывает приоритетные направления психолого-педагогической работы как с детьми, так и со взрослыми в целях формирования жизнестойкой, активной личности, способной к устойчивой адаптации и эффективному саморазвитию.

Библиографический список

1. Анцыферова Л.И. Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия // Психологический журнал. 1993. Т. 14. № 2. С. 13–15.
2. Березина Т.Н. Многомерная психика. Внутренний мир личности. М.: ПЕРСЭ, 2001.

3. Гуссерль Э. Амстердамские доклады: Феноменологическая психология // Логос. 1992. № 3.
4. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989.
5. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. СПб.: Изд-во «Питер», 2012. Сер.: Мастера психологии.
6. Redfield, Robert. The Primitive World View. Proceedings of the American philosophical Society, 1952.

Якунин Анатолий Павлович

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПОДРОСТКАМИ РОЛИ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА «СУПРУГИ»

Социально-психологическая интерпретация, социальное представление, контент-анализ, образ-представление, социальная роль, подростки, возраст.

В данной статье изучаются результаты социально-психологической интерпретации подростками роли взрослого «супруги» на основе социального представления и контент-анализа как методов исследования. Исследуется обусловленность группового осмысления подростками роли взрослого «супруги» возрастными особенностями их личности.

Yakunin Anatoly Pavlovich

THE SOCIAL-PSYCHOLOGICAL INTERPRETATION BY TENNAGERS OF THE ROLE OF ADULT «SPOUSES»

Social-psychological interpretation, socials representation, content-analysis, image-representation, social role, teenagers, age.

In this article to study the results of the social-psychological interpretation by teenagers of the role of adult «spouses» on the base of socials representation et content-analysis as a methods of investigation. To investigate the determiner of the groups in-

terpretation by teenagers of the role «spouses» of adult by ages peculiarity their personality.

В проведенных нами исследованиях [10] о личности «абстрактного взрослого» нами было определено отсутствие исследований по проблеме социально-психологической интерпретации подростками роли взрослого человека «супруги». Говорим «социально-психологическая интерпретация», так как субъект-субъектное познание предполагает диалектику индивидуального и социального в данном процессе. В.Н. Панферовым [6] была представлена гносеологическая схема социально-психологической интерпретации личности человека. Д. Жодоле (Jodolet) [4] в рамках теории «Социального представления» теоретически обосновала аналогичные идеи о формировании социального представления от индивидуального представления к социальному. Обоиими авторами были выдвинуты «формулы» индивидуального представления»: Д. Жодоле (Jodolet) [4] – индивидуальное представление = образ/смысл, а В.Н. Панферовым [6] – образ-представление = смысл/отношение.

Принимая во внимание данные формулы индивидуальных образов-представлений, мы провели исследования образов-представлений подростков 12-15 лет о роли «супруги» как результатов их индивидуального уровня социально-психологической интерпретации. В исследованиях были получены следующие результаты [7; 8]: 1) низкий уровень сформированности образов-представлений по отношению к сформированности представлений о других социальных ролях взрослого человека, что указывает на недостаточные знания подростков об исполнении данной роли; 2) в содержании образов-представлений отображаются значимые для каждого подростка специфические проявления семейно-брачных отношений, что является выражением индивидуального смысла конкретного подростка.

В данной статье затронута проблема группового осмысления подростками роли «супруги» как эффекта группового

уровня социально-психологической интерпретации данной роли. Нами были уже представлены [9] некоторые результаты данного типа интерпретации. Они показали наличие дифференциальности мнений подростков в содержании «ядра» их социального представления о данной роли. В статье будет обосновано положение об обусловленности этого феномена возрастными качествами личности подростков.

Итак, *цель исследования* – определение дифференциальности смыслового содержания «ядра» социального представления подростков о роли взрослого «супруги». *Задачи исследования*: 1) исследование дифференциальности мнений в содержании «ядра» социального представления подростков о роли взрослого «супруги»; 2) определение обусловленности содержания «ядра» социального представления подростков о роли «супруги» их возрастными субъектными качествами личности. *Объект исследования* – речевые высказывания подростков о роли взрослого «супруги». *Предмет исследования* – социальное представление подростков 12-15 лет о роли взрослого человека «супруги». *Гипотеза исследования*: групповое осмысление подростков 12-15 лет детерминировано возрастными особенностями их личности.

Выборка респондентов состояла из 272 человек: 1) подростки 12 лет – 70 человек; 2) подростки 13 лет – 62 человека; 3) подростки 14 лет – 74 человека и 4) подростки 15 лет – 66 человек. Опрос проводился в средней общеобразовательной школе № 456 Колпинского района Санкт-Петербурга.

Методиками определения «ядра» социального представления стала методика Фишера [3], а методикой исследования дифференциальности мнений в содержании данного ядра – методика парной корреляции Пирсона [3].

Результаты исследования и их обсуждение

На рисунке 1 представлено содержание «ядра» социального представления подростков 12-15 лет о роли взрослого человека «супруги».



Рис. 1 Корреляционный граф связей мнений в «ядре» социального представления подростков 12-15 лет о роли «супруги»

Анализ структуры «ядра» социального представления подростков о роли «супруги» показывает следующие мнения стереотипного характера (при $p < 0.01$ %): «супруги – это женатые люди, которые живут вместе в браке», «супруги – это любящие люди, которые любят друг друга» и «супруги – это муж и жена». Понятия «пара» и «семья» составили самостоятельные мнения о роли «супруги».

Слова, отображающие значимые для подростков психологические качества, раскрывают следующие отношения: «любовь» – любят, любящие; «привязанность» – вместе, друг друга, живут, пара; «родственность» – семья; «феминность» и «маскулинность» – брак, жена, женатые, муж.

Анализ содержания «ядер» социальных представлений подростков 12-15 лет о роли взрослого «супруги» выявил следующие высказывания стереотипного характера при уровне $p < 0.01$ %: подростки 12 лет – «супруги – это люди друг с другом» и «супруги – это муж и жена»; подростки 13 лет – «супруги – это люди, которые любят друг друга» и «супруги – это муж и жена»; подростки 14 лет – «супруги – это люди, которые вместе и любят друг друга», «супруги –

это жена и муж» и «супруги – это семья»; подростки 15 лет – «супруги – это муж и жена в браке» и «супруги – это люди друг с другом».

Объединяющим для всех четырех возрастных групп мнением о роли «супруги» стало мнение «супруги – это муж и жена». Данная схожесть в ответах респондентов, возможно, обусловлена тем, что социальное представление выполняет роль инструмента коллективной памяти [2]. В остальных случаях наблюдается различие в интерпретации подростками роли «супруги». Для подростков 12 лет значим эффект «нахождения вместе». У подростков 13 и 14 лет наблюдается интерпретация взаимности на основе чувства любви и привязанности. При этом у подростков 14 лет обозначается эффект официальности исполнения данной роли (понятие «семья»). У подростков же 15 лет не происходит приписывания супругам чувства любви как основы взаимных обязательств между мужем и женой, главное для них – это официальность данного типа отношений (понятие «брак»).

Если анализировать проблему неоправданного оптимизма согласно Д. Маейрсу [5], то подросткам 12 и 15 лет из нашей выборки не присуще неоправданное приписывание восхищения потенциальной супружеской жизнью, в отличие от подростков 13 и 14 лет. С чем связан «трезвый» взгляд на данный тип отношений подростков 15 лет – неизвестно, возможно, неустойчивые экономические положения семей на современном этапе развития России обуславливают интерпретацию и понимание подростками исполнения супружеских ролей.

Работы С. Фиск [11] о модальной характеристике стереотипа подчеркивают различия в приписывании подростками качеств в исполнении роли «супруги». У подростков 12 и 15 лет наблюдаются стереотипы «зависти», характеризующие высокостатусные, компетентные, но «холодные» группы. А у подростков 13 и 14 лет наличествуют два типа стереотипа, а именно «восхищения» и «зависти». Первый отобра-

жает высокостатусные, компетентные, но «теплые» группы. Такое различие между теми, кто придерживается стереотипа зависти, и теми, кто отдает предпочтение стереотипу восхищения, может быть дополнительным доказательством обусловленности дифференциальности мнений в содержании «ядра» социального представления субъектными качествами личности человека.

Полученные эмпирические данные в этом исследовании направлены на конкретизацию проблемы, выдвинутой К.А. Абульхановой [1], о взаимообусловленности содержания социального представления и личности. На наш взгляд, конкретизация этой проблемы должна быть направлена на построение модели субъектности личности человека, так как конкретный человек может отражать объект или субъект не всем своим субъектным потенциалом, а только его часть, то есть проявлять субъектность.

В заключение можно сделать вывод о том, что групповой уровень социально-психологической интерпретации подростками 12-15 лет роли взрослого человека «супруги», отображаемый социальным представлением как результатом данного уровня интерпретации, обусловлен субъектными качествами личности данных подростков.

Библиографический список

1. Абульханова К.А. Социальное мышление личности // Современная психология: состояния и перспективы исследований. Ч. 3. Социальные представления и мышление. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2002. С. 88–103.
2. Емельянова Т.П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. М.: Институт психологии РАН, 2006.
3. Еремев Б.А. Статистические процедуры при психологическом изучении текста. СПб.: Изд-во РГПУ им А.И. Герцена, 1996.

4. Жодоле Д. Социальные представления: феномены, концепт и теория // Социальная психология / под ред. С. Московичи. СПб.: Питер, 2007. С. 372–394.
5. Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 2007.
6. Панферов В.Н. Психология человеческих отношений. СПб.: Ано ИПП, 2009.
7. Якунин А.П. Исследование метафор как форм объективации смысловой сферы в представлениях подростков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Сер. Общественные и гуманитарные науки. 2013. № 161. С. 256–267.
8. Якунин А.П. Смысловая структура в представлениях подростков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Сер. Общественные и гуманитарные науки. 2012. № 133. С. 302–307.
9. Якунин А.П. Смысловые связи в «ядре» социальных представлений подростков 12–15 лет о ролях взрослого // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Сер. Общественные и гуманитарные науки. 2014. № 166. С. 162–179.
10. Якунин А.П. Социально-психологическая интерпретация подростками личности взрослого человека // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по материалам 53 международной научно-практической конференции. Новосибирск: СибАк, 2015. № 6 (52). С. 107–112.
11. Fiske S.T. Stereotyping, prejudice and discrimination at the seam between the centuries: evolution, culture, mind, and brain // European J. of social psychology. 2000. Vol. 30. P. 299–322.

РАЗДЕЛ 3

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ

Гаврилова Елена Михайловна

К ПРОБЛЕМЕ ДЕФИНИЦИИ ПОНЯТИЯ «ЖИЗНЕННЫЕ УМЕНИЯ»

Жизненные умения, умения, навыки, компетенции, компетентность, адаптация, социализация.

В статье рассматриваются существующие подходы к пониманию понятия «жизненные умения». Дается авторская формулировка, обобщающая весь накопленный опыт ряда гуманитарных наук. Ставится проблема формирования междисциплинарного категориального аппарата, удовлетворяющего и теоретическим, и практическим целям. Применяются методы исторической науки, что позволяет по-новому взглянуть на проблему формирования жизненных умений.

Gavrilova Elena Mikhailovna

THE PROBLEM OF THE DEFINITION OF «LIFE SKILLS»

Life skills, skills, skills, competences, competence, adaptation, socialization.

The article examines existing approaches to understanding the notion of «life skills». Given the author's wording, summarizing the whole experience of a number of Humanities. The problem of the formation of interdisciplinary categorical appa-

ratus that satisfies both theoretical and practical purposes. Apply methods of historical science that allows you to take a fresh look at the problem of formation of life skills.

В соответствии с законом ускорения исторического развития общественные институты, осуществляющие социализацию, претерпевают существенные изменения даже в рамках жизни одного поколения. К сожалению, категориальный аппарат ряда наук, в том числе и психологии, не всегда успевает вслед за этими изменениями, что затрудняет решение как теоретических, так и практических проблем. В рамках настоящей статьи мы попробуем дать исчерпывающее определение одному из проблемных понятий – жизненным навыкам.

Цель данной статьи – дефиниция понятия «жизненные навыки» на основании всех накопленных на сегодняшний день достижений гуманитарных наук в этой проблеме.

Данное исследование построено на междисциплинарной методологии и использует ряд общих, специальных и частнонаучных методов. Наряду со стандартными общенаучными методами и общеизвестными методами психологии используется принцип историзма – жизненные навыки рассматриваются как историческое явление, зависящее от социально-экономических, политических и социокультурных факторов и предшествующего исторического развития.

Понятие «жизненные навыки» не является предметом изучения конкретной науки. С различных позиций его изучают различные направления психолого-педагогической науки, и даже медицинская наука. Классическая психология определяет навыки как автоматизированные компоненты сознательного действия человека, которые вырабатываются в процессе его выполнения [7, с. 454–455]. Однако понятие «жизненные навыки» гораздо шире элементарных представлений о навыках.

Е.В. Знамовская так описывает собственное понимание понятия «жизненные навыки»: жизненные навыки – это

наиболее важные социальные умения личности (умение общаться, поддерживать дружеские связи и конструктивно разрешать конфликты в межличностных отношениях, а также это способность принимать на себя ответственность, ставить цели, отстаивать свою позицию и интересы; навыки самоконтроля, уверенного поведения, изменения себя и окружающей ситуации и пр.) [4, с. 164]. Данное толкование, на наш взгляд, не раскрывает сущность понятия «жизненные навыки».

Г.В. Байжасарова понимает под жизненными навыками интегрированную совокупность умений, способностей и компетенций, которые относятся к разным сферам человеческого бытия (физического, психологического, социального и др.) и позволяют решать задачи адаптации и развития [1]. В данном определении описание признаков жизненных навыков практически отсутствует.

Е.Г. Черникова так понимает жизненные навыки: «это личные, межличностные и физические навыки, которые позволяют людям контролировать свою жизнь, развивать умение жить вместе и вносить позитивные изменения в окружающую среду» [11, с. 170].

Саймон Шо определяет жизненные навыки как «отношения с другими людьми, навыки самоуправления, профессионального и социального роста» [6, с. 210].

В программе обучения «Жизненные навыки» они определяются так: «это не любые полезные для жизни навыки, а психологические и социальные компетентности, которые являются залогом ответственного отношения человека к своему здоровью, помогают ему осознавать важные ценности, развивать здоровые отношения, лучше оценивать риски, предусматривать последствия своего поведения, отказываться от опасных предложений, управлять стрессами» [2]. Это довольно узкое понимание жизненных навыков.

Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) в понятие «жизненные навыки» включает такой смысл: это способность к адаптации и практике положительного поведения

ния, что позволяет людям эффективно решать проблемы и преодолевать трудности повседневной жизни [3].

Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова рассматривают жизненные навыки как один из аспектов реализации компетентного подхода в образовании (наряду с ключевыми компетентностями, обобщенными предметными умениями и прикладными предметными умениями), понимая под ними разнообразный спектр простых умений, которыми современные люди пользуются и в жизни, и в работе [5].

В исследованиях, посвященных изучению жизненных навыков с точки зрения компетентного подхода, встречается понятие «жизненная компетентность», но оно используется, как правило, в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья [8].

Анализ различных трактовок понятия «жизненные навыки» позволяет отметить постоянный акцент исследователей на функции адаптации, т.е. жизненные навыки обеспечивают связь полученных знаний с реальной жизнью, что позволяет человеку адаптироваться к жизни в обществе, иначе говоря – социализироваться, в связи с чем рассмотрим понятие социализации. Социализация – это «включение личности в систему общественных отношений и самостоятельное воспроизводство индивидом этих отношений» [10, с. 16], это «процесс и результат социального формирования детей и молодежи, включения их в социальные отношения» [12, с. 8].

Мы проанализировали некоторые трактовки жизненных навыков и пришли к выводу, что жизненные навыки – это постоянно изменяющийся набор умений, который характеризует компетентное социальное поведение человека определенного возраста в определенных исторических условиях. Они рассматриваются в контексте социализации личности, ее социальной адаптации, ее жизнеспособности и пр. Следовательно, исходя из предложенного определения, все методики формирования жизненных умений должны учитывать факторы различного происхождения, в том числе и исторические, и иметь возможность адаптироваться к их изменениям.

Библиографический список

1. Байжасарова Г.В. Развитие компетенций как элементов жизненных навыков в реальной практике // Администратор в Казахстанской школе. 2006. № 2. С. 20–21.
2. Воронцова Т.В., Пономаренко В.С. Основы здоровья. 6 класс: пособие для учителя. Киев: Алатон, 2008.
3. Всемирная Организация Здравоохранения. Навыки, необходимые для Здоровья. URL: http://www.who.int/school_youth_health/media/sch_skills4health_russian.pdf. (дата обращения: 25.10.2015).
4. Змановская Е.В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения: учебное пособие. М.: Академия, 2007.
5. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. – М.: АПК и ПРО, 2003.
6. Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования // Оценка качества профессионального образования: Доклад 5 / под общ. ред. В.И. Байденко, Дж. ван Зантворта. М., 2001.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: учебное пособие. СПб.: Питер, 2006.
8. Сафонова Л.М. Определение жизненной компетентности у подростков с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости // Педагогическое образование. 2011. № 5. С. 155–161.
9. Тесленко А.Н. Социальное здоровье молодежи в контексте социализации // Вестник социальной работы. 2006. № 8. С. 16–21.
10. Черникова Е.Г. К вопросу о формировании здорового жизненного стиля у подростков // Вестник Челябинского государственного университета. 2014. – № 4 (333). С. 169–172.
11. Шилова М.И. Социализация и воспитание личности школьника в педагогическом процессе: учебное пособие. 3-е изд., стереотип. М.: ФЛИНТА, 2014.

**ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ
ВИРТУАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В ПЕРИОД
ЮНОСТИ И ВОЗНИКАЮЩИХ ПРИ ЭТОМ
ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ**

Общение, виртуальное общение, социальные сети, социализация, виртуальный друг, корреляционный анализ, системная антропологическая психология, одиночество, анкета.

В статье описаны подходы к изучению общения в отечественной психологии, рассматривается виртуальное общение в период юности как один из аспектов общения, приводятся данные опроса, связанного с изучением отношения молодых людей к виртуальному общению, обозначены проблемы, которые могут быть вызваны предпочтением общения в социальных сетях реальному межличностному общению. Описаны задачи дальнейшей обработки полученных данных с целью изучения связей и закономерностей, возникающих при виртуальном общении в период юности.

Zhelonkina Olga Kimovna

**STUDY OF VIRTUAL COMMUNICATION
PECULIARITIES IN THE PERIOD OF ADOLESCENCE
AND EMERGING PATTERNS**

Communication, virtual communication, social networks, socialization, virtual friend, correlation analysis, system anthropological psychology, loneliness, questionnaire.

The article describes approaches to the study of communication in Russian psychology. Also it considers virtual communication in the period of adolescence as one of the communication aspects. More over the article deals with data of the survey related to the study of the young people's relationship to the virtual communication. The problems can be caused by the preference

of the social networking experience to real interpersonal communication. the tasks of further data processing are described with the purpose of studying relationships and patterns arising during the virtual communication in the period of adolescence.

Общение – понятие, описывающее взаимодействие между людьми (субъект-субъектное отношение) и характеризующее базовую потребность человека – быть включенным в социум и культуру. Общение – это одна из форм человеческого взаимодействия, благодаря которой люди как физически, так и духовно творят друг друга. Люди могут нормально жить только в общении друг с другом, когда они обмениваются опытом, знаниями, положительными и отрицательными эмоциями, а значит, влияют друг на друга. Поэтому очень важно формировать культуру общения. В психологии общение определяется как взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене информацией познавательного, эмоционально-оценочного или другого характера.

В психологической науке с течением времени получено большое количество данных, подтверждающих важную роль других людей в развитии психики, формировании представлений человека о себе и мире. Особенно важным становится понимание того, что полноценное психическое развитие ребенка не может осуществляться в изоляции, не может быть оторвано от общения со взрослыми и другими детьми. Не менее важно общение и в более поздние возрастные периоды как фактор социализации.

В XX веке с появлением социальной психологии началось серьезное изучение общения людей друг с другом. Особое внимание уделялось массовым коммуникациям, общению людей, входящих в большие группы, принадлежащих разным культурам и нациям. Исследования, проводимые в данной области знаний, позволили выделить структуру общения, его стороны – коммуникативную, перцептивную, интерактивную. Значение данной категории, интерес к ней не уменьшается, и исследования, посвященные различным

проблемам общения, остаются актуальными и на современном этапе развития психологии.

Многоплановость, сложность такого феномена, как общение, отражают различные подходы в понимании общения. Так, Р.А. Максимова, Б.А. Родимов, Н. Виннер определяют общение как коммуникацию, коммуникативный процесс. А.А. Леонтьев и другие исследователи считают общение одним из видов деятельности и выделяют в нем все компоненты, свойственные деятельности вообще. А.Н. Леонтьев, Г.М. Андреева полагают, что общение может существовать в различных формах: и в форме совместной деятельности, и в форме общения речевого или мысленного. В отечественном психологическом подходе к пониманию общения выделяют содержание, цель и средства общения.

На современном этапе развития психологической науки появляются новые подходы к пониманию не только отдельных категорий психологии, но и предмета ее изучения. Так, сегодня формируется системная антропологическая психология, предметом которой является психика, психическое вообще, рассматриваемое в контексте целостного (т.е. системно представленного) человека. Человек при этом понимается в качестве открытой саморазвивающейся, самоорганизующейся системы, а психическое – как то, что позволяет этой системе оставаться открытой и удерживать свою целостность за счет процесса саморазвития и до тех пор, пока саморазвитие оказывается возможным [4].

Достижения и перспективы развития информационных технологий определяют переход к информационному обществу, в котором большая часть населения занята получением, переработкой, передачей и хранением информации. На этом этапе развития общества происходит технологизация социального пространства.

В современной антропологии под влиянием культурной психологии все более утверждается взгляд, что культура начинает входить в психику человека и оказывать на нее влияние с самого момента его рождения.

Дети, рожденные в эпоху Интернета и социальных сетей, уже, на наш взгляд, являются частью системы отношений, складывающихся посредством информационно-коммуникационных технологий. С точки зрения психологической антропологии, культура и психология нераздельно связаны, а любой компонент культуры – артефакт – рассматривается сегодня шире, чем просто материальный объект. Под ним понимается любой элемент культуры, будь это даже не предмет, а культуру обусловленный психический акт или даже действие. Как артефакты рассматриваются и культурно обусловленные эмоции, мотивации и модели поведения, а также сложные системы межличностного и межгруппового взаимодействия. Поскольку социальные сети – это новое явление последнего десятилетия, к ним складывается разное отношение. И по мере того как возникает и развивается взаимодействие между молодыми людьми посредством социальных сетей, складываются и отношение к виртуальному общению, и отношения внутри виртуального пространства, которые могут там и остаться, а могут переходить в реальные отношения, обогащая их или обедняя.

Виртуальное пространство не имеет границ ни физических, ни географических, ни цензурных. Оно дает возможность одновременно увеличивать интенсивность коммуникаций и ограничивать время межличностных коммуникаций, переводя их в виртуальную плоскость. Оно, с одной стороны, объединяет людей разных групп, разных взглядов, находящихся на расстоянии друг от друга, а с другой – разъединяет людей за счет вступления их в опосредованное общение, которое все больше заменяет общение личностное.

Для изучения особенностей виртуального общения в период юности и отношения к нему молодых людей нами разработана анкета, включающая 64 вопроса, которые можно условно разделить на 6 групп по следующим параметрам:

- общие вопросы;

- факторы, влияющие на выбор молодым человеком социальных сетей основным средством общения;
- особенности индивидуального понимания виртуальной дружбы, виртуального общения;
- особенности формирования коммуникативных качеств при активном виртуальном общении;
- отношение молодых людей к виртуальному общению как способу преодоления одиночества;
- личные впечатления о виртуальном общении.

Наряду с анкетой использованы следующие методики: многофакторный опросник Р. Кэттела, опросник С.Г. Корчагиной «Виды одиночества» и методика субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона.

Мы провели опрос старшеклассников и студентов колледжей, в котором приняло участие 160 человек в возрасте от 16 до 20 лет.

Анализ ответов на вопросы первой группы выявил, что все респонденты (100 %) пользуются для общения социальными сетями. Самой популярной является сеть «ВКонтакте». 70 % опрошенных зарегистрированы в сети и активно общаются в ней с 13–14 лет, а это подростковый возраст, когда общение со сверстниками является ведущей деятельностью. Ответы респондентов указывают на то, что именно от друзей они узнали о таком способе общения. Время общения в сети в юности не сокращается: 44 % опрошенных общаются в сети более 2 часов в день, в течение дня всегда в on-line – 22 % респондентов.

Ответы на вопросы второй группы помогают понять, почему студенты и старшеклассники предпочитают реальному общению виртуальное. Основной причиной, по которой молодые люди общаются в виртуальном пространстве, выбрали:

- «возможность быстрой коммуникации» и «нечем заняться» – 72% опрошенных;
- «виртуальное общение расширяет круг знакомств и спасает от одиночества» – 23 %;

- «в виртуальном пространстве можно, создав свой образ, почувствовать то, чего нет в реальном общении» – 24 %;
- «возможность занять время, ведь в сети оно летит незаметно» – 52 %.

Анализ ответов на вопросы третьей группы, направленные на изучение особенностей индивидуального понимания виртуальной дружбы, виртуального общения, показывает, что складывается новый тип отношений. Эти отношения зарождаются при взаимодействии в сети. К виртуальным друзьям респонденты относят как знакомых, так и незнакомых людей. Количество «друзей» в социальной сети исчисляется сотнями. И если в реальной жизни говорят, что настоящих друзей много не бывает, то «виртуальных друзей» чем больше, тем лучше. Существует ли связь между количеством виртуальных друзей и количеством реальных контактов, а также чувством одиночества, переживаемого в период юности, покажет корреляционный анализ, для проведения которого важно правильно выбрать зависимые и независимые переменные.

Анализ ассоциаций к словам «друг» и «виртуальный друг» дает основания считать, что виртуальный друг воспринимается респондентами как некий удаленный человек, с которым можно просто общаться, который понимает, дает совет, разделяет интересы, но знакомиться с ним не обязательно.

Если межличностное общение рассматривать как фактор социализации и формирования коммуникативных качеств, то возникает вопрос о роли виртуального общения в процессе социализации. Если в реальной жизни человек общительный и у него много друзей, то:

- и в социальной сети у него много виртуальных друзей – этот вариант выбрали 46 % опрошенных;
- он не стремится к виртуальному общению» – 54 %.

Если в реальной жизни человек необщительный, то:

- и в сети у него мало друзей – этот вариант выбрали 46 % респондентов;

– он компенсирует нехватку общения в социальных сетях – 54 %.

Связь уровня коммуникабельности и активности человека в социальных сетях покажет наличие или отсутствие корреляции по переменным «количество виртуальных друзей» и «личностные качества», выявленной с помощью опросника Кэттела. Опрос показал, что 64 % респондентов считают, что виртуальное общение никак не способствует развитию общительности и коммуникабельности, а наоборот, человек может «уйти в себя» и перестать общаться в реальном мире. Не согласились с этим 36 % опрошенных.

Для юношеского возраста характерен целый ряд проблем. Это чувство одиночества и боязнь одиночества, а также кризис интимности. Чувства и привязанности в этот период зависят от общих коммуникативных качеств личности. Коммуникативные трудности, возникающие в юности, связаны не только с нестабильным образом «Я», но и с половозрастными и индивидуально-психологическими различиями.

С развитием сетевых технологий для современных молодых людей местом и средством преодоления проблем становится виртуальное пространство, которое является для многих не просто информационным пространством и возможностью быстрой коммуникации. Оно определяет образ жизни юношей и девушек, способы их не только общения, но и уединения как одной из сторон одиночества. Для определения вида одиночества, испытываемого в юности, мы использовали вопросник С.Г. Корчагиной и методику субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона. Разные виды одиночества переживают все респонденты, но отвечают, что испытывали это чувство, 69 %. При этом 79 % участников опроса отмечают то, что виртуальное общение помогает только на время забыть о состоянии одиночества. Мы предполагаем наличие связи между количеством времени, проводимым в сети, и видом одиночества, переживаемым респондентами.

Вопросы шестой группы были адресованы учащимся и студентам для выявления внутреннего личностного отношения к виртуальному общению.

Психологическим ядром личности является индивидуально-целостная система ее субъективно-оценочных отношений к действительности, представляющая собой интегрированный опыт взаимоотношений с другими людьми в условиях социального окружения. Система отношений определяет характер переживаний личности, особенности восприятия действительности, характер поведенческих реакций на внешние воздействия. Если рассматривать социальные сети как внешнее воздействие, то появляются вопросы, требующие изучения. Например: может ли сегодня молодой человек чувствовать себя успешным, если не использует социальные сети как средство общения? Существует ли связь между возможностью в сети принимать на себя разные образы и снятием тревожности и неуверенности в реальной жизни?

При активном использовании социальной сети необходимо периодически вносить информацию на свою страницу, обновлять статус, размещать фотографии. 71 % опрошенных ответили, что их это утомляет, 29 % это нравится. Почти половина респондентов (48 %) ответили, что не испытывают дискомфорт, когда не знают, кто с ними общается в сети (т.е не известны пол, возраст, нет фото). Это также указывает на то, что нужен просто собеседник, тот, кто имеет схожие интересы, разделяет мнение. На вопрос «Приходилось ли вам размещать вместо своей фотографии чужую или созданный образ (фото киногероя, животное, рисунок и др.)?» положительно ответили 49,6 %, отрицательно – 50,3 % респондентов. Связано ли это с неприятием своей внешности или с желанием, сменив образ, почувствовать то, чего нет в реальной жизни, может помочь корреляционный анализ.

Таким образом, данные, полученные в результате опроса, дают возможность поиска связей и закономерностей,

возникающих в процессе общения посредством социальных сетей в период юности. Виртуальное общение рассматривается нами как фактор, влияющий на формирование социально-психологических особенностей юношей и девушек, как одна из характеристик социальной ситуации развития в юности, когда межличностное общение является важной составляющей самоопределения.

Библиографический список

1. Артамонова А.А. Переживание одиночества как фактор развития личностного потенциала студентов-первокурсников: дис. М., 2008.
2. Баранов А.Е. Интернет-психология. Практическая психология. М.: РИОР, 2012.
3. Игнатьева Э.А. Формирование коммуникативных умений виртуального общения современной молодежи: дис. М., 2012.
4. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Психология инновационного поведения. Томск. 2009. С. 40–41.
5. Рогова Е.Е. Одиночество в условиях современного общества: дис. на соискание степени д-ра философ. наук. Краснодар, 2012 .

Истрафильева Лариса Хайбрахмановна

МЕЖПОКОЛЕННЫЕ КОНФЛИКТЫ В ОРГАНИЗАЦИИ

Конфликт поколений, участники конфликта, межпоколенный конфликт, внутривоколенческий конфликт, конфликт в организации, культура взаимодействия, возрастной состав.

В статье обсуждаются конфликты между поколениями и пути их разрешения в условиях организации. Конфликтные взаимодействия внутри и между поколениями выступают фактором разрушения или укрепления внутри организации.

INTERGENERATIONAL CONFLICTS IN THE ORGANIZATION

The conflict of generations, the parties to the conflict, inter-generational conflict, intra-generational conflict, conflict in organizations, culture, age structure.

This article discusses the conflicts between generations and ways of solving them in the environment of organization. Conflict of interaction within and between generations is a factor of destruction or strengthen of organization.

Любая организация независимо от профессиональной и производственной направленности включает в свой коллектив специалистов самых разных возрастов, взглядов и ценностных ориентаций. В силу различий во взглядах, которые связаны с возрастными изменениями личности, антипатии сотрудников в отношении друг друга, неотлаженных процессов в бизнесе, неэффективной системы взаимодействия и коммуникации сотрудников в рамках трудовой активности, а также несовпадения взглядов на разные жизненные и производственные ситуации у людей могут возникать конфликты, проходящие с разной интенсивностью, разрешимостью и последствиями для личности и организации.

Значительная часть конфликтов в организации возникает в связи с тем, что между поколениями сотрудников существуют значимые различия в образе мыслей. Механизмы и стереотипы поведения, определенная специфика ценностной направленности, некие основы социальных ожиданий, отношение к себе и к другим обуславливают появление противоречий, которые во многом снижают эффективность труда и делают отрицательным морально-психологический климат в коллективе. Если задуматься, то большую часть жизни человек проводит на работе, а значит, конфликты, пусть даже и между поколениями, во многом будут высту-

пать в качестве источников стресса и причиной снижения уровня профессионализма, работоспособности.

Конфликт поколений – это процесс возникновения, проявления, столкновения и разрешения противоречий как между представителями одного поколения (внутрипоколенческий конфликт), так и между представителями разных поколений (межпоколенный конфликт).

Проблемы культуры взаимодействия между поколениями были подробно рассмотрены в трудах С. Аверинцева, А. Ахиезера, Б. Дубина, Л. Когана, Э. Маркаряна, В. Чупрова, А. Шендрика и многих других. Ряд отечественных и зарубежных исследователей (П. Васильев, Л. Гинзбург, А. Капто, А. Колесников, Э. Курциус, Л. Рубина, А. Пейр, П. Нора, А. Тойнби, М. Хальбвакс, П. Хаттон и другие) изучали проблемы межпоколенных отношений [2].

Изучая взаимодействие между поколениями людей, мы можем утверждать, что данный сегмент социальной и психологической практики не имеет руководящего теоретического обоснования. Тем не менее данная проблема сегодня существует в жизнедеятельности многих организаций, а значит, должна иметь теоретическую основу, которая выявит наиболее общие руководящие начала управления подобными конфликтами.

Культура взаимодействия между поколениями людей может влиять на социально-психологический климат в организации как положительным, так и отрицательным образом. Именно это определяет динамику роста и развития отношений в организации, а также между отдельными ее сотрудниками, например, между молодыми специалистами и имеющими огромный профессиональный опыт должностными лицами более старшего поколения.

Для того чтобы разобраться в том, как именно возникает и протекает конфликт между поколениями внутри организации, нужно понять, какие организации на сегодняшний день вообще есть на рынке, а также разобраться с теми конкретными факторами, которые подобные противоречия вызывают.

Если обратиться к теории психологического знания, то можно говорить о том, что существуют четыре основные разновидности организаций согласно возрастному цензу их типологизации:

- молодежные (сотрудники до 30 лет);
- зрелые (сотрудники от 30 до 60 лет, женщины до 55 лет);
- пожилые (сотрудники от 60 лет и более);
- смешанные (сотрудники разных возрастов).

В полной мере такая типологизация не соблюдается ни в одной организации. Это идеальные модели, которые включаются в отдельные структурные подразделения самой этой организации. Например, в некоторых отделах могут преобладать более молодые специалисты. В качестве примера приведем информационные отделы, где должность системного администратора занимает чаще всего человек, уже имеющий опыт работы, но еще не являющийся старым, ему чаще всего до 45 лет. Должности же гардеробщиков, электриков и других сфер обслуживания могут занимать только пожилые люди, для которых эта работа только дополнительный заработок.

Исходя из возрастного состава ученые выделяют две наиболее важные модели организаций: сегрегационная модель, или смешанная, и конкурирующая, то есть противоположная, – не смешанная. Сегрегационная модель предусматривает деление людей по возрастному составу: молодежь, средний возраст и т.п. В конкурирующей модели присутствуют сотрудники примерно одного возраста [1].

Чтобы проследить межпоколенный конфликт в организации, а также разобраться с факторами его возникновения, мы провели социологическое исследование в рамках городской библиотеки, где опросили сотрудников на предмет того, почему возникают конфликты между разными поколениями одной организации и как их устранить для более успешной работы самой этой организации.

Как известно, библиотека представляет собой муниципальную организацию культуры. Ее посещают люди разного возраста, социального статуса и профессионализма. Именно поэтому коллектив такой организации чаще всего смешанный. Учитывая незначительность материального вознаграждения за труд, в библиотеках города чаще всего работают молодые специалисты, не имеющие опыта какого-либо труда, люди с ограниченными физическими возможностями, а также пожилые люди, для которых данный вид заработка всегда будет дополнительным.

Исходя из вышеобозначенного, мы решили провести небольшое анкетирование сотрудников разных поколений, чтобы узнать какие именно причины им представляются наиболее существенными при возникновении конфликтов между поколениями в организации.

Для проведения исследования нами была разработана анкета, которая включала в себя как открытые вопросы, так и вопросы, имеющие закрытую форму.

Первичная обработка результатов исследования показала, что большинство опрошенных считают, что конфликт между поколениями в профессиональной деятельности существует. Основные причины такого конфликта можно свести к следующим:

– непонимание пожилыми людьми современных реалий жизни, а со стороны молодежи – нетерпимое отношение к этому непониманию;

– нежелание пожилых учиться чему-то у молодых;

– нежелание пожилых передавать свой опыт молодым, они говорят о том, что опыт может быть приобретен только под гнетом тотального руководства;

– разность интересов и степени удовлетворенности трудом.

По мнению молодых, они вполне могут научить профессионалов современным реалиям жизни, например, объяснить, как создать электронный каталог книг, тогда как пожилые могут научить молодых специалистов эффективной работе со взрослыми читателями.

Наибольшее доверие у всех респондентов вызывает специалист средних лет: с одной стороны, он еще сохранил силу и ловкость, а с другой – он близок к молодому поколению, но у него остались ценности прошлых лет.

Таким образом, совершенно справедливым можно считать утверждение М.К. Зверева о том, что одной из систем, объединяющих людей, может быть коммуникация между ними. Одним из определяющих аргументов, обосновывающих трудность скрепления социальных субъектов российского общества, является «монологичный» характер культуры России. Именно данные обстоятельства обуславливали необходимость формирования согласия по принципу «сверху вниз» – преимущественно насильственными способами. Нынешнее состояние межпоколенного взаимодействия в России, по мнению М.К. Зверева, создает: «...угрозу единому социокультурному коду общества, утраты позитивных символов общности..., переживаемой большей частью населения страны» [2, с. 48]. Тем не менее, сравнивая макро- и микровзаимодействия в социальной среде, приходится признать, что уровень солидарности в большей мере присущ именно тем сферам жизнедеятельности, в которых преобладает непосредственная межличудская коммуникация. Естественно речь идет, в первую очередь, о межпоколенном взаимодействии, включающем прежде всего кровнородственные связи в семейных коллективах. Безусловно, и данная сфера претерпела негативные последствия капитализации России, однако не в такой степени, как взаимодействие коммерческих структур между собой, а также в целом бизнеса и государства. Следует признать, что предпринимаемые социальным руководством и административным управлением меры по консолидации российского социума не достигают поставленных целей.

Таким образом, конфликт между поколениями существует, но его можно преодолеть только при постоянном общении между людьми, терпимости по отношению

друг к другу, которая должна воспитываться культурой не только профессионального, но и личного поведения. На такой конфликт всегда существенное влияние оказывают личностные черты человека. Основная задача людей – научиться, приходя на работу, не переносить на своих коллег проблемы семей. Сегодня взаимоотношения между поколениями представляются особенно актуальной проблемой, которая должна быть решена для более эффективной деятельности предприятия. Итак, основным решением межпоколенного конфликта может быть общение между его участниками посредством тренингов, бесед, простого межличностного взаимодействия.

Библиографический список

1. Елютина М.Э. Социальная геронтология. М., 2004.
2. Спасибенко С.Г. Проблема социализации пожилых и старых людей // Социально-гуманитарные знания. 2003. № 2.
3. <http://www.rsvpu.ru/svedeniya-ob-obrazovatelnoj-organizacii/rukovodstvo-pedagogicheskij-sostav/informaciya-o-rabotnikax/>

Полозкова Мария Геннадьевна

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Девииантное поведение, девиация, молодежь, сквернословие, алкоголизм, наркотическая зависимость, профилактика, общество, семья.

В статье рассматривается понятие девиантного поведения и специфика его проявления; причины и факторы появления девиантного поведения; основные формы проявления девиаций; меры по профилактике девиантного поведения молодежи.

DEVIANT BEHAVIOR OF YOUTH IN MODERN SOCIETY

Deviant behavior, deviation, youth, foul language, alcoholism, drug addiction, prevention, society, the family.

The article discusses the concept of deviant behavior and the specificity of its display. The causes and factors are the emergence of deviant behavior. The main forms of deviancy. Measures for the prevention of deviant behavior of youth.

В последние годы девиантное поведение стали определять как отклоняющееся поведение. Одни ученые склонны считать, что девиация – это отклонение от нормы, которое влечет за собой изоляцию, лечение, тюремное заключение или другое наказание индивида (Н.Дж. Смелзер), другие видят причину в разрыве между целями общества и социально одобряемыми средствами существования этих целей (Р. Мертон), третьи подчеркивают, что отклонения в поведении возникают в результате конфликтов между культурными нормами. Я.И. Гилинский под девиацией понимает поступки, действия человека, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам.

В некоторых научных публикациях отклоняющееся поведение рассматривается как действия и поступки людей, социальных групп, противоречащие социальным и нравственным нормам. Тем не менее все ученые считают, что девиантное поведение характеризует поступки и действия индивида, вступающего в конфликт с социальными нормами общества [5].

Девиантное поведение – это специфический способ передачи, усвоения, закрепления и проявления ценностного отношения личности к обществу, подкрепленный мотивацией, направленной на изменение социальных норм и ожиданий [2].

Средой такого поведения являются улица, семья, трудовой (учебный) коллектив и т.п. Провоцируют девиантное поведение социально-экономические условия, семейно-бытовые и межличностные отношения, социально-культурное окружение, общение людей друг с другом. В социологии к предпосылкам отклоняющегося поведения относят безработицу, бедность, бродяжничество, душевные заболевания и т.п. Специфическими формами отклонений от нормы могут быть научная, техническая, художественная или другая творческая деятельность, направленная на создание нового, уникального, отличного от того, что мы считаем нормой на уровне обыденного сознания.

Среди разнообразных теорий девиантного поведения важное место занимает психоаналитическая, основоположником которой был Зигмунд Фрейд. В работах его последователей (А. Адлер, Э. Фромм, К. Хорни и др.) генезис преступности, в частности, рассматривался наряду с неврозами, психастенией, сексуальными расстройствами, различными фобиями. Последователи З. Фрейда включают нервно-психические отклонения и социальную девиацию, уделяют большое внимание природе агрессивности, считая, что в основе агрессии лежат некоторые нереализованные врожденные неосознаваемые влечения. Проблема агрессивности, тревожности привлекает внимание не только представителей психоаналитической ориентации. Изучению природы и проявлению этих свойств посвящены работы А. Бандуры, А. Басса, Л. Берковца; эти проблемы получили отражение в работах отечественных ученых (С.Н. Сенников, Т.Н. Курбатова).

Современное общество – это общество, в котором люди не представляют свою жизнь без Интернета и СМИ, отсюда и вытекает актуальность данной проблемы. Юноши и девушки проводят много времени в социальных сетях, именно там им навязывают поведение, которое расценивается как девиантное. Но Интернет и социальные сети не единственная причина девиантного поведения молодых людей.

Причины девиантного поведения современной молодежи лежат в особенностях взаимосвязи и взаимодействия человека с окружающим миром, социальной средой и самим собой, оно является результатом конкретного стечения необходимых и случайных обстоятельств рождения и социализации человека. Среди причин девиантного поведения многие исследователи выделяют наследственность, социальную среду, обучение, воспитание и, наконец, социальную активность самого человека [4]. Все эти факторы оказывают воздействие в прямой или косвенной форме, однако нет прямой зависимости между их негативными последствиями и характером поведения человека. Поэтому Ю.А. Клейберг, Т.Р. Алихманова, А.В. Мисько выделяют только три основных фактора: биологический, психологический и социальный.

Биологический фактор выражается в физиологических особенностях молодого человека, т.е. в неустойчивости жизненно важных систем организма (в первую очередь нервной системы).

Психологический фактор заключается в особенностях темперамента, акцентуации характера, что влечет за собой повышенную внушаемость, быстрое усвоение асоциальных установок, склонность к «уходам» от трудных ситуаций или полное подчинение им.

Социальный фактор отражает взаимодействие молодого человека с социумом, т.е. большой устойчивой общностью, которая характеризуется единством условий жизнедеятельности людей, общим местом проживания и наличием вследствие этого общей культуры.

Огромную роль в поведении молодежи играет семья. Отношения матери и ребенка с первых дней и месяцев его жизни существенным образом влияют на будущий характер и судьбу последнего. Особенно опасны авторитарность, жесткость, чрезмерное доминирование матери. Если у ребенка слабый тип нервной системы, это может привести к нервно-психическим заболеваниям, если сильный – к тяж-

ким невосполнимым дефектам эмоциональной сферы, проявлениям агрессивности, совершению правонарушений. Фактором, влияющим на девиантное поведение молодого человека, является система наказаний и поощрений, практикуемая в семье. Порой даже внешне благополучные семьи (материально обеспеченные, с хорошими жилищными условиями, высоким социальным статусом, уровнем образования и культуры родителей), если в них наблюдаются серьезные нарушения в межличностных внутрисемейных отношениях, являются неблагополучными. Так бывает в семьях, где не налажены взаимоотношения родителей друг с другом. В результате страдает не только воспитуемый ребенок, но и все общество в целом.

Формы проявления девиаций в поведении самые разнообразные. В современном обществе наиболее распространенными являются сквернословие, курение, алкоголизм и наркомания [6].

Сквернословие – это проявление девиации не только молодых людей, но и воспитанников детского сада. У некоторых детей речь настолько обезобразена, что их опасно допускать к общению с другими детьми. Опять же причина такого поведения лежит в семье. В неблагополучных семьях – там, где родители ведут аморальный образ жизни, регулярно употребляя спиртное, – подобная лексика прочно вошла в обиход. Но часто встречается сквернословие у детей из благополучных семей, когда сами взрослые не следят за своей речью и, не заботясь о последствиях, «обучают» детей бранным выражениям.

Что касается молодых людей, то совершенно очевидно, что не все юноши и девушки, произнося бранные слова, испытывают при этом удовольствие. Просто они таким способом подчеркивают свою взрослость и как бы самоутверждаются. В результате образуется стойкая привычка к сквернословью, засорению языка жаргонными выражениями.

Еще один способ почувствовать себя взрослым – это курение. К нему часто приобщаются еще в подростковом

возрасте. По мере закрепления привычки подростки уже не скрываются от родителей, курят в их присутствии, несмотря на запрет. В этом проявляется их стремление освободиться от опеки и контроля со стороны старших. Постепенно вредная привычка превращается в пристрастие. Скоро перерыв в курении вызывает психический дискомфорт, внутреннюю неудовлетворенность, может появляться чувство необоснованной тревоги. Молодым людям с раннего возраста формирует соответствующие установки гигантская рекламная индустрия. Курение отождествляется с мужественностью, независимостью, естественностью, красотой, сексуальностью, благополучием. Одна из причин распространения курения среди юношей и девушек заключается в примере взрослых, которым они подражают. Курильщики становятся не только психологически зависимыми от самого процесса курения, но приобретают и физическую зависимость от содержащегося в табаке никотина, которую чрезвычайно трудно преодолеть.

Если курение вызывает сильную зависимость, то следующий вид проявления девиаций – страшные заболевания, от которых избавиться самостоятельно невозможно. Это алкоголизм и наркомания. Как правило, среди молодежи распространен не алкоголизм, а пьянство, которое предшествует алкоголизму. Выделяют несколько степеней пьянства у молодежи: эпизодическое редкое (5-6 раз в год), эпизодическое частое и систематическое. В последние десятилетия пьянство все шире распространяется среди подростков и юношей. Многие из них рассматривают пиво и вино как обязательный атрибут культа развлечений, а сам ритуал пьянства – как проявление мужественности и независимости.

Характер пьянства и клиническая картина алкогольного опьянения у молодых людей имеют свои особенности. Процесс пьянства у них часто является бравадой, носит характер противопоставления себя окружающим, а поэтому с самого начала употребляют большие дозы крепких напитков,

что приводит к тяжелому опьянению. Но даже при редком эпизодическом пьянстве и относительно небольших дозах алкоголя вследствие незрелости организма возможно развитие глубоких токсических состояний с тяжелым похмельем и амнестическими расстройствами (рвота, вегетативные нарушения и др.). При оценке алкогольной ситуации выделяют три модели потребления алкоголя: винную, пивную и водочную. Среди молодежи распространена пивная модель пьянства. Бутылка пива в руках – неотъемлемый атрибут простой прогулки.

Что касается наркотической зависимости, то возникает вопрос: «Почему молодые люди пробуют наркотики в первый раз?» Подавляющее большинство – просто из любопытства, чтобы узнать, что это такое. Другие – как средство протеста и выражения неудовлетворенности традиционными нормами и системой ценностей [9]. У некоторых превалирует желание развлечься и получить чувственное удовольствие. Они ищут ярких ощущений, удовольствия и развлечения. Еще одним побудителем первой пробы наркотика может быть стремление не отставать от друзей или других представителей социальной группы. Употребление одурманивающих веществ – лишь одна из форм отклоняющегося поведения. Для таких людей характерны пренебрежение учебой, работой, бродяжничество, мелкие (а потом и крупные) кражи, вандализм, хулиганство. Наркомания – это самое страшное проявление девиантного поведения. Под действием наркотического опьянения совершается большое количество преступлений.

Девиации могут проявляться как в индивидуальной форме, так и все формы сразу. Например, когда молодой человек решает выпить пива, он тянется за сигаретой, становится более раскрепощен и начинает употреблять нецензурную брань.

В заключение хочется отметить, что девиантное поведение основано на противоречиях, существующих в обще-

стве, социальных группах между личностями и, наконец, внутри самой личности. В девиантном поведении проявляется единство объективных и субъективных факторов. Усугубляется эта проблема и поставленной на поток кино- и телепродукцией, где современная молодежь учится «азам» агрессивности.

Исследуя научную литературу, можно выделить следующие меры по профилактике девиантного поведения молодежи:

- социально-экономические, которые обеспечивают эффективность экономического развития, вместе с тем косвенно, а в некоторых случаях и непосредственно направлены на предупреждение правонарушений, преступлений и преступности;

- государственно-правовые – это законодательно установленные государством средства и способы, с помощью которых достигается точное исполнение норм о правовом положении личности, пресекаются и устраняются нарушения установленных прав и свобод граждан;

- культурно-воспитательные включают в себя приемы и средства, с помощью которых общество положительно воздействует на сознание, чувства, интеллект, волю и поведение людей с целью предупреждения возможных отклонений от норм морали и права;

- общесоциальные и специальные методы, при которых основным субъектом общесоциальной профилактики девиантного поведения молодежи является семья, где начинается нравственное воспитание детей, которое продолжается в школах и высших учебных заведениях.

Поддержать семью с детьми в сложной экономической ситуации – это важнейшая обязанность государства и общества, которые должны направить свои усилия на создание оптимальных условий для выполнения семьей ее функций и обеспечить социально-экономическую поддержку жизненного уровня семей с детьми. Также со стороны государства

необходима система действенных мер, направленных против распада семьи.

Указанные методы профилактики не только способствуют достижению общих целей воспитания молодежи, но и непосредственно направлены на повышение ее общей и правовой культуры, формирование уважения к нормам нравственности.

Библиографический список

1. Бордовская Н.В. Педагогика: учебник для вузов. СПб., 2000.
2. Девиантное (отклоняющееся) поведение подростков: многообразие, опыт, трудности, поиск альтернатив // Материалы Регионального научно-практического семинара / под общ. ред. Ю.А. Клейберга. Тверь, 2000.
3. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. Тверь, 1998.
4. Мальцева Н.В. Природа и причины девиантного поведения детей и подростков // Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова. 2012. № 5. С. 37–42.
5. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов. СПб.: Речь, 2008.
6. Мымрина И.В. Наркомания несовершеннолетних как разновидность девиантного поведения // Сборники конференций НИЦ «Социосфера». 2012. С. 86–87.
7. Плюсов Д.В. Девиантное поведение малых молодежных групп в современной России: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.06. М., 2004. 188 с. РГБ ОД, 61:04-22/109
8. Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за самореализацию. СПб., 1997.
9. Царахова Н.В. Наркомания как особая форма девиации поведения: основы социокультурного анализа // Известия Сочинского государственного университета. 2013. № 4-2 (28). С. 85–88.

Харитонова Елена Владимировна

ДЕТЕРМИНАНТЫ АГРЕССИИ В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ ОБЩЕСТВЕ

Агрессия, криминальная активность, моральная статистика, ценности, ценностные ориентации, социальные факторы.

В статье рассматриваются детерминанты агрессивного поведения в условиях общественных преобразований. Автор обращается к историческому контексту 20-х гг. XX в. как к периоду глобальных преобразований в России. Опираясь на работы М.Н. Гернета, В.М. Бехтерева, делается вывод о значимости нравственного состояния общества и его ценностях, служащих регулятором агрессивного поведения.

Kharitonova Elena Vladimirovna

DETERMINANTS OF AGGRESSION IN A CHANGING SOCIETY

Aggression, criminal activity, moral statistics, values, value orientations, and social factors.

Abstract: the article examines the determinants of aggressive behavior in conditions of social transformations. The author addresses the historical context of the 20s of the XX century as to the period of global transformation in Russia. Building on the work of M. N. Garnet, V. M. Bekhterev, the conclusion about the importance of the moral state of society, its values for the regulation of aggressive behavior.

Значительный рост преступности, участвовавшие случаи актов вандализма и жестокости, рост числа немотивированных, разрушительных, агрессивных действий определяют необходимость детального и всестороннего изучения агрессии, ее природы, функций, факторов, влияющих на проявление агрессивного поведения.

Многочисленные исследования агрессии носят разноплановый характер и рассматривают проблему агрессивного поведения человека с различных точек зрения. Независимо от разных подходов к пониманию агрессии очевидно, что агрессивное поведение: 1) всегда осуществляется в определенной ситуации; 2) представляет собой специфический вид взаимодействия людей в обществе. Глубокое понимание сути и причин агрессивного поведения требует также учета социальных ситуаций и факторов как способствующих проявлению агрессии, так и сдерживающих ее. Поиск социальных факторов, детерминирующих агрессивное поведение, заставил нас обратиться к историческому прошлому нашей страны.

В этом контексте не случайно наше обращение к истории России 20-х гг. XX в. В то время Россия переживала глобальные преобразования, которые нашли свое отражение в том числе и в росте проявлений агрессии. Предполагаем, что детерминанты агрессивного поведения, обусловленные кардинальными изменениями в обществе, являются, по сути, идентичными современным, а изучение их в историческом контексте поможет их современному осмыслению. По этому поводу Н.А. Бердяев писал: «Исторические катастрофы и переломы, которые достигают особенной остроты в известные моменты всемирной истории, всегда располагали к размышлениям в области философии истории, к попыткам осмыслить исторический процесс, построить ту или иную философию истории... все указывает на то, что в человеческой истории есть периодическое возвращение тех же моментов, не в том смысле, чтобы они могли по существу повторяться, потому что ничто исторически-индивидуальное не повторяется, но в том, что есть формальное сходство, которое помогает постигнуть эпоху, сопоставив ее с эпохой предшествующей» [1, с.7, 215].

Небывалый рост криминальной активности в 20-е гг. XX в. нашел отражение в появившемся термине «агрес-

сивная реактивность», предложенном русским психиатром Б.Д. Фридманом: «Агрессивное состояние проявлялось в армии, на улицах, в семьях» [4, с.11]. Объяснить состояние общества и его «агрессивную реактивность» предпринял в своей работе М.Н. Гернет. В 1922 г. была опубликована «Моральная статистика», в которой автор не просто представлял статистические данные по преступности, но делал попытки объяснить социальные причины преступности в целом и агрессивности в частности. В своей работе М.Н. Гернет рассуждает о правомерности использования термина «моральная статистика»: «Каково бы ни было определение нравственности, понятия преступного и безнравственного не покрывают одно другое. Они могут совпадать, но могут находиться и в явном противоречии между собой. Таким образом, даже статистика преступлений, включенная всеми исследователями в область моральной статистики, хотя и выясняет преступность в стране, но далеко не во всем ее объеме может служить материалом для характеристики морального состояния населения» [3, с. 6–8].

В.М. Бехтерев при использовании своего объективно-психологического метода для изучения преступности также опирался на данные криминальной статистики, однако подчеркивал значимость изучения социальных условий для конкретного преступника. Он отмечал: «Рядом статистических данных выясняется, что преступность есть сложное явление, стоящее в зависимости от многих факторов социально-экономического характера. Так, не подлежит сомнению, что крупные социальные перемены содействуют развитию преступности в населении. Примером служит повышение преступности вместе с развитием серьезного революционного движения» [2, с. 23]. Применяя созданный им объективно-психологический метод к изучению преступности, В.М. Бехтерев выделял роль личности, указывал, что преступное действие личности является результатом, с одной стороны, актуальных

внешних влияний, общих и ближайших, с которыми непосредственно сталкивается данная личность, и, с другой стороны, влияний, сложившихся в ее прошлом. «Поэтому изучение должно иметь в виду само преступление, и внешние общие и ближайшие факторы, а также и факторы индивидуально-личностные» [2, с. 38].

Таким образом, к морально-статистическим исследованиям относятся те факты, которые позволяют судить о состоянии нравственности человеческого общества. Политический, экономический, идеологический кризисы неминуемо вызывают и моральный кризис, проявляющийся в широкораспространенном чувстве безразличия ко всему окружающему в мире и к судьбам других людей. Такое безразличие в сложных условиях изменяющегося общества перерастает в бесчеловечность, жестокость, в потерю людьми чувства сострадания и долга по отношению к окружающим, утрату необходимого уровня моральной сознательности. Безразличие не только порождает эгоизм и жестокость, но и меняет отношение к ценностям как других людей, так и своим собственным.

Психологическая наука при помощи понятий «ценности» и «ценностные ориентации» описывает механизмы регуляции поведения и деятельности человека, рассматривая их как элементы индивидуального сознания, компоненты психологической структуры личности. Непротиворечивость ценностных ориентаций – важнейший показатель устойчивости личности, высокого уровня саморегуляции. Соответствие ценностных ориентаций личности социальным ценностям общества является условием устойчивости общества в целом.

В условиях радикальных общественных изменений послереволюционных лет была преобразована и ценностно-нормативная система общества, что отразилось в низкой степени воздействия социальных норм на индивидов, неустойчивости, расплывчатости и противоречивости нормативных предписаний. Особенно изменения в иерар-

хии ценностных ориентаций отражаются на поведении молодежи.

Выбор молодыми людьми негативного поведения, выражающегося «лишь путем агрессии, а то и вспышек насилия», Э. Эриксон считает закономерным в кризисные времена: «...нельзя отделить кризис идентичности отдельного человека от современных ему исторических кризисов, поскольку они помогают понять друг друга и действительно взаимосвязаны...» [5, с. 18]. Исторический кризис, по Э. Эриксону, подрывает традиционные основы силы идентичности, т.е. осознания самого себя человеком. «Идеологические» аспекты кризиса совмещают в себе универсальную психологическую потребность в системе идей, ценностей, дающих убедительную картину мира. Невозможность удовлетворить потребность в системе ценностей препятствует формированию у молодежи адекватного мировоззрения, затрудняет процессы выбора и принятия решения, стратегии поведения, форм реагирования в различных жизненных ситуациях [5, с. 24].

Таким образом, при изучении детерминант агрессии в условиях преобразований общества и в 20-е гг. XX в. и в современной действительности можно выявить, что одной из значимых причин роста агрессивного поведения представляется неустойчивость и нечеткость в иерархии ценностных ориентаций личности, которые не выполняют функцию регуляции социального поведения человека.

Библиографический список

1. Бердяев Н.А. Смысл истории: опыт философии человеческой судьбы. Париж, 1969.
2. Бехтерев В.М. Объективно-психологический метод в применении к изучению преступности. Спб., 1919.
3. Гернет М.Н. Моральная статистика. М., 1922.
4. Право и жизнь. 1923. Кн. 1.
5. Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис. М., 1996.

Холондович Елена Николаевна

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТИ В КРИЗИСНЫЕ ПЕРИОДЫ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Кризис, тип личности, психология личности, установки, ценности, поведение, психологическое самочувствие человека, историческая психология.

В статье представлен историко-психологический анализ самочувствия человека в кризисные периоды истории. Рассматриваются определенные типы личности, преобладающие в обществе в период кризиса. Представлены основные детерминанты их формирования, особенности психологического самочувствия и поведения.

Kholondovich Elena Nikolaevna

SOCIO-PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF PERSONALITY IN TIMES OF CRISIS THE DEVELOPMENT OF SOCIETY

Crisis, personality type, personality psychology, attitudes, values, behavior, psychological well-being, historical psychology.

Abstract: This paper presents an analysis of the historical and psychological well-being of human history in times of crisis. We consider certain personality types, prevailing in a society in crisis. The article presents the main determinants of the formation of these types, features their psychological well-being and behavior.

Исследование особенностей психологического самочувствия человека в переломные моменты истории является как никогда актуальным в настоящее время. Рост материального расслоения в обществе, утрата утвердившихся в общественном сознании ценностей, идеалов и моральных норм, рост агрессивных проявлений, националистических настроений, социальной напряженности и т.д. оказывают дестаби-

лизирующее влияние на психологию личности. Наиболее полно эта проблема может быть рассмотрена в рамках исторической психологии. Именно историко-психологическое знание дает широкую возможность для изучения психологии человека в кризисные моменты истории. Оно позволяет описать не только механизмы воздействия на человека, вскрыть происходящие в его психике процессы и сдвиги, но и рассмотреть их в динамике и выявить последствия этих процессов как для самого человека, так и для общества в целом. Следовательно, задачей исторической психологии на данном этапе является исследование условий, факторов, закономерностей жизнедеятельности человека в кризисные моменты истории посредством рассмотрения различных исторических срезов и выявления представлений, установок, ценностных ориентаций и психологических характеристик личности, ее социального самочувствия.

Изменения, произошедшие в российском обществе на протяжении последних 25 лет, затронули все сферы жизни человека. По своей значительности и глубине они могут быть сравнимы с послереволюционным периодом нашей истории. 1920-е г. XX в. – период государственного и общенационального кризиса, период глубочайших преобразований в социальной жизни страны. Старые социальные установки, нормы, ценности подвергаются коренной ломке. Утверждаются нравственно-психологические нормы «диктатуры пролетариата», происходит жесткая идеологизация всех сфер жизни общества. Во главу угла ставятся ценности коллективизма, самопожертвования, твердости духа во имя строительства будущего бесклассового общества, ненависть и нетерпимость к классовым врагам и бывшим эксплуататорам (дворянам, купечеству, кулакам и подобному элементу), которые исключаются из всех сфер общественной жизни и подвергаются преследованиям. Как писал в 1926 г. Н.А. Бердяев, произошло «страшное огрубление жизни, огрубление всего быта, воцарился солдатско-народный стиль» [1, с. 588]. Произошла замена христианской ре-

лигии на революционную, «в первые ряды жизни выдвигается новый, энергичный слой, прошедший школу на войне, жадный к жизни, завистливый и злобный, перенесший все приемы войны в управление страной...» [1, с. 588].

Человек становится придатком коллектива, теряет свою уникальность. Личность рассматривается не как цель, а как средство. В поведении граждан преобладает конформизм, так как декларируется направленность личности не на нравственное поведение и культуру, а на классово одобряемое поведение с преобладанием понятий пользы и целесообразности. Так, исследователь Л.В. Спицына характеризует нормативную модель общения этого периода как «относительно нравственную» или классовую с «ярко выраженной антихристианской направленностью» [5, с. 7]. Происходит девальвация ценностей дореволюционной культуры и замена их ценностями «строителей коммунизма», что приводит к карьеризму, подсиживанию друг друга, рвачеству, злоупотреблению служебным положением, раболепству перед вышестоящими и презрению к слабым. Как констатируют исследователи (Л.В. Спицына, В.П. Большаков, Т.В. Володина, Н.Е. Выжлецова), эти явления становятся массовыми в 20-е гг. [5; 2]. В целом, общество того времени характеризуется как бесструктурное, социально аморфное и маргинализированное. В системе отношений доминировал формальный, стереотипный характер с ярко выраженной утилитарной направленностью, преобладанием конформного поведения.

Одной из главнейших задач революционных вождей после победы революции провозглашается воспитание нового человека. Так, Н.К. Крупская, выступая на пролетарской конференции культпросвет организаций, излагает задачи коммунистического воспитания следующим образом: «Воспитывать – значит планомерно воздействовать на подрастающее поколение с целью получить определенные типы человека», привить желаемые качества, внедрить определенное мировоззрение, выработать необходимые черты характера, вкусы и нравственные качества [4, с. 56]. В этой связи

важными становятся слова В.Н. Мясищева о формировании определенного типа личности. «Повторение соответствующего типа воздействия формирует определенный психический тип личности со всем комплексом характерологических признаков» [3, с. 115]. Можно сделать предположение, что таким образом образовывается специфическая ментальность, обусловленная культурой (или резким снижением таковой) и социально-экономическим положением общества.

Н.А. Бердяев в 1926 г. в работе «Новое средневековье» пишет о рождении нового типа русских-советских людей. «Появился молодой человек во френче, гладко выбритый, военного типа, очень энергичный, дельный, одержимый волею к власти и проталкивающийся в первые ряды жизни, в большинстве случаев наглый и беззастенчивый. Его можно повсюду узнать, он повсюду господствует» [1, с. 599].

Интересно, что схожий тип представлен в работах немецкого исследователя Э. Фромма. Он выделяет несколько слоев населения Германии 30-х г. XX в., среди которых наибольший интерес для нашего исследования представляет средний класс. В результате усиления социальной фрустрации у него сформировалось чувство изоляции, одиночества, ощущение собственной ничтожности и бессилия, чувство страха, тревоги и незащитности. «Складывается такая ситуация, при которой рушатся старые связи, те самые связи, которые давали человеку уверенность в себе и в завтрашнем дне, при которой человек начинает воспринимать окружающий мир как нечто совершенно враждебное ему и чужое, когда человеку необходимо преодолеть невыносимое чувство собственного бессилия и одиночества» [6, с. 179]. Чувственные и эмоциональные потребности человека подавляются. Ощущение постоянной угрозы своего существования вызывает чувство враждебности, зависть к чужому богатству. Он осознает себя маленькой деталью в большой машине, которую в любой момент могут заменить. И чтобы исключить, преодолеть созданный дисбаланс, человек начинает стремиться к успеху и власти, которые становятся главным источником самоуважения личности.

Все вышеперечисленные явления, по мнению Э. Фромма, становятся причиной формирования нескольких типов личности. «Авторитарной», суть которой сводится к стремлению подавлять слабых и одновременно подчиняться сильным. «Конформной», стиль поведения которой выражен в полном «превращении индивидуума в автомат», «он теряет себя, но при этом в нем живет уверенность, что он свободен и подвластен лишь собственной воле» [6, с. 307]. У человека постепенно исчезают потребность и возможность критически мыслить. За него уже все решено, все преподносится готовым, при этом ему кажется, что это его собственные решения. Как правило, его действия и стремления подчинены общепринятым стереотипам. «Он отдает себе отчет в том, чего от него ждут окружающие люди, то есть каких проявлений эмоциональных, чувственных, какого образа мыслей и желаний; и он начинает действовать в соответствии с заданными параметрами, отрекаясь от своего «я»...» [6, с. 324]. Человек имеет право быть уверенным в себе и в своем будущем, если ведет себя в соответствии с ожиданиями других. Если же он не вписывается в эти рамки, то он рискует вызвать не только неодобрение окружающих и прийти к полному одиночеству, но и лишиться психологического здоровья и потерять «уверенность в своей сущности» [6, с. 324].

Э. Фромм вводит понятие «социальный характер», которое включает в себя совокупность черт, присущих большинству представителей определенной социальной группы, характеризующейся общностью культуры, интересов, образа жизни. Он является результатом определенной социально-экономической структуры общества и системы идеологий, установок и ценностей, постулируемых этим обществом. Э. Фромм предупреждал своих современников о наводнении общества автоматизированными личностями, которые готовы принять любого вождя за обещание волнующей жизни и новых впечатлений, пойти за любой политической властью или партией, дающей хотя бы видимость порядка и смысла их жизни.

Как мы видим, анализ представленных выше типов личности позволяет сделать вывод о том, что в условиях глубокого социального кризиса, когда человек лишен привычных норм и правил жизни, когда утрачиваются традиционные ценностные ориентации и представления, он впадает в состояние фрустрации, которое характеризуется чувством изоляции, одиночества, ощущением собственной ничтожности и бессилия, страха, тревоги и незащитности. Результатом этого становится зарождение определенных типов личности, «личностей автоматов», готовых подчиняться любой силе, лишь бы сохранить видимость уверенности в завтрашнем дне.

Библиографический список

1. Бердяев Н.А. Новое средневековье. Размышление о судьбе России и Европы // Смысл творчества: Опыт оправдания человека. Харьков: Фолио; М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. С. 545–628.
2. Большаков В.П., Володина Т.В., Выжлецова Н.Е. Своеобразие русской культуры в ее историческом развитии / под ред. В.П. Большакова. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002.
3. Мясищев В.Н. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблеме общей и социальной // Социально-психологические и лингвистические характеристики общения и развития контактов между людьми. Л.: ЛГУ, 1970.
4. Протоколы I Всероссийской конференции пролетарских культпросветорганизаций. М.: Пролет. культ., 1918.
5. Спицына Л.В. Историко-психологическая реконструкция становления норм и способов общения в советском обществе в послереволюционный период (10–20 гг. XX столетия: автореф. ... канд. психол. наук. М., 1994.
6. Фромм Э. Бегство от свободы. М.: АСТ; Минск: Харвест, 2007.

**ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ
РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ**

Долинская Татьяна Ивановна

**ПРОБЛЕМА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО
ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА**

Конституция Российской Федерации, Отечество, духовно-нравственное воспитание, школа, семья, эвенки.

В статье рассматривается проблема духовно-нравственного воспитания школьников. Предлагаются формы и приемы работы как с учениками, так и с родителями. Рассматриваются аспекты сохранения национальной идентичности народа Севера – эвенков.

Dolinskaya Tatyana Ivanovna

**THE SPIRITUAL – MORAL EDUCATION PROBLEM
OF PUPIL’S PERSONALITY**

The Constitution of the Russian Federation, Fatherland, the spiritual and moral education, a family, a school, the Evenks.

In this article the spiritual and moral education problem among pupils is considered. Some forms and methods of work with pupils and their parents are offered. You can find some aspects of north people’s national identity reservation – the Evenks.

С 90-х гг. прошлого столетия в России произошло множество изменений как позитивных, так и негативных, которые неизбежны в период социально-политического станов-

ления. Данные изменения не прошли бесследно и наложили свой отпечаток на гражданское самосознание, общественную нравственность, отношение людей к государству, обществу, закону, отношению человека к человеку.

Для возвращения данных понятий и ценностей Д.А. Медведев в послании Федеральному Собранию Российской Федерации 5 ноября 2008 г. обратился к «ценностям, общественным идеалам и нравственным принципам», которые лежат в основе современной политики, без которых «мы не можем представить себе нашу страну». Также в послании были выделены две основные социальные структуры: Конституция страны и система образования.

В наше время особое внимание стало уделяться проблемам морали, этики, духовного воспитания. Становится другой и стратегия становления современной российской школы. Главное для нее – это формирование образованной, творческой, духовно богатой, высокоморальной и нравственной личности. Акценты в обучении проводятся с увеличения объема информации на воспитание, познание и развитие.

В воспитании гражданина особо важная роль принадлежит общеобразовательным школам. Формирование ценностей может проходить в сфере массовой информации, в семье, в различных сообществах и группах. Но стоит отметить, что последовательно и глубоко они могут воспитываться всем укладом школьной жизни.

Школьный возраст является самым продуктивным для становления духовно-нравственных, эмоционально-ценностных ориентаций, недостаток которых очень трудно будет восполнить в последующие годы. Л.С. Выготский утверждал: «Перестройка потребностей и побуждений, переоценка ценностей есть основной момент при переходе от возраста к возрасту». Ведь если школа не выполняет своих задач по формированию ценностей и гражданской позиции, то у обучающихся в условиях ограниченного воспитательного потенциала семьи и информационного потока может

сформироваться неправильная и искаженная идентичность. В начале XXI в. искажение в ценностных ориентациях российского общества стало следствием игнорирования воспитания школой и государственной политикой.

Школа – это единственный социальный институт, через который проходит каждый гражданин России. Он является показателем морально-нравственного состояния общества и государства в целом. Школьное время для ребенка является наиболее приемлемым для ценностного, гражданского и духовно-нравственного развития. Исходя из этого, можно говорить о том, что именно в школе должна быть сосредоточена не только интеллектуальная сторона, но и гражданская, культурная и духовная жизнь обучающегося.

Начало зарождения духовно-нравственного воспитания личности начинается с семьи. Ведь ценности, которые ребенок усвоит в первые годы жизни, станут для него базой. Взаимоотношения в семье – это и есть проецирование отношений в обществе и основа гражданского поведения человека.

Следующая и более высокая ступень духовно-нравственного развития гражданина России – это принятие и осознание многонациональных культур и традиций народов Российской Федерации. Принятие духовной, социальной жизни родного села, города, края с осознанием ценностей и традиций помогают ребенку в становлении личности. Он начинает понимать содержание таких слов, как «Родина», «Отечество», «родной язык», «гражданин России» и др. С этих слов и должно начинаться воспитание в российских школах.

Каждую базовую ценность педагог должен воспринимать как задачу, для решения которой необходимо взаимодействовать с педагогами, родителями, социальными и культурными учреждениями. Базовые ценности не рассматриваются отдельно от образовательной деятельности. Они пронизывают весь уклад школьной жизни, всю многоплановую деятельность школьника как человека, личности, гражд-

данина. Система национальных ценностей создает смысловую основу пространства духовно-нравственного развития личности. В этом пространстве снимаются барьеры между отдельными учебными предметами, между школой и семьей, школой и обществом, школой и жизнью.

В общеобразовательных школах имеется множество воспитательных программ, которые можно разделить на четыре направления:

- урочная деятельность (воспитательные задачи направлены не только на дидактические принципы, но и на нравственное развитие личности);

- внеурочная деятельность (базовые ценности отражаются во внеурочных мероприятиях (секциях, кружках, праздниках и др.));

- изучение культурологических основ российской религии (исторические и культурологические основы российской религии направлены на воспитательное пространство общеобразовательных школ, целью которых является духовно-нравственное развитие личности гражданина России);

- семейное воспитание (школа и семья – это единая система духовно-нравственного развития младшего школьника. С каждой последующей ступенью образования связь сохраняется, но воспитательные отношения и социум выходят на первый план. Процессы семейного и школьного воспитания необходимо пропорционально организовывать).

Министерством образования и науки РФ с 2012 г. была введена в качестве Федерального компонента школьная программа в размере 34 часов. В стандартах нового поколения курс называется «Основы духовно-нравственной культуры народов России». Целью данного курса является формирование у младшего подростка мотиваций к осознанному нравственному поведению, основанному на знании и уважении культурных и религиозных традиций многонационального народа России, а также к диалогу с представителями других культур и мировоззрений.

Также стоит отметить, что помимо учебного процесса необходимо строить работу и во внеучебной деятельности, которая будет направлена на духовно-нравственное обогащение учащихся совместно с родителями. Формы работы, которые можно использовать:

- проведение внеклассных мероприятий (выставки, конкурсы, экскурсии, спектакли);
- индивидуальные и тематические консультации;
- тренинги;
- проведение классных часов;
- культурные выходы (музей, посещение выставок, экскурсии и др.).

Одной из важных проблем является сохранение и воспитание молодого поколения, которое будет чтить традиции, обычаи разных народов России. К примеру, эвенки. Национальный колорит данного народа очень необычный и своеобразный. Для сохранения и передачи умений, знаний необходима поддержка не только государства и местной власти, но и семьи, школы.

Администрация Эвенкийского муниципального района ежегодно проводит детский этнокультурный лагерь-стойбище в окрестностях эвенкийских сел Тура, Байкит, Эконда, Суринда, Ошарово, Стрелка-Чуны. Цель организации подобных лагерей – сохранение самобытной культуры, исторической памяти, языка и традиций древнего народа Эвенкии.

Есть и народные праздники, которые отмечаются помимо всероссийских праздников: 8 июня – «Мучун» (в пер. с эвенк. Эвенкийский Новый год), 31 марта – «Суглан» (в пер. с эвенк. «День оленевода», проходит в п. Суринда), 10 декабря «День Эвенкии» и др.

Для приобщения к традициям, особенностям данного народа в школах и учреждениях дополнительного образования открываются кружки, на которых желающие могут научиться вышивать, готовить и узнать лучше национальные особенности.

Для распространения обычаев и традиций был создан народный ансамбль эвенкийской песни «Тогокон», в переводе

с эвенкийского «Огонек». Ансамбль гастролирует не только по территории Эвенкийского муниципального района, но и по Красноярскому краю и России.

Все организованные мероприятия помогают школе, родителям и самим детям в принятии, сохранении и передачи последующему поколению тех социальных и духовных особенностей, которые присущи только эвенкам.

Духовно-нравственное воспитание является одним из основных компонентов образовательного процесса в школе. Поэтому необходимо уделять особое внимание данному направлению воспитания для того, чтобы помочь вырастить добрых, честных, трудолюбивых людей, которые в дальнейшем найдут свою «нишу» в нашей большой стране и будут использовать свои знания во благо Родины.

Библиографический список

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. Российская академия образования. М.: Просвещение, 2009. (Стандарты второго поколения).
2. Настольная книга по патриотическому воспитанию школьников / авт.-сост. А.Н. Вырщиков, М.Б. Кусмарцев, А.П. Пашкович. М.: Глобус, 2007.
3. Рындак В.Г. Педагогика: учебное пособие. М.: БЕК, 2006.
4. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт начального общего образования.

Дробышева Мария Михайловна

НРАВСТВЕННЫЕ АСПЕКТЫ БЕДНОСТИ В СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ РАБОТАЮЩИХ ВЗРОСЛЫХ*

Социальные представления, нравственность, бедность, обыденное сознание, коллективные чувства, макросоциальная психология.

*Исследование проведено при поддержке РГНФ (грант № 13-06-00063).

В статье представлены результаты эмпирического исследования социальных представлений о бедности в группе работающих взрослых. Выявлена структура и содержание компонентов изучаемых представлений. В качестве основной процедуры анализа ассоциаций использовали метод прототипического анализа П. Вержеса. Проанализированы нравственные аспекты бедности в обыденном сознании работающих взрослых. Выявлена роль нравственных чувств (сожаление, сочувствие, сострадание) в адаптации населения к современной ситуации всеобщего обнищания.

Drobysheva Maria Mikhailovna

MORAL ASPECTS OF POVERTY IN SOCIAL REPRESENTATIONS SHARED BY WORKING ADULTS

Social representations; morality; poverty; mundane consciousness; collective feelings; macro social psychology.

The article features results of empirical study of social representations on poverty shared by working adults group. The analyzed representations' components structure and contents have been detected. The P. Verges prototypic analysis method has been employed as a basic procedure for analyzing associations. The moral aspects of poverty in working adults' mundane consciousness have been analyzed. The role of moral feelings (regret, empathy, compassion) in population's adaptation to current situation of total impoverishment has been detected.

Исследования проблем морали и нравственности в отечественной науке проводятся в разных областях психологии – социальной, исторической, педагогической, экономической, в психологии личности и психологии труда, психологии рекламы и психолингвистике и т.п. Многообразие морально-нравственной проблематики, по мнению А.Л. Журавлева и А.В. Юревича, диктует необходимость

выделения ее приоритетных направлений исследований, среди которых: общие психологические механизмы поддержания в обществе морали и нравственности; нравственное состояние современного российского общества и др. [5, с. 11]. В рамках указанных направлений успешно изучаются: морально-нравственные категории массового сознания населения; коллективные представления о совести, нравственном идеале, справедливости, ответственности (М.И. Воловикова, О.А. Гулевич, Л.И. Дементий, Т.П. Емельянова, Л.Ш. Мустафина и др.).

Как показывают исследования Т.П. Емельяновой, Т.В. Дробышевой и др., социальные представления россиян об экономических объектах и явлениях также включают суждения о нравственных нормах экономического поведения, нравственных качествах представителей экономической элиты, моральной ответственности государства за будущее экономическое благосостояние страны и т.п. [3 и др.].

Методологической основой настоящего исследования выступила концепция социальных представлений (СП) С. Московичи, развиваемая Д. Жоделе, Ж.-К. Абрик, и др., которая позволяет лучше понять механизмы функционирования обыденного сознания в современном изменяющемся обществе [2]. Согласно Ж.-К. Абрик, структура СП включает два компонента – центральный (ядерные элементы) и периферический. В первый из них входят наиболее устойчивые к социальным изменениям элементы, обеспечивая СП стабильность. Элементы второго компонента, наоборот, характеризуются динамичностью, реагируя на меняющиеся ситуации [1; 2; 6 и др.]. Выявление содержания ядра и периферии СП возможно с помощью расчета коэффициента Ж.-К. Абрика или прототипического анализа П. Вержеса. Подробное описание процедуры анализа Вержеса изложено в публикациях Е. Пащенко-де Превиль, И. Бовиной и др.

[1; 6], в связи с чем в нашей статье данное описание представлено не будет.

Исследование социальных представлений о бедности в обыденном сознании россиян проводилось с целью выявления структуры и содержания данных представлений, а также факторов их конструирования представителями разных социальных групп. Программа исследования, опубликованная Т.П. Емельяновой и Т.В. Дробышевой [4], включала широкий набор методов и приемов, адекватный поставленным цели и задачам. Дополнительно применяли метод свободных ассоциаций. В качестве слова-стимула респондентам предъявлялось слово «бедность». Полученные результаты были обработаны с помощью прототипического анализа Вержеса. Ниже будет изложена только эта часть результатов исследования.

В качестве респондентов выступили работники бюджетных организаций в возрасте от 30 до 60 лет, имеющие средний уровень дохода. Общий объем выборки составил 199 человек, однако в работу были приняты протоколы только 187 участников.

Результаты исследования. На основании пересечения показателей частотности и среднего ранга каждой ассоциации была составлена таблица, состоящая из четырех квадратов, каждый из которых включал слова с разной частотой упоминания и рангом (табл. 1). Квадрат, который находится в левом верхнем углу таблицы, включает элементы (слова с высокой частотой и первыми рангами), которые принадлежат к центральному ядру СП; правый нижний квадрат – элементы периферии, т.е. ассоциации с низкой частотой упоминания и последними рангами. Два других квадрата содержат информацию о противоречивых показателях СП, т.е. высокочастотные ассоциации, приведенные в последних рангах и, наоборот, не часто упоминаемые, но занимающие высокий ранг.

Таблица 1

Структурный статус элементов социального представления о бедности у работающих взрослых

Частота ассоциации	Средний ранг ассоциации	
	<2,5	≥2,5
	≥18	Голод (90; 1,9) Недостаточно денег (71; 2,0) Нищета, обездоленность (49; 2,1) Невозможность реализовать все желания (45; 2,45)
<18	Плохие жилищные условия (14; 2,4) Неопрятность (13; 2,34) Судьба (14; 2,27) Несчастье (17; 2,43)	Безысходность (16; 3,5) Страх (15; 3,9) Сожаление, сочувствие, сострадание (12; 4,0) Печаль, тоска, апатия (13; 4,0)

Как видно из таблицы, в центре ядра СП доминирует ассоциация «голод». Далее с большим отрывом расположились ассоциации «недостаточно денег», «нищета, обездоленность» и «невозможность реализовать свои желания». В зону потенциальных изменений попали ассоциации «плохие жилищные условия», «судьба», «несчастье», «неопрятность» (к данной ассоциации были отнесены суждения, указывающие на неопрятный внешний облик бедного человека, т.е. «грязная, рваная одежда», «неопрятный внешний вид» и т.п.). По мнению И. Бовиной и др. [1], третий квадрат (ассоциации с невысоким рангом, но высказанные большинством) включает ассоциации, навязанные СМИ. В нашем случае это «лень, глупость, бедность сознания», «проблемы здоровья, болезнь», «жалость, милосердие», «расслоение в обществе», «старики». Периферия исследованных СП – «безысходность», «страх», «сожаление, сочувствие, сострадание», «печаль, тоска, апатия».

Таким образом, у респондентов, работающих в бюджетной сфере (образование, медицина, наука), бедность в первую очередь ассоциируется с критерием «абсолютной бедно-

сти», связанной с физическим выживанием человека, а также причинами ее вызывающими (нет денег). Наряду с этим для данной группы людей значимым в восприятии проблемы бедности является невозможность реализовать социальные потребности, т.е. поддерживать уровень жизни в соответствии с принятым в обществе. Вызывает беспокойство тот факт, что в зону потенциального изменения СП попали ассоциации, указывающие на фатализм в восприятии бедности респондентами (судьба, несчастье). Также заметим, что нравственные аспекты проблемы бедности в сознании респондентов вытеснены на периферию СП. Принимая во внимание, что именно эти ассоциации конструируются СМИ, можно предположить, что их задача заключается в навязывании населению представления об ограниченном контингенте носителей признаков бедности, т.е. о больных и стариках, по отношению к которым следует проявлять жалость и милосердие. Факт общего обнищания населения СМИ не актуализируется. Ассоциации типа «лень», «глупость», «бедность сознания», приписываемые бедным, также указывают на атрибуцию бедности, навязываемую СМИ. Периферия СП о бедности включала только коллективные чувства, которые переживают респонденты относительно бедности. Это – безысходность, страх, тоска, печаль, апатия. Следует заметить, что в этом ряду также присутствовали чувства сожаления, сочувствия, сострадания, переживаемые респондентами относительно бедных. По мнению многих исследователей, эти чувства являются характерными для менталитета россиян, русского народа (М.И. Воловикова, Е.Н. Резников и др.). Поскольку периферия как наиболее динамичный компонент СП предполагает адаптацию носителей представлений к изменяющимся условиям, то можно сделать вывод о том, что именно нравственные чувства (сострадание, сочувствие, сожаление), переживаемые респондентами – работниками бюджетных организаций относительно бедности и бедных людей, способствуют их адаптации к современной ситуации всеобщего обнищания.

Библиографический список

1. Бовина И.Б., Стефаненко Т.Г., Тихомандрицкая О.А., Малышева Н.Г., Голынчик Е.О. Обыденные представления молодежи о России в современном мире // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». 2010. № 2. URL: (дата обращения: 01.10.2015)
2. Емельянова Т.П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
3. Емельянова Т.П., Дробышева Т.В. Образ будущего благосостояния в обыденном сознании россиян // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 5. С. 25–41.
4. Емельянова Т.П., Дробышева Т.В. Конструирование социальных проблем в СМИ и в представлениях граждан (на примере бедности) // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 39. С. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 06.10.2015).
5. Журавлев А.Л., Юревич А.В. Проблема нравственности в психологической науке // Психология нравственности / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. С. 5–11.
6. Пашенко-де Превиль Е., Дрозда-Сенковска Е. Социальные представления об ответственности у молодежи России и Франции: кросс-культурный анализ // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 2. С. 87–98.

Онучина Анастасия Владимировна

ДУХОВНАЯ И НРАВСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ

Культурное самоопределение, духовность, нравственность, духовная культура, нравственная культура, душа, мораль, структурный подход, интеллект, нравственные и внутренние установки.

В статье автор анализирует историко-культурный подход к духовному и нравственному формированию (ста-

новлению) личности. Дан сравнительный анализ терминов «духовность» и «нравственность». Представлена схема «Структурные компоненты духовной и нравственной культуры личности».

Anastasiya Vladimirowna Onuchina

SPIRITUAL AND MORAL CULTURE PERSONALITY

Cultural determination, spirituals, morals, spiritual culture, moral culture, soul, morals, structure approach, intellect, moral and inside putting.

The article author analyse historical-cultural approach to spirituals and morals forming personality. The article examine term «spirituals» and «morals». The article presents schema «Structure spiritual and moral culture personality».

Культура жизненного самоопределения характеризует человека как субъекта собственной жизни и счастья, где стержневым элементом является позиция личности. Причем одним из компонентов культуры являются духовные ценности. В условиях современной жизни личностная позиция зависит от двух начал – «духовность» и «нравственность».

В свою очередь, «духовность» связана с общечеловеческими ценностями и высоконравственными поступками. Многие ученые, исследуя процесс духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения в России, имеют разные точки зрения относительно терминов «духовность» и «нравственность». В монографии доктора педагогических наук Н.В. Котряхова «Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения в России: история и современность» детально рассмотрен термин «духовность». Он более близок к структуре базовой культуры личности. В современной педагогике и психологии духовность рассматривается с двух точек зрения – светской и религиозной.

Светское, то есть не зависимое от религии понимание духовности, связывается обычно с возвышенным эмоциональным состоянием человека. При этом для объяснения возвышенного эмоционального состояния человека мы берем во внимание его творческую деятельность [1].

С позиции религиозного православия у человека кроме физического тела есть Божественное начало, проявляющееся в виде таких субстанций, как Душа и Дух. Деятельность человека разумна и интеллектуально наполнена, что проявляется в чувствах, восприятиях, эмоциях, совести, даре речи и свободе воли.

Структурный подход, сформулированный А. Бине, позволяет нам найти связующее звено между деятельностью человека и его адаптацией в обществе, так как интеллект мы рассматриваем как способность человека адаптироваться к окружающей среде [2]. Рассмотрим, какие нравственные установки лежат в основе адаптации в обществе. Нравственно приспособиваясь к новой ситуации, человек руководствуется такими идеалами, как «добро», которое он несет людям, и «мораль» как потребность служить обществу, постоянное стремление к самосовершенствованию. Морально-нравственный человек способен успешно социализироваться и избежать десоциализации, так как за ним стоят такие социальные институты, как государство, церковь, семья, образование, род и вид деятельности. Таким образом, связующим звеном между деятельностью человека и его адаптацией являются нравственные установки.

Что касается «нравственности», прежде всего это характеристика непосредственных межличностных отношений людей [1] и характеристика внутренних установок человека на эти отношения.

Следует отметить, что межличностные отношения людей с позиции нравственности должны быть основаны на интеллектуальной деятельности, чувствах и эмо-

циях, совести; даре речи и свободе воли (см. схему 1). Общаясь с человеком, мы делимся с ним знаниями, получаем от него определенную информацию, обмениваемся чувствами, эмоциями и не нарушаем его нравственный и духовный баланс, который заключается в свобододлюбии. Выстраивая с человеком деловые (рабочие) отношения, мы руководствуемся совестью, дабы не нарушить его цельность, внутренний и духовный мир, не стремимся сломать то, что строил человек, какой опыт приобрел в течение жизни путем самосовершенствования, так как все это является фундаментом жизни человека. Нарушая этот базис личности, «нарушающий» испытывает чувство вины или долга, стыда, но не сострадания, то есть человек самостоятельно исключает нравственные чувства из своей жизни, то, на чем строится нравственная и духовная культура личности. Человек становится заложником своих внутренних нравственных установок и вступает в диалог с обществом, что не правильно, так как, с позиции духовности, он должен вступить в диалог с собой, иными словами – прибегнуть к самоанализу, что лежит в основе «Души» человека.

В схеме «Структурные компоненты духовной и нравственной культуры личности» мы показали взаимосвязь между духовной и нравственной культурой человека, где фундаментом являются нравственные и внутренние установки, которые основаны на эмоциональном опыте и деятельности. Где прослеживается взаимосвязь межличностных отношений людей с Божественным началом, то есть тем, чего не должен забывать человек, что не должен нарушать, являясь существом интеллектуальным, деятельным и верующим, поскольку культура личности – это гармония культуры знания, творческого действия и духовно-нравственного начала человека.

КУЛЬТУРНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Гостев Андрей Андреевич

ИЗМЕНЕНИЕ ОБРАЗОВ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ КАК ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦИАЛЬНЫХ ПЕРЕМЕН *

Историческая память, психоманипуляция, фальсификация и переинтерпретация истории, индивидуальное и коллективное сознание, личность, социальная общность, социальные переменны.

В статье рассматриваются образы исторической памяти на уровне личности и коллективного сознания как индикатор особенностей системы социальных представлений людей, их ценностных ориентаций, идеалов и т.п. Подчеркивается значимость изучения спонтанных изменений образов социальной памяти и психоманипуляций с ней. Отмечены основные виды искажений исторической памяти о значимых событиях в истории нашей страны в XX в. Особое внимание уделено периоду «перестройки» и постсоветским реформам. Отмечены психологические факторы, влияющие на искажение исторической памяти. Сформулированы задачи изучения заявленной проблемы.

* Работа выполнена при поддержке РГНФ. Проект 15-06-10293.

HISTORICAL MEMORY CHANGES AS A CHARACTERISTIC OF SOCIAL CHANGES

Historical memory, psycho-manipulation, falsification and reinterpretation of history, individual and collective consciousness, personality, social community, social changes.

The images of historical memory on individual and collective consciousness levels are considered as an indicator of social perception of people, their value orientations, ideals, etc. It is emphasized the importance of studying spontaneous changes of images of social memory as well as psycho-manipulations with them. The main types of historical memory distortion, concerning significant events in history of Russia in the XXth century are discussed. Particular attention is paid to the period of “perestroika” and post-Soviet reforms. Some psychological factors affecting the historical memory are pointed out and perspective studies are formulated.

Цель исследования – рассмотрение использования образов исторической памяти как индикатора ценностных ориентаций и идеалов личности и общества. Это предполагает описание и психологическое осмысление основных видов искажений исторической памяти на значимые события в истории нашей страны с XX в. по настоящее время (Первая и Вторая мировые войны, революции 1905 и 1917 гг., предвоенный и послевоенный периоды, «перестройка» и ее подготовка в смысле преднамеренности и исторической закономерности распада СССР).

Изменение образов исторических событий на уровне индивидуального и коллективного (группового различного уровня) сознания является важнейшим показателем изменения личности и общества в транзитные периоды его жизни, в эпохи кардинальных преобразований. Историческая память является основой личностной и коллективной (на-

пример, национальной и государственной) идентичности. Утрата исторической памяти народа ведет к его самоуничтожению. Личностно-деструктивным является утрата исторической памяти и для конкретного человека.

Переписывание истории, создание «новой истории» – эффективный способ изменить отношение людей к происходящему и будущему страны и мира. Искаженная историческая память порождает искаженное социальное восприятие. Поиск новых прочтений истории понятен: они помогают иллюзорно освободиться от «груза прошлого», воспринимаемого как тормоз к «новому светлому будущему», участвуют в формировании его образа.

Изменение образов исторической памяти предполагает психологический анализ данного процесса. Ее изменения могут быть спонтанными, возникающими под влиянием общего потока происходящих идеологических, социально-политических и экономических процессов в обществе. Но в большей мере они являются результатом психоманипуляций, фальсификаций в соответствии с возникшими новациями в обществе, как правило, отвергающими или пересматривающими прежнюю систему образов социального восприятия. И образы «нового прочтения истории» входят во внутренний мир личности – в соответствии с принципом единства психического отражения и регулирования, создавая потенциал влияния индивидуального сознания на сознание коллективное, а через актуализацию и материализацию образов – на жизнь конкретного общества, на мир в целом.

За последние 30 лет историческая память народов бывшего СССР разрушалась активно и целенаправленно. Это было как результат применения приемов информационно-психологической войны, так и спонтанным процессом отвержения отдельными людьми, социальными группами, обществом советского периода истории. Но происходило и манипулирование историей «государства российского» в целом. Образы исторических событий были широко задействованы и в период подготовки разрушения СССР, и по-

сле него. Средства массовой информации и коммуникации (СМИиК) были буквально захвачены интерпретаторами отечественной и мировой истории (заметим, что они до сих пор действуют в информационном поле российского общества). Пожалуй, нигде в мире не воевали со своей историей так интенсивно и бесстыдно, бестактно и ложно освещая исторические события (С. Кара-Мурза).

Используется (в настоящее время более откровенно) зарубежная идея о порочности всей российской истории – в этой связи обществу навязывалось чувство вины за «тоталитарное прошлое» российской / советской империи. У граждан РФ и стран постсоветского пространства формировали комплекс исторической неполноценности: людей призывали стыдиться своей истории, отказаться от нее, покаявшись перед всем миром.

Отметим, что «история государства российского» активно искажалась уже в последние годы 1980-х. В СМИ создавались негативные представления о политических традициях российской государственности, умалялось духовно-нравственное наследие страны. Замалчивались и искаженно трактовались факты участия России в мировой истории, в частности, в качестве освободителя народов (Европы, балканских стран, Грузии, Армении и др.). Образ России и ее роли в мировой политике сильно и целенаправленно очерняется в исторически близких России странах Восточной Европы. Здесь уместно вспомнить известные слова Достоевского (не потерявшие актуальность за прошедшие полтора века) о потенциальном «западничестве» славянских народов.

В информационно-психологических атаках на образы исторической памяти активно использовалось разрушение символики великого прошлого России. Символика исторического наследия часто превращалась в «народный юмор» – остроты, как известно, атакуют то, что защищено от открытого оскорбления. Осмеивались, очернялись, искажались исторические факты, поддерживался хаос в их оценках (и

по сей день показательны представления о гражданской войне). На искажения истории «государства российского» наложились исторические переинтерпретации, ошибки и фальсификации в рамках перестроечно-реформаторского сознания «постсоветской РФ».

Право интерпретировать отечественную историю (в том числе в школьных учебниках) было отдано прозападно ориентированным оппонентам исторической российской государственности. И в ходе информационно-психологической войны на полях «психоистории» (А. Фурсов) многие оказались способными надругаться над «памятью предков».

Для разрушения образов истории использовались «научные авторитеты», ссылки на неопределенные источники, фальшивые цитаты. Отметим роль исторических телесериалов. В исторической науке, в публицистике, в манифестах политических течений пересматривались основания российской государственности, прошлое становилось мозаичным. Уже объявлена мифом историческая преемственность Киевской Руси, Московского царства и Российской Империи. Историческое время разрывалось, и его фрагменты либо выбрасывались как порочные, либо, будучи оторванными от единого исторического прошлого, уходили на периферию исторического сознания.

Особенно отметим осквернение Победы СССР в Великой Отечественной войне. В год 60-летия Победы в прокат вышли фильмы, внушающие мысль о том, что СССР выиграл войну благодаря заградотрядам. Усилилась тенденция организации международного осуждения коммунистических режимов с уравниванием коммунизма и фашизма. С конца 1980-х в Восточной Европе и в СССР СМИиК начали призывать людей к согласию с определением СССР как «империи зла». То, что происходило вокруг 70-летней годовщины Победы, комментировать нет необходимости. Памятная дата стала фронтом яростных информационных сражений в битве за историю. Отношение к Победе проявило себя как психоисторическое оружие, направленное против

России, выступило водоразделом в мировоззрениях людей как в РФ, так и в мире в целом. Изучение феноменологии образов Победы в зависимости от различных факторов, и прежде всего психологических (например, личностные особенности, ценностные ориентации и пр.), является поэтому важнейшей темой психологических исследований социального восприятия. Социальная психология призвана помочь осмыслить, в какой мере образы истории были искажены в ходе информационно-психологической войны и в какой мере были вскрыты реальные социально-политические язвы. Однако в любом случае важно понять, что иллюзорность социального восприятия является проявлением виртуализации истории.

Историческая память является неотъемлемым компонентом коллективной памяти народа, запоминающей, сохраняющей и применяющей в жизни духовно окрашенные образы исторических событий, передаваемые из поколения в поколение. В исторической памяти народа хранится программа, определяющая его предназначение, помогающая не теряться в происходящих событиях, формирующая патриотическую личность (Т. Грачева).

Отсутствие интереса к отечественной истории, ее отрыв от Православия, отравление памяти ложной исторической информацией становятся блоком в понимании духовной сущности текущих событий, что разрушительно для народа. Сегодня можно говорить о современном «коллективном манкурте», создаваемом глобальной психоманипуляцией. В этой связи очевидна теоретическая и практическая важность изучения способности конкретного человека и народа в целом извлекать из исторической памяти опыт и применять его в текущих обстоятельствах, особенно в эпоху кардинальных социальных перемен/трансформаций, вопреки информационно-психологическим операциям по фальсификации истории и историческим иллюзиям на уровне конкретных людей и их сообществ. Актуальной психологической проблемой является денационализация (глобализация)

исторической памяти – насаждение исторических мифов, переключение исторической памяти конкретного народа на события мировой истории, размывающая национальную идентичность. Для изучения этого процесса необходимо рассмотрение изменений в сознании людей образов конкретных исторических событий в транзитные периоды изменений жизни общества.

Следует идти вглубь описания психологических факторов, влияющих на искажение исторической памяти, уделяя особое внимание мировоззренческому отношению к фактам, противоречащим имеющейся у человека картине исторических реалий, и в этой связи готовности – нежеланию менять образы исторической памяти под психоманипулятивными влияниями.

*Кольцова Вера Александровна
Королева Александра Юрьевна*

ИДЕАЛЫ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ*

Идеал, ценности, личность, идеальный человек, факторы формирования идеала.

В статье представлены результаты исследования идеалов современной российской молодежи – проблемы, актуальной в контексте изменяющейся российской действительности и слабо разработанной в современной психологической литературе. Выявлено семантическое поле представлений респондентов об идеале, качествах идеальной личности и соответствующих им поступков. Выделена уровневая структура факторов формирования идеала (микро-, мезо- и макроуровни). Проанализированы возрастные и половые различия в конструировании идеалов личности.

* Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ № 15-06-10293.

IDEALS OF MODERN RUSSIAN YOUTH

Ideal, value, personality, the ideal man, the factors of the ideal.

The article presents the results of a study of the ideals of modern Russian youth – problems are relevant in the context of the changing Russian reality and weakly developed in modern psychological literature. Identified semantic field of views of the respondents about the ideal qualities of a perfect personality and their corresponding actions. Selected level structure of factors of formation of the ideal (micro-, meso -, and macro-levels). The analysis of age and sex differences in the construction of ideals of personality.

Проблема личности как субъекта социально-исторического процесса приобретает особое звучание в переломные периоды развития общества. Кардинальные социальные преобразования сопровождаются переоценкой системы ценностей, идеалов, установок, отношений к разным сторонам действительности, составляющих важнейшие структурные компоненты и факторы формирования личности.

С.Л. Рубинштейн определяет личность как «воедино связанную совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия» [10, с. 242]. Важнейшей характеристикой личности и главным компонентом ее социально-психологической структуры является ее направленность. Направленность личности, рождающаяся в деятельности и обуславливая ее, является динамической силой, проявляющейся в потребностях (влечениях и желаниях), интересах и идеалах. Идеал выступает в качестве образца, эталона, включающего совокупность норм поведения; это образ, воплощающий наиболее ценные и в этом смысле привлекательные человеческие черты [Там же, с. 422].

К.К. Платонов относит идеалы к социально-психологической подструктуре личности, которая формируется в процессе развития и воспитания (Платонов, 1972).

Идеалы создаются в обществе в каждую историческую эпоху; в сменяющихся общественных системах рождаются свои идеалы, различные идеальные образы человека, которые воплощают в себе наиболее ценные для общества черты. Идеал выступает как активная, организующая сознание людей сила, объединяющая их вокруг решения конкретных исторически назревших задач.

По мнению Н.И. Судакова, идеал можно отнести к числу наиболее существенных свойств личности [11, с. 131]. Это образец, эталон, который помогает оценить свою собственную личность и личность других людей и в соответствии с этим регулировать свое поведение. Наличие четкого идеала влияет на формирование направленности личности, ее интересов и деятельности.

Среда играет огромную роль в развитии и становлении личности, ее социализации через идентификацию, формирование внутренних побудительных мотивов. Взаимообуславливая друг друга, внешние и внутренние условия определяют своеобразие личности, возникновение уникальных идей, идеалов, которые лежат в основе ее мотивации. Являясь важными мотиваторами, идеалы направляют активность человека через социальные установки, тем самым влияя на формирование личности. Как пишет С.Г. Крантовский, действительное стремление к самовоспитанию, к самосовершенствованию связано с наличием устойчивого идеала [7, с. 3].

Таким образом, помимо внутреннего механизма формирования и усвоения идеалов (макросреда), их источники находятся во внешней социальной среде: мезосреде – семье, близком социальном окружении (родственники и друзья, преподаватели и знакомые), и макросреде – в культурном пространстве (литературные и киногерои, традиционные нормы жизни и обычаи); СМИ (образы и идеи, транслируемые по радио, телевидению, в журналах, газетах, Интер-

нете); в нормах и требованиях, предъявляемых личности государством через систему идеологического воздействия, воспитания и образования.

Особую значимость ценности и идеалы представляют для молодежи как наиболее динамичной части общества, которая во многом определяет будущее развитие страны и народа в целом [1].

Цель исследования – определение идеалов современной российской молодежи, их понимания и факторов формирования.

В исследовании принимали участие 39 учащихся 11 класса в возрасте 17–18 лет и 45 студентов IV–V курсов в возрасте 21–22 лет.

В качестве методического инструментария, используемого в исследовании, выступили:

– Методика словесных ассоциаций, нацеленная на выявление семантического поля представлений респондентов об идеале, качествах идеальной личности и соответствующих им поступков, а также определение самого понятия идеала.

– Модифицированный вариант методики изучения представлений об умном человеке (Г. Азум, К. Кашиваги, 1987; Н.Л. Смирнова, 1994 и др.), адаптированный применительно к исследованию проблемы идеала и идеальной личности и направленный на выявление идеалов респондентов, качеств идеальной личности и соответствующих поступков.

– Методика Ш. Шварца, направленная на изучение ценностей.

– Авторская методика «Незаконченные предложения» (В.А. Кольцова, А.Ю. Королева), нацеленная на выявление круга значимых других.

– Авторская анкета (В.А. Кольцова, А.Ю. Королева), ориентированная на раскрытие интересов и увлечений респондентов, предпочтений испытуемых в области кино, телепередач, литературы, музыки и театра как факторов формирования идеала.

Были получены следующие результаты.

Установлено, что большинство испытуемых связывают идеал с нравственными свойствами личности (23,333 %); вторую позицию занимает определение идеала как объекта поклонения (17,083 %); на третьем месте находится трактовка идеала как проявления мотивационно-потребностной сферы (15,416 %). Кроме того, выявлены представления об идеале как о некоей безупречности (10,833 %), внешних данных (9,166%). Примерно одинаково представлены определения идеала как проявления социально-психологических (7,916 %), индивидуально-психологических и волевых (5,416 %) качеств. Выявлено также представление об идеале как о недостижимой мечте (5,416 %).

С помощью дисперсионного анализа удалось определить идеал молодежи на следующей шкале:

Я сам идеал (1) – семья (2) – друзья (3) – преподаватели (4) – дальний круг (5) – вымышленный образ (6) – отсутствие идеала (7)

	Var2	Var3	Var5 Mean	Var5 Std. err.	Var5 -95,00%	Var5 +95,00%	N
1	1	1	4,8947	0,310613	4,27660	5,5129	19
2	1	2	5,7143	0,295452	5,12632	6,3023	21
3	2	2	6,0500	0,302748	5,44751	6,6525	20
4	2	1	5,3750	0,276370	4,82501	5,9250	24

Примечания:

Current effect: $F(1, 80)=6,3491, p=,01373$

Effective hypothesis decomposition

1 – юноши-студенты, 2 – мальчики-школьники, 3 – девочки-школьницы, 4 – девушки-студентки; Var2 – пол, 1 – мальчики, 2 – девочки; Var3 – возраст, 1 – студенты, 2 – школьники, Var5 – идеал.

Основным источником формирования идеала у мальчиков-школьников является макросреда – в основном актеры, музыканты, футболисты и т.д.: Джим Керри, Илья Черп (группа «Пилот»), Бадюк, Иван Ургант, Майкл Джордан (его имя употребили 10 раз), Джейсон Стэтхэм. Среди идеальных «героев» был назван Гитлер, который характеризуется как волевой, целеустремленный человек, сильная

личность. Юноши-студенты чаще ориентируются на преподавателей. У девочек-школьниц идеалом являются преимущественно литературные герои: Мистер Локамп («Три товарища» Ремарка), Епископ Диньской («Отверженные» Виктора Гюго), а также вымышленные ими образы. Девушки-студентки находят свой идеал среди актеров, музыкантов и т.д. (Анжелина Джоли, Тайлер Дерден («Бойцовский клуб»), Д. Менделеев, Будда, Никола Тесла, Ван Гог).

Редко выбираются в качестве идеала члены семьи, что говорит о нарушении функционирования общественных механизмов передачи ценностей младшему поколению, о разрыве поколений, об их отчужденности, вследствие чего молодежью утрачиваются значимые для ее отцов и дедов принципы трудовой этики и патриотизма. Тем не менее практически все респонденты ориентируются на членов семьи, друзей при принятии жизненно важных решений, что было доказано в результате дисперсионного анализа ANOVA.

Складывается своеобразная ситуация: семья и друзья влияют на формирование идеала у современной молодежи, хотя и не являются им самим. Это важный аспект, так как именно семья как ближайшая социальная среда призвана воздействовать на то, кого выбирают в качестве идеала дети; она должна быть внимательна к тому, чем и кем они увлекаются, задавать образцы поведения, жизненных целей, устремлений, интересов, ценностей и в случае необходимости – корректировать их.

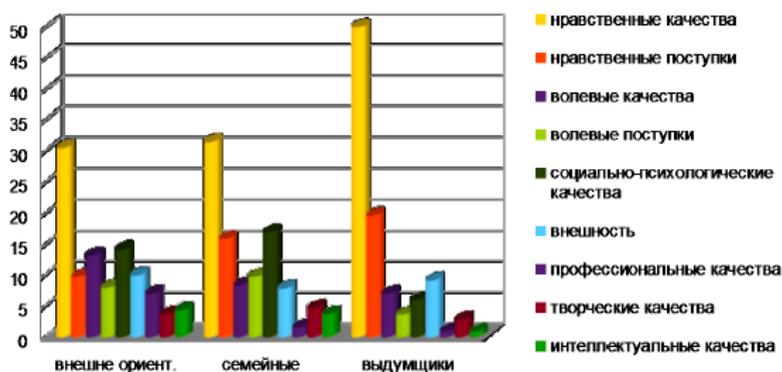
Как и предполагалось, ценности человека определяют выбор определенных качеств идеальной личности. Например, ценность доброты в структуре личности положительно коррелирует с нравственными качествами при описании идеальной личности.

В ходе анализа была выявлена взаимосвязь ценности достижения и нравственных поступков. Определяющая цель этого типа ценностей – личный успех через проявление компетентности в соответствии с социальными стандарта-

ми. Проявление социальной компетентности (что составляет содержание этой ценности) в условиях доминирующих культурных стандартов влечет за собой социальное одобрение. В данной ситуации это может означать, что нравственные поступки являются средством проявления социальной компетентности; такие поступки совершаются для получения одобрения со стороны социума, и по этой причине они выделяются при описании идеального человека как социально одобряемые.

Был получен также ряд других интересных взаимосвязей (положительная связь нравственных качеств с ценностью универсализма; отрицательная корреляция ценности самостоятельности с творческими качествами и творческих качеств с ценностью гедонизма; положительная связь ценности традиций на уровне поведения с социально-психологическими качествами и т.д.).

В ходе проведенного исследования были выявлены различные профили идеала (кластерный анализ, $p < 0,004$).



1-й профиль – внешне ориентированные субъекты. Идеал и образец для подражания у них сформированы под влиянием макросреды (чаще всего в этом качестве выступают актеры, музыканты, бизнесмены, писатели, спортсмены,

реже – учителя и преподаватели). Они отличаются самыми низкими показателями по значимости нравственных качеств и поступков и самыми высокими показателями по значимости волевых, профессиональных и интеллектуальных качеств, а также внешности. Эти качества наиболее важны для адаптации во внешней среде.

2-й профиль – семейно ориентированные субъекты. Их идеал находится в кругу друзей и семьи. По значимости нравственных качеств и поступков, профессиональных и интеллектуальных качеств они имеют средние показатели. Наиболее высокие показатели они демонстрируют по значимости волевых поступков, социально-психологических качеств и творчества. Это объясняется тем, что в семье сейчас ориентируются на воспитание у детей самостоятельности с тем, чтобы они добивались всего сами в жизни, стараются адаптировать их к вхождению в широкое социальное сообщество, что определяет высокие показатели по значимости волевых и социально-психологических качеств, творчества, которые положительно коррелируют с самостоятельностью (как было подтверждено данными корреляционного анализа).

3-й профиль – «выдумщики». Их идеалом является вымышленный персонаж, редко – актеры, музыканты, бизнесмены, писатели, спортсмены и исторические личности, преподаватели и учителя; похожими же они хотят быть в основном на самих себя и реже – на членов семьи. У «выдумщиков» наиболее высокие показатели по значимости нравственных качеств и поступков, а самые низкие – по значимости волевых качеств и поступков, а также социально-психологическим, профессиональным, интеллектуальным качествам и творчеству.

Для определения насыщенности интересов (хобби, театр, музыка, кино, книги) как факторов формирования идеалов у современной молодежи мы использовали авторскую методику незаконченных предложений (В.А. Кольцова, А. Королева).

Исследование показало, что в основном предпочтение молодежь отдает зарубежной литературе. Классическую

литературу читают преимущественно девочки-школьницы, что может быть связано с тем, что она входит в школьную программу. Мальчики читают меньше девочек, и все жанры литературы у них представлены практически равно.

Фильмы заменили книги современной молодежи. У мальчиков формирующийся идеал связан только с просмотром зарубежных кинофильмов. Исследование показало, что современная российская молодежь совершенно не смотрит отечественные фильмы. Молодое поколение воспитывается преимущественно на зарубежной голливудской кинопродукции, яркой по форме, привлекательной, но пустой по содержанию, транслирующей часто идеалы, чуждые нашей культуре, – безграничная, ничем не регулируемая свобода, стремление к получению как можно больше удовольствий, сексуальная вседозволенность, легковесное отношение к таким ценностям, как семья, дети, любовь, приоритет личного успеха над общественным долгом и т.д. Ситуация усугубляется тем, что современная российская индустрия кинопроката и телевидения в погоне за кассовыми прибылями лоббирует зарубежное кино, отечественное же кино находится в плачевном состоянии, не располагает к серьезным размышлениям и поиску идеала. Старые серьезные отечественные фильмы с их глубоким нравственным «зарядом» неизвестны молодежи, воспринимаются как часть отвергнутой культуры, нечто устаревшее и не вызывающее интереса. Таким образом, несмотря на то что кино и ТВ – наиболее массовые и мощные средства идеологического, воспитательного воздействия, они сегодня не выполняют функцию формирования у молодого поколения нравственно ценных идеалов.

В ходе анализа выявлено, что нет значимых связей между посещением театра и наличием идеала у современной молодежи. Театр уже не является массовым времяпрепровождением молодежи, а значит, не может положительно влиять на формирование идеала у молодежи.

Помимо чтения книг, просмотра кинофильмов и посещения театра, в круг интересов современной молодежи входит

музыка. Рок-музыка занимает лидирующую позицию в предпочтениях молодежи; остальные музыкальные направления слушают практически одинаково мало. Значимые взаимосвязи были выявлены между идеалом и рок- и поп-музыкой у всех испытуемых; а среди юношей-студентов наблюдается тенденция связи идеала с прослушиванием репа.

Отсутствие в музыкальных предпочтениях молодежи классической музыки – печальный и тревожный факт, так как именно она способствует формированию у человека глубоких чувств и размышлений. Молодые же люди ориентируются на те направления музыки, которые активизируют эмоции, возбуждают, но не содержат духовной компоненты.

Таким образом, в ходе проведенного исследования подтверждена социальная обусловленность идеала как фактора формирования личности, ее нравственного роста и жизненного самоопределения. Эта проблема должна находиться в фокусе воспитательной работы и государства, и всех звеньев системы образования.

Библиографический список

1. Алямовская К.С. Духовный кризис современной молодежи: пути выхода, интеллектуально-духовные идеалы современного общества // Материалы научной конференции студентов и молодых ученых. Йошкар-Ола, 2009.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
3. Воловикова М.И. Социальные представления о нравственном идеале в российском менталитете // Социокультурные проблемы современной молодежи. Новосибирск, 2006. Ч. 1.
4. Емшанов А.Л. Изменение ценностных ориентаций современного российского общества на примере отсутствия образа «героя» // Ценности современной науки и образования. Киров, 2009.

5. Журавлев А.Л., Соснин В.А., Красников М.А. Социальная психология. М., 2008.
6. Изгоев А.С. Об интеллигентской молодежи (заметки о ее бытии и настроениях) // Вехи. Интеллигенция в России. 1909–1910 М., 1991.
7. Крантовский С.Г. Военные идеалы суворовцев старших классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1952.
8. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М., 1972.
9. Питт С.А. Историческая динамика нравственных идеалов школьников в России // Исследования актуальных вопросов психологии личности: сб. работ молодых ученых. М., 2001.
10. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.
11. Судаков Н.И. Сравнительная характеристика идеалов современных советских учащихся и учащихся дореволюционной России // Вопросы психологии. 1970. № 5.

Порошина Марина Ивановна

СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Профессиональная деятельность педагога, реформирование системы образования, критерии готовности учителя к реализации ФГОС, содержание образования, активный субъект деятельности, предметные результаты, учебно-познавательные задачи, профессиональный стандарт педагога, регламентация деятельности.

В статье рассматриваются особенности этапа модернизации современного образования, связанные с реализацией ФГОС НОО, а также влияние изменений на становление профессиональной деятельности педагога. Рассматриваются критерии практической готовности учителя к профессиональной деятельности в новых социально-экономических

условиях, отражены характерные для современной школы изменения в содержании образования. Также в статье перечислены основные условия, способствующие успешному введению профессионального стандарта педагога.

Poroshina Marina Ivanovna

SOCIO-CULTURAL SELF-DETERMINATION FOR TEACHERS IN THE IMPLEMENTATION OF THE GEF

Professional activity of the teacher, the reform of the education system, the criteria of readiness of teachers to realization of GEF, the content of education, the active subject of activity, subject-specific outcomes, educational objectives, professional standards for teacher regulation activities.

The article discusses the features of the stage of modernization of the modern education associated with the implementation of the GEF IEO, and the impact of changes on the formation of professional activity of a teacher. Discusses criteria practical readiness of teachers to professional activity in the new socio-economic conditions, reflects the characteristics of contemporary school changes in the content of education. The article also lists the main conditions that contribute to the successful introduction of the professional standard of the teacher.

Анализ социокультурной ситуации, связанной с модернизацией, а точнее с реформированием системы образования, позволяет спрогнозировать, каким образом общие изменения в содержании и организации образования в связи с переходом на ФГОС отразятся на характере личной профессиональной деятельности педагога, каких конкретных изменений они могут потребовать от педагога, в чем состоят критерии практической готовности учителя к реализации требований ФГОС, какие проблемные моменты видит учитель в собственной подготовке (какие из них требуют исправления в первую очередь), на какие элементы имею-

щегося опыта педагог может опереться при организации образовательного процесса в условиях реализации ФГОС. В условиях реформирования системы образования существенно изменилась концепция обучения и воспитания, следовательно, переход на ФГОС повлияет и на изменение мировоззрения педагога. Способен ли учитель обнаружить в своей подготовке так называемые «дефициты» как психологические, связанные с отсутствием опыта, ограниченностью способов действия и практик, так и дидактические, связанные с небольшим спектром педагогических технологий, одним словом, традиционным подходом к профессии, а также с неготовностью к переходу на новую систему оценивания планируемых образовательных результатов, образовательных достижений обучающихся? Способен ли педагог самостоятельно построить траекторию собственных достижений, связанных с профессиональным ростом?

Следует отметить, что в результате реализации стандарта в период с 2010 по 2015 годы произошли изменения в содержании образования: переход от предметной – учебной парадигмы, основанной на усвоении основ наук, знаниях, умениях и навыках, к ориентации на овладение обучающимися (с учетом особенностей их личности) совокупностью универсальных умений; изменения в организации образовательного процесса, создание условий для вариативности. С выбором учащимися способа освоения знаний произошли изменения, связанные с методиками проведения уроков и учебных занятий; изменилась и модель выпускника начальной и основной школы, то есть изменился конечный продукт образовательного процесса. Главным критерием успешности становится не знания в чистом виде, а способность к решению учебных, практических и учебно-познавательных задач на основе системы знаний и представлений, обобщенных способов деятельности, умений в учебно-познавательной и практической деятельности, а также коммуникативных и информационных умений и навыков. Осуществляется реальное включение в учебно-познавательную и учебно-практическую деятель-

ность в качестве активных субъектов деятельности; происходит формирование способов деятельности в различных жизненных ситуациях. Главным ответственным субъектом за эффективное внедрение принципиально новых подходов к организации образовательного процесса является учитель. Анализируя опыт реализации ФГОС, можно заключить, что критериями готовности педагогов к реализации новых стандартов являются следующие: принятие педагогами целей и задач нового образовательного стандарта как документа; овладение способами проектирования и способами достижения учебно-профессиональных задач; умение вовлечь и включить обучающихся в деятельность по организации открытия нового знания; умение организовывать учебное сотрудничество; владение способами организации внеурочной деятельности у обучающихся; владение средствами и использование ресурсов информационно-образовательной среды школы; отслеживание и оценка уровня достижения предметных результатов, владение методами педагогической диагностики с целью выявления и оценки уровня достижения метапредметных образовательных результатов; отказ от авторитарной позиции во взаимодействии с обучающимися; предоставление возможности для проявления учебной инициативы обучающихся, поощрение учебной самостоятельности школьников. У педагога, реализующего ФГОС, должен быть достаточный уровень как теоретической, так и методологической подготовки, навыки организации проектной и исследовательской деятельности в рамках аудиторной и внеаудиторной занятости обучающихся; умение работать с нормативной документацией; владение информационными технологиями; креативный тип мышления; активная социальная позиция; опыт разработки примерных, рабочих программ на основе требований ФГОС; владение новым пониманием результатов образования, понимание результатов образования как способности к решению учебно-познавательных и учебно-практических задач; владение уровневым подходом к представлению и оценке образовательных достижений об-

учающихся. Учитель – ключевая фигура реформирования образования. В стремительно меняющемся, открытом мире главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться. Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений – все эти характеристики деятельности успешного профессионала в полной мере относятся к педагогу. Обретение этих ценных качеств невозможно без расширения пространства педагогического творчества. Как быть с чрезмерной регламентацией труда педагога, строящейся системой тотального контроля за его деятельностью? Существующие громоздкие квалификационные характеристики и должностные инструкции, сковывающие инициативу учителя, не отвечают духу времени, так как обременяют учителя формальными требованиями, дополнительными функциональными обязанностями, отвлекающими от непосредственной работы с детьми. Кроме того, постоянно растущий документооборот на двойных (бумажном и электронном) носителях отнимают у учителя очень много сил и времени. С введением и принятием Профессионального стандарта педагога появилась надежда на то, что этот документ придет на смену морально устаревшим документам, до сих пор регламентирующим его деятельность, раскрепостит педагога, даст новый импульс развитию его творчества.

Меняется мир, меняются дети, что, в свою очередь, выдвигает новые требования к квалификации педагога. Но от педагога нельзя требовать того, чему его никто никогда не учил. Введение нового профессионального стандарта педагога должно неизбежно повлечь за собой изменение стандартов его подготовки и переподготовки в высшей школе, в центрах повышения квалификации. Расширяя границы свободы педагога, профессиональный стандарт одновременно повышает ответственность за результаты его труда, предъявляя требования к квалификации, предлагая критерии его оценки. Профессиональный стандарт предполагает учет

различного уровня квалификации педагогов, учет условий, в которых они осуществляют свою профессиональную деятельность. Стремление к достижению договоренностей в обществе (сохраняется формат договора как и в Стандарте) заложено в процессе его разработки, апробации и внедрения, начиная с широкого обсуждения проекта и заканчивая окончательными сроками его введения. Отношение многих учителей к профессиональному стандарту педагога положительное, так как документ является не просто инструментом реализации стратегии современного образования в изменяющемся мире, инструментом повышения качества образования и выхода отечественного образования на высокий международный уровень. Стандарт – основа для формирования трудового договора, фиксирующего отношения между работником и работодателем, средство отбора педагогических кадров в образовательную организацию. Особенности социокультурной ситуации заставляют пересмотреть наполнение профессионального стандарта учителя новыми компетенциями, такими как умение работать с учащимися, имеющими проблемы в развитии, с социально запущенными и социально незащищенными учащимися, с учащимися, имеющими серьезные отклонения в поведении, работать в условиях реализации программ инклюзивного образования, работать с одаренными учащимися, с учащимися, для которых русский язык не является родным.

Сегодня педагогические вузы идут в ногу с временем в плане реализации условий для обеспечения реализации профессионального стандарта педагогов. Главным условием успешной реализации всех замечательных задумок и идей реформирования образования является, на наш взгляд, отказ от формализации, творческое отношение к реализации документа. Нельзя допустить, чтобы документ превратился в инструмент жесткой регламентации деятельности педагога. Он должен не только избавить педагога от выполнения несвойственных функций, отвлекающих его от выполнения самых прямых обязанностей, соотносится с требованиями профиль-

ных ведомств, министерств, определяющих начисление трудового стажа и пенсий, но и содержательно соответствовать международным нормам и регламентам. Документ обеспечит выполнение следующих функций: преодолеет технократический подход к оценке труда педагога; обеспечит условия для роста свободы и соответственно ответственности педагога за результаты труда; позволит мотивировать педагога на постоянное повышение квалификации и, наконец, преодолеет разрыв между уровнем его профессиональной подготовки и его готовностью к труду в сфере образования. Таким образом, документ обеспечит условия для профессионального становления молодых педагогов, которые будут подготовлены в соответствии с перечнем профессиональных и личностных требований к учителю, действующим на всей территории РФ. Позитивным является возможность разработать совместно дополнения к документу для региональных органов управления и профессионального сообщества. Такой подход, в свою очередь, позволяет сформулировать свои внутренние стандарты, на основе которых каждая образовательная организация получит возможность принять локальные нормативные акты, закрепляющие требования к квалификации педагогов, соответствующие задачам данной образовательной организации и специфике её деятельности.

*Разорина Лариса Михайловна
Разорина Дарья Николаевна*

ЛИЧНОСТЬ В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ СОЦИУМЕ: УСТОЙЧИВОСТЬ ИЛИ ИЗМЕНЧИВОСТЬ?

Личность, устойчивость, изменчивость, неопределенность в Я, заданность характеристик, системный и деятельностный подход.

Потребность создания эффективных образовательных технологий в условиях смены информационной парадигмы на личностно-развивающую наряду с доминированием тео-

ретического и методологического плюрализма делает актуальной традиционную проблему устойчивости/изменчивости личности в быстро меняющихся условиях. При высокой значимости результата адаптации к современным социальным условиям неясными остаются механизмы, допустимые границы, ориентиры и условия адаптации и изменений.

*Larisa Mikhailovna Razorina
Daria Nikolaevna Razorina*

PERSONALITY IN A CHANGING SOCIETY: STABILITY OR MUTABILITY?

Personality, stability, mutability, self-uncertainty, predetermination of characteristics, system approach and activity approach.

The need of creation of effective educational technologies in the age of changing information paradigm into personal development paradigm along with the dominance of theoretical and methodological pluralism makes relevant the traditional problem of stability/variability of personality in a rapidly changing environment. At the high significance the result of adjustment to modern social conditions, the mechanisms, the limits, guidelines and conditions of adjustment and change remain unclear.

Познание многогранной природы и системного характера таких явлений, как личность, идентичность, человеческое Я, неопределенность в Я [12], сопровождается выделением многочисленных характеристик и аспектов, определений и подходов.

Специфика системной природы личности [1, с. 64] и ее социальной сущности позволяет более строго относиться к многообразным определениям и обнаружить, что многие из них опираются на выделение тех или иных аспектов, которые частично отражают системную сущность [6]. Это можно заметить и в сфере личностных феноменов, таких как идентичность и Я-концепция.

«Быть личностью, с точки зрения А.А.Гусейнова, – значит вобрать общество в себя. Утверждая его ... не только как внешнюю заданность, а как собственный замысел и выбор. Мораль выражает точку зрения личности, действительно осознающей себя в качестве субъекта, ответственного за общество» [2, с. 137]. Вслед за Б.С. Братусем личность понимается нами как инструмент, способ, орудие ориентации в присвоении родовой человеческой сущности [1, с. 60, 69, 71, 99]. Она и ее компоненты являются опосредующим звеном между внешними воздействиями и ответной реакцией, теми внутренними условиями, через которые действуют внешние причины [8, с. 209, 269, 367]. Нравственно-ценностные характеристики личности, по Б.С. Братусю, система общих смысловых образований, личность в узком понимании есть позиция человека в сложном мире; в более широком понимании (включая характер) – это динамическая система смысловых образований, опосредствующих ее главных мотивов и способов их реализации [1, с. 93–94]. Личность воплощает уровень нравственного развития человека, его личностной зрелости. Из этого факта вытекают два следствия: 1) требования к качеству личности социально обусловлены и, следовательно, нормативны; 2) для формирования личности с определенными качествами необходимы подход и технологии, которые обеспечат формирование именно этих качеств.

Если миссия образования – сохранение и развитие культуры, защита будущего, развитие личности и формирование готовности подрастающего поколения к жизни, тогда вопрос о теоретическом и методологическом плюрализме отпадает сам собой. Организация совместной деятельности обучаемых с обучающими должна строиться на основе единых ценностей и технологий, быть управляемой, контролируемой, рефлекслируемой и транслируемой на понятном всем языке.

Представляется, что объединение плюралистических достижений не решит проблему создания эффективной технологии. В условиях осознанного и целенаправленного

формирования нормативность проектируется исходя из задач будущего и определяется системой нравственных ценностей. Цель как результат образовательной деятельности должна быть ясной и четко определенной. А лежащая в основе создания образовательных технологий теория должна быть адекватна решаемым задачам. Цель и теория должны быть согласованы.

Такой теорией, на наш взгляд, является теория деятельности. Ее технологические возможности представлены в концепции П.Я. Гальперина и обоснованы одним из авторов в предыдущих публикациях [7].

Высший уровень устойчивости личности решающим образом определяет содержательная сторона отдаленной ориентации на цели, выводящие за пределы наличной ситуации и узколичных интересов [10, с.181]. В.Э. Чудновский связывает задачу формирования отдаленной ориентации поведения с: 1) реализацией воспитательной функции общественной (волонтерской в современной терминологии) деятельности школьников; 2) формированием коллективистической мотивации в деятельности первичного ученического коллектива; 3) отношением к школьнику как активному участнику жизни общества; 4) организацией воспитательной работы в школе с учетом возрастных личностных новообразований; 5) ориентацией воспитания на нравственные идеалы [10, с.184–188].

Проведенные в русле концепции П.Я. Гальперина Г.Е. Залесским исследования формирования научных убеждений личности и социальной ориентировки показали специфику внутренних механизмов подготовки поведенческого акта в сфере нравственности, этического и правового сознания. За пределами исследования остались поступки учащихся, но опрос учителей показал высокую эффективность диагностических процедур и адекватность механизмов, сформированных в ходе формирующего эксперимента [3].

Создание методики формирования нравственных убеждений учащихся, базирующейся на сочетании комплексного и

системного подхода, воздействию на эмоциональную сферу и сознание детей, в сочетании с организацией разносторонней деятельности как формы познания, переживания, приобретения опыта общения и практической деятельности О.И. Рутой [9] продемонстрировало эффективность предложенной теории и методологии, которая не только была адекватна стоящим задачам и механизмам становления убеждений, но и отличалась монизмом и целостностью.

С одной стороны, мы наблюдаем в отечественной литературе практико-ориентированные подходы, которые, выделив часть личностной проблематики, пытаются системно ее анализировать, но остаются в пределах соответствующих дисциплин. Между тем, анализ публикаций зарубежных авторов обнаруживает широкое привлечение данных из смежных областей и выведение исследований в междисциплинарное пространство с использованием когнитивных, психофизиологических, этических, социально-психологических методов, которые в совокупности более экологичны для системной личностной проблематики.

С другой стороны, анализ отечественных исследований личностной проблематики позволяет предположить, что основой устойчивости и в современных условиях остается уровень развития механизмов нравственной регуляции, а изменчивость связана не только с психофизиологическими характеристиками, но и со способностью к саморазвитию и применению адекватных способов реагирования в новых ситуациях. Для успешного решения обозначенных проблем необходимо использовать новейшие исследования в сфере волевой саморегуляции [4], социальной ситуации развития [5], социальной теории научения [11].

Библиографический список

1. Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988.
2. Гусейнов А.А. О Тюменской школе прикладной этики // Ведомости прикладной этики (Тюмень). 2014. Вып. 45. С. 135–149.

3. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994.
4. Иванников В.А., Монроз А.В. Волевая саморегуляция процесса мотивации // Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 35. С. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 15.11.2014).
5. Карабанова О.А. Социальная ситуация развития как преодоление дихотомии «личность – среда» // Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 36. С. 10. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 26.09.2015).
6. Разорина Л.М. К определению содержания понятия личность // Вопр. психол. 2005. № 1. С. 79–87.
7. Разорина Л.М. Гальперинская концепция предмета психологии как основа технологичной концепции личности // Психология в вузе. 2009. № 5. С. 47–56.
8. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. СПб.: Питер, 2003.
9. Рута О.И. Основы методики формирования нравственных убеждений у учащихся общеобразовательной школы. Красноярск, 1959.
10. Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности. М.: Педагогика. 1981.
11. Deci E. L., Ryan R. M. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health // Canad. Psychology. 2008. V. 49. № 3.
12. Hogg M.A. Managing self-uncertainty through group identification. Psychological Inquiry, 2009. 20 (4). P. 221–224.

Салоев Азиз Тошмуродович

СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ С ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СЕМАНТИКОЙ В РУССКОМ И ТАДЖИКСКОМ ЯЗЫКАХ

Сложноподчиненные предложения, пространственная семантика, русский язык, таджикский язык.

В статье анализируются средства выражения пространственных отношений. При этом очевидно, что синтаксиче-

ские средства передачи семантики пространственных отношений не могут рассматриваться изолированно от лексико-морфологических отношений.

Saloev Aziz Toshmurodov

COMPLEX SENTENCES WITH SPATIAL SEMANTICS IN RUSSIAN AND TAJIK LANGUAGES

Complex sentences, spatial semantics, Russian language, Tajik language.

The article analyzes the means of expression of spatial relations from secondary members of the sentence the circumstances of syntactic constructions. It is obvious that syntactic transfer of the semantics of spatial relations cannot be considered in isolation from the lexical and morphological relations.

Довольно отчетливо, ярко и разнопланово передают пространственные отношения сложноподчиненные предложения с некоторыми видами придаточных в них. Это еще одно синтаксическое средство выражения пространственной семантики.

Придаточные субстантивно-атрибутивные (определятельные) предложения как в русском, так и в таджикском языках соединяются с указательными словами в главной части сложноподчиненного предложения – существительными – посредством союзных слов, в том числе *где, куда, откуда* (русский язык), *дар он љо, ба он љо, аз он љо* (таджикский язык). Эта связь, как известно, оформляет атрибутивное (определятельное) значение придаточной части по отношению к определяемому существительному. Обычно придаточная часть следует непосредственно за контактном словом: *Сгорел дом, где он жил, и погибла семья* (Симонов. Живые и мертвые, с. 23). – *Хонае, ки дар он љо зиндагӣ мекард, сӯхт ва аъли оилааш халок гардид* (Симонов. Зиндаъо ва мурдаъо, с. 30).

В качестве союзных слов способны употребляться только местоименные слова вопросительно-относительного типа. Нам в данном случае интересны местоименные наречия *где, куда, откуда* (русский язык). Они соединяются с существительными, обозначающими пространство или вместилище, связь эта чисто семантическая: слова *где, куда, откуда* (русский язык), *дар он ӯо, ба он ӯо, аз он ӯо* (таджикский язык) замещают имена с пространственным значением. Ср.: *Это был тот перекресток, где Синцов недавно делился сухарями с часовым* (Симонов. Живые и мертвые, с. 48). – *Ин ӯамон чорраъае буд, ки дар он ӯо Синтсов ба наздикӣ нони хушкашро бо посбон таксим карда буд* (Симонов. Зиндаъо ва мурдаъо, с. 58).

Как в русском, так и в таджикском языке часто придаточная часть распространяет сочетание существительного с указательным местоимением *тот – ӯамон*, выступающим в роли коррелята и актуализирующим пространственную семантику слова, с которым сочетается. Ср.: *Через несколько минут они доехали до того места, где оставили раненых* (Симонов. Живые и мертвые, с. 55). – *Пас аз якчанд дақиқа онҳо ба ӯамон ӯое расиданд, ки мальруёнро монда буданд* (Симонов. Зиндаъо ва мурдаъо, с. 66).

В качестве периферийной семантики пространственные отношения нередко выступают в придаточных разъяснительных, присоединяемых к главному предложению союзным словом *где*, например: *Доктор спросил, где болит*. Это можно увидеть и в таджикском языке *коӯо + ят* (кульоят с присоединением местоименным суффиксом «энклитика»), например: *Духтур пурсид, кульоят дард мекунад*.

Особенно отчетливо пространственные отношения в составе сложноподчиненных предложений способны выражать придаточные пояснительные. Этим термином можно назвать такие предикативные единицы, которые соединяются с контактными словами в главной части

сложноподчиненного предложения указательными местоимениями и наречиями. Между придаточной частью и указательным словом – отношения пояснения, конкретизации. Структурные различия пояснительных придаточных заключаются в употреблении союзных слов или союзов. Иными словами, в предложениях с пояснительными придаточными имеется местоименно-соотносительная или местоименно-союзная связь. От них зависит характер пояснения, содержание отношений. Употребление союзных слов определяет собственно пояснительное отношение («а именно») [1, с. 187].

В этих предложениях используются указательные местоименные слова (в том числе *там, туда, оттуда*), употребляющиеся одновременно с союзами и союзными словами, но помещающиеся не в придаточном, а в главном предложении. Специфику использования местоименных слов в составе сложных предложений, как известно, составляет то, что они, входя в одно предложение как его структурная часть, получают семантическое наполнение за счет другой. Относительные местоимения и наречия составляют с указательными словами коррелятивные пары, в том числе: *там – где, туда – где, туда – куда, оттуда – куда, туда – откуда* и т.п. (русский язык), *дар он ьое, ба он ьое, ба он ьое, аз он ьое – ба он ьо* т.п. (таджикский язык). Этим способом уточняется место. Ср.: *Там, где местами из-под хвои проступал песок, он после дождя был в мелких рябинках* (Симонов. Живые и мертвые, с. 181). – *Дар он ьое, ки аз зери баргъои дарахтони сӯзан-барг рег намоеън буд, пас аз борон сар то сар холча-холча менамуд* (Симонов. Зиндаъо ва мурдаъо, с. 203).

Придаточная часть в таких случаях может указывать не только на место (с указательным словом *там* (русский язык) – *дар он ьо* (таджикский язык) в главной части), но и на направление движения: прямое (с указательным словом *туда – ба он ьое*) и обратное (с указательным словом *оттуда – аз он ьое*). Ср.: *Там, где он соскочил, в лес*

углублялась свеженаезженная дорога (Симонов. Живые и мертвые, с. 193). – *Дар он лое, ки ў љаста аз мошина фуромад, роњи навraftае ба пешгоњи беша мебурд* (Симонов. Зиндањо ва мурдањо, с. 216). *Алексей пополз туда, куда ушел самолет* (Полевой). – *Алексей ба он лое хазид, ки њавопаймо raftа буд; Он выехал оттуда, откуда выезжали во двор лошади* (А.Н. Толстой). – *Ў аз он лое баромад, ки аспњо аз он љо ба рӯи њавлї мебаромаданд*. При этом указательные и союзные слова допускают разную сочетаемость.

Это позволяет сделать вывод о том, что сложноподчиненные конструкции с придаточными пояснительными являются самыми частотными и вариативно богатыми выразителями пространственных отношений на уровне предложения не только в русском, но и в таджикском языке.

В некоторых классификациях придаточные предложения места выделяются из разряда пояснительных в отдельный, самостоятельный разряд. У П.А. Леканта читаем: «Придаточная часть с союзными словами *где, куда, откуда* поясняет контактные слова, представленные в главной части сложноподчиненного предложения наречиями места, в том числе и выступающими как соотносительные слова: *там, туда, оттуда, везде, всюду, повсюду, нигде, слева, вперед, впереди, назад* и т.д. Относясь к таким словам как обстоятельственным детерминантам, придаточная часть места относится к главной части предложения в целом. Это отличает такие предложения в структурном отношении от местоименносоотносительных предложений. Между частями предложения с придаточной частью места устанавливаются пространственные отношения [2, с. 375].

Его с особенной силой тянуло теперь вперед, туда, где дрались (Симонов. Живые и мертвые, с. 38). – *Ў акнун бо ғайрати тамом ба он лое, ки љоло мельангиданд, пеш raftан мехост* (Симонов. Зиндањо ва мурдањо, с. 47).

Синцов пошел с Серпилиным туда, где после бомбежки прорвались немцы (Симонов. Живые и мертвые, с. 113). – *Синтсов њамроњи Серпилин ба он њое рафт, ки бањд аз бомбаборон немисњо рахна карда фаромада буданд* (Симонов. Зиндањо ва мурдањо, с. 129).

Анализ сложноподчиненных предложений с локальным значением позволяет выделить несколько семантико-синтаксических разновидностей, являющихся следствием сложного взаимодействия грамматической структуры предложения с его конкретным лексическим составом:

– **собственно локальные, в которых основное значение** придаточной части – место действия – не осложняется никакими дополнительными оттенками: *Сучья складывались там, где Вера и Соня разводили костер* (Вересаев). – *Њезумњо дар он њое, ки Вера ва Соня гулхан афрњхта буданд, гузошта мешуд*;

– **локальные направления**, в которых придаточная часть указывает на направление движения: *Все ребята шли туда, где светится огонь*. – *Њамаи бачахо ба он њое, ки отаи медурахшид, мерафтанд*;

– **уступительно-локальные**, в которых пространственные отношения осложняются уступительными: *Куда бы нас Отчизна ни послала, мы с честью дело сделаем свое* (Исаковский). – *Ба њар њое, ки моро Ватан фиристад, мо корамонро шарафмандона ба анњом мерасонем*;

– **условно-локальные**, в которых пространственные отношения осложняются условными: *Надо свои части искать только там, где противник!* (Симонов. Живые и мертвые, с. 59). *Кисмњои худро дар он њое, ки душман истодааст, кофтан лозим* (Симонов. Зиндањо ва мурдањо, с. 70);

– **причинно-локальные**, в которых пространственные отношения осложняются причинными: *Потом она вытерла слезы концом платка, и там, где по щекам пробежали слезы, на коже остались светлые бороздки* (Горький). – *Бањд њ ашкњояширо ба кунњи руймолча пок*

кард ва дар он ӯҳои рухсорааш, ки ашк ӯрої шуда буд, ожангӯи равшан боқї монданд;

– **обобщенно-локальные**, в которых пространственные отношения носят обобщенный характер: *Где войска, там и порядок* (Симонов. Живые и мертвые, с. 83). – *Дар ӯар ӯе ки кӯшун бошад, дар он ӯо тартиб ӯаст* (Симонов. Зиндаӯо ва мурдаӯо, с. 97).

Эти различные семантические разновидности сложноподчиненного предложения являются отражением его синтаксической, морфологосинтаксической и лексико-синтаксической структуры.

Как видим, в сложноподчиненных предложениях нередко наблюдается синкретичная семантика. Синтез значений во многих случаях определяется категориальными свойствами указательного слова главной части: в придаточном предложении могут быть реализованы его двойные валентные свойства.

Особенно ярко среди сложноподчиненных предложений с синкретичной семантикой выражают локальность предложения, в которых придаточные присоединяются к главным сочетаниями *куда ни, где ни, откуда ни* и др. Эти сочетания, взятые в целом, вносят значение обобщенной уступки и конкретизируют направление обобщения – в данном случае место. Частица *ни* позволяет усилить значение обобщения. В некоторых случаях оно выражается лексико-грамматическими средствами: местоимениями и наречиями *весь, везде, всюду* и др., которые включаются в главное предложение. Ср.: *Всюду, куда ни взглянешь, тянулся без конца буран* (Чехов). – *Ба ӯар куӯое, ки назар накуни, тӯфон бе охир давом мекард.*

Таким образом, наиболее ярко выражают пространственные отношения из второстепенных членов предложения обстоятельства, из синтаксических конструкций – словосочетания, сложноподчиненные предложения с придаточными пояснительными. При этом очевидно, что син-

таксические средства передачи семантики пространственных отношений не могут рассматриваться изолированно от лексико-морфологических, т.к. носителями данного значения в предложении являются слова с присущей им номинативностью, способностью иметь грамматические формы. Генетическим параллелизмом членов предложения и частей речи объясняются устойчивые отношения между морфологическим и синтаксическим уровнями.

Библиографический список

1. Грамматика русского языка: в 2 т. / под ред. В.В. Виноградова. М.: АН СССР, 1968. Т. 1.
2. Лекант П.А. Современный русский литературный язык. М., 1988.
3. Шукуров М. Каждому слову и точке своё место: Некоторые проблемы культуры слова. Душанбе: Ирфон, 1985. (на тадж. яз.).

**ИННОВАЦИИ В УПРАВЛЕНИИ
ОБРАЗОВАНИЕМ И ОРГАНИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

*Волчек Ольга Васильевна
Полищук Алена Валерьевна
Царегородцева Ирина Александровна*

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ ОЛИМПИАДА КАК ЭЛЕМЕНТ
РЕАЛИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования, нарушения речи, внеурочная деятельность учителя-логопеда, логопедическая олимпиада.

В статье анализируются проблемы школьников, внеурочная деятельность учителей-логопедов. Логопедическая олимпиада рассматривается как одна из форм внеурочной деятельности педагогов-логопедов.

*Volchak Olga Vasilievna
Polishchuk Alyona Valerievna
Tsaregorodtseva Irina Aleksandrovna*

**SPEECH OLYMPIAD AS PART OF THE
IMPLEMENTATION OF THE EXTRACURRICULAR
ACTIVITIES OF A TEACHER OF SPEECH THERAPIST
IN HIGH SCHOOL**

Federal state educational standard of primary education, speech disorders, extracurricular activities of teacher-speech therapist, speech-language Olympiad.

The article analyzes the problems of students, extracurricular activities of speech therapists. Speech Olympiad is considered as one of the forms of extracurricular activity teachers-speech therapists.

Без хорошо развитой речи, умения мыслить логически нет настоящего общения, нет подлинных успехов в учении. Л.С. Выготский писал: «Есть все фактические теоретические основания утверждать, что не только интеллектуальное развитие ребенка, но и формирование характера, эмоций и личности в целом находится в непосредственной зависимости от речи».

Многочисленными исследованиями отечественных дефектологов подробно изучена и освещена проблема воспитания правильной речи (В.И. Городилова, О.С. Орлова, Е.И. Радина, Ф.Ф. Рау). Во многих средних школах нашего города имеются логопедические пункты для реализации работы в данном направлении.

Статистика нарушений речи не радует. Ежегодно в нашу школу поступают от 40 до 50 % учащихся с нарушениями речи. У них возникают проблемы в говорении, выражении мысли, словарном запасе, грамматике. Первоклассники не умеют обобщать предметы по определенным признакам, неправильно употребляют предлоги в речи, не умеют составлять рассказы и т.д. Сенсомоторная база, или комплекс функциональных предпосылок письма, представляет собой многоуровневую систему, включающую большое количество когнитивных и речевых функций, которые у данных учащихся не сформированы в полном объеме.

В соответствии с Федеральным Государственным Образовательным Стандартом начального общего образования на ступени начального общего образования осуществляется формирование основ умения учиться и способности к организации своей деятельности – умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и

оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе.

Для развития умения учиться и организовывать свою учебную деятельность у учащихся, имеющих речевые нарушения, при работе на логопедическом пункте ОУ учитель-логопед обязан проводить занятия по устранению различных нарушений речи и содействовать преодолению обусловленной ими неуспеваемости по русскому языку.

В соответствии с требованиями ФГОС внеурочная деятельность является неотъемлемой частью образовательного процесса в начальной школе. Она позволяет реализовать требования Федерального Государственного Образовательного Стандарта начального образования и строится на следующих принципах: связь обучения с жизнью; коммуникативная активность обучающихся; преемственность внеурочной работы с учебным процессом; учет возрастных особенностей обучающихся.

Внеурочная деятельность учителя-логопеда может быть представлена в разных формах: тематические недели (логопедическая неделя), проектная деятельность совместно с другими специалистами школы, реализация дополнительных образовательных программ. Логопедическая олимпиада для учащихся 1–4 классов, посещающих логопедический пункт, проводится нами в рамках тематической недели.

При ее проведении решаются следующие задачи:

1) закрепление знаний, полученных за год обучения (полноценный звукобуквенный анализ с установлением соотношения между буквами и звуками в слове; дифференциация смешиваемых на письме букв, обозначающих близкие по акустико-артикуляционным свойствам звуки; уточнение и обобщение сведений о звукобуквенном составе русского языка; обогащение словарного запаса и накопление представлений об окружающем мире);

2) развитие познавательных и психических процессов;

3) создание условий для эмоционально-личностного благополучия детей;

4) осуществление взаимосвязи в работе участников процесса образования.

К планируемым результатам логопедической олимпиады как вида внеурочной деятельности учителя-логопеда относятся следующие метапредметные универсальные учебные действия:

– регулятивные: проверка умения управлять своей деятельностью (моторной, ритмовой, слуховой, зрительной) в зависимости от поставленных задач; проверка умения работать по предложенному алгоритму; проверка инициативы и самостоятельности в речевой деятельности;

– познавательные: проверка умения устанавливать аналогии словообразования и словоизменения; проверка умения выполнять логические операции сравнения, обобщения, классификации на практическом материале; проверка умения осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и пересказывать тексты в устной форме; проверка умения делать выводы о результате собственной совместной работы и работы соучеников;

– коммуникативные: проверка умения слушать и понимать речь других, выражать свои мысли; проверка умения договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности с соучениками.

Основной контингент логопедического пункта – это учащиеся с общим и фонетико-фонематическим недоразвитием речи, у которых наблюдаются: недостаточное понимание учебных заданий, указаний, инструкций учителя; трудности овладения учебными понятиями, терминами; трудности формирования и формулирования собственных мыслей в процессе учебной работы; недостаточное развитие связной речи.

Логопедическая олимпиада позволяет наглядно продемонстрировать самим учащимся и другим участникам процесса обучения уровень сформированности универсальных учебных действий. Она обеспечивает разнообразную речевую практику учащихся – для развития языковой способности и наблюдательности, для формирования навыков речевой ком-

муникации. В этих целях предлагается достаточный объем разнообразных упражнений, большая часть которых выполняется в устной форме с четко организованной системой сигналов обратной связи (карточки, символы, символьный ряд, действия с оборудованием и хлопками и т.д.). Участвуя в олимпиаде, дети чувствуют себя реализованными, сравнивают свои достижения с успехами других, ощущают дух соревнования, что приводит к положительным результатам.

В нашей районной олимпиаде участвовали четверо лучших учащихся 2-х классов логопедических пунктов района, отобранных на предварительных школьных этапах олимпиад. По результатам олимпиады были выявлены победители, которые участвовали уже в городской логопедической олимпиаде. С учителями-логопедами была проведена беседа (выполнение каких заданий вызвало у учащихся наибольшие затруднения, с какими заданиями дети не справились и над чем стоит поработать в оставшееся до окончания учебного года время).

Необходимо, чтобы учащиеся были способны: называть предметы, действия, признаки предметов по различным лексическим темам; производить слоговой анализ и синтез слова; строить связное высказывание, устанавливать логику (связность, последовательность); различать на слух и в произношении смешиваемые звуки; определять ударные и безударные гласные, слоги; производить звукобуквенный разбор слогов и слов.

Тема для сценария выбиралась исходя из наступившего времени года, ближайших праздничных событий. Речевой материал подбирался соответствующий возрасту и возможностям учащихся на данном этапе речевого развития (учитывался разброс в речевых заключениях – от нарушения звукопроизношения до общего недоразвития речи III уровня).

Детям были предложены задания на умения:

- слогового синтеза (составлять слова из слогов);
- нормативного звукопроизношения и речевого дыхания (без речевых запинок и фонетических ошибок повторять скороговорки);

- фонематического синтеза (составлять слова из первых букв в названии картинок);
- сукцессивных процессов и ритмического восприятия (повторить ряд);
- синонимии (найти слово, не близкое по значению);
- связной речи (составить рассказ по серии картинок, восстановить порядок предложений в тексте и озаглавить его);
- конструирование (составление изображения из частей).

Библиографический список

1. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Организация логопедической работы в школе. М.: ТЦ Сфера, 2007.
2. Козырева Л.М. Программно-методические материалы для логопедических занятий с младшими школьниками. Ярославль, Академия развития, 2006.
3. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. СПб., 1997
4. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М.: Владос, 1997.
5. Куликовская Т.А. Логопедические скороговорки и считалки. Речевой материал для автоматизации звуков у детей. М.: Гном, 2014.
6. Радлов Н. Рассказы в картинках. М., 2013.
7. Сутеев В. Сказки и картинки В. Сутеева. М.: АСТ, 2015.

Горева-Куртышева Александра Александровна

АНАЛИЗ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГОВ

Инновации, инновационная готовность, педагогические инновации, инновационный потенциал, инновации в общеобразовательном учреждении.

Статья посвящена изучению инновационной готовности педагогов в общеобразовательном учреждении. Разработанная с этой целью анкета включает анализ понимания инновации как таковой, её значимости и следствий, анализ

возможных ролей педагога в процессе реализации инновации и аудит собственных инновационных мотивов. Представлены результаты анкетирования педагогов.

Goreva-Kurtisheva Alexandra Alexandrovna
ANALYSIS OF INNOVATION POTENTIAL OF
TEACHERS

Innovation, innovation readiness, pedagogical innovation, innovation potential, innovation in educational institution.

The article is devoted to the study of innovative readiness of teachers in educational institution. To this end, the questionnaire includes analysis of the understanding of innovation as such, its significance and effect, analysis of possible roles of the teacher in the process of implementing innovations and the audit of its innovative motifs. Presents the results of a survey of teachers.

Важной задачей современной педагогики является модернизация образовательного процесса. Своевременное внедрение новых технологий и улучшение существующих в значительной степени зависит от педагогов общеобразовательных учреждений. Неготовность педагогов на местах значительно замедляет, а порой и обесценивает инновации. Для определения инновационной готовности педагогов были выбраны методики диагностики и определен порядок диагностической процедуры.

Анализ существующих методик показал, что каждый тест и опросник рассматривают собственную значимую часть личностных характеристик и направленностей, однако ни одна методика не работает конкретно с инновацией, ее восприятием и принятием. В связи с этим было принято решение дополнить опросник авторской анкетой диагностики вариантов включения педагога в инновационный процесс в рамках образовательного учреждения. Анкета создавалась с учетом особенностей инновационной политики в общеобразовательном учреждении, а также с учетом региональной специфики. Для максимального охвата вариантов воспри-

ятия инноваций анкета включает большое количество вопросов с открытым ответом. Мы также постарались учесть наиболее значимые источники инновационной активности и рассмотреть восприятие всех нововведений в двух контекстах – разработка и внедрение (если инновационная активность исходит от самого педагога или коллектива) и принятие и внедрение (если источником инновации является стороннее для школы учреждение).

Анкета включила в себя три блока вопросов, отличающихся по цели исследования и форме ответа.

Блок 1 – незаконченные предложения. В этом блоке из 12 незаконченных предложений педагогам предлагается высказать свое мнение относительно сути инновации. Вопросы направлены на уточнение восприятия термина («когда я слышу слово инновация, я сразу думаю о...»), на прояснение целей и задач («я вижу цель инновационной политики в...»), «результат инновационной деятельности для меня – это...» и так далее), на выявление желаемой роли внутри процесса («я считаю, что моя работа и инновации...»), на верификацию позитивного или негативного опыта в контексте исследования («по моему мнению, самая успешная / самая провальная инновация последнего десятилетия...»). Таким образом, вопросы не только позволяют уточнить понимание респондента, но и дают возможность самому участнику исследования сконцентрироваться на целевом понятии и глубоко проанализировать его.

Форма незаконченного предложения была выбрана не случайно. Среди всех вариантов формы именно эта может быть признана максимально вариативной и свободной, так как ответ не регламентирован по количеству. В каждом случае ответом может служить как одно слово, так и несколько развернутых предложений. Первый блок призван настроить респондента и «разогреть» его для дальнейшего действия.

Блок 2 – выбор ответа из возможных вариантов. Эта наиболее директивная форма анкетирования также решает целый спектр задач, многие из которых подвергались анали-

зу в блоке 1. В отличие от вопросов первого блока, здесь уточнение своей позиции в инновационном процессе происходит через уточнение конкретной роли («если бы мне предложили создать инновационную команду, я обязательно включила бы в нее «роль»»), а источник инновации определяется конкретным названием учреждения или персоны («инициатива внедрения инноваций должна исходить от: учеников, учителей, государства, родителей, руководства школы»). Для того чтобы не ограничивать участников анкетирования, большинство вопросов содержали ячейку «свой ответ», где участник, не нашедший удовлетворяющее его высказывание, может дописать собственный вариант. Список из 14 вопросов позволяет сделать выводы о причинах сопротивления инновациям, нежелания включаться в инновационные проекты, а также проясняет роли и функции участников команды инновационного проекта.

Блок 3 – развернутые ответы на вопросы. Данный блок наиболее трудоемкий и объемный с точки зрения работы респондента и с точки зрения анализа. Вопросы, предполагающие развернутый ответ, в большей степени пространные, неконкретны и дают простор для личностного раскрытия респондента. В данном блоке особую ценность имеет возможность человека рассуждать и устанавливать причинно-следственные связи между своим отношением к инновациям и внешними раздражителями, будь то форма внедрения, источник или средство мотивации. Отдельно стоит заметить, что мотивация к инновациям очень тонкий момент, так как деятельность, способствующая улучшению и модернизации, сама по себе должна являться источником инноваций, то есть педагога на внедрение нового должен мотивировать сам гипотетический результат. Однако в ходе работы над магистерской диссертацией нам не удалось встретить ни одного педагога с данным типом мотивации. Результат инновации не всегда очевиден и конкретен, а вот трудозатраты, как правило, велики, поэтому имеет смысл говорить о целенаправленном стимулировании педагогов с помощью материальных и нематериальных инструментов.

В контексте исследования была проведена диагностика инновационного потенциала педагогов по разработанной анкете. В диагностике приняли участие 32 педагога из 3 школ города Красноярска: МБОУ Гимназия № 7, МУЧ МОУ Лицей № 3 и СОШ № 70. Диагностика проводилась в течение трех месяцев – с апреля по июнь 2015 года.

Первый блок вопросов «Незаконченные предложения» позволяет сделать вывод об общем восприятии инноваций и их понимании. Вопросы, связанные с сутью понятия и ассоциациями, обнаруживают понимание и первичное сопротивление педагогов. Среди наиболее распространенных ответов можно выделить: новое, новый проект, дополнительная нагрузка. Вопросы, связанные с результатом инновационной деятельности, оцениваются большинством респондентов (60 %) синонимами с негативным или непродуктивным смысловым значением: освоение бюджета, галочка для министерства, детям дополнительные развлечения. Лишь 31 % респондентов указывают на «новое качество образования» и «увеличение обучаемости».

Второй блок вопросов обнаруживает уверенную тенденцию в понимании «идеальной инновации» и «реальной инновации», где идеальной является инновация, инициированная учеником или педагогом, а реальной – деятельность правительства. Такой подход позволяет понять, почему инновационная деятельность воспринимается как ненужная и навязанная. Большинство инновационных процессов в школе, и это раскрывается в третьем блоке вопросов, приходят в качестве поручений. Не все такие инновации носят большую практическую значимость, часть из них неадаптивна к педагогическому коллективу, а часть просто недоработанная. Один из респондентов иллюстрировал свое мнение рассуждением об электронных досках, повсеместно внедренных в школы: «У нас два года назад поставили четыре электронные доски в школе. Сказали, что теперь будет закреплен специальный человек за их обслуживанием. Первые три месяца они просто висели, не подключенные даже

к розеткам. Потом прислали «техника», он все подключил, на пальцах нашему учителю информатики объяснил, как с этим работать, и больше мы его никогда не видели. Через неделю работы сломалась одна доска, чинили ее всем миром и отдельно покупали какой-то специальный провод. Через месяц перестали работать еще две доски. Инновация превратилась в итоге в ерунду и дополнительную нагрузку учителю информатики. Теперь мы пользуемся досками только по праздникам, чтобы у них опять чего-нибудь не испортилось, висят они и пылятся в кабинетах».

Анализ приведенного фрагмента позволяет сделать вывод о том, что даже действительно полезная инновация может быть загублена на этапе реализации и качество ее исполнения демотивирует педагогов к дальнейшей деятельности.

Интересно также отметить, что в третьем блоке респонденты анонимно поделились личным опытом реализации собственных инновационных проектов, которые в абсолютном большинстве не были поддержаны руководством школы и остались локальными классными проектами.

Особое внимание хотим обратить на ряд ответов респондентов в рамках третьего блока, связанных с непривлекательностью инновационного процесса. На вопрос «Что Вас отталкивает в инновационной деятельности» 34 % респондентов среди прочих причин указали «большое количество сопроводительных документов» и «сложную отчетность». Такие данные могут свидетельствовать об еще одной важной причине непривлекательности внедрения инноваций – юридическую сложность такого процесса.

По результатам диагностики можно сделать следующие выводы:

1. Педагоги не находят поддержки при реализации личных инновационных инициатив, что демотивирует их к такой деятельности.
2. Некорректное сопровождение инноваций со стороны других субъектов процесса делает такую деятельность недо-

ступной, носящей номинальный характер (действие не приносит реальной ощутимой пользы для учителей и учеников).

3. Не у всех педагогов есть понимание значимости инновационной деятельности для образовательного процесса.

На основе проведенной диагностики выдвигается гипотеза о том, что своевременная поддержка педагогов в личных инновационных инициативах, индивидуальное сопровождение и консультирование по вопросам инновационной деятельности, а также реализация инноваций без усложнения процесса с юридической стороны может способствовать обширному и полноценному включению педагогов в инновационный процесс внутри учебного учреждения.

Библиографический список

1. Лазарев В.С. Проблемы понимания психического развития в культурно-исторической теории деятельности. М., 2005. С. 244.
2. Роджерс Э. Диффузия инноваций // Cambridge University Press, Нью-Йорк, 1999. С. 90–97.
3. Сван Н. Умный менеджмент и инновации // Journal of Knowledge Management. 1999. № 4. С. 262–275.
4. Эгбу К.О. Менеджмент знания и интеллектуальный капитал // Engineering, Construction and Architectural Management. № 5. 2004. С. 301–315.

*Панкова Елена Степановна
Сучилина Ирина Александровна*

ИННОВАЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Метапредметные результаты, логические действия, логические операции, уровень познавательных универсальных учебных действий (УУД).

В данной статье представлены результаты мониторинга развития познавательных универсальных учебных действий

(далее – УУД) – логических действий (сравнения, анализа, синтеза, упорядочивания действий, классификации) через оценку уровня развития отдельных логических операций, а также разработанный авторами комплекс заданий на формирование всех логических действий, составляющих познавательные УУД. Особое внимание в процессе работы уделялось логическим действиям «синтез» и «установление причинно-следственных связей».

*Pankova Elena Stepanovna
Suchilina Irina Aleksandrovna*

INNOVATIONS IN THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS UNGRADED PRIMARY SCHOOL

Meta-subject results, Boolean operation, Boolean operation, level of cognitive universal educational action (UUD).

In this work we monitored the development of cognitive universal educational action (UUD hereinafter) – logical actions (comparison, analysis, synthesis, sequencing of action, classification) in the assessment of the level of development of individual logical operations, developed a set of tasks on forming of all logical actions, components of the cognitive UUD, but special attention was paid to the logical action of «synthesis» and «establishing causality».

Современное состояние общества ставит перед российским образованием высокую планку – развитие индивидуальности каждого растущего гражданина. Вносимые в ФГОС НОО второго поколения изменения связаны с необходимостью формирования метапредметных результатов, или универсальных учебных действий. Спектр универсальных учебных действий обеспечивает формирование главной компетенции выпускника начальной школы – умения учиться [1].

Структуры некоторых общих умственных действий (учебных умений) можно представить в виде определенных систем операций.

Уровень познавательных УУД – логических действий (сравнения, анализа, синтеза, упорядочивания действий, классификации) изучался нами через оценку уровня развития отдельных логических операций: владение учебным понятием, знание того или иного способа решения задач, умение сотрудничать и др. Включение заданий разного уровня сложности в учебный процесс, направленное на развитие логических операций и освоение детьми познавательных (логических) УУД, было представлено следующей последовательностью действий: знакомство с процедурой введения понятия (с действием); выполнение действий по образцу; освоение последовательности действий; переводение действия в мыслительный план.

В качестве испытуемых в эксперименте участвовали учащиеся 2-го класса в количестве 12 человек (5 девочек и 7 мальчиков). Мониторинг метапредметных универсальных учебных действий осуществлялся на основе системы специально разработанных заданий. Каждое задание было направлено на выявление уровня развития того или иного УУД в соответствии с базовым уровнем, отражающим планируемые метапредметные результаты начального образования [2].

Цель мониторинга – отслеживание процесса развития и формирования метапредметных УУД учащихся для проектирования и своевременной корректировки учебного процесса. Для определения уровня развития логических действий нами были подобраны критерии (выполнение заданий по образцу, ориентация в способе действия, описание способа этого действия) и определены уровни сформированности познавательных универсальных учебных действий младших школьников.

Анализ результатов мониторинга показал, что высокий уровень в исследуемом классе выявлен только у 17 % (2 уче-

ника), средний уровень – у 50 % (6 детей), а низкий уровень – у 33 % (4 ученика). На высоком уровне развития оказались такие логические действия, как «сравнение» и «обобщение»; на среднем уровне – «классификация», «анализ», «умозаключения»; а низком уровне – «установление причинно-следственных связей» и «синтез». Анализ данных результатов позволяет определить, какие группы учащихся есть в классе с точки зрения развития того или иного УУД, и спланировать работу с этими группами на уроке отдельно.

Так, например, для работы с 1 группой (учащиеся, успешно справившиеся с заданиями «на выполнение» и «на ориентацию») рекомендуется подбор заданий, помогающих им осознать способы действия, содержащиеся в учебных заданиях, и научиться описывать эти способы словами.

Учащимся группы 2 (успешно справившимися с заданиями «на выполнение» и не справившимися с заданиями «на ориентацию») необходимо помочь в освоении способа алгоритма, имеющего определенные правила и этапы выполнения.

Ребенок группы 3 (не справился с заданиями «на выполнение» и успешно выполнил задания «на ориентацию») – невнимателен, плохо сосредоточен, не желает работать по образцу.

В группе 4 (учащиеся, не справившиеся с обоими типами заданий по данному умению) учителю потребуются аналитическая работа с результатами каждого ребенка.

На этапе формирующего эксперимента проводилась работа по формированию познавательных универсальных учебных действий учащихся 1 и 2 классов на уроках математики и окружающего мира. Для повышения уровня развития логических действий «синтез» и «установление причинно-следственных связей» был разработан комплекс специальных заданий. Анализ результатов второго констатирующего эксперимента показал, что высокий уровень в экспериментальном классе выявлен у 50 % (6 человек), средний уровень – у 34 % (4 ученика), а низкий уровень –

у 16 % (2 человека). Очевидна положительная динамика: обучающихся с низким уровнем познавательных УУД уменьшилось ровно в два раза. Следует отметить, что 2 ученика, так и оставшихся на низком уровне, имели, согласно результатам комиссии ПМПК, диагноз ЗПР. Увеличилось количество учащихся со средним и высоким уровнем познавательных УУД. Обучение, которое сводится лишь к накоплению знаний, а не формирует у ребенка умение думать, не учит тем мыслительным операциям (анализу, синтезу, сравнению, обобщению и т.п.), с помощью которых приобретаются осмысленные знания, малоэффективно для умственного развития.

Библиографический список

1. 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, 2011.
2. Меркулова Т.В., Теплицкая А.Г., Беглова Т.В. Учимся учиться и действовать. Мониторинг метапредметных универсальных действий: рабочая тетрадь. 1 класс / под ред. М.Р. Битяновой, С.Г. Яковлевой. Самара: Издательский дом «Федоров»; Изд-во «Учебная литература», 2012.

*Сентябова Татьяна Алексеевна
Шкода Наталья Владимировна*

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «МАТЕМАТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ»

Компетентность, математическая компетентность, требования к уровню сформированности математической компетентности.

В статье представлены различные трактовки понятия «математическая компетентность». Определены различия в трактовках, подчеркивающие многогранность этого понятия. Отсутствие единого представления о понятии «ма-

тематическая компетентность затрудняет исследования по данной проблеме.

*Sentyabova Tatiana Alekseevna
Shkoda Natalia Vladimirovna*

TO THE QUESTION OF THE ESSENCE OF THE CONCEPT «MATHEMATICAL COMPETENCE»

Competence, mathematical competence, requirements to the level of formation of mathematical competence.

The article contains various interpretations of the concept “mathematical competence”. There are the differences in interpretations emphasizing the complexity of this term. The lack of single view about the concept “mathematical competence” complicates research on the issue.

В образовательной среде понятие «компетентность» получило распространение в конце 1960-х – начале 1970-х гг. в западной, а в конце 1980-х гг. в отечественной педагогике зарождается направление «компетентностный подход в образовании». Именно тогда вводятся категории «компетентность» и «компетенция», закладывается понимание сущности данных понятий, создаются предпосылки разграничения данных терминов.

Почетный профессор Эдинбургского университета доктор Джон Равен в 1984 году опубликовал работу «Компетентность в современном обществе». В ней он не только приводит развернутое определение компетентности, но и излагает свои представления о природе компетентности, различает виды компетентностей и осуществляет их классификацию. В своих трудах Джон Равен трактует компетентность как «жизненный успех в социально значимой области» [14]. Он выделяет 39 видов компетентностей, которые отождествляет с «мотивированными способностями». Среди выделенных им видов: способность к самообразо-

ванию, самоконтроль, критическое мышление, готовность к решению сложных проблем, уверенность в себе, настойчивость, способность к совместной работе, персональная ответственность и другие [14]. Данная работа послужила толчком для исследователей во всем мире, в том числе и в России, к активной работе по проблеме определения понятия «компетентность» и ее видов.

В 1990 году появляются работы Н.В. Кузьминой и Л.А. Петровской, в которых компетентность рассматривается как «свойство личности». Понятие компетентности в работах ученых Л.П. Алексеева, А.К. Марковой, Л.М. Митиной переплетается с понятием профессионализма.

В «Ключевых терминах ФГОС второго поколения (разработанных Российской академией образования по поручению Министерства образования и науки Российской Федерации)» дается следующее определение понятия: «Компетентность – умение активно использовать полученные личные и профессиональные знания и навыки в практической или научной деятельности. Различают образовательную, общекультурную, социально-трудовую, информационную, коммуникативную компетенции в сфере личностного самоопределения и др.» [5].

Там же: «Компетенция – 1) круг полномочий и прав, предоставляемых законом, уставом или договором конкретному лицу или организации в решении соответствующих вопросов; 2) совокупность определенных знаний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлен и иметь практический опыт работы» [7].

Таким образом, в настоящее время допускается вольное толкование понятия компетентности. Согласно словарю Вебстера, первые упоминания термина «компетенция» относятся к 1605 году, а, по мнению И.А. Зимней, понятие компетентности связано с именем Аристотеля, изучавшего «возможности состояния человека, обозначаемого греческим «*atere*» – «сила», которая развивалась и совершенствовалась до такой степени, что стала характерной чертой личности» [12].

В начале XX столетия наряду с проблемой определения понятия «компетентность» возник вопрос о соотношении понятий «компетенция» и «компетентность». В педагогической науке можно выделить два направления – синонимизирующее и дифференцирующее – рассматриваемых категорий. Представители первого направления (В.А. Болотов, В.С. Леднев, М.В. Рыжаков, В.В. Сериков и др.) отождествляют данные понятия, акцентируя внимание на практической направленности компетенций. Сторонники второго направления (И.А. Зимняя, О.М. Мутовская, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и др.) принципиально разграничивают данные понятия, позиционируя компетентность как первичную категорию.

И.А. Зимняя понимает под компетенцией некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые знания, представления, системы ценностей, которые потом проявляются в компетентности человека. А.В. Хуторской под компетенцией понимает «социальное требование (норму) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере». Компетентность, с его точки зрения, – это «владение соответствующей компетенцией, совокупность личностных качеств ученика, обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно значимой сфере» [16].

Таким образом, сторонники второго направления не только рассматривают компетентность как совокупность взаимосвязанных личностных качеств – компетенций (знания, умения, навыки, способности, ценностно-смысловые ориентации), но и акцентируют внимание на деятельностной основе компетентности. Компетентность, по их мнению, коррелирует со свойствами личности, причем является одновременно и условием, и показателем его достижения.

Следуя второму направлению в толковании понятия «компетентность», в нашем исследовании по теме «Дидактическое сопровождение спецкурса «Элементы

комбинаторики» как средство совершенствования математических компетенций учителя начальных классов» мы столкнулись с проблемой определения сущности не только понятия «компетентность», но и «математическая компетентность». Существуют различные точки зрения в определении математической компетентности. Б.В. Гнеденко [2] определяет математическую компетентность как результат математической подготовки, цель которой заключается в формировании умений видеть, осознавать и оценивать различные проблемы, конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентирами, рассматривать любую трудность как стимул к дальнейшему развитию.

Л.Д. Кудрявцев [6] утверждает, что математическая компетентность представляет собой интегративное личностное качество, основанное на совокупности фундаментальных математических знаний, практических умений и навыков, свидетельствующих о готовности и способности студента осуществлять профессиональную деятельность.

В трудах Н.Г. Ходыревой математическая компетентность представляет собой системное свойство личности субъекта, характеризующее его глубокую осведомленность в предметной области знаний, личностный опыт субъекта, нацеленного на перспективность в работе, открытого к динамичному обогащению, способного достигать значимых результатов и качества в математической деятельности [8, с. 3].

Г. Селевко считает, что: «математическая компетентность – это умение работать с числом, числовой информацией (владеть математическими умениями)» [13, с. 138].

Анализ данных подходов позволяет сказать, что понятие «математическая компетентность» трактуется также неоднозначно. Несмотря на то что профессиональная математическая подготовка осуществлялась веками, вопрос об уровне сформированности математической компетенции учителей математики остро возник на рубеже XIX – XX ве-

ков. Выявленное противоречие обусловило разработку трех иерархических уровней математической компетентности, которые могут быть использованы в оценке уровня ее сформированности.

Первый уровень (уровень воспроизведения) – это прямое применение в знакомой ситуации известных фактов, стандартных приемов, распознавание математических объектов и свойств, выполнение стандартных процедур, применение известных алгоритмов и технических навыков, работа со стандартными, знакомыми выражениями и формулами, непосредственное выполнение вычислений.

Второй уровень (уровень установления связей) строится на репродуктивной деятельности по решению задач, которые хотя и не являются типичными, но все же знакомы учащимся или выходят за рамки известного лишь в очень малой степени. Содержание задачи подсказывает, материал какого раздела математики надо использовать и какие известные методы применить. Обычно в этих задачах присутствует больше требований к интерпретации решения, они предполагают установление связей между разными представлениями ситуации, описанной в задаче, или установление связей между данными в условии задач.

Третий уровень (уровень рассуждений) строится как развитие предыдущего уровня. Для решения задач этого уровня требуются определенная интуиция, размышления и творчество в выборе математического инструментария, интегрирование знаний из разных разделов курса математики, самостоятельная разработка алгоритма действий. Задания, как правило, включают больше данных, от учащихся часто требуется найти закономерность, провести обобщение и объяснить или обосновать полученные результаты.

В результате изучения психолого-педагогической литературы было выявлено, что в отечественной теории и практике нет единого взгляда на определение понятия «математической компетентности», отсутствует единый иссле-

довательский подход к составу структурных компонентов математической компетентности, не определены методы и факторы, способствующие формированию математической компетентности специалистов.

Библиографический список

1. Гончарова Н.Л. Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Сер. Гуманитарные науки. 2007. № 5. URL: <http://www.ncstu.ru/>.
2. Гнеденко Б.В. Математическое образование в вузах. М., 1981.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Логос, 2004.
4. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=790>
5. Кудрявцев Л.Д. Мысли о современной математике и ее изучении. М.: Наука, 1977.
6. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=797>
7. Ходырева Н.Г. Становление математической компетентности будущего учителя при подготовке в педагогическом вузе. URL: http://borytko.nm.ru/papers/subject6_1/hodireva.htm
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностноориентированной парадигмы образования // Нар. образование. 2003. № 2. С. 58–64.
9. Ефимов В.Ф. Компетентность как новое качество личности школьника // Начальная школа. 2012. № 2. С. 11–18.
10. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/938>
11. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М., 2002.
12. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. М., 2006. Т. 1.
13. Хуторской А.В. Современная дидактика. М., 2007.

Тихонова Дарья Анатольевна

**АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОВЕДЕНИЯ
КИНОТРЕНИНГА «ВЗГЛЯД СО СТОРОНЫ»
ДЛЯ СТУДЕНТОВ КГПУ ИМ. В.П. АСТАФЬЕВА**

Кинотренинг, профессиональная позиция, профессионально значимые качества, технология видеообсуждения, эффективность, мотивация, благополучие.

В статье рассматривается анализ эффективности проведения кинотренинга со студентами. Приводится план занятий и методическое описание кинотренинга. Описывается мотивационный, управленческий и познавательный компоненты занятий тренинга.

Tikhonova Daria Anatolevna

**ANALYSIS OF FEATURES OF KINOTRENING “LOOK
THE PART” FOR STUDENTS
KSPU MI. VP ASTAFYEVA**

Kinotrening, professional position, professionally significant qualities, videoobsuzhdeniya technology, efficiency, motivation, well-being.

The article deals with the analysis of the effectiveness of Kinotrening students. Provides employment and methodical description Kinotrening. Describes motivational, management and cognitive components of the training sessions.

Осознание своей профессиональной позиции, развитие профессионально значимых качеств, анализ личной готовности к вхождению в профессию является важной опорой для человека по окончании учебного заведения и при определении места работы. Рассогласование ожиданий выпускника с реальностью профессионального мира влечет за собой череду внутриличностных переживаний, конфликтов, что неблагоприятно сказывается на субъективном благо-

получии личности. Для менее болезненного столкновения с предстоящим профессиональным выбором и формирования положительного настроя на последующие изменения в жизни личности в рамках учебного процесса осуществляются различные подготовительные мероприятия: профессиональные практики, пробы, встречи со специалистами, профориентационные действия и др. Однако психологической работе со студентами уделяется малое внимание. Так, в учебных заведениях практически отсутствуют кабинеты психологической помощи, не проводятся тренинги и индивидуальные консультации по обозначенной теме.

Понимая важность проблемы профессионального становления для будущих педагогов, психологов, социальных работников, обучающихся в Красноярском государственном педагогическом университете, предлагаем ввести курс психологических занятий для студентов, способствующих ее разрешению.

Для магистрантов первого года обучения по программе «Психологическое консультирование в образовании» был разработан и апробирован курс таких занятий, который представлен в формате кинотренинга «Взгляд со стороны». Форма кинотренинга оказалась эффективной и привлекательной для работы со студентами.

Кинотренинг – это способ познания человека при помощи кино, направленный на совершенствование умения видеть и анализировать психологию человека, особенности его поведения, окружающую его среду. Такая форма работы рассчитана на людей, настроенных на реализацию своего потенциала для достижений в различных сферах деятельности; также кинотренинг будет полезен людям, которые ищут себя и свое предназначение или находятся в проблемных жизненных ситуациях. В приведенных теоретических обоснованиях результативности кинотренинга сказано о получении инструмента для критического пересмотра собственных личностных ресурсов и основанных на них правил жизни; об улучшении способности к коммуникации с

самим собой и с окружающими для достижения собственных и (или) общих целей; о повышении уровня внимания к собственным мыслям и выборам, из которых человек выстраивает жизнь. Все эти показатели результативности явились для нас основой при создании и планировании занятий для студентов.

Итак, основной целью кинотренинга является анализ сюжетов кинофильмов и мультфильмов, в которых прослеживаются педагогические и психологические идеи для возможности реализации своего внутреннего потенциала и личностного развития учителя, педагога-психолога, социального работника.

Мы определили следующие задачи: формировать умение анализировать сюжеты разного рода фильмов; выделить особенности профессий сфер воспитания и обучения; развивать профессиональные качества будущих учителей, педагогов-психологов, специальных психологов; развитие навыков межличностной чувствительности. Участниками кинотренинга стали студенты-педагоги, педагоги-психологи. Оптимальное количество участников в группе: 12–15 человек. Возраст участников в нашем случае составил 18–23 года. Тренинг состоит из 10 занятий. Продолжительность одного занятия 120 минут, режим проведения – 2 занятия в неделю в течение 5 недель.

Тренинг включает три этапа:

- Ориентировочный (1 занятие).
- Реконструктивный (8 занятий).
- Закрепляющий (1 занятие).

Задачи первого этапа:

- Знакомство с участниками.
- Установление доверительной связи.
- Создание благоприятного эмоционального фона в группе, раскрепощение группы.
- Формирование у участников интереса к участию в групповой работе.

Задачи второго этапа:

- Уточнение проблем каждого участника.
- Формирование необходимых навыков при помощи видеообсуждения.

Задачи третьего этапа:

- Рефлексия изменений, произошедших с участниками.

Каждое занятие построено по определенной схеме: приветствие, разминка, основная часть/просмотр сюжета и обсуждение, обратная связь, прощание.

Цель приветствия и разминки – снятие эмоционального напряжения студентов и создание благоприятного эмоционального фона для проведения занятия. В ходе основной части реализуется главная цель тренинга.

В заключительной части занятия (обратная связь, подведение итогов) происходит снятие усталости, возможного напряжения и подведение итогов. В каждом занятии присутствует ритуал приветствия для быстрого включения группы в работу, он обеспечивает собранность и готовность к участию в упражнениях всех членов группы. Ритуал прощания помогает подвести итог занятия, понять готовность к следующей встрече.

Ниже мы представляем тематический план занятий тренинга, который разделен на блоки.

План тренинга

Занятие № 1. «Знакомство»

Блок 1. Работа по осознанию особенностей профессий сфер воспитания и обучения.

Занятие № 2. «Подумаем о своей профессии».

Занятие № 3. «Мудрый наставник».

Блок 2. Работа по развитию профессиональных качеств будущих учителей, педагогов-психологов, социальных работников.

Занятие № 4. «Профессионал – это...».

Занятие № 5. «Как решать конфликты?».

Занятие № 6. «Стили взаимодействия».

Занятие № 7. «Целеполагание».

Блок 3. Работа по развитию навыков межличностной чувствительности.

Занятие № 8. «Невербальное поведение».

Занятие № 9. «Позитивное восприятие».

Занятие № 10. «Подведение итогов».

Полную картину целей занятий раскрывает разработанная психологическая матрица тренинга, где цели разбиты на группы в зависимости от задач и области психологической реальности. К тому же непосредственно каждое занятие предусматривает свою цель для участников и для тренера в отдельности, это прописано в конспектах занятий тренинга. Более того, подробно расписаны цели психологических упражнений и видеообсуждения на каждом занятии. Таким образом, прослеживается иерархия целей, что обеспечивает полноту представления о данном курсе. Содержание тренинга в основном определяется в предложенном плане занятий тренинга, где указано разделение по блокам. В разработках занятий уточнены ход занятия, практические упражнения, организация и тематика видеообсуждения, примерные вопросы для участников.

Результативность тренинга планировалась при постановке целей, все цели переформулировали в ожидаемые результаты. Мотивационный компонент строится на особенностях самого формата кинотренинга, необычности процедуры видеообсуждения для привычного процесса обучения. При проведении занятий нами были использованы следующие способы формирования мотивации у магистрантов. Изначально при планировании занятий мы опирались на необходимый запрос, требовались занятия, где бы формировалось личностное развитие психологов-магистрантов, осознанность профессиональной позиции, внутреннего потенциала. Поэтому для привлечения их внимания был предложен вариант кинотренинга. Форма тренинга участникам была знакома, а вот кинотренинг реализовывался впервые, что явилось для них интересным и необычным.

Правила кинотренинга оказали мотивирующее действие, так как здесь не нужно было строго отвечать на вопросы преподавателя, не обязательно было высказываться терминологическим научным языком, сидеть в строгой позе, акцент был сделан на неформальную беседу.

Во время тренинга ведущий создавал комфортную, дружелюбную атмосферу, где каждый мог высказаться, рассказать о своих замечаниях, переживаниях по фильму и личностных, чтобы участники были максимально внимательны и чувствительны друг к другу, и этот факт заметно повышал расположенность к занятиям.

Подобранные сюжеты для просмотра оказались привлекательными для студентов, они с интересом, эмоционально смотрели предложенные фильмы. Да и сам факт просмотра оказался мотивирующим. В конце тренинга магистры сказали о том, что эффект метафор, увиденных в фильмах, заменил много тысяч слов. Они отмечали, что ждали каждый раз следующего видео, так как не могли угадать, какие чувства и мысли он вызовет.

Также мотивацию студентов помогли вызвать разные варианты обсуждения сюжетов после просмотра. Иногда это предлагалось сделать устно, иногда – письменно в дневнике, иногда предлагалось обменяться мыслями без слов, иногда – при помощи поставленной импровизации. Участники реагировали на это по-разному: что-то привлекало кого-то в большей степени, кого-то в меньшей, но диалоги, споры происходили, что является показателем активного участия.

Опора на свой опыт консультирования и опыт участников, а также истории великих психологов помогли сделать занятия еще более интересными. Прием привлечения и соотнесения увиденного в ролике и ситуации из жизни постоянно держал в тоне участников.

Использование символов-карточек на некоторых занятиях позволило участникам заглянуть в себя, поработать с собой. Такая психологическая работа тоже мотивировала магистров приходить на занятия, они поняли, что мы не просто обсуждаем сюжеты, но и прорабатываем себя.

В конце некоторых занятий по теме были предложены истории-метафоры, которые в конвертах отдавались участникам как домашнее задание. Это пробуждало их интерес и желание приходить на следующие занятия для обсуждения, активной работы.

Познавательный компонент кинотренинга строится на психологической работе участников, своего рода самосовершенствовании студентов, в этом помогают обратная связь, домашние задания, рефлексия и шеринг и т.д. Управленческий компонент реализуется за счет динамики группы, работы тренера.

Тренинг предусматривает систему контроля, которая обеспечивается правилами тренинга, отражением, резюмированием тренера, обратной связью и выполнением домашних заданий участниками. Также тренер следит за групповой динамикой, которая является показателем эффективности проведенных занятий. К итоговому контролю можно отнести анкеты, которые раздавались участникам по завершении тренинга. В них они отражали свой взгляд на происходящее, делились впечатлениями, анализировали, достигнуты ли поставленные цели тренинга.

Планирование последующих занятий происходило с учетом особенностей проведения предыдущего занятия, реакции группы, ситуаций взаимодействия между участниками. Важным моментом подготовки такого рода занятий является материальная обеспеченность оборудованием: наличие мультимедийного оборудования и специально расставленной мебели.

Важно на занятиях обеспечить научность, доступность и посильность обсуждаемого материала. На занятиях присутствует опора на теорию, используются термины, многое объясняется с позиции ведущих психологов. Материал подобран и используется в соответствии с подготовленностью студентов, непонятное объясняется. Актуальность и связь с жизнью (теории с практикой) прослеживаются очевидно,

многие студенты говорят, основываясь на своем жизненном опыте, тренер приводит примеры из жизни, сюжеты также взяты из жизни. Высокая степень новизны, проблемности и значимости учебной информации обеспечена привлекательностью формата работы кинотренинга, процедура видеообсуждения мотивирует студентов, подбор необычных сюжетов и психологических фильмов ставит проблему перед участниками. Объем учебного материала, предложенного для усвоения, оптимален, рассчитан по времени занятия, по настрою участников.

Важно, чтобы время на занятиях использовалось рационально и эффективно. Если возникает напряжение в группе по окончании занятия, то требуется дополнительное время для его снятия. На занятии происходит смена видов деятельности: от разминки, проведения подвижного упражнения, просмотра сюжета и обсуждения до релаксации, обратной связи. Каждый вид деятельности имеет свой темп, что-то происходит быстро и эмоционально, что-то медленно и с более глубокой проработкой. Наглядности используются с необходимым смыслом, если даже по реакции группы этого не видно, то свою результативность это покажет на другом занятии или в жизни. Обратная связь является отдельным блоком в конце занятия, где каждый высказывается в кругу, также в процессе обсуждения участники говорят о своих мыслях и чувствах в свободной форме. Оценка знаний и умений студентов проводится тренером в устной форме, выясняется знание теории, консультативной практики, определенных требований к уровню знаний не предъявляется. На занятии осуществляется развитие у студентов навыков самостоятельной работы в виде формулировки собственных высказываний, анализа увиденного, самостоятельной организации обсуждения. Важно, чтобы правила охраны труда и техники безопасности соблюдались, обеспечивалось комфортное пребывание студентов на занятии. Тренер следит за проветриванием, организацией пространства, работой техники.

Степень познавательной активности, творчества и самостоятельности в целом в группе достаточно высока. Однако некоторые участники менее активны, комфортны. Кто-то наиболее творчески подходит к выполнению задания, более включен. Степень дисциплинированности, организованности и заинтересованности участников в целом высокая.

Возрастные и индивидуальные психологические особенности студентов учитывались при создании тренинга, при планировании каждого занятия. Мы ориентировались на возрастные особенности при подборе упражнений практических, на индивидуальные особенности – при подборе сюжетов и технологий обсуждения. Важно, что на занятии происходило развитие профессионального мышления студентов.

Важной составляющей частью занятий является эмоциональный фон группы. Эмоциональность важна при обсуждении, при формировании группы, так как это подтверждает активное участие в происходящем.

На занятиях кинотренинга проводилась глубокая психологическая работа как с группой, так каждым участником внутри себя. После занятий магистры уходили со своими мыслями, необходимо было время, чтобы обдумать прожитое на занятии, принять решения. Таким образом, степень развивающего и обучающего воздействия проведенных занятий кинотренинга высока. Результаты тренинга соответствуют поставленным целям, о чем участники написали в итоговых анкетах. Нам удалось снизить эмоциональное напряжение, вместе проговорить и осознать положительные и отрицательные стороны профессии, привести примеры, организовать положительный эмоциональный настрой на принятие своей профессии, обучить навыкам коммуникации, межличностной чувствительности, осознать готовность к новой профессии. Видеосюжеты, их групповая интерпретация способствовали личностному, познавательному развитию студентов.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991.
2. Андреева Г.М. Психология социального познания. М., 2000.
3. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. 1997. № 5. С. 3–19.
4. Бюдженталь Дж. Искусство психотерапевта. СПб., 2001.

Усольцева Инесса Владимировна

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ РАЗНОГО ПРОФИЛЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Учреждение дополнительного образования, взаимодействие специалистов, гендерные различия, уровень образования.

В статье представлены результаты сравнительного анализа взаимодействия между специалистами дополнительного образования в зависимости от их гендера и уровня образования. Выявлено, что уровень образования (среднее специальное, высшее, неоконченное высшее) влияет на частоту взаимодействия специалистов, а гендерные различия определяют характер такого взаимодействия (по «вертикали» или «горизонтали», характер взаимодействия).

Usoltseva Inessa Vladimirovna

THE FEATURES OF THE INTERACTION OF SPECIALISTS IN DIFFERENT FIELDS IN INSTITUTIONS OF FURTHER EDUCATION

Institution of additional education, communication, gender differences, level of education.

The report presents the results of a comparative analysis of the interaction between specialists of additional education de-

pending on their gender and level of education. It is revealed that the level of education (specialized secondary, higher, incomplete higher education) affect the frequency of interaction between specialists and gender differences determine the nature of these interactions (“vertical” or “horizontal” and characteristic features of the interaction).

Диалог всех специалистов, осуществляющих воспитание, оказывается насущной необходимостью для практики образования. Противоречивость интерпретаций понятия «воспитание», несовпадение методологических установок исследователей и разнонаправленность целей практиков приводят к затруднениям в их практическом взаимодействии.

В рамках изучения теоретико-методологических оснований развития междисциплинарных исследований в области воспитания были обобщены данные научных исследований, позволившие разработать научную базу для выявления эффективных моделей и форм взаимодействия специалистов при решении задач воспитания. В рамках научного проекта была разработана анкета «Взаимодействие специалистов» (авторы И.В. Усольцева, В.М. Григорьев), которая позволяет выявить различные аспекты взаимодействия специалистов образования. В докладе представлены результаты опроса специалистов дополнительного образования: руководителей учреждения и руководителей отделений, педагогов дополнительного образования, концертмейстеров, педагогов-организаторов, педагогов-психологов (МГДТДиМ «Воробьевы горы», ГБОУ ДШИ «Родник»). Общее число опрошенных – 125 человек, из них 73 женщины, 52 мужчины; средний возраст – 41,9 года, стаж – 11,9 лет.

Для анализа статистических различий между группами использовался непараметрический U критерий Манна-Уитни. Анализ проводился в программе *stastistica 6.0v*.

Незначительный объем специалистов, занимающих разные должности, не позволил проанализировать различия

между этими группами. Однако собранные данные позволяют сравнить различия между специалистами по гендерным различиям и с разным уровнем образования (среднее специальное, незаконченное высшее, высшее). Из-за немногочисленности мужчин в группах со средним специальным и неоконченным высшим образованием сравнение по гендерным различиям в этих группах оказалось невозможно.

Результаты исследования. Наиболее существенные различия (уровень значимости p – от 0,02 до 0,3) выявлены между мужчинами и женщинами независимо от уровня образования: сотрудники-мужчины почти в 3 раза реже, чем сотрудники-женщины, взаимодействуют с руководителем учреждения; почти в 2 раза чаще – с методистом; существенно чаще – с другими педагогами школы и педагогами-организаторами; не взаимодействуют с психологами школы.

На уровне тенденции эти различия выявлены и между сотрудниками-мужчинами и сотрудниками-женщинами, имеющими высшее образование: реже взаимодействуют с руководителем учреждения; чаще – с методистом; несколько чаще – с другими педагогами школы. При контроле фактора образования различия в частоте взаимодействия с психологами и педагогами-организаторами не достигают уровня статистической значимости ($p = 0,4$ и $p = 0,1$).

При сравнении частоты взаимодействия между сотрудниками школы в зависимости от их уровня образования обнаруживаются статистически значимые различия между сотрудниками с высшим и средним специальным образованием и сотрудниками с неоконченным образованием. Последние значимо чаще взаимодействуют с методистом и психологом по сравнению с двумя другими группами ($p = 0,03$ и $p = 0,02$ соответственно); несколько чаще по сравнению с группой со средним специальным образованием – с другими педагогами (на уровне тенденции, $p = 0,06$, различия с группой с высшим образованием незначимы, $p = 0,1$). Они не взаимодействуют с руководителями уч-

реждения, что нехарактерно для других групп, практически одинаково часто взаимодействующих с руководителями.

Сотрудники со средним специальным образованием значимо чаще по сравнению с сотрудниками с неоконченным высшим образованием взаимодействуют с руководителем учреждения ($p = 0,001$) и с педагогами-организаторами ($p = 0,02$). Эти различия значимы для группы с высшим образованием на уровне тенденции ($p = 0,07$ и $p = 0,06$ соответственно). Они же реже по сравнению с двумя другим группами взаимодействуют с руководителями отделений ($p = 0,01$ и $p = 0,03$ соответственно). Это объясняется тем фактом, что большинство руководителей отделений имеют среднее специальное образование и полученные факты отражают недостаточные «горизонтальные» взаимодействия между руководителями отделений.

Характерной особенностью взаимодействия сотрудников с высшим образованием по сравнению с двумя другим группами является значительно большая частота взаимодействия с руководителями отделений ($p = 0,03$ и $p = 0,01$ соответственно) и отсутствие взаимодействия с психологами ($p = 0,00$ для обеих групп).

Причины, побуждающие сотрудников к взаимодействию, имеют существенные различия в зависимости от пола и уровня образования.

Поводом для взаимодействия с другим специалистом для сотрудников-женщин чаще оказываются сложная ситуация с воспитанником (37,3 %) и обращение другого специалиста (23,5 %), существенно реже – просьба руководителя (9,8 %). Противоположная картина выявляется для сотрудников-мужчин. Для них почти в 2 раза чаще поводом для взаимодействия выступают обращение другого специалиста и просьба руководителя. Вариант «сложная ситуация с воспитанником» не был выбран ни одним сотрудником-мужчиной.

По понятным причинам (недостаток опыта) сложная ситуация с воспитанником чаще заставляет взаимодействовать с коллегами и руководителями сотрудников, имеющих

неоконченное высшее образование (50,0 % против 31,1 % с высшим образованием и 20,0 % со средним специальным). По этой же причине руководители побуждают взаимодействовать с другими специалистами сотрудников с незаконченным высшим образованием почти в 2 раза чаще, чем сотрудников с высшим образованием (25,0 % и 13,3 % соответственно), формируя тем самым у них паттерны командной работы и сотрудничества. Обращает на себя внимание, что, согласно нашим данным, чаще руководители обращаются с такой просьбой к сотрудникам-мужчинам (25,0 %), чем к сотрудникам-женщинам (10,8 %).

Обращение другого специалиста чаще побуждает взаимодействовать сотрудников со средним специальным образованием (40,0 %), большинство из которых является руководителями отделений. Для них же «просьба руководителя» оказывается незначимым поводом (они не могут сами себя просить).

На оценку целесообразности взаимодействия специалистов также влияют пол и уровень образования. Наибольшую важность взаимодействие специалистов имеет для сотрудников с высшим образованием (93,3 %) по сравнению с сотрудниками со средним специальным (80,0 %) и незаконченным высшим (75,0 %).

Оценку таких взаимодействий как формальных чаще дают сотрудники с незаконченным высшим образованием (25,5 %), чем с высшим (6,7 %) и средним специальным (0,0 %). Характерно, что 20 % сотрудников со средним специальным образованием, большинство из которых – руководители отделений, отмечают обязательный характер таких взаимодействий. Для сотрудников с другими уровнями образования эта характеристика взаимодействий незначима.

Анализируя различия по полу, выявляется большая значимость взаимодействий для сотрудников-женщин (90,2 %) по сравнению с сотрудниками-мужчинами без привязки к образованию. При контроле образовательного фактора эти различия оказываются более значимы: 97,3 % сотрудников-женщин с высшим образованием отмечают, что взаимодействие специалистов позволяет быстрее и эффективнее

нее решать проблемы, по сравнению с 75,0 % сотрудников-мужчин с высшим образованием.

На формальный характер взаимодействия специалистов почти в 2 раза чаще указывают сотрудники-мужчины (10,0 % без контроля образования и 12,5 % с высшим образованием), чем сотрудники-женщины (аналогично 5,9 % и 5,4 %).

Наблюдается значительное сходство в оценке значимости причин успешного взаимодействия специалистов для сотрудников с разным уровнем образования. Можно выстроить иерархию таких причин независимо от различий в уровне образования. На первом месте стоит желание специалистов решить проблему, на втором – сходство ценностей, взглядов на жизнь, на третьем – один уровень образования, педагогический опыт, на четвертом – есть «третейский судья», посредник.

Различия обнаруживаются при анализе гендерного фактора. Если «желание решить проблему» значимо независимо от пола и занимает первое место в иерархии и мужчин и женщин, то вторая по значимости причина имеет гендерную специфику. Для женщин более важны близкие взгляды на жизнь, схожие ценности (то есть личностный фактор), а для мужчин это условие так же важно, как и одинаковый уровень образования и педагогический опыт (то есть социально-психологический фактор). Организационный фактор («есть «третейский судья», посредник») важен только для сотрудников-женщин, имеющих высшее образование.

Весьма интересные данные получены при анализе ответа на вопрос о частоте взаимодействия между специалистами.

Большинство опрошенных отметили, что это взаимодействие происходит на регулярной основе (52,5 %), однако сотрудники-мужчины значимо чаще выбирают данный вариант ответа (80,0 % без контроля фактора образования, 75,0 % – сотрудники-мужчины с высшим образованием) по сравнению с сотрудниками-женщинами (47,1 % без учета уровня образования, 48,6 % с высшим образованием).

Второе место по частоте выбора занимает выбор «происходит от случая к случаю» (24,6 % от всех опрошенных) и «зависит от личных контактов» (24,6 %). И если нерегулярность

взаимодействия сотрудников в школе отметили с одинаковой вероятностью сотрудники разного пола и уровня образования, то зависимость от личных контактов чаще отметили сотрудники-женщины (27,5 % независимо от образования, 27,0 % с высшим образованием) по сравнению с сотрудниками-мужчинами (10,0 % и 12,5 % соответственно), а также несколько чаще сотрудники со средним образованием (30,0 %).

Отсутствие взаимодействия специалистов в школе значительно чаще отмечают сотрудники с незаконченным высшим образованием (25,0 %) по сравнению с сотрудниками с высшим образованием (2,2 %) и со средним специальным (0,0 %).

Выводы. Выявленные различия отражают как разные потребности, возникающие в профессиональной деятельности, характерные для выделенных групп, которые определяют частоту взаимодействия с другими специалистами в школе.

Сотрудники с неоконченным высшим образованием в большей мере испытывают потребность в руководстве своей профессиональной деятельностью со стороны методистов и психологов. Однако очевидно, что отсутствие взаимодействия с руководителями учреждения и руководителями отделений несколько сужает те проблемы, в решении которых нуждаются сотрудники с неоконченным высшим образованием. Кроме того, одинаковая с другими группами сотрудников частота взаимодействия со своими коллегами лишает их такого ресурса для своего профессионального развития, как мнение более опытных коллег.

Сотрудники со средним специальным образованием, занимающие, согласно данным анкеты, по преимуществу должности руководителей отделений, гораздо чаще взаимодействуют по «вертикали»: от руководителей учреждений до педагогов-организаторов. Это, вероятно, объясняется необходимостью решать большое число организационно-управленческих вопросов, тогда как на взаимодействие с педагогами остается не так много времени. Они же значительно чаще отмечают обязательный характер взаимодействия с другими специалистами: должностные обязанности наклад-

дывают ограничения на выбор способа решения проблем, они всегда должны решаться коллективом.

Поскольку, согласно нашим данным, большинство опрошенных сотрудников имеет высшее образование и значимо чаще взаимодействует как раз с руководителями отделений, то эта несимметричность взаимодействия может быть одной из причин недопонимания между подчиненными и их руководителями.

Обобщая данные групп, выделенных по гендерному признаку, отметим тот факт, что наиболее часто взаимодействуют со своими коллегами, методистами и педагогами-организаторами сотрудники-мужчины. Они существенно реже по сравнению с сотрудниками-женщинами взаимодействуют с руководителями учреждения и не взаимодействуют с психологами, что вполне укладывается в действие стереотипов мужского поведения. Ролевые стереотипы предписывают мужчинам самостоятельно решать возникающие трудности, чем объясняется, с нашей точки зрения, выявленный в исследовании факт: то, что сотрудники-мужчины не обращаются к руководителям, психологам даже тогда, когда возникает сложная ситуация с воспитанником.

Библиографический список

1. Игруппо И.Ф. Методология разработки теории управления инновационными процессами в образовательном учреждении: дис. ... д-ра пед. наук. Ставрополь, 2004.
2. Усольцева И.В. Профессиональная ментальность субъектов образования и проблемы междисциплинарных исследований // Социально-психологические проблемы ментальности/менталитета: сб. научн. ст. XI Международной научно-практической конференции. Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2014. С. 238–244.
3. Филонов Г.Н. Междисциплинарное исследование процесса воспитания // Педагогика. 2010. № 9.

РАЗДЕЛ 7

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ И КОМФОРТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Кузнецова Ольга Евгеньевна

ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТИ В ТРУДНЫХ УЧЕНИЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВАХ

Трудный ученический коллектив, социометрический статус, самочувствие личности в группе, групповая культура, организационная культура.

В статье представлены результаты исследования положения личности в трудных ученических коллективах разных типов, в частности, особенности самочувствия членов группы с разными социометрическими статусами. Выявлено, что дискомфорт в подобных классах могут испытывать как низкостатусные, так и высокостатусные члены группы.

Kuznetsova Olga Evguenyevna

THE PROBLEM OF PERSONALITY IN DIFFICULT CLASS

Difficult class, sociometric status, well-being of personality in group, group culture, organizational culture.

The results of study of personal status in difficult class of different types are presented in the article. Special attention is given to the well-being of pupils of different sociometric status.

It studied that high status pupils as well as low status ones can be in discomfort in their class.

Ученический коллектив оказывает большое влияние на развитие ребенка и формирование его личности. В этой связи необходимо обратить внимание на трудные ученические коллективы, исследований которых не так много. На данный момент существуют некоторые классификации трудных классов и программы психолого-педагогического сопровождения, однако само понятие «трудный ученический коллектив» нуждается в уточнении [1]. Существует ряд проблем, которые на данный момент недостаточно изучены: условия, факторы и механизмы возникновения трудных ученических коллективов; влияние организационной культуры школы на их появление; групповые культуры или, скорее, субкультуры трудных ученических коллективов. Одной из проблем является самочувствие личности в трудном ученическом коллективе.

Наше исследование было посвящено изучению групповых культур и социально-психологических характеристик трудных классов в системе общей организационной культуры школы. В ходе этого исследования были выявлены некоторые данные, касающиеся самочувствия учащихся в таких классах, которые будут изложены в настоящей статье.

Исследование проводилось методом «кейс-стади» в одной из средних школ г. Архангельска в 8-х классах. В исследовании принимали участие 42 учащихся (18 мальчиков и 24 девочки). Классы с помощью экспертных оценок учителей и администрации были определены как «немотивированный» и «звездный». Были использованы методы наблюдения, анкетирования, интервьюирования, тестирование, социометрия, референтометрия.

Изначальная комплектация классов была проведена таким образом, что дети из малообеспеченных и неблагополучных семей попали преимущественно в один класс. Кроме того, при переходе в среднюю школу было проведено разделение

на гимназический и обычный классы, и все успевающие ученики были переведены в гимназический класс. Таким образом, один класс окончательно сформировался как трудный «немотивированный». Однако и в гимназическом классе возникли проблемы, которые обеспокоили учителей, определивших этот класс также как трудный «звездный» (классификация А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой) [2, с.58].

При проведении исследования были сформулированы следующие исследовательские вопросы, на которые в результате анализа данных получены ответы:

1. Каковы различия в структуре межличностных отношений в этих классах?

Выяснилось, что в «звездном» классе структура группы имеет 3 неравномерные страты, причем количество непопулярных учащихся достаточно велико – 32 %; в «немотивированном» классе стратификация соответствует исследованиям ученических коллективов, в которых крайние страты представляют 5-6 % учащихся. Кроме того, выявлены жесткое деление на микрогруппы в «звездном классе» и нечеткое деление на микрогруппы в «немотивированном» классе, где выделяются отдельно группы мальчиков и девочек, чего нет в «звездном классе», где группы смешанные. Выделение группы непопулярных в «звездном классе» строится не по принципу успешности в обучении, как это выявлено в профессиональных школах и школах для одаренных детей [1, с. 226–230], а по принципу благополучия семьи и контактности учащихся. В «немотивированном» классе группу непопулярных составили учащиеся с неудовлетворительным поведением. Отрицательные выборы в «звездном» классе связаны с принадлежностью к микрогруппам, а в «немотивированном» классе относятся только к низкостатусным членам.

2. Каковы различия в референтной структуре двух классов?

Здесь различий практически нет. В обоих классах референтная структура слабо выражена, выбор референтных лиц происходит строго внутри микрогрупп.

3. Каково самочувствие учащихся в группе и связано ли оно с социометрическим статусом?

Согласно большинству исследований, высокостатусные члены группы отличаются положительным самочувствием в группе. Однако в нашем исследовании выявлено, что некоторые высокостатусные и среднестатусные члены группы в обоих классах испытывают безразличное или негативное отношение как к школе в целом, так и к своему классу, нет интереса к одноклассникам и классным мероприятиям. Также отмечается низкий уровень эмоциональной экспансивности, т.е. при большом количестве выборов со стороны одноклассников сами учащиеся делают минимальное количество выборов. В «немотивированном» классе нет единства в оценке уровня развития класса среди высокостатусных и среднестатусных членов группы, в «звездном» классе отмечен большой разброс оценок, однако отрицательные характеристики отмечают только низкостатусные учащиеся.

Изучение отношения к учебной деятельности показало, что в «звездном» классе есть группа учащихся с заниженной мотивацией, в которую входят дети разных статусов, независимо от успеваемости. Зависимости от мотивации на успех / избегание неудачи в данном случае выявлено не было. В «немотивированном» классе уровень мотивации учебной деятельности низкий в целом, однако есть учащиеся, стремящиеся к получению знаний (как высокостатусные, так и среднестатусные члены группы). В данном случае успеваемость учеников связана с мотивацией на успех / избегание неудачи.

Таким образом, было выявлено, что в трудных классах социометрический статус не гарантирует положительного самочувствия в группе, не связан с успеваемостью и мотивацией учебной деятельности.

Вероятно, на самочувствие учащихся в таких классах в большей степени влияют социально-психологические и культурные характеристики класса. Исследование показало, что по данным критериям есть много общего, однако есть существенные различия по качеству содержания. Так, в обоих классах уровень развития группы ниже среднего, но в «звездном» классе менее всего выражен показатель

социально-психологического климата, а выше всего – направленность активности; в «немотивированном» классе обратная картина. Уровень ценностно-ориентационного единства также примерно на среднем уровне, чуть ниже он у «немотивированного» класса, однако есть важные различия по ценностным блокам. Так, в «звездном» классе преобладают деловые ценности и не выражен эмоциональный блок, а в «немотивированном» классе, наоборот, менее выражены деловые ценности и востребованы эмоциональные. Групповая культура в обоих классах недостаточно развита, но если в «немотивированном» классе ею никто не занимался, то в «звездном» классе, несмотря на большое количество совместных мероприятий, также мало групповых элементов, которые бы объединяли учащихся в психологическую общность.

В результате следует отметить, что исследование социально-психологических особенностей и элементов групповой культуры трудных классов и их субкультур в рамках общей организационной культуры школы может внести существенный вклад в изучение положения личности в группе.

Библиографический список

1. Кондратьев М.Ю. Социальная психология в образовании: учеб. пособие. М., 2008.
2. Микляева А.В., Румянцева П.В. «Трудный класс»: диагностическая и коррекционная работа. СПб.: Речь, 2007.

Лобко Светлана Федоровна

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, БОЛЬНЫХ СКОЛИОЗОМ

Толерантность, организационно-педагогические условия, дети с ограниченными возможностями здоровья, аксиологический подход.

В статье представлена реализация организационно-педагогических условий формирования толерантности младших

школьников, больных сколиозом, в рамках разработки и внедрения программы «Учись быть толерантным», а также анализ данных опытно-экспериментальной работы в условиях школы-интерната № 1.

Lobko Svetlana Fedorovna

ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF TOLERANCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH SCOLIOSIS

Tolerance, pedagogical conditions, children with disabilities, the axiological approach.

The article presents the implementation of organizational-pedagogical conditions of formation of tolerance of junior schoolchildren with scoliosis. As part of the development and implementation of the program «learn to be tolerant». Data analysis experimental work in conditions of boarding school no. 1.

Понятие толерантности может быть рассмотрено с разных точек зрения: философской, психолого-педагогической, социологической, культурологической, медицинской, политической, этнологической. Толерантность как понятие формировалось на протяжении не одного века, но до сих пор не имеет единого определения и толкуется в различных научных дисциплинах по-разному.

В зависимости от направленности и цели исследования авторами делается акцент на той или иной составляющей толерантности: в философии толерантность изучается как экзистенциальное состояние человека (С.Е. Вершинин, Ф. Лосано и др.), как исток социальной активности (А.И. Титаренко, В.В. Лекторский, А.В. Шестопап и др.), как особое состояние духовной жизни (В.С. Соловьев, Н.О. Лосский и др.) [4, с. 4; 5, с. 49–51, 54; 7, с. 350; 8, с. 5–7].

В педагогике рассматриваются приемы и средства воспитания толерантности у детей как результат прямого воз-

действия взрослого без учета субъектности отношений (Б.С. Гершунский, В.Г. Маралов и др.) [3, с. 367–600].

В психологии толерантность исследуется как психологическая устойчивость личности (Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова и др.), как личностная характеристика (А.Г. Асмолов, О.А. Кравцова и др.), как система установок и ценностей личности (И.Б. Гриншпун, Г.У. Солдатова и др.) [1, с. 8–18].

В современной медицинской науке понятие «толерантность» активно используется в биологии (иммунологии, фармакологии и др.). Р. Бернет, Р. Биллингем, Л. Brent, М. Гашек, П. Медавар понимают толерантность как способность организма без видимого для себя ущерба переносить потенциально неблагоприятные для него воздействия фактора внешней среды, как снижение чувствительности самого организма, клеток, тканей к воздействию вещества, что способствует сохранению гомеостаза [6, с. 9].

Анализ теоретических источников показал, что толерантность изучается с позиции аксиологического, идеалистического, онтолого-историцистского, конфликтного исследовательского подходов.

В теории представлены модели толерантности, уровни сформированности, критерии, функции и различные варианты ее классификации. Общим для представленных в исследовании работ является то, что в них аксиологическая функция толерантности, которая обеспечивает сопереживание, нравственное понимание, принятие другого, не выделена как значимая.

В нашей работе за основу взят аксиологический подход, центральной категорией которого является ценность. Данный подход позволяет рассматривать процесс формирования толерантности младших школьников, больных сколиозом, во взаимодействии объективного и субъективного, выявить внутреннюю взаимосвязь обучающегося и общества, увидеть личностный аспект ориентации младшего школьника на различного рода ценности.

Наряду с этим аксиологический подход соответствует новым федеральным стандартам начальной школы, где

ставится акцент на необходимости духовно-нравственного развития школьников и деятельности образовательных учреждений по решению названной проблемы.

Исследование посвящено проблеме формирования толерантности младших школьников с заболеванием опорно-двигательного аппарата.

Цель исследования состояла в выявлении, обосновании и реализации в опытно-экспериментальной работе условий формирования толерантности младших школьников, больных сколиозом.

Исследование предполагало решение задач:

- Осуществить анализ литературы по условиям формирования толерантности у младших школьников.
- Научно обосновать условия формирования толерантности младших школьников, больных сколиозом.
- Разработать критерии и охарактеризовать уровни формирования толерантности у младших школьников.
- Реализовать условия и проанализировать результаты опытно-экспериментальной работы.

Новизна позиции автора заключается в конкретизации модели формирования толерантности, а также в обосновании аксиологической функции толерантности как значимой для формирования ценностных ориентаций младших школьников, больных сколиозом, с учетом их возрастных особенностей.

Формирование толерантности младших школьников представляет собой целенаправленный, планомерно организованный процесс.

Для решения поставленных в исследовании задач необходимо было выявить, обосновать и реализовать соответствующие организационно-педагогические условия. При этом позиция автора совпадает с мнением В.А. Беликова о том, что организационно-педагогические условия – это совокупно возможное содержание форм, методов целостного педагогического процесса, направленных на достижение целей педагогической деятельности [2, с. 235].

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя школа-интернат № 1 имени В.П. Синякова» Октябрьского района г. Красноярск. Школа-интернат № 1 для детей, больных сколиозом, имеет отличный от других типов школ режим организации рабочего дня ребенка. Обучающиеся совмещают процессы обучения и лечения (при сохранении образовательного стандарта). Их состояние здоровья, специфика семейного уклада, быта, традиций накладывают определенный отпечаток на поведение и взаимоотношение детей с окружающими. Для проведения эксперимента были выбраны обучающиеся первых классов. В качестве контрольного класса выбран 1 А класс, экспериментального – 1 Б класс. Всего в опытно-экспериментальной работе приняли участие 68 человек, в том числе 32 человека – школьники экспериментальной и контрольной групп, 32 человека – родители школьников экспериментальной и контрольной групп, 4 педагога в качестве консультантов и независимых экспертов.

Для проведения исследования были использованы следующие методики: анкета экспертной оценки сформированности толерантности младшего школьника (автор Я.А. Батрак); анкета самооценки навыков толерантного поведения младших школьников (автор Я.А. Батрак).

Каждый опросник состоит из 25 вопросов, отражающих сформированность всех составляющих структуры толерантности: коммуникативная компетентность, ассертивность, эмпатия, ценностные ориентации, эмоциональная устойчивость. На вопросы анкеты самооценки отвечали сами школьники. В качестве экспертов, оценивающих ребенка по анкете экспертной оценки, выступали педагоги и родители. Из результатов, полученных в процессе опроса родителей и педагогов, определялся средний показатель, отражающий поведение ребенка дома и в обществе. Уровень сформированности компонентов толерантности определялся по шкале в баллах от 1 до 5. Результаты, полученные с помощью

выбранных методик (на начало эксперимента), подтвердили преобладание полученных в ходе наблюдения и бесед с классными руководителями, воспитателями и родителями обучающихся результатов «среднего» уровня толерантности (46,67 %) в экспериментальном классе и «достаточный» уровень сформированности толерантности (58,83 %) в контрольном классе (см. рис.1).

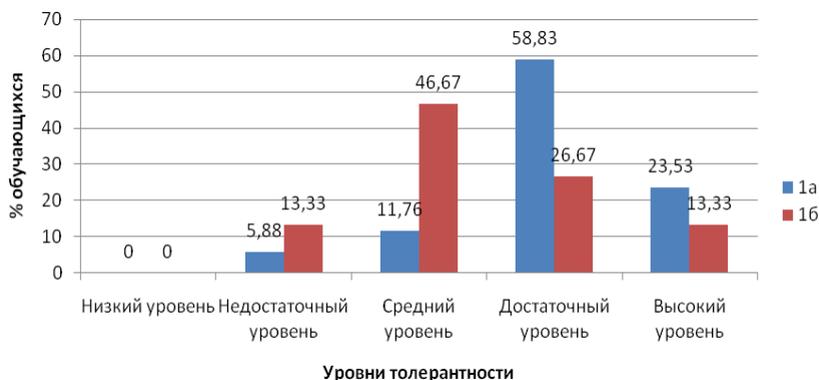


Рис. 1. Результаты первичной диагностики по «Анкете самооценки навыков толерантного поведения младших школьников» 1А и 1Б классов

Результаты «экспертной оценки» первичной диагностики родителей и педагогов показали, что у обучающихся контрольного класса преобладает «достаточный» уровень толерантности (50 %), у обучающихся экспериментального класса преобладает «средний» уровень сформированности толерантности (46,4 %) (см. рис. 2).

Анализ сформированности компонентов толерантности в контрольном и экспериментальном классах показал, что учителя выделяют проблему формирования ценностных ориентаций и эмоциональной устойчивости; родители – формирование асертивности и эмоциональной устойчивости. Мнение обучающихся совпадает с мнением родителей.

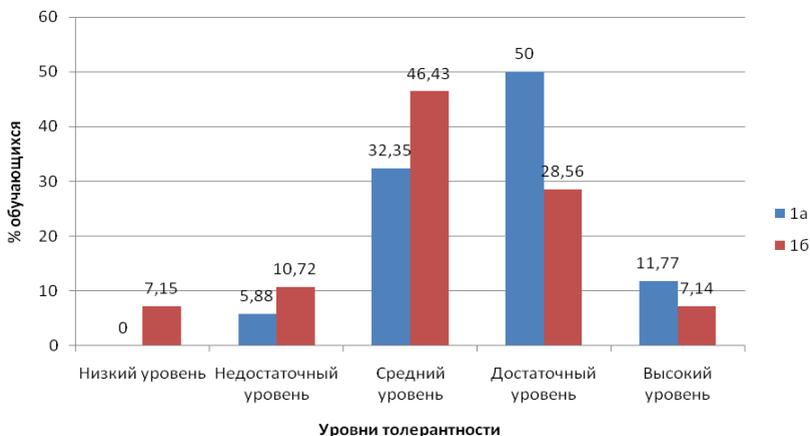


Рис. 2. Результаты первичной диагностики по «Анкете экспертной оценки сформированности толерантности младшего школьника» контрольного и экспериментального классов

Результаты «экспертной оценки» учителей и родителей показали самые низкие результаты ценностных ориентаций и эмоциональной устойчивости младших школьников (табл. 1).

Таблица 1

Уровень сформированности толерантности контрольного (1А) и экспериментального (1Б) классов

Оценивает	Компоненты толерантности										Уровень развития толерантности	
	Коммуникативная компетентность		Ценностные ориентации		Эмоциональная устойчивость		Эмпатия		Ассертивность			
	1Б	1А	1Б	1А	1Б	1А	1Б	1А	1Б	1А	1Б	1А
Ученик	3,33	3,82	3,47	4,47	2,20	2,82	4,07	4,18	2,33	3,29	3,09	3,73
Учитель	3,73	3,53	2,20	2,76	2,07	2,76	3,33	3,24	2,60	3,18	2,75	3,10
Родитель	3,93	4,00	2,60	3,18	1,47	2,18	4,00	4,29	2,60	3,12	2,95	3,36
Итого: учителя и родители	3,83	3,77	2,40	2,97	1,77	2,47	3,67	3,77	2,60	3,15	2,85	3,23

Результаты, полученные на начало опытно-экспериментальной работы, позволили выявить группы обучающихся

со сниженными показателями сформированности отдельных компонентов толерантности в экспериментальном классе.

Для организации работы по формированию компонентов толерантности была разработана программа «Учусь быть толерантным», состоящая из четырех разделов:

1. «Учусь уважать себя и других» – развитие ценностных ориентаций и коммуникативной компетентности.

2. «Учусь владеть собой» – развитие эмоциональной устойчивости и коммуникативной компетентности.

3. «Учусь принимать других» – развитие эмпатии и коммуникативной компетентности.

4. «Учусь оценивать свое поведение и помогать другим» – развитие ассертивности и коммуникативной компетентности.

Было проведено 40 занятий. Длительность одного занятия (с учетом возрастных особенностей обучающихся) составляла 35 минут; частота проведения – 2 раза в неделю. Форма занятий – групповая. Занятия один раз в неделю посещали все обучающиеся, второй раз посещали занятия обучающиеся, у которых были выявлены проблемы по какому-либо компоненту толерантности. После проведения занятий по программе у этих обучающихся стала наблюдаться положительная динамика.

Так, по блоку «Учусь уважать себя и других» показатели изменились с 3,47 до 3,6 баллов (достаточный уровень); «экспертная оценка» родителей и педагогов изменилась со «среднего» уровня сформированности компонента толерантности (2,4 балла) до «достаточного» (3,3 балла).

По блоку «Учусь владеть собой» показатели изменились у обучающихся с 2,2 до 2,87 баллов (средний уровень); у родителей и педагогов показатель изменился с недостаточного (1,77) до среднего (2,87) уровня сформированности компонента толерантности.

По блоку «Учусь принимать других» – развитие эмпатии и коммуникативной компетентности (сопереживание, добросердечность, гуманность, отзывчивость, альтруизм) –

показатели изменились у обучающихся с 4,07 до 4,13 баллов (высокий уровень); экспертная оценка у родителей и педагогов изменилась с 3,67 до 3,84 (достаточный уровень сформированности компонента толерантности).

По блоку «Учусь оценивать свое поведение и помогать другим» показатели изменились у обучающихся с 2,33 до 3,0 баллов (средний уровень); экспертная оценка у родителей и педагогов изменилась со «среднего» (2,6) до «достаточного» уровня сформированности компонента толерантности (3,14 балла).

Компонент толерантности «коммуникативная компетентность» в отдельный блок не выделялся. Формирование этого компонента шло через все блоки. Показатели изменились у обучающихся с 3,33 до 3,53 баллов (достаточный уровень); экспертная оценка у родителей и педагогов изменилась с 3,83 (достаточный уровень) до 4,04 баллов (высокий уровень сформированности компонента толерантности).

Также был проведен сравнительный анализ показателей в контрольном и экспериментальном классах по уровню сформированности толерантности. Анализ показал, что специально организованные занятия по программе «Учись быть толерантным» в ходе опытно-экспериментальной работы позволили повысить уровень сформированности толерантности в экспериментальном классе со «среднего» до «достаточного» уровня, а также добиться положительной динамики по всем компонентам сформированности толерантности. В контрольном классе произошло снижение с «достаточного» уровня до «среднего» по результатам экспертной оценки родителей и педагогов. По всем компонентам сформированности толерантности наблюдается незначительная положительная динамика.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г., Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А. О смысле понятия «толерантность» // Век толерантности: научно-публицистический вестник. М.: МГУ, 2001. С. 8–18.

2. Беликов В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография. М.: Владос, 2004.
3. Гершунский Б.С. Толерантность как необходимое условие выживания и прогрессивного развития цивилизации // Образовательно педагогическая прогностика: теория, методология, практика. М.: Флинта Наука, 2003. С. 567–600.
4. Зеленцова М.Г., Гусев А.В. Онтологические основания толерантности // Известия вузов. Сер. Гуманитарные науки. 2013. № 4 (1). С. 3–12.
5. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критicisme // Вопросы философии. 1997. № 11. С. 49–51, 54.
6. Лекция 1. С. 9. URL: <https://docviewer.yandex.ru>.
7. Титаренко А.И. Марксистская этика: учеб. пособие для вузов. М., 2006.
8. Спицына О.А. Психологические условия формирования когнитивного и поведенческого компонентов толерантности у младших школьников в образовательной среде: автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07. Казань, 2006.

*Рогов Евгений Иванович
Симончик Татьяна Владимировна*

РАЗВИТИЕ АДДИКЦИЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПОДРОСТКОВ В РАЗНЫХ ТИПАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Профессиональные представления, подростковый возраст, аддикции, аддиктивное поведение, образовательная среда, тип образовательного учреждения.

В статье сравниваются условия образовательной среды школы и интерната в формировании представлений подростков о своей будущей профессии. Показано, что образовательные организации интернатного типа в большей степени способствуют становлению и проявлению у подростков аддиктивного поведения. Выявлено, что уровень аддик-

тивного поведения взаимосвязан с типами предпочитаемых профессий и развитием профессиональных представлений. В этом случае профессия выступает для аддиктивных подростков в зависимости от типа образовательной организации средством «освобождения» от контроля и опеки взрослых или способом вхождения во взрослую жизнь.

*Rogov Evgeny Ivanovich
Simonchik Tatyana Vladimirovna*

DEVELOPMENT OF ADDICTIONS AND PROFESSIONAL IDEAS OF TEENAGERS IN DIFFERENT TYPES OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Professional ideas, juvenile age, addictions, addictive behavior, educational environment, type of educational establishment.

The article compares the conditions of educational environment of the school and boarding school in the formation of teenagers ideas about their future profession. It is shown that educational organizations of boarding type in a greater degree promote the formation and demonstration of teenagers addictive behavior. It is revealed that the level of addictive behavior turns out to be interconnected with the types of the preferred professions and development of professional ideas. In this case depending on the type of educational establishment the profession for addictive teenagers is the way of “release” from the control and care of the adults or the means of entering into adult life.

Особенности образовательной организации играют ключевую роль в формировании, развитии и поддержке образовательной среды, что проявляется в создании благоприятного социально-психологического климата, ощущении включенности в жизнь учреждения каждого обучающегося. Наилучшие возможности для оптимального сочетания и развития общественных и личных интересов представляет правильно организованная коллективная жизнь и деятельность, в которой должны находить свое воплощение запро-

сы и ожидания социума и удовлетворяются назревшие положительные возрастные и индивидуальные потребности подрастающего поколения [2]. Благоприятной такую среду можно назвать потому, что в ней обеспечивается формирование опыта адекватного поведения, социальной деятельности детей. От того, насколько легко обучающийся будет взаимодействовать с окружающими его сверстниками и взрослыми, налаживать контакты, зависит его дальнейшая учебная и профессиональная деятельность, его карьера и место в жизни [3]. Однако нередки случаи, когда, несмотря на все усилия и старания окружающих, ученик уходит в себя, дистанцируется от положительных образцов, демонстрирует дезадаптивное поведение.

Среди причин подобного дезадаптивного поведения подростков А.В. Гоголева выделяет дисфункциональность семьи; личностные особенности (возрастные, характерологические и т.д.); школьную дезадаптацию; воздействие асоциальной неформальной среды; причины социально-экономического и демографического характера [1].

Очевидно, что основным мотивом дезадаптивного поведения подростков является бегство от невыносимой реальности. Личная жизнь, учебная деятельность и окружающая их среда рассматриваются подростками чаще всего как «серые», «монотонные», «скучные», «апатичные». Этим детям не удается найти в реальной действительности какие-либо сферы, способные привлечь их внимание, увлечь, обрадовать, вызвать эмоциональную реакцию. Исправить ситуацию подростки пытаются с помощью различных видов аддикций: от употребления психоактивных веществ до погружения в виртуальную реальность [9].

Неудовлетворенность социальных потребностей, неприятие окружающего мира нередко являются причинами поиска подростком особой жизни, уводящей от ее благополучного течения и нарушающей ход нормального развития, ведут к становлению аддиктивного поведения. Реализация, раздумья, фантазии на аддиктивную тему занимают боль-

шое количество времени и энергии. Сосуществование двух взглядов на окружающее, стилей жизни в одном человеке, приводит к изменению установок, мотивации и системы ценностей [4].

И хотя традиционно первоочередными причинами аддиктивного поведения подростков считаются проблемы в семье или генетическая предрасположенность, особенности образовательной организации, по нашему мнению, играют здесь далеко не последнюю роль [8]. Причем особенности влияния образовательной среды на развивающуюся личность должны отразиться прежде всего в образах представлений обучающихся. Учитывая, что образовательные организации готовят детей к будущей взрослой жизни, их влияние не может не отразиться на выборе будущей профессии и представлениях о ней.

Данные положения определили цель исследования: изучить роль образовательной среды, условий, в которых проходит развитие подростка, в возникновении у обучающихся различных аддикций и их отражение в представлениях подростков о своей будущей деятельности. В качестве респондентов выступили учащиеся 7-х и 8-х классов средней школы и школы-интерната г. Ростова-на-Дону, всего 102 человека. Методики исследования представлены комплексной методикой В.Д. Менделевича для оценки уровня аддиктивного поведения у подростков «Склонность к аддиктивному поведению» [5]; методикой Е.И. Рогова «Исследование представлений об объекте деятельности» [6]; тестом на определение профессиональной направленности личности Дж. Голланда [7].

Анализ данных, полученных при опросе по методике В.Д. Менделевича «Склонность к аддиктивному поведению», показал, что образовательная среда школы в меньшей степени способствует возникновению аддикций. Для подростков, обучающихся в школе, характерен невысокий уровень склонности к аддиктивному поведению, в то время как у подростков из интерната преобладает высокий уровень склонности к аддиктивному поведению (табл. 1).

Таблица 1

Результаты опроса по методике В.Д. Менделевича

Уровень склонности к аддиктивному поведению	Респонденты	
	школа	интернат
Не высокий (не выявлено)	53%	10%
Вероятность склонности	27%	41%
Высокая вероятность	10%	49%

Невысокий уровень склонности к аддиктивному поведению у подростков в школе может быть объяснен большим эмоциональным и психологическим равновесием подростков, а также их информированностью и осознанием того, к чему приводит необдуманый поступок (как при пробе алкоголя, наркотиков, так и при демонстрации грубости, агрессии в общении с окружающими). Среди 10 % подростков в школе, предрасположенных к аддиктивному поведению, 7 % составляют мальчики, а 3 % – девочки.

Выраженная склонность к аддиктивному поведению у подростков в условиях образовательной среды интерната обусловлена, вероятно, не только особенностями психологического и психического развития детей, но и условиями их пребывания. В интернате подростки имеют больше свободного времени, здесь нередко отсутствуют строгий режим и контроль со стороны воспитателя и психолога, что способствует появлению аддиктивности в поведении. При этом у обучающихся отсутствует мотивация ознакомления с миром профессий: многие даже не задумываются о своем выборе и будущем, так как большая часть подростков состоит на социальном попечительстве в интернате. Подростки из интерната, продемонстрировавшие предрасположенность к аддиктивному поведению (49 %), в большей степени представлены девочками (29 %), чем мальчиками (20 %).

Анализ результатов, полученных с помощью теста на определение профессиональной направленности личности Дж. Голланда, показал, что в условиях школьной образовательной среды у подростков с неаддиктивным поведением преобладают социальный (31 %) и предприимчивый (20 %)

типы профессиональной направленности, а у подростков с аддитивным поведением преобладают реалистичный (24 %) и артистический (20 %) типы профессиональной направленности (табл. 2).

Таблица 2

Результаты определения профессиональной направленности подростков (по Дж. Голланду)

Тип профессиональной направленности	Подростки из интерната		Подростки из школы	
	с неаддитивным поведением	с аддитивным поведением	с неаддитивным поведением	с аддитивным поведением
Реалистический	11%	15%	13%	24%
Интеллектуальный	20%	18%	9%	6%
Социальный	31%	20%	31%	15%
Конвенциональный	16%	17%	11%	17%
Предприимчивый	9%	6%	20%	18%
Артистический	13%	24%	16%	20%

Выявленные предпочтения профессиональной направленности у большинства подростков в школьном учебном учреждении свидетельствуют о соответствии сделанного выбора приоритетам социума, о благоприятности психологического климата, способствующего сделать обдуманый выбор профессии.

Анализ профессиональной направленности подростков из интерната выявил предпочтения у подростков с аддитивным поведением артистического (24 %) и социального (20 %) типов профессиональной направленности, а у подростков с неаддитивным поведением – преобладание социального (31 %) и интеллектуального (20 %) типов. Выраженная направленность на профессии социального типа может свидетельствовать о дефиците общения, потребности в контактах в данной среде.

Высокие показатели направленности аддитивных подростков и в школе, и в интернате на артистический тип могут свидетельствовать об их отстраненности от отчетливо струк-

турированных проблем и видов деятельности, предполагающих большую физическую силу. Такие подростки предпочитают опираться на свои непосредственные ощущения, эмоции, интуицию и воображение, что способствует независимости суждений, несоциальности, оригинальности.

Исследование профессиональных представлений об объекте будущей деятельности также выявило различия между подростками в школе и интернате (табл.3).

Таблица 3

Выраженность факторов профессиональных представлений по опроснику Е.И. Рогова

Показатель Подгруппа	Оценка		Сила		Активность		Четкость	
	школа	интерн.	школа	интерн.	школа	интерн.	школа	интерн.
Аддиктивные подростки-мальчики	21	18,2	16	18,5	12,2	16,6	21	14,4
Аддиктивные подростки-девочки	17,1	21	11	11	12	12	18,2	12,2
Неаддиктивные подростки-мальчики	17,4	18,7	17,4	17,4	11	16,7	18,5	17,1
Неаддиктивные подростки-девочки	16	18,2	12	16,7	14,4	17,4	17	14,4

По параметру «Оценка» практически все подростки показали достаточно высокие результаты, что свидетельствует об их готовности принять будущую профессию, о ее восприятии как носителя позитивных, социально желательных показателей, а также в определенной степени об удовлетворенности своим выбором. Более высокие баллы по параметру «Оценка» у аддиктивных подростков по сравнению с неаддиктивными, а также у подростков из интерната по сравнению со школой можно объяснить тем, что будущая деятельность рассматривается интернатными подростками как некий способ выйти за стены своего учреждения, а для аддиктивных подростков это вариант ухода из-под опеки

взрослых и получение определенной независимости в своих действиях.

Можно отметить также высокие показатели по параметру «Четкость представлений», говорящие о четкости, контрастности, адекватности и яркости образа своей будущей работы в сознании субъекта. Причем у школьных подростков они явно выше, что может быть обусловлено большим интересом подростков к миру профессий и профориентационной деятельностью школьных педагогов. Интересно, что в школе четкость представлений об объекте будущей деятельности у аддиктивных подростков (мальчиков и девочек) выше, чем у неаддиктивных, а в интернате, наоборот, данный показатель выше у неаддиктивных подростков. Это может быть связано со стремлением аддиктивных подростков в школе обеспечить свою независимость, а у неаддиктивных подростков в интернате – более взрослой позицией по отношению к будущей жизни.

Повышенный уровень результатов по фактору «Сила образа» у аддиктивных подростков-мальчиков и неаддиктивных подростков-девочек из интерната свидетельствует, что они представляют будущую деятельность как независимую от внешних обстоятельств и оценок, предполагающую наличие способности добиваться в работе желаемого, контролировать ситуацию, настаивать на своем. Очевидно, что данные категории подростков занимают более взрослую позицию, чем их школьные оппоненты. Между другими категориями подростков различий по показателю «Сила» не выявлено.

Следует отметить доминирование результатов по фактору «Активность» у подростков из интерната, что свидетельствует о более спокойных эмоциональных реакциях, замкнутости, сдержанности школьных подростков по отношению к своему выбору в будущей работе, что может проявляться в пассивности, вялости, инертности и равнодушии.

Таким образом, мы можем выделить особенности представлений о работе у аддиктивных подростков в разных образовательных учреждениях:

– У аддитивных подростков в интернате более выражены такие факторы, как «Оценка» и «Сила». Это говорит о принятии своей будущей работы, склонности осознавать ее как носителя позитивных, социально желательных характеристик, прослеживается тенденция к демонстрации уверенности. Можно также отметить самоконтроль и независимость от внешних обстоятельств и оценок в трудовой деятельности со стороны респондентов к своему выбору работе. Менее выражены факторы «Активность» и «Четкость», что свидетельствует о нечеткости, расплывчатости, размытости представлений у аддитивных подростков о своей будущей работе. Также собственная работа будет оцениваться как изолированная, слабая в контактах с окружающими людьми, пассивная.

– У аддитивных подростков в школе большую представленность получили факторы «Оценка» и «Четкость». Это означает, что будущая работа будет оцениваться респондентами данной группы как социально желательная. Демонстрируется ее принятие и склонность осознавать ее как носителя позитивных, социально желательных характеристик, в определенном смысле удовлетворенность ею и уверенность, независимость, склонность рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях. Меньшие показатели по факторам «Сила» и «Активность» говорят об интровертированности, определенной пассивности, спокойных эмоциональных реакциях, замкнутости, сдержанности по отношению к своей работе и размытости в сознании специалистов собственной профессиональной деятельности.

Рассмотрение корреляционных взаимосвязей между особенностями профессиональных представлений и аддитивным поведением подростков показало, что показатели аддитивного поведения у аддитивных подростков в школе взаимосвязаны с факторами «Сила» ($r = 0,47$), «Активность» ($r = 0,45$) и «Оценка» ($r = 0,31$). В интернате установлены взаимосвязи аддитивного поведения подростков с факторами «Сила» ($r = 0,33$) и «Активность» ($r = 0,31$). Это позволяет

предположить, что аддиктивность может способствовать лучшему представлению о будущей профессии, вероятно, в тех случаях, когда профессия выступает для подростка средством освобождения от опеки взрослых. Эта тенденция больше выражена в учреждении школьного типа, кроме того, сам набор видов профессий различается у аддиктивных подростков в школе и интернате.

Таким образом, проведенное исследование выявило роль типа образовательного учреждения в возникновении аддиктивного поведения у подростков и формировании у них определенного типа профессиональной направленности и профессиональных представлений.

Библиографический список

1. Гоголева А.В. Аддиктивное поведение и его профилактика: учебн.-метод. пособие / РАО, Моск. психол.-социал. ин-т. 2-е изд., стереотип. М.; Воронеж: МПСИ; МОДЭК, 2003.
2. Гончарова А.Н. Проблема согласования общественных и личных интересов в процессе построения гражданского общества: монография / Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 2001.
3. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 256 с.
4. Леонова Л.Г., Бочкарева Н.Л. Вопросы профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте. Новосибирск: НМИ, 1998.
5. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения / под ред. профессора В.Д. Менделевича. СПб.: Речь, 2007.
6. Рогов Е.И. Возможности использования представлений об объекте деятельности для прогноза обучения студента в вузе // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. 2009. № 9. С. 128–136.
7. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие: в 2 ч. М.: Изд-во Юрайт, 2012. Ч. 2. С. 105–108.

8. Рогов Е.И., Симончик Т.В. Образовательная среда как фактор, продуцирующий одиночество и аддикции у подростков // Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения. СПб.: СПбТИПСР, 2014. С. 334–337.
9. Смагин С.Ф. Аддиктивное поведение подростков // Личность и культура. 2005. № 7. URL: <http://lichnost-kultura.narod.ru/2005/20054/2005418/2005418.htm> (дата обращения: 06.04.2014).

Смирнова Светлана Сергеевна

ОСОБЕННОСТИ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ КОРРЕКЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Синдром эмоционального выгорания, учитель коррекционной школы, коррекционная школа, дети с ОВЗ, симптомы синдрома эмоционального выгорания, психологическое здоровье учителя, эмоциональное благополучие учителя.

В статье рассматривается актуальная для современной педагогики и психологии проблема – синдром эмоционального выгорания учителей. Описываются особенности проявления синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности работников коррекционных образовательных учреждений, которая отличается большими психоэнергетическими затратами и большей ответственностью за детей с ОВЗ.

Smirnova Svetlana Sergeevna

FEATURES OF SYNDROME OF EMOTIONAL BURNOUT OF TEACHERS OF SPECIAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Burnout, teacher, correctional schools, boarding school, children with disabilities, symptoms of burnout, psychological health of teachers, emotional well-being of teachers.

The article considers relevant for modern pedagogy and psychology of the problem, the syndrome of emotional burnout of teachers. Describes the characteristics of the manifestation of the emotional burnout syndrome in professional activity of employees of the correctional educational institutions, which has a large psychic costs, and greater responsibility for children with disabilities.

Требования современной системы образования актуализируют проблему сохранности эмоционально-личностной сферы педагога. В коррекционных учреждениях психосоматическое состояние воспитанника с ОВЗ особым образом зависит от психологического здоровья учителя. Очень часто профессиональному становлению учителя коррекционной школы мешает синдром эмоционального выгорания (СЭВ). Среди современных определений СЭВ наиболее точные, на наш взгляд, предложены А.А. Рукавишниковой и В.В. Бойко. По А.А. Рукавишниковой, выгорание – это устойчивое, прогрессирующее, негативно окрашенное психологическое явление, характеризующееся психоэмоциональным истощением, развитием дисфункциональных установок на работе, потерей профессиональной мотивации [6]. В.В. Бойко определяет эмоциональное выгорание как «выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия». Это своеобразный стереотип эмоционального восприятия действительности [2].

СЭВ в профессиональной деятельности учителей коррекционных школ имеет свои особенности. Остановимся на этом более детально. Педагогическая деятельность в таких учреждениях характеризуется большими психоэнергетическими затратами, тревожностью за уровень усвоения информации; повышенной степенью ответственности; сложностью и непредвиденностью педагогических ситуаций; чувством социальной незащищенности. Т.В. Редина замечает, что педагог коррекционной школы должен быть

более чутким, терпеливым, ему приходится преодолевать значительное эмоциональное и физическое напряжение [5].

В.В. Бойко считает, что основной стрессогенный фактор – это сложный контингент учащихся, он доказал, что именно под его влиянием чаще всего возникают симптомы СЭВ. А.Х. Пашина обратила внимание, что большинство сотрудников коррекционных учреждений имеют высокий уровень функциональной тревожности; доминирующее настроение – страх, печаль, тревога, эмоциональность (деформация эмоциональной сферы) [4]. Т.И. Янданова также указывает на тот факт, что у значительной части учителей проявляется чувство беспокойства, дополняющееся неуверенностью в себе, нерешительностью, впечатлительностью, стеснительностью. Снова подтверждается эмоциональное неблагополучие педагогов коррекционных школ [8]. Наблюдаются негативные изменения в межличностной сфере: агрессивность, жестокость, тенденция навязывания своего «Я», стремление к власти и т.д. [1]. Исследования, проведенные А.В. Лобановой, Э.В. Кондраковым, А.П. Бурсовой, показали, что СЭВ педагогов возникает в результате взаимодействия как внешних, так и внутренних факторов. Создание внешней эмоционально-благоприятной среды – это работа администрации учреждения. Но и самому учителю важно уметь сохранять эмоциональную устойчивость в напряженных ситуациях, что требует постоянной заботы о своем психологическом здоровье [3].

Исследования В.Н. Феофанова показали степень распространенности симптомов СЭВ в данной профессиональной группе:

1 место – сниженный эмоциональный фон, равнодушие, эмоциональное перенасыщение, опустошенность, усталость;

2 место – «редукция личных достижений», негативное оценивание себя, своих возможностей, профессиональных достоинств, ограничение своих обязанностей по отношению к другим, снятие ответственности с себя и перекладывание ее на других;

3 место – «деперсонализация», деформация в отношениях с другими людьми, повышенная зависимость или негативизм, циничность к детям, к коллегам по работе [7].

Таким образом, проблема СЭВ учителей коррекционных школ требует пристального внимания со стороны науки как в плане изучения самого феномена, так и в поиске возможностей его преодоления.

Библиографический список

1. Слюсарева Е.С., Евмененко Е.В., Тинькова Е.Л. Антропологический подход в профилактике психосоматических расстройств: учебно-методическое пособие. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2011.
2. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб., 1999.
3. Лобанова А.В., Кондракова Э.В., Бурсова А.П. Эмоциональное выгорание педагога коррекционного образовательного учреждения // Современные научные исследования. 2014. Вып. 2.
4. Пашина А.Х. Опыт исследования эмоциональной сферы у сотрудников детского дома // Психологический журнал. 1995. № 2. С. 42–50.
5. Редина Т.В. Эмоциональное выгорание педагогов специальных коррекционных образовательных учреждений. Научный потенциал: работы молодых ученых // Знание, понимание, умение. 2010. № 1. С. 222–227.
6. Рукавишников А.А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. М.: РГБ, 2003.
7. Феофанов В.Н. Психическое выгорание специальных педагогов и его влияние на психологическое благополучие учащихся с отклонениями в развитии: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. Нижний Новгород, 2009.
8. Янданова Т.И. Психологический анализ самооценки учителя-дефектолога // Дефектология. 2001. № 2. С. 37–43.

**СОВРЕМЕННАЯ ШКОЛА
В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

Крымова Дарья Александровна

**АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ
«КОЛЛЕКТИВНАЯ ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»
В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ
ИССЛЕДОВАНИЯХ**

Коллектив, творчество, коллективная творческая деятельность.

В статье представлены результаты анализа понятия «коллективная творческая деятельность» в отечественных и зарубежных исследованиях. Выявлены особенности интерпретации данного понятия в различных подходах психологии и рассмотрены различные формы коллективной творческой деятельности. Определены основные характеристики коллективной творческой деятельности. Проанализированы подходы к понятию «коллективное творческое дело», рассмотрены особенности коллективных творческих дел. Рассмотрено и проанализировано понятие «творчество», изучены особенности творческого процесса. Проанализировано понятие «коллектив», изучена роль коллектива в творческой деятельности учащихся.

ANALYSIS OF CONCEPT OF «COLLECTIVE CREATIVE ACTIVITY» OF DOMESTIC AND FOREIGN RESEARCHES

Collective, creativity, collective creative activity.

Results of the analysis of the concept «collective creative activity» of domestic and foreign researches are presented. Features of interpretation of this concept of various approaches of psychology are revealed and various forms of collective creative activity are considered. The main characteristics of collective creative detail are defined. Approaches to the concept «collective creative business» are analysed, features of collective creative affairs are considered. The concept «creativity» is considered and analysed, are studied feature of creative process. The concept «collective» is analysed, the role of collective in creative activity of pupils is studied.

В настоящее время в отечественной науке актуальным является выявление особенностей коллективной творческой деятельности, поскольку в творчестве развивается личность учащегося, формируется умение совместно решать поставленные задачи.

Отечественные и зарубежные подходы к изучению коллективной творческой деятельности отражены в работах Ш.А. Амонашвили, И.А. Андреева, К.Н. Волкова, И.П. Иванова, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого, Дж. Дьюи, Я.А. Коменского, Л. Колберга, Р. Штейнера и др.

В настоящее время творчество является неотъемлемой частью жизни современной личности. Развитое творческое мышление, нестандартное мышление, умение быстро и эффективно решать какие-либо задачи – характеристики творческой личности. Следовательно, актуальным является изучение особенности коллективной творческой деятельности, поскольку она способствует всестороннему развитию

и самосовершенствованию личности учащегося, самоорганизации, самодисциплине и повышению личной продуктивности при выполнении какой-либо деятельности. Также творчество как процесс создания нового продукта проявляется в учебной и профессиональной деятельности личности.

В фокусе образовательного и воспитательного пространства находится формирование личностных и жизненных смыслов подрастающего поколения в условиях коллективной творческой деятельности.

Педагогические системы, в центре внимания которых находится личность и ее взаимодействие с коллективом, в разное время активно разрабатывались известными зарубежными психологами и педагогами: Дж. Дьюи, Я.А. Коменским, Л. Колбергом, Я. Корчаком, Р. Штейнером и многими другими.

В российской советской педагогике теория воспитания личности в коллективе получила популярность начиная с 20-х годов прошлого века. У истоков данной теории находились В.Н. Сорока-Росинский, С.Т. Шацкий и А.С. Макаренко и др.

Ш.А. Амонашвили, Б.Г. Ананьев, И.А. Андреев, К.Н. Волков, И.П. Иванов, В.А. Сухомлинский и др. рассматривали образовательное пространство личности как педагогическое творческое пространство, в котором реализуется творческий потенциал личности.

С точки зрения Ш.А. Амонашвили, развитие и воспитание в ребенке «Благородного Человека» возможно путем раскрытия личностных качеств и становления нравственной, духовной, свободной и творческой личности [2].

И.А. Андреев установил и систематизировал законы, направленные на творческое саморазвитие субъектов образовательного пространства, активизацию творческих способностей и других личностных качеств [1].

Из вышеописанного следует, что процесс воспитания должен быть основан на формировании творческой личности, развитии ее нравственной и духовной сторон. Твор-

ческая деятельность способствует раскрытию внутреннего потенциала учащихся, формированию независимого мировоззрения, самостоятельности в принятии решений, целеустремленности, уверенности в собственных силах. Коллективное творчество представляет собой форму занятий, которые основаны на совместной работе, умении продуктивно решать поставленные задачи. В процессе творческой деятельности формируется умение нестандартно мыслить и использовать имеющиеся знания с целью достижения поставленной задачи.

В.И. Слободчиков отмечает, что «образовательное творческое пространство основывается на доверительном взаимодействии педагога и воспитанников в условиях разных видов совместной деятельности» [9, с. 58].

По мнению К.Н. Волкова, ученику необходимо предоставить возможность практически активно проявить себя в самых разных видах деятельности и творчества, творчеству необходимо обучать с раннего детства. В школе нужно создавать для учащихся все условия для развития творческих способностей, помогать находить свое призвание [11].

Необходимым условием для творческих действий учащихся является «эмоциональная атмосфера творчества». В коллективной деятельности всегда проявляется лидер, который своими идеями и положительными эмоциями «зажигает» других. Феномен «заражения эмоциями и энергией» коллектива и поддержание коллективного творчества отмечали многие педагоги и психологи, работающие с учащимися.

В.А. Сухомлинский подчеркивает важную роль эмоциональных состояний, которые рассматриваются им как импульс коллективной деятельности [10].

Таким образом, положительный настрой и эмоции способствуют закреплению чувства радости и удовлетворения после выполнения коллективной деятельности. В коллективе учащихся важно учитывать эмоциональную составляющую коллективной творческой деятельности, которая

приносит радость, способствует эмоциональному заражению участников творческого процесса. В коллективном творчестве проявляются лидерские качества, умение управлять коллективом, объединять учащихся для достижения совместной цели и задачи, что способствует продуктивной учебной деятельности.

Связь эмоций и деятельности представлена в исследованиях А.В. Петровского. Он полагает, что «содержательная деятельность группы во многом определяет эмоциональную групповую идентификацию» [8, с. 148].

Важно использовать феномен коллектива при решении творческих задач. По мнению А.В. Петровского, «коллектив – это высшая ступень групповой организации, один из видов группы, и так же, как любая малая группа, коллектив с момента образования проходит ряд стадий в своем развитии» [8, с. 150].

В отечественной педагогике необходимость поддерживать среди учащихся атмосферу товарищества и взаимопомощи рассматривали многие педагоги XIX и XX вв. П.Ф. Каптерев, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский видели в стихийно складывающихся детских обществах возможный источник развития новых отношений между детьми. Анализируя этот феномен, педагоги использовали такие понятия, как «детская масса», «детская общность», «корпоративный дух школы» [4].

Таким образом, можно сделать вывод, что коллектив имеет огромное влияние на становление и развитие личности. Творческая деятельность более продуктивна в коллективе, поскольку в коллективной деятельности проявляются особенности каждого учащегося по отдельности и всех в единстве коллектива. Коллективное мышление более продуктивно, поскольку основано на совместной деятельности, направленной на достижение конкретной цели или задачи. В процессе коллективного взаимодействия у учащихся складываются коллективные цели, задачи, навыки совместного решения задач. Творческая коллективная деятельность

имеет определенную структуру. Лидер, умеющий направлять активность и энергию коллектива на достижение определенной цели и решение творческих задач, является неотъемлемой его частью.

Коллективная творческая деятельность имеет комплексный, деятельный характер, способствует развитию межличностных отношений между участниками воспитательного процесса, развивая при этом личностную позицию каждого участника, организаторские, коммуникативные, аналитические умения, а также формируя ответственность, инициативность, самостоятельность.

В.В. Давыдов в своих работах рассматривал понятие о коллективной творческой деятельности и ее субъектах. Он считал, что «основой личности человека является творческое начало, сущность личности человека связана с его потребностью и способностью созидать» [5, с. 80].

Творчество представляет собой явление, относящееся прежде всего к конкретным личностям, явление, требующее индивидуальной свободы и по самой своей природе антиконформистское. Поэтому столь актуальной является задача согласования требований творчества с требованиями рациональной организации, с одной стороны, и творческой свободы личности с принципами коллективного взаимодействия – с другой. Творческая деятельность представляет собой индивидуальный поиск нестандартного решения привычной задачи. Личность формируется под воздействием воспитательного влияния (родителей, учителей), которое раскрывает творческое начало личности. Творческое мышление проявляется в нестандартном подходе к решению учебных задач и деятельности. Творческая деятельность является основой успешной учебной и познавательной деятельности учащихся.

С точки зрения Л.В. Байбородовой, «...творчество – это созидание особого рода, созидание самодовлеющей предметности, только если созданный предмет не есть механическое повторение уже существующих предметов; только

если он поражает нас своей оригинальностью и только если он есть то, что само о себе свидетельствует, само себя доказывает, само себя отрицает, – только тогда можно доподлинно говорить о творческом акте, приведшем к возникновению этого предмета» [3, с. 210].

Творческие действия характеризуются: переносом знаний и умений в новую ситуацию; видением новых проблем в знакомых и стандартных условиях, новой функции знакомого объекта, структуры объекта, подлежащего изучению; умениями увидеть альтернативу решения, комбинировать ранее известные способы решения проблемы по-новому, создавать оригинальный способ решения задачи.

Творческая деятельность является одним из видов деятельности, в котором происходит взаимодействие взрослого и учащегося, развитие их отношений в процессе совместного творчества. В результате учащийся овладевает определенным способом взаимодействия со взрослыми.

Следовательно, творческая совместная деятельность учащихся и взрослых способствует раскрытию творческого потенциала учащихся. Творчество раскрывает новые возможности и ресурсы личности учащихся, о которых они не подозревали до данного момента. Творческое видение способствует эффективному решению поставленных привычных задач новыми, нестандартными способами. Учащиеся с разных сторон могут анализировать привычные для них объекты, что способствует формированию творческого продукта – нестандартного решения привычного задания. Учащиеся, используя творческий подход в решении математических задач, смогут продуктивно их анализировать и находить правильные решения.

В аспекте рассматриваемой нами проблемы важно понимать, что элемент творчества присутствует в любом виде в любой деятельности.

Следовательно, можно отметить, что в разное время многие педагоги и психологи, изучавшие творческую деятельность, признавали необходимость создания «коллектив-

ного творчества» на основе сотрудничества и совместной деятельности, и наивысшим результатом любой педагогической технологии можно считать достижение личностью высокого творческого уровня развития. Творческое развитие учащегося осуществляется в процессе учебной деятельности на основе коллективной творческой деятельности и совместной деятельности учителя и учащегося. Учитель как значимый взрослый и руководитель творческой деятельности направляет ход деятельности учебного коллектива для достижения желаемого результата. Коллективное творчество более эффективно, чем индивидуальное, поскольку в коллективной деятельности раскрывается личностный потенциал учащихся и мобилизуются энергетические ресурсы, что способствует решению поставленных задач. Следовательно, актуальным является внедрение коллективной творческой деятельности в общеобразовательный процесс современных школ.

Понятие «коллективное творческое дело» (КТД) было введено в педагогику в середине 50-х годов XX столетия академиком, педагогом-новатором И.П. Ивановым, создателем «педагогики сотрудничества» или «педагогики заботы», основная задача которых – это «коллективное творческое воспитание» подрастающего поколения с помощью коллективной творческой деятельности.

И.П. Иванов изучал идеи А.С. Макаренко о воспитании личности в коллективе с помощью коллективной деятельности. Используя в своей работе технологию коллективного творческого дела, он опирался на основные идеи А.С. Макаренко, продолжал и развивал его педагогическое наследие.

По мнению А.С. Макаренко, для формирования коллектива необходима динамика его деятельности, основу которой составляет организация перспективных устремлений воспитанников на достижение поставленных целей, пронизывающих всю жизнедеятельность коллектива.

Главная идея концепции И.П. Иванова заключается в том, что основой воспитания и развития детей является коллек-

тивная деятельность, поскольку в результате деятельности происходит преобразование самого человека и окружающей действительности. Личности учащегося присущи творческие способности, необходимые для коллективной творческой деятельности, но их необходимо поддерживать и развивать.

По мнению И.П. Иванова: «Коллективные творческие дела (КТД) – это эффективный метод воспитания, обучения и развития учащихся, основанный на позитивной деятельности активности, коллективном авторстве и положительных эмоциях» [7, с. 86]. Он разработал «принципы организации коллективного дела как творческого, в основе которых – психологические потребности человека в самоутверждении, самовыражении и общении, что особенно актуально в детском и подростковом возрасте. Это принципы состязательности, игры, импровизации» [6, с. 179]. Согласно его позиции, «методика КТД – деятельный, творческий и организационный механизм педагогики, которую автор назвал «педагогика общей заботы»: дети и взрослые становятся хозяевами собственной жизни, создают то, на что способны, их дела – это искренняя забота об окружающем мире и развитии всех и каждого, рыцарское служение добру, творческий подъем, демократизм, товарищество» [6, с. 180].

В коллективной творческой деятельности учащиеся обучаются самостоятельному видению проблемы и умению применять приобретенные знания, умения, навыки (ЗУН) в новой ситуации. Она развивает у учащихся аналитическое и альтернативное мышление (видение нового в знакомом объекте); синтетическое, комбинационное мышление (умение комбинировать, синтезировать ранее усвоенные способы деятельности в новые) [7].

Основными задачами КТД являются:

- 1) формирование и развитие коллектива;
- 2) развитие индивидуальности и способностей личности в процессе коллективного творчества;
- 3) обучение правилам и формам совместной коллективной работы;

4) реализация коммуникативных потребностей учащих-ся [6].

Организационными требованиями к КТД являются:

1) сочетание индивидуального и коллективного творчества;

2) коллективная организация единого дела, добровольное участие в нем, свобода выбора видов и форм деятельности;

3) ответственность каждого за результат общего дела;

4) творческое содружество взрослых и детей, обеспечивающее генерацию новых идей;

5) самосовершенствование личности в развивающемся коллективе и развитие коллектива под влиянием творческих и одаренных лидеров.

Подготовка и организация коллективных творческих дел предполагает управленческие действия, которые ориентированы на интеграцию индивидуального и общественного, на формирование в ходе социального взаимодействия единых правил, норм и принципов; формирование личностных целей, идеалов и интересов в высококультурном и эмоциональном пространстве коллективного дела; формирование потребности в личностном росте.

Выделяют основные составляющие планирования КТД:

– высокая мотивация и активность каждого участника КТД;

– осуществление планирования дел на основе проектов и идей как отдельных участников, так и различных микрогрупп;

– стимулирование авторских идей, признание ценности всех предложений, в том числе и непринятых для реализации;

– признание авторского вклада организаторов, конструкторов, аналитиков, оппонентов и исполнителей;

– возможность разработки различных альтернативных вариантов проектов или последующих творческих дел по единой тематике;

- учет своих возможностей и способностей и реальности их использовать.

Алгоритм проектирования творческого дела включает в себя:

- создание «образа желаемого результата»;
- соотнесение этого образа с реальной ситуацией;
- определение способов достижения этого образа;
- поиск ресурсов, необходимых для достижения конечной цели;
- сравнение полученных результатов со своим замыслом и проектным заданием и внесение необходимых корректив [7].

Коллективное творческое воспитание представляет собой технологию воспитания, включающую в себя систему мероприятий, направленных на комплексное решение задач всестороннего развития личности.

Становление творческой личности в коллективе происходит в процессе воспитания. Организация творческого воспитания – это организация определенного образа жизнедеятельности коллектива, которая охватывает все практические дела и отношения в коллективе.

Из вышесказанного следует, что методика коллективного творческого дела основана на обучении самостоятельности в принятии решений, умении видеть проблему и применять ранее приобретенные и усвоенные знания и навыки для решения новой учебной задачи. Методика КТД способствует раскрытию творческого потенциала учащихся и повышению продуктивности учебной деятельности, поскольку творческое решение поставленных задач в обучении указывает на критичность и аналитичность мышления, присущие творческому мышлению. Творчески развитые учащиеся проявляют свою уникальность и индивидуальность не только в повседневной жизни, но и в учебной деятельности. Учитель поддерживает и стимулирует проявление творчества учащимися в процессе обучения, что приводит к постоянному использованию элементов творчества учащи-

мися в учебной деятельности. Творческое обучение требует не только определенных знаний и навыков от учителей и учащихся, но и перестройки всей образовательной системы с учетом особенностей коллективного творческого дела. Современное образование не стремится полностью использовать творческий потенциал учащихся, поскольку на сегодняшний день недостаточно разработано методических и научно-практических пособий по работе с методикой КТД в образовательном процессе.

Библиографический список

1. Андреев А.И. Педагогика творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2000.
2. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! Пособие для учителей. М., 1983.
3. Байбородова Л.В. Взаимодействие педагогов и учащихся в школьном коллективе. Ярославль, 1991.
4. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Р. Шапошникова и др. М.: Издательский центр «Академия», 2000.
5. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
6. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. М.: Педагогика, 1989.
7. Иванов И.П. Методика коммунарского воспитания. М., 1992.
8. Петровский А.В. Личность, деятельность, коллектив. М.: Политиздат, 1982.
9. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школы. М., 1997.
10. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива. М., 1981.
11. Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука – учителю. М., 1986.

РЕАЛИЗАЦИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Толерантность, гуманизация образования, этнокультурное образование, поликультурное образовательное пространство, педагогический социум, этнокультурная зрелая личность, социализация личности.

Педагогическая практика последних лет характеризуется гуманистической направленностью обучения и воспитания. В связи с этим возникает потребность в изменении представлений о сущности педагогического воздействия и роли педагога в обучающем взаимодействии. В данной статье мы рассмотрим образовательный процесс как возможную модель формирования этнокультурной зрелой личности, которая была бы носителем развитой культуры толерантности.

Khachatryan Irina Avagimova

REALIZATION OF ETHNOCULTURAL COMPONENT IN THE POLYCULTURAL EDUCATIONAL SPACE

Tolerance, humanization of education, ethnocultural education, multicultural educational space, pedagogical society, mature ethnocultural identity, socialization of the individual.

Student teaching of the last years is characterized by a humanistic orientation of training and education. In this regard there is a need for change of ideas of essence of pedagogical influence and a role of the teacher for the training interaction. In this article we will consider educational process as possible model of formation of the ethnocultural mature personality which would be the carrier of the developed culture of tolerance.

В большинстве регионов Российской Федерации происходит сложный и противоречивый процесс смешивания,

взаимопроникновения и переплетения культур, что выдвигает перед школой задачу реализации в педагогическом социуме этнокультурного образования, обеспечивающего становление этнокультурной зрелой личности, формирования у молодого поколения знаний опыта сотрудничества с людьми разных национальностей, культур и вероисповеданий. Научить людей жить вместе – одна из важнейших задач современной школы, и она может быть решена на основе концепции этнокультурного образования. В связи с этим определяется цель нашей работы – составление и апробация программы развития этнокультурного образования личности.

В связи с заявленной целью была выдвинута следующая задача – комплексный анализ тех методических программ, которые позволят современному учителю проявлять толерантное отношение к учащимся в поликультурном образовательном пространстве.

В качестве гипотезы было сформулировано предположение о том, что успешное становление этнокультурной зрелой личности возможно только при условии реализации в педагогическом социуме этнокультурного образования.

В современном поликультурном образовательном пространстве изучение этнической культуры личности требует самого пристального внимания как со стороны педагогов, так и со стороны родителей и руководителей педагогического процесса. Несмотря на совершенствование профессиональных качеств учителя, формирование толерантного уважительного отношения между разными членами педагогического сообщества, процесс гармонизации отношений как между этнически разными индивидами, так и между этническими группами не завершены и требуют скорейшего разрешения. Исследование вопросов формирования этнокультурной зрелой личности в поликультурном образовательном пространстве позволит воспитать гармоничную целостную личность с активной жизненной позицией, сформированной системой ценностных

ориентаций. Важнейшей составной частью социализации личности и процесса передачи молодому поколению накопленного человечеством опыта и знаний должно стать признание естественной и непреходящей ценности опыта разных культур, живыми носителями которых являются представители разных этносов.

Теоретическую основу исследования составили разработанные методологические положения, изложенные в трудах отечественных и зарубежных культурологов, педагогов, психологов, социологов, философов, таких как: Л.М. Аболин, К.А. Абульханова-Славская, Ф.Б. Березин, В.М. Воробьев, Л.С. Выготский, В.П. Казначеев, И.С. Кон, Н.М. Лебедева, А.Н. Леонтьев, Г.В. Мухаметзянова, П.Н. Осипов, М.Г. Рогов, М.В. Ромм, Т.Г. Стефаненко, Т.М. Трегубова, Р.Х. Шакуров, С. Bochner, S. Furnham, H. Triandis, C. Ward и др., по проблемам взаимосвязи социальной среды и личности, развития личности в процессе социализации.

Проблема формирования этнокультурной зрелой личности продолжает оставаться одной из актуальнейших в теоретическом и практическом планах. Необходимо отметить, что данный процесс является очень длительным и тесно связан с социальным воспитанием, что предполагает создание педагогически ориентированной системы помощи общества в самореализации личности с учетом специфики социальной ситуации и особенностей ее развития. Как показывает практика, психолого-педагогическая работа с учащимся в поликультурном образовательном пространстве имеет ряд особенностей [8]:

1. Данную деятельность необходимо рассматривать как системно-организованный процесс, являющийся следствием взаимодействия сложной структуры факторов, оказывающих влияние на развитие личности, на успешность деятельности и сохранение физического и психического здоровья.

2. Анализ психологических проблем личности в инокультурной среде показал, что данная деятельность должна носить комплексный характер, затрагивая все основные сферы личности: эмоциональную, когнитивную, поведенческую, мотивационно-потребностную, коммуникативную. Нарушения в различных сферах, накладываясь одно на другое, могут привести к глобальным проблемам психологического здоровья человека.

3. Знание межкультурных различий позволяет эффективно взаимодействовать с новой этнической группой и избежать межэтнической напряженности. Трудность в общении с учащимися в поликультурном образовательном пространстве возникает из-за ценностных различий, которые свойственны разным культурам, что характеризует поведение человека и уровень его адаптации.

Исходя из вышесказанного мы обнаружили необходимость в комплексном анализе тех методических программ, которые позволят современному учителю проявлять толерантное отношение к учащимся в поликультурном образовательном пространстве. Интересными, на наш взгляд, оказались методические разработки И.С. Черниковой [5].

В качестве приоритетных направлений автор отмечает следующие:

- приобретение и усвоение знаний в системе ценностей этносоциума через родной язык и культуру;
- приобщение к национальным обычаям и обрядам, верованиям, национально-прикладному искусству народа;
- приобщение к национальной культуре других народов с целью формирования уважения к их языку, обычаям, верованиям, гуманистической культуре межнационального общения;
- создание условий для самореализации личности ученика в социуме посредством формирования, развития способности адаптироваться к условиям жизни общества;
- расширение информации о жизни, культуре, традициях, быте народов мира;

– исследовательская деятельность учащихся в аспекте диалога культур;

– исключение материалов, унижающих другие нации и этносоциумы, оскорбляющих их достоинство, формирующих у детей негативное отношение к другому народу.

С целью формирования этнокультурной зрелой личности в полиэтнической среде И.С. Черникова предлагает использовать следующие средства:

1. Встречи учащихся с иными культурами в специально подготовленной, педагогизированной среде. Организовать встречи школьников с иными культурами можно двумя разными, относительно самостоятельными, но взаимодополняющими путями. Например, использование в педагогической практике ситуаций непосредственных встреч ребенка с представителями иных культур, организуемых во время самостоятельных туристско-краеведческих экспедиций. Интересной также будет организация встречи школьников с иными культурами с помощью «искусственного» моделирования педагогом специальных игровых ситуаций, где уже сами дети берут на себя роли представителей различных культур и, стараясь удерживать свою новую культурную позицию, вступают в предусмотренный игровым сценарием «межкультурный» диалог по каким-либо проблемам.

2. Организация проблематизации отношений школьника к представителям иных культур. Проблематизация – это искусственно создаваемая для воспитанников проблемная ситуация, направленная на выявление возможных противоречий в их отношении к иным культурам, позволяющая им обнаружить и преодолеть собственные стереотипы, предрассудки, которые ранее, быть может, и не осознавались ими.

3. Организация проблемных дискуссий. Здесь речь идет о межличностном общении по той или иной проблеме полиэтнического общества. Это общение позволяет подростку соотнести собственное отношение к иным культурам со взглядами и мнениями сверстников, иногда способствует

коррекции этих отношений, так как мнение сверстников, очень весомое для детей подросткового возраста, может стать источником изменения их собственных взглядов.

4. Организация процесса рефлексии воспитанниками своего отношения к представителям иных культур. Рефлексия позволяет ребенку оформить свою собственную позицию в сфере межкультурных отношений, открывает перед ним перспективу сделать эту позицию предметом осознанного и целенаправленного преобразования, то есть заняться самовоспитанием.

Активизировать процесс рефлексии можно, используя устные формы: инициируемые вопросами педагога свободные высказывания детей по итогам какого-либо занятия, отражающие их впечатления, переживания, мнения (например: «После занятия ваше первоначальное мнение по данной проблеме: утвердилось, немного изменилось, полностью поменялось? Что этому способствовало?»), или выступления по предложенному педагогом образцу (например: завершите начатую фразу: «Люди, не принадлежащие моей культуре, на мой взгляд...»).

Необходимо также оказание помощи учащимся в овладении ими умениями критически мыслить, вести диалог, анализировать свою и чужие точки зрения. Это позволит ребенку научиться оценивать обоснованность и достоверность тех или иных суждений, договариваться и находить компромиссные решения, преодолевать боязнь того, что его точка зрения не совпадет с мнением сверстников или педагога. Для решения этой задачи можно организовывать специальные тренинги, способствующие развитию указанных умений.

С целью формирования у учащихся и педагогов высокой культуры толерантного общения целесообразно организовывать уроки или недели мира и дружбы, на которых дети и взрослые приобщаются к идеям добра и взаимной приязни независимо от национальности. К таким мероприятиям можно отнести следующие:

- празднование памятных дат исторического значения, юбилеев выдающихся деятелей культуры, литературы, науки и народных героев;
- проведение фестивалей, олимпиад, выставок по этнической культуре, соревнований по национальным видам спорта и играм;
- проведение фольклорных концертов, вечеров и театрализованных представлений;
- организация конкурсов на лучшее приготовление национальных блюд;
- встречи с историками, этнографами, представителями различных этнических диаспор, участие в дискуссиях;
- выпуск информационных бюллетеней, тематических газет;
- экскурсии этнокультурного содержания;
- налаживание связей с общественными и государственными организациями, занимающимися проблемами межкультурного общения;
- проведение народных праздников и т.д.

По нашему мнению, немаловажным фактором на пути формирования этнокультурной зрелой личности является включение в учебные планы и программы художественно-эстетического цикла следующих моментов:

- знакомство детей с народными промыслами, декоративно-прикладными видами искусства, творчеством национальных художников и музыкантов;
- исполнение народных песен и танцев;
- посещение тематических (этнографических) выставок, музеев и др.

Важным в практическом обучении, ориентированном на преодоление трудностей в коммуникативных и иных формах взаимодействия с членами различных этнических общностей и повышение межкультурной сензитивности, является организация тренингов, культурный ассимилятор, деловые и ролевые игры, проектная деятельность учащихся. Причем данные виды деятельности должны касаться не

только учащихся, но и педагогов, которые, являясь проводниками детей во взрослую жизнь, обязаны представлять собой эталон высокой этнокультурной зрелой личности.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что социально-педагогическая работа, направленная на формирование этнокультурной зрелой личности, представляет собой системную деятельность, предполагающую помощь ребенку в организации себя, установление нормальных отношений в семье, в школе, в обществе. Такая деятельность может быть успешной при выполнении определенных условий: всесторонняя педагогическая диагностика, изучение и широкое использование социума, в первую очередь семьи, гуманность и открытость образовательного учреждения, наличие подготовленных кадров для этой работы – высококвалифицированных педагогов, обладающих качествами зрелой этнокультурной личности.

Важными инструментами социализации личности после семьи выступают те социальные институты, с которыми активно взаимодействует ребенок (детский сад, школа, университет, кружки по интересам и т.д.). Создание благоприятных условий для гармоничного развития личности становится основополагающей задачей не только родителей, но и перечисленных социальных институтов. Поэтому личность педагога, который является проводником для ребенка во взрослую жизнь, имеет наиважнейшее значение в педагогической практике. Здесь важно понимать, что основополагающей компонентой профессионализма будет не высокий уровень сформированности знаний, умений, навыков, а развитая и непротиворечивая гуманистически-ценностная позиция по отношению к людям, которая будет являться системообразующим фактором этнокультурного образования.

Основные теоретические положения могут быть использованы при разработке социально-психологических программ поддержки учащихся в поликультурном образовательном процессе и применены в практической деятельности образовательными учреждениями в качестве методических рекомендаций для педагогов.

Библиографический список

1. Абакумова И.В., Ермаков П.Н. О становлении толерантной личности в поликультурном образовании // Вопросы психологии. 2003. № 3. С. 78–82.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект-Пресс, 2001.
3. Когур Н.Э. К проблеме смыслового содержания понятия «толерантность» как духовно-нравственной категории // Духовно-нравственное воспитание детей, подростков и молодежи в современных условиях: научно-методическое пособие / под ред. А.И. Поповой. М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2013. С. 255–263.
4. Развитие личности в условиях обновленного образования: коллективная монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014 .
5. Черникова И.С. Междисциплинарные объединения учащихся как средство формирования толерантности личности в полиэтнической среде вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь: ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», 2005.
6. Этнокультурное образование: совершенствование подготовки специалистов в области традиционных культур: материалы IV международного симпозиума. Улан-Удэ: Издательско-полиграфический комплекс ВСГАКИ, 2003. Т. 1.
7. Taylor D. The quest for indenty. From minority groups to generation Xers. Praeger, 2002.

Юденко София

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА РОССИИ И ЧЕХИИ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СИСТЕМ

Сравнительная педагогика, начальное образование, структура и содержание начального образования Российской Федерации и Чешской Республики.

В статье анализируются результаты сравнения нормативных документов разных уровней, обеспечивающих образо-

вательные процессы в начальном образовании Российской Федерации и Чешской Республики.

Yudenko Sofia

ELEMENTARY SCHOOL IN RUSSIA AND THE CZECH REPUBLIC: COMPARATIVE ANALYSIS OF SYSTEMS

Comparative pedagogics, primary education, structure and maintenance of primary education of the Russian Federation and Czech Republic.

In article results of comparison of normative documents of the different levels providing educational processes in primary education of the Russian Federation and the Czech Republic are analyzed.

Процесс глобализации мирового сообщества предполагает унификацию политических, экономических, культурных и прочих составляющих. Объективным фактором является и интеграция образовательных систем особенно тех стран, которые объединены национальными педагогическими традициями, особенностями исторического и социально-экономического развития [3].

На протяжении развития сравнительной педагогики в России велись систематические исследования процессов в системах образования разных стран (Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джуринский и др.). На современном этапе появилось большое количество работ, отражающих состояние развития образования Германии (Е.А. Андреева, Н.В. Иванова и др.), Франции (Л.А. Бурякова, Е.В. Григорьева), Англии (Г.А. Андреева, Д.Р. Сабирова и др.), США (А.Э. Бабашев, А.В. Иванова и др.), Ирана (А. Маджид), Китая (Ван Гуанхуа), Японии (Э.Г. Зинурова, А.Р. Нурутдинова и др.), Вьетнама (Нгуен Динь Ням,), Кореи (Ким Ми Енг, Пак Су Чин) и других европейских и азиатских стран.

Целостное развитие образовательной системы во многом зависит от положения дел на начальной ее ступени. Со-

держание начального образования формирует дальнейшее содержание среднего и высшего образования и во многом предопределяет общий уровень развития и культуры подрастающего поколения, его подготовленность к жизни, к самореализации в современных условиях.

В рамках компаративной педагогики представляются актуальными вопросы: что представляет собой содержание образования в начальной школе Чешской Республики в сопоставлении с начальной школой России. Какие общие тенденции и различия образования проявляются в этом содержании?

Законодательной базой образовательного процесса в начальной школе Российской Федерации являются Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 г. № 273), определяющий систему образования, Федеральный Государственный Образовательный Стандарт начального общего образования (приказ МОиН РФ № 373 от 06 октября 2009 года) (ФГОС НО), примерная основная образовательная программа начального общего образования [2].

Образовательный процесс в начальной школе Чешской Республики осуществляется на основе Образовательного закона, который включает в себя три основных раздела: образовательные цели, центральное учебное пособие для основного образования, центральное учебное пособие основного образования в начальной школе. Являясь легислативным подразделением основной школы, начальная школа получила в данном Стандарте самостоятельно разработанный раздел, на государственном уровне в системе учебных документов представляющий собой Национальную программу образования и общие образовательные программы.

Таким образом, можно говорить о том, что образовательный процесс в обеих странах регламентирован на государственном уровне.

В анализируемых системах образования установлена преемственная связь между отдельными этапами образования.

Начальное общее образование в России направлено на формирование личности обучающегося, развитие его индивидуальных способностей, положительной мотивации и умений в учебной деятельности (овладение чтением, письмом, счетом, основными навыками учебной деятельности, элементами теоретического мышления, простейшими навыками самоконтроля, культурой поведения и речи, основами личной гигиены и здорового образа жизни) [1].

Общие образовательные программы, реализуемые на государственном уровне в Чешской Республике, базируются на новой стратегии образования, которая выделила ключевые компетенции, связанные с образовательным содержанием и применением полученных знаний и умений в практической жизни. Формирование этих компетенций предполагается на протяжении всей жизни человека. Общие образовательные программы формулируют ожидаемый уровень образования, определенный для выпускников всех отдельных этапов образования. Общие образовательные программы поддерживают педагогическую автономию школ и профессиональную ответственность учителей за результаты образования.

Нормативный срок освоения основной образовательной программы начального общего образования в России составляет четыре года.

В Чешской Республике продолжительность обучения в начальной школе составляет 9 лет. В Стандарте Чешской Республики в разделе, посвященном основному образованию в начальной школе, говорится о периоде обучения с 1 по 5 класс. Таким образом, можно предположить, что именно это звено может быть сравнимым с четырехлетним периодом обучения в начальной школе в России.

Следовательно, можно говорить о том, что в рамках трансформации анализируемых образовательных систем происходит сближение их содержания и структур.

В основе Стандарта (ФГОС НО) лежит системно-деятельностный подход. В структуре образовательного стандарта общего образования в Чешской Республике выделяются три группы достижений, на которые должно быть направлено обучение. В буквальном переводе эти группы звучат как «Познавательные цели», «Умения и компетенции», «Достоинства (добродетели, качества) и позиции».

Говоря об умениях и компетенциях, формируемых в рамках начального образования, составители Стандарта Чешской Республики отмечают, что характерной чертой современной школы, отвечающей современной ситуации и направленной к будущему, является ориентация педагогического воздействия на создание познавательных и деятельных компетенций, то есть на способности ученика демонстрировать качество полученного образования в познавательных и практических ситуациях.

Таким образом, можно говорить об общих подходах к реализации современного образования, заявленных в анализируемых стандартах. Несмотря на то что стандарт образования Чешской Республики не декларирует конкретного подхода к достижению основных образовательных целей, структура предполагаемых учащимися достижений демонстрирует требования к балансу между передачей знаний и процессом формирования навыков и компетенций, которые в анализируемых Стандартах занимают ключевые позиции, между повышением качества образования и возрастными особенностями, склонностями и потребностями данной возрастной группы.

Предметные области, заявленные для изучения в начальных классах российских и чешских школ, также совпадают. Образовательные стандарты обоих государств демонстрируют соблюдение равновесия между гуманитарными и естественнонаучными циклами учебных дисциплин.

Анализ литературы по теме исследования позволил назвать ряд общих и специфических черт в системах началь-

ного образования Российской Федерации и Чешской Республики.

К сходным чертам можно отнести: обязательность начального общего образования, высокий процент государственных начальных школ (доля частных школ в Чехии составляет 12 %, в России – 1 %), светский характер обучения, роль и цели начальной школы – обеспечить ученика базой для перехода на следующий образовательный уровень и обучения на протяжении всей жизни, общие современные направления обучения: развивающее, программированное, проблемное. Сходными организационными моментами можно назвать возраст начала обучения в школе – 6 лет и одинаковую продолжительность урока – 40-45 минут. Математика и информатика, искусство, технология, физическая культура в России преподаются учителями-предметниками, остальные дисциплины преподает учитель начальных классов, так же как и в Чехии.

Вместе с тем нельзя не обратить внимание на некоторые различия между двумя системами: возможность религиозного обучения в основной школе, а также отдельные организационные особенности начального образования в Чешской Республике. Так, в Чехии учебный год официально разделен на 2 семестра (первый с начала сентября длится до конца января, второй с начала февраля длится до конца июня). В России период обучения меньше на один месяц, чем в Чехии. Начало изучения иностранного языка в России – со 2 класса, в Чехии – с 3 класса. Фиксированное начало уроков в начальной школе Чехии – только в первой половине дня. Продолжительность обучения в начальной школе: в России – 4 года, в Чехии – 5 лет.

Однако данные различия нельзя признать сколь-либо значимыми. Современная трансформация анализируемых образовательных систем свидетельствует о несомненном сближении их структур.

Библиографический список

1. Об утверждении и введении в действие Федерального Государственного Стандарта начального общего образования: приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 18.12.2012) // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. № 12. 22.03.2010; Российская газета. 2011. 16 фев. № 5408.
2. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění.
3. Колягин Ю.М., Савина О.А., Тарасова О.В. Организация народного образования России // Начальная школа. 2006. № 1. С. 13–21.

*Агаджанян Яна Гайковна
Научный руководитель:
канд. социол. наук, доцент Н.Ю. Бухнер*

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ. ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОЙ
ПРОФОРИЕНТАЦИИ**

Профессия, профориентация, профессиональное самоопределение, профориентационные центры, проблемы профориентации в российских школах, профориентация за рубежом, методы улучшения профориентационных работ.

На протяжении жизни каждый человек принимает решения, которые, без преувеличения, можно назвать судьбоносными. К ним относятся: выбор страны проживания, выбор спутника жизни и, безусловно, выбор будущей профессии. Правильно выбрать профессию значит найти свое место в жизни. Обсуждаются вопросы готовности принятия решения, условия осознанного выбора, способы максимизации принятого решения и сделанного выбора.

Agadjanyan Yana Gaykovna

**PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF SENIOR
PUPILS. PROBLEMS OF SCHOOL PROFESSIONAL
ORIENTATION**

Profession. Professional orientation. Professional self-determination. Centers of professional orientation. Problems of

professional orientation in Russian schools. Professional orientation abroad. Methods to improve professional orientation.

Throughout life everyone makes decisions that can be called fatal. These include: the choice of country of residence, the choice of a life partner, and certainly one of those decisions is the choice of future profession. If you choose a profession correctly, you will find your place in life. Discusses the readiness of decision making, conditions of informed choice, the ways of maximizing the decision and the choices made.

Профессия – основной род занятий, трудовой деятельности [1, с. 626, 644]. Чтобы относить себя к той или иной профессии, человек должен владеть комплексом специальных теоретических знаний и практических навыков, приобретенных в результате специальной подготовки, опыта работы. К будущей профессии мы предъявляем множество требований: она должна быть интересной, соответствовать нашему характеру, быть престижной и высокооплачиваемой. От того, насколько правильно выбран род будущей деятельности, во многом зависит экономический и социальный статус человека в обществе. С одной стороны, профессия служит мощным социальным лифтом, благодаря которому можно кардинально изменить свою жизнь. С другой стороны, профессия имеет огромное влияние на человека: на характер, поведение, физико-эмоциональное и психологическое состояние. Существует прямая зависимость между тем, насколько люди удовлетворены своей профессией, и тем, насколько счастливой они воспринимают свою жизнь.

Профессиональное самоопределение – процесс формирования личностью своего отношения к профессиональной деятельности и способ его реализации через согласование личностных и социально-профессиональных потребностей.

Согласно Е.А. Климову, существует 8 факторов выбора профессии: позиция старших членов семьи; позиция товарищей; позиция учителей, школьных педагогов; личные профессиональные планы; способности; уровень притя-

заний на общественное признание; информированность; склонности.

Профессиональная ориентация – это система научно обоснованных мероприятий, направленных на подготовку школьников к выбору профессии с учетом особенностей личности и социально-экономической ситуации на рынке труда, на оказание помощи учащимся в профессиональном самоопределении и трудоустройстве [2, с. 473, 627].

На сегодняшний день федеральные ведомства полностью сняли с себя ответственность за профориентацию и передали ее регионам. Несмотря на все сложности, связанные с социальным экономическим положением, многие школы понимают свою ответственность за профессиональное самоопределение учеников, так как профориентационная работа является стержнем всего образовательного процесса. Недостаточно просто дать знания, необходимо показать, где эти знания могут пригодиться. В Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в статье 2 о содержании образования говорится следующее: «Образование – единый целенаправленный процесс и, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов».

Таким образом, в настоящее время школы пытаются помогать своим выпускникам, но часто это делается не очень квалифицированно. В идеале (в нормативных документах) профориентационная работа в российских школах состоит из следующих мероприятий: викторины, беседы, тематические классные часы, цикл; тестирование и анкетирование учащихся с целью выявления профнаправленности; орга-

низация и проведение экскурсий в учебные заведения, на предприятия; посещение дней открытых дверей учебных заведений.

На самом деле недавние выпускники школ убедились, что вся школьная профориентация в большинстве случаев на данный момент представляет собой пару классных часов о профессиях и профориентационное тестирование. Но можно ли одним тестом найти решение такого серьезного вопроса? Конечно, нет. Главная беда российского школьного профориентирования заключается в его систематизированности и единообразии. Стремление упростить данный процесс привело к тому, что профориентационные работы не выполняют своей главной функции, а являются лишь формальным этапом в школьном обучении.

Нельзя оставить без внимания профориентационные центры. Профориентационные центры – это специализированные государственные или частные учреждения, которые помогают как школьнику, так и взрослому определиться с выбором профессии или трудоустроиться. Они оказывают следующие услуги: индивидуальные консультации и диагностики; коллективные тренинги и занятия; дополнительное образование (курсы); ознакомительные экскурсии в организации и на предприятия; профессиональные пробы посредством бизнес-игр; авторские программы по профориентации; встречи с наиболее известными представителями различных профессий. Но, к сожалению, есть некоторые сложности: профориентационные центры являются платными, и не каждый желающий имеет возможность воспользоваться их услугами; находятся на стадии развития и доработок; ограниченное количество.

Сегодня правительство взяло курс на решение проблем, связанных с профориентированием школьников. Минобрнауки совместно с Минтруда и Федеральным агентством по делам молодежи приступают к созданию концепции профориентации молодежи до 2025 года. В рамках этой Концепции для учеников средней школы планируется раз-

работать и внедрить занятия по профориентации, которые помогут им узнать больше о профессиях и определиться в своем выборе. На этих занятиях будут также прививать интерес школьников к рабочим специальностям. Возможно, это будут факультативы; возможно, будут скорректированы школьные программы и внеклассные тренинги. Планируется также создание специальных профориентационных лагерей, куда школьников будут направлять на каникулы.

Профориентационные работы в зарубежных странах ушли далеко вперед по сравнению с профориентацией в России. Поэтому для того чтобы исправить сегодняшние проблемы в этой сфере, необходимо основываться на опыте других стран. В развитых западных странах профориентационная работа с молодежью рассматривается как важнейшая часть социальной и экономической политики государств. Общим для всех развитых стран является то, что различные институты системы образования вместе с сетью государственных и частных служб занятости (агентств и бюро по трудоустройству) составляют главные элементы организационной структуры профориентации молодежи.

Во Франции профессиональная ориентация характеризуется жестким законодательным регулированием. Она осуществляется через процедуру проведения в каждом учебном заведении собеседования представителей данного учебного заведения с родителями и учащимися. Французские ученые считают важнейшей особенностью профориентации педагогическую направленность, которая обеспечивает способность делать выбор, учитывая объективные и субъективные факторы, влияющие на него. Ответственность за организацию профориентации несет Министерство образования, которое руководит Национальной службой информации о различных видах образования и профессиях. В 2005 г. в учебном расписании французских колледжей появился новый обязательный предмет «Знакомство с профессиями».

Задача профориентации в Великобритании – помочь учащимся не только выбрать профессию, но и научить их оце-

нивать себя в контексте требований рынка труда. В стране уделяют большое внимание повышению самостоятельности учащихся при выборе профессии. Особенностью является проведение диалоговых консультаций, использование психологических тренингов. Большое значение придается приобретению учащимися практического опыта в той или иной профессии. Акцент делается на активные формы и методы обучения, с этой целью вводятся имитационные программы, трудовая практика. Они разработаны с учетом специфики британского рынка труда и воспроизводят различные социальные и трудовые ситуации: планирование трудового дня, выработку собственного стиля трудовой деятельности, поведение в ситуации потери работы, определение баланса между семейной и трудовой жизнью.

Особенность организации профориентационной работы в Германии состоит в том, что каждый ребенок заполняет Рабочую тетрадь, где дается общая информация о семье, личных интересах, склонностях, профессиональных намерениях, предварительном выборе профессии. Рабочая тетрадь вместе с дополнительными данными об успеваемости, результатами освидетельствований и итогами тестирования служит основой для профконсультаций. В случае необходимости профконсультант может прибегнуть к помощи медицинской, психологической служб, располагающих необходимыми специалистами.

В США имеются как частные агентства, так и специальные центры профориентации при колледжах и университетах. При Министерстве труда создано 1200 государственных центров профориентации и профотбора; ежегодно через них проходит более 1 млн. американских подростков. Многолетний опыт применения профессионального отбора в США свидетельствует о его весьма высокой эффективности.

Организация профориентационной работы в Японии в значительной степени обусловлена особенностями системы образования, одна из главных целей которой – подготовка

к карьере: вооружение учащихся основными знаниями о профессиях, развитие у них профессиональных навыков и усиление способности выбирать будущие курсы, которые отвечают планируемому профессиональному пути, соответствующему их личным склонностям и качествам.

Как уже было сказано выше, главная проблема современной школьной профориентации – систематизированность. Ее решение предполагает направленность деятельности учебных заведений на профессиональное самоопределение каждой конкретной личности. Но в настоящее время в рамках школы провести полную профориентационную работу с каждым учеником достаточно тяжело. В этом случае мы предлагаем ряд способов, которые наряду с уже имеющимися методами профориентации помогут улучшить ситуацию.

1. Профориентационные работы необходимо проводить уже в начале школьного обучения. Согласно И.С. Кону, профессиональное самоопределение человека начинается в раннем детстве, когда в детской игре ребенок принимает на себя разные профессиональные роли и проигрывает связанные с ним поведения, и заканчивается в ранней юности, когда уже необходимо принять решение, которое повлияет на всю дальнейшую жизнь человека. Следить за процессом профессионального самоопределения необходимо с самого начала. Безусловно, проходить все должно без какого-либо давления и в игровой форме.

2. Выявлять таланты и развивать способности – это задача не только родителей как самых близких людей, но и учителей. В процессе обучения учитель должен увидеть талант ребенка и помочь ему развиваться дальше. Причем таланты не только в области какой-либо науки, но и, например, в спорте или искусстве. Очень часто многие таланты остаются так и не раскрытыми, что влечет за собой ряд последствий, в том числе и неправильный выбор профессии. Чтобы этого избежать, необходимо испробовать максимальное количество различных занятий, найти свое и развиваться в этой области.

3. Рассказывать о мире профессий. В мире существует 40 000 различных профессий. К сожалению, современные

ученики не знают о многих из них. Зачастую выбор профессии и специальности происходит вслепую, профессия выбирается в соответствии с пожеланиями старших родственников, представлениями общества о перспективных профессиях или просто в связи с модой на ту или иную специальность. О самой же профессии представление появляется лишь в процессе обучения ей, когда выбор уже сделан.

4. Поднимать самооценку. Самооценка играет значимую роль в любой деятельности человека. Уверенность в себе – это половина дела. Поэтому необходимо поддерживать самооценку учеников, доказывать, что каждый человек может найти дело по душе, в котором он способен многого добиться и при этом получать удовольствие от своего любимого занятия. Бесталанных нет, а есть занятые не своим делом. Если у вас что-то получается хуже, чем у других, – значит, что-то должно получиться лучше. Все это необходимо объяснять ученикам.

5. Мотивация. В исследовании В.А. Якунина, Н.И. Мишкова «оказалось, что “сильные” и “слабые” студенты отличаются друг от друга не по уровню интеллекта, а по мотивации учебной деятельности» [3].

6. Беседы с родителями. Родители являются одними из главных советников в вопросе выбора профессии. Но правильному выбору профессии часто мешают установки родителей, которые стремятся, чтобы дети компенсировали их недостатки в будущем, в той деятельности, в которой они не смогли себя полностью проявить. Главная задача родителя – помочь ребенку сделать свой личный выбор. Ребенок должен сам прийти к решению, а родитель должен обеспечить благоприятные для этого условия: дать хорошее образование, воспитание, помочь найти свою сферу интересов и развиваться в ней и, конечно, поддержать ребенка в выборе. Также родитель как самый близкий к ученику человек в процессе совместной жизни замечает особенности в поведении, которые сам ученик не видит. Эти особенности также необходимо учитывать при выборе профессии.

7. Необходимо объяснять ученикам, что при выборе профессии основополагающим должно их желание и интерес,

а уже потом престиж профессии. Если работа будет приносить удовольствие, то вероятность того, что человек многого добьется в ней, значительно возрастает.

В профориентационной работе существует множество расчетов, тестов, экспериментов. Они все рассчитаны на то, чтобы, оценивая возможности человека и сопоставляя их с критериями качеств, необходимых специалисту той или иной профессии, показать, какой род деятельности больше всего подходит. Но в юношеском возрасте мало кто имеет полное представление о себе, и задача школы заключается в том, чтобы помочь человеку познать себя, увидеть свои сильные и слабые стороны и уже тогда сделать свой выбор.

На основании исследования системы профессиональной ориентации молодежи РФ можно сделать следующие выводы. Профориентация играет огромную роль в процессе школьного образования. Она не должна быть просто дополнительной услугой в школах, а должна в обязательном порядке проводиться под контролем государства. В противном случае данное мероприятие теряет смысл. Если модернизировать профориентационные работы, то появится большее количество высококвалифицированных специалистов, решится проблема безработицы, улучшится материальное положение. Таким образом, уйдет множество проблем государственного уровня. Если же рассматривать пользу на уровне одного человека, то в этом случае правильность выбора профессии играет еще большую роль: человек находит свое место в жизни; занимается своим любимым делом, которое вдобавок приносит деньги; человек чувствует себя человеком. Это поистине огромное счастье – найти свое дело и свое предназначение. Харуки Мураками говорил: «Профессия изначально должна быть актом любви. И никак не браком по расчету».

Библиографический список

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002.
2. Грецов А.Г. Выбираем профессию. Советы практического психолога. СПб.: Питер, 2005.

3. Исторические аспекты становления и развития профориентационной работы в России и зарубежом. URL: www.superinf.ru
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2004.
5. Мотивационно-ценностное отношение в профессиональном становлении студентов. URL: <http://www.psaaffect.ru/fspls-502-3.html>
6. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1999.
7. Степанов С.С. Популярная психологическая энциклопедия. М.: Эксмо, 2005.

Акинина Оксана Евгеньевна

Научный руководитель:

канд. филол. наук, доцент Г.С. Спиридонова

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ КУЛЬТУРНОГО ПОЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Cultural field, motives, values.

В статье раскрывается сущность понятия «культурное поле». Кроме того, представлены результаты констатирующего эксперимента, который был направлен на выявление сформированности культурного поля младших школьников.

Akinina Oksana Evgenievna

DIAGNOSTICS OF FORMATION OF CULTURE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Cultural field, motives, values.

The article reveals the essence of the concept of “cultural field”. In addition, the paper presents the results of ascertaining experiment, which was aimed at identifying the cultural field of formation of junior schoolchildren.

Культурное поле – новое понятие в педагогической науке. Оно было введено М.П. Воюшиной для того, чтобы образовательный процесс стал актуальным для ребенка и помогал ему ориентироваться в потоке информации, который предоставляет современная жизнь. В статье «Вызовы времени и учебники нового поколения по литературному чтению» М.П. Воюшина пишет о том, что в современном мире на первый план выходит проблема повышения ответственности человека за самого себя, за то, как сложится его жизнь и жизнь тех, кто от него зависит, за свой внутренний мир, за свой культурный уровень [1].

Толкование культурного поля М.П. Воюшина дает во взаимосвязи с понятиями «пространство» и «среда». Культурное пространство составляют разные виды искусства. Художественная среда включает в себя общественные институты, учреждения культуры, СМИ, детские объединения и является посредником между личностью и пространством художественной культуры.

Пространство культуры, присвоенное личностью, М.П. Воюшина называет культурным полем [3]. Культурное поле личности обладает индивидуальным объемом, оно динамично и в идеале должно стремиться к расширению.

Для культурного поля важнейшими характеристиками являются потребности, интересы, мотивы, а главными показателями его сформированности – ценности и активность личности, проявляющаяся в культуросообразном поведении, творчестве, расширении собственного кругозора, сохранении и созидании культурных ценностей.

Мы проанализировали большое количество методического материала, но не сумели найти методики, направленной на диагностику уровня сформированности культурного поля. По этой причине мы были вынуждены создать собственный комплекс заданий.

Однако при создании данного комплекса мы ориентировались на тезисы, упомянутые в работах М.П. Воюшиной. Так, она считает, что сравнение – основа рождения мысли, и

рекомендует с первого класса ориентировать детей на вдумчивое чтение и сравнение небольших по объему, но обладающих глубоким нравственным смыслом текстов.

На основании этого мы решили предложить детям задания, направленные на сравнение сказок, имеющих схожие мотивы. Понятие мотива как простейшей повествовательной единицы было впервые теоретически обосновано А.Н. Веселовским. Он определяет мотив следующим образом: «Под мотивом я разумею формулу, образно отвечающую на первых порах общественности на вопросы, которые природа всюду ставила человеку, либо закреплявшую особенно яркие, казавшиеся важными или повторявшиеся впечатления действительности. Признак мотива – его образный одночленный схематизм...» [4].

Поясним, почему, на наш взгляд, сравнение произведений со схожими мотивами будет способствовать формированию культурного поля школьников.

Во-первых, сравнение позволит уяснить, что у произведений разных стран есть общий «стержень», на который нанизывалось то содержание, которое было близко быту и традициям народа. Наличие общего «стержня» является показателем того, что есть ценности, которые не чужды любому человеку, независимо от того, к какой культуре он принадлежит.

Во-вторых, любое произведение так или иначе связано с исторической эпохой, в которую было создано. Учащиеся могут сравнить два исторических периода в разных странах (возможно, что эти периоды не совпадают хронологически) и понять, почему именно на этом этапе истории происходит обращение к устойчивым мотивам.

В-третьих, сравнение двух произведений может побудить школьников к поиску похожего третьего. Если такая потребность возникла, значит, тот культурный пласт, который сохранился в изученных произведениях, ребенком усвоен.

Эксперимент проводился на базе МБОУ СОШ № 76 в 3 Б классе. Количество учащихся – 20 человек. Программа обучения – «Перспективная начальная школа».

Исследование направлено на сравнение сказок «Как барсук и куница судились» и «Два жадных медвежонка». В рамках программы «Перспективная начальная школа» по литературному чтению учащиеся знакомились с этими сказками. Вопросы, предложенные нами, – итоговая работа по уже изученной теме.

Цель: выяснить, насколько дети заинтересованы и мотивированы к выполнению поисково-творческих заданий по литературному чтению.

Детям предлагались следующие вопросы: 1. Представь себя на месте учителя и задай вопросы, которые помогут разобраться в прочитанных сказках. 2. Что общего у сказок? 3. Чем они отличаются? 4. Знаешь ли ты произведения, в которых поднимается тема жадности? 5. Найди и запиши пословицы о жадности. 6. Почему жадность осуждается?

Вопросы творческие, строго установленных ответов нет. По этой причине мы оценивали работы по следующему принципу: 1 балл – за одно верно указанное положение в ответе. Поскольку формирование культурного поля тесно связано с мотивацией, ставили 0,5 баллов за попытку (намерение) выполнить задание, пусть даже оно было выполнено неправильно.

90 % учащихся справились с вопросом «Что общего у сказок?». Типичные ответы: «они о жадности», «есть голод, жадность, лиса», «хитрая лиса обманула всех», «учат одному, что жадность – плохая черта», «они о животных», «звери судятся из-за еды», «лиса – судья», «лиса всех проучила». Лишь 33 % от числа учащихся, справившихся с этим вопросом, выделили более одного совпадения.

75 % от числа опрошенных сумели представить себя на месте учителя и задать вопросы, которые помогут разобраться в прочитанных сказках и ответить на вопрос «Чем они отличаются?».

Вопрос № 1: «Представь себя на месте учителя и задай вопросы, которые помогут разобраться в прочитанных сказках».

В основном дети предлагали такие вопросы: «Какие герои в сказках?», «Главная мысль сказки?», «Почему звери делили кусок мяса?», «Зачем судья в споре?», «Как бы вы

поступили?», «К чему приводит жадность?». 53 % от числа ответивших задали более одного вопроса.

Вопрос № 3: «Чем они (сказки) отличаются?».

Чаще всего дети отвечали: «героями, кроме лисы», «в одной лиса съела сыр, а в другой нет», «разная еда». Только 1 человек из 15 (7 %) назвал два различия.

50 % ответили на вопрос «Почему жадность осуждается?».

Типичными явились ответы: «она приносит несчастья», «нужно уметь делиться с другими», «с тобой никто не захочет дружить», «жадные люди думают только о себе, не любят людей». Один человек воздержался от ответа на вопрос. Частый ответ детей, получивших за это задание 0,5 балла, – «это плохое качество».

Пословицы о жадности смогли вспомнить / найти 35 % опрошенных. Наиболее распространенными были следующие пословицы: «Жадные да неуступчивые всегда в убытке бывают», «Жадной собаке много надо», «За двумя зайцам погонишься – ни одного не поймаешь». Один человек, получивший за вопрос № 5 0,5 баллов, подобрал пословицу, не соответствующую теме: «Не имей сто рублей, а имей сто друзей».

Назвать произведения, в которых поднимается тема жадности, смогли только 4 человека из 20, т.е. 20 % учащихся 3 Б класса.

Школьники вспомнили такие произведения, как «Три поросенка», «Каша из топора», «Сказка о рыбаке и рыбке», «Лиса и журавль».

В результате эксперимента мы выявили несколько проблем. Во-первых, низкий читательский кругозор учащихся. Во-вторых, большинство учащихся не способны осуществлять поисково-творческую деятельность. В-третьих, только половина опрошенных может рассуждать на темы, затрагивающие нравственность.

Мотивация к поисковой деятельности в рамках предмета «литературное чтение» у детей развита слабо. А именно мотивация является основным критерием сформированности культурного поля. Следовательно, над этим нужно специально работать. Учитель должен доказать детям, что в про-

цессе поиска каждый имеет право на ошибку, не нужно бояться делать неправильные предположения. Путем ошибок и стремлением к их преодолению у человека накапливаются знания и формируется характер.

На наш взгляд, чтобы мотивировать ребенка к поисково-творческой деятельности, нужно регулярно проводить работу по следующим направлениям: экскурсии в библиотеку (не только ознакомительные, но и тематические); посещение музеев и театров с последующим обсуждением; поиск и объяснение любопытных явлений глубокой древности, актуальных по сей день.

Библиографический список

1. Воюшина М.П. Вызовы времени и учебники нового поколения по литературному чтению // Вестник Герценовского университета. 2007. С. 52–55.
2. Воюшина М.П. Модернизация литературного образования и развитие младших школьников: монография. СПб.: Сударыня, 2007.
3. Воюшина М.П. Структура культурного поля школьника в статике и динамике // Эстетическое пространство детства и формирование культурно поля школьника: материалы Первой Всероссийской научно-методической конференции (Санкт-Петербург, 15–16 февраля 2006 г.). СПб., 2006. С. 5–10.
4. Веселовский А.Н. Историческая поэтика. Л., 1940.

Волкова Яна Андреевна

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА

Инновации, образовательная программа, экономическая клиника, экономическое образование, профессиональная адаптация, компетенции, работодатели, опыт вуза.

В статье предложена схема внедрения организационных инноваций в систему высшего образования с учетом опыта ЧОУ ВО «Волгоградский институт бизнеса». Внедрение клинического образования в образовательный процесс экономического вуза представлено как форма профессиональной адаптации выпускников экономической специальности и средство содействия трудоустройству выпускника.

Volkova Yana Andreevna

ORGANIZATIONAL INNOVATION IN EDUCATIONAL PROCESS OF ECONOMIC UNIVERSITY

Innovation, educational program, clinic, economic, economic education, professional adaptation, competence, employers, the experience of the University.

In the article the scheme of the implementation of organizational innovations in higher education based on the experience of CHOW IN «Volgograd Institute of business». The introduction of clinical education in the educational process in the economic University are presented as a form of professional adaptation of graduates of economic specialties and a means to promote the employment of graduates.

Необходимость организационных преобразований в системе высшего образования продиктована изменением социально-экономической системы Российского государства, а также изменением в самой системе образования.

Согласно п. 3 ст. 20 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ (ред. от 25.11.2013), инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования и осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ организациями, осуществляющими обра-

зовательную деятельность, и иными действующими в сфере образования организациями, а также их объединениями.

Инновации в образовании должны быть направлены, в первую очередь, на создание личности, настроенной на успех в любой области приложения своих возможностей. Одним из показателей оценки мониторинга эффективности образовательного учреждения является учитываемый показатель уровня трудоустройства выпускников. Именно поэтому вопрос о профессиональной адаптации актуален не только для коммерческих, но и некоммерческих учебных заведений высшего образования.

Для вузов, выпускающих специалистов экономических специальностей, данная проблема становится еще более важной, поскольку современный рынок труда переполнен предложением экономистов. Поэтому при реализации образовательной программы направления подготовки 38.03.01 «Экономика» необходимо так организовать образовательный процесс, чтобы он был направлен на создание личности, настроенной на успех в выбранной области будущей профессиональной деятельности.

Профессионально адаптировать выпускника экономической специальности к условиям рынка труда невозможно без анализа потребности работодателя. Данный анализ, проведенный студентами экономического факультета ЧОУ ВО «Волгоградский институт бизнеса» методом вопросов к руководителям ведущих предприятий города Волгограда, показал, что студенты системы высшего образования, независимо от направления подготовки, должны уметь:

- ориентироваться в смежных отраслях знания;
- применять нетрадиционные подходы к решению различных проблем;
- владеть современными средствами коммуникации;
- продвигать результаты своей профессиональной деятельности.

Для обеспечения высокой конкурентоспособности своих выпускников на рынке труда образовательным учреждени-

ям необходимо прививать студентам умения и навыки в решении широкого круга вопросов в сфере будущей профессиональной деятельности, а также развивать их личностные качества.

Решение вопросов профессиональной адаптации в вузе возможно посредством создания на базе факультетов, выпускающих студентов направлений укрупненной группы специальностей 38.03.01 «Экономика», новой организационной инновационной структуры – экономической клиники. Экономическая клиника – это сообщество преподавателей и студентов экономического факультета.

Цель деятельности экономической клиники как инновационной структуры высшего учебного заведения – успешная социализация и развитие творческого потенциала студентов экономического факультета, организация тесного взаимодействия профессорско-преподавательского состава с социально активными и творческими представителями студенческого коллектива, а также поддержка предпринимательских инициатив представителей бизнес-сообщества конкретного региона.

Направлениями деятельности экономической клиники могут быть:

- консалтинг (реализуется совместно профессорско-преподавательским составом и студентами старших курсов экономического факультета);
- маркетинг и управление (реализуется профессорско-преподавательским составом экономического факультета).

Консалтинг осуществляется по наиболее востребованным направлениям, в число которых входят: финансовый консалтинг, налоговый консалтинг, бизнес-консалтинг.

Помимо этого, внедрение клинического образования в образовательную программу позволяет интегрировать методику привлечения ведущих предприятий города Волгограда для формирования практических заданий, которые посредством «кейс-метода» используются в рамках текуще-

го контроля при оценке знаний и умений студентов в разрезе базовых дисциплин.

Практика функционирования экономической клиники на базе ЧОУ ВО «Волгоградский институт бизнеса» показывает, что реализация технологии клинического преподавания расширяет перечень активных форм и методов обучения, применяемых в учебном процессе, такими интерактивными приемами, как круглый стол, «активное включение» (метод Донахью), «мозговой штурм», деловая игра, «демонстрация», «экспертная оценка», «сократовский метод», «группы звонка», «анализ проблемной ситуации». Использование элементов клинического обучения в системе высшего профессионального образования позволяет значительное внимание уделять образовательным методикам, требующим от студентов взаимодействия между собой, усвоения знаний через их практическое применение в деловых играх, ситуациях, имитирующих работу в предметных областях, предусмотренных ФГОС. Интеграция форм клинического образования в экономическую образовательную программу направления подготовки 38.03.01 «Экономика» представлена в таблице 1.

Таблица 1

**Реализация ключевых компетенций направления
подготовки 38.03.01 «Экономика» в экономической клинике**

Направления деятельности	Содержание предлагаемых программ	Компетенции, предусмотренные клиническим курсом	
		Действующий ФГОС 3	Проект ФГОС 3+
1. Финансовый консалтинг	1. Консультирование по вопросам размещения накопительной части пенсии. 2. Консультирование по вопросам кредитования и страхования. 3. Подбор оптимальной программы кредитования с учетом предложений кредитного рынка г. Волгограда и Волгоградской области	1. ОК1, ОК5, ОК6, ОК7, ОК8, ОК9, ОК11, ОК12, ОК13, ОК15. 2. ПК1, ПК2, ПК3, ПК4, ПК5, ПК6, ПК7, ПК8, ПК9, ПК10, ПК11, ПК12, ПК13	1. ОК3, ОК4, ОК5, ОК6, ОК7. 2. ПК1, ПК2, ПК3, ПК4, ПК6

2. Налоговый консалтинг	<ol style="list-style-type: none"> Консультирование по вопросам применения общей и упрощенной систем налогообложения. Помощь в оформлении налоговых деклараций. Помощь в получении имущественных налоговых вычетов 	<ol style="list-style-type: none"> ОК1, ОК5, ОК6, ОК7, ОК8, ОК9, ОК11, ОК12, ОК13, ОК15. ПК1, ПК2, ПК3, ПК4, ПК5, ПК6, ПК7, ПК8, ПК9, ПК10, ПК11, ПК12, ПК13 	<ol style="list-style-type: none"> ОК3, ОК4, ОК5, ОК6, ОК7. ПК1, ПК2, ПК3, ПК4, ПК5, ПК6, ПК8
3. Бизнес консалтинг	<ol style="list-style-type: none"> Консультирование по вопросам создания собственного бизнеса. Консультирование по вопросам привлечения стартового капитала. Написание бизнес-плана 	<ol style="list-style-type: none"> ОК1, ОК5, ОК6, ОК7, ОК8, ОК9, ОК11, ОК12, ОК13, ОК15 ПК1, ПК2, ПК3, ПК4, ПК5, ПК6, ПК7, ПК8, ПК9, ПК10, ПК11, ПК12, ПК13 	<ol style="list-style-type: none"> ОК3, ОК4, ОК5, ОК6, ОК7. ПК1, ПК2, ПК3, ПК9, ПК10
4. Прохождение учебной практики	<ol style="list-style-type: none"> Задания формируются согласно программе учебной практики для студентов направления 38.03.01 «Экономика» 	<ol style="list-style-type: none"> ОК7, ОК8, ОК9, ОК11, ОК12, ОК13, ОК15 ПК1, ПК2, ПК3, ПК4, ПК5, ПК6, ПК7, ПК8, ПК9, ПК10, ПК11, ПК12, ПК13 	<ol style="list-style-type: none"> ОК3, ОК4, ОК5, ОК6, ОК7. ПК1, ПК2, ПК3, ПК4, ПК5, ПК6, ПК7, ПК8, ПК9, ПК10, ПК11, ПК12, ПК13

При подготовке кейса эксперты со стороны профессорско-преподавательского состава определяют с руководителем предприятия приоритетные задачи, стоящие перед студентами при решении конкретного задания. Так, изучая, к примеру, тему «Оценка уровня конкурентоспособности предприятия» в рамках дисциплины «Экономика предприятий (организаций)», студенты направления подготовки 38.03.01 «Экономика» проводят анализ уровня конкурентоспособности конкретного предприятия на рынке. При этом определение цели и основных задач анализа рынка, а также возможные сроки и максимальный бюджет на анализ рынка осуществляется руководителем предприятия. Для него это не только возможность поучаствовать в

обучении специалистов, которые уже в ближайшее время придут на рынок труда г. Волгограда, но и возможность получить предложения по формированию маркетинговой политики его предприятия со стороны экспертного студенческого сообщества. Анализ студентами проводится под руководством опытного профессорско-преподавательского состава. По результатам проведенного исследования руководителю предприятия представляется сводный отчет по анализу рынка и презентация по проведенному маркетинговому анализу рынка.

Защита проекта, сформированного студентами по результатам выполнения конкретного кейса, проводится на семинарском занятии по одноименной теме в присутствии руководителя предприятия (представителя, работодателя), который, в свою очередь, дает заключение относительно проведенной работы.

Инновационность системы общественной аккредитации студентов института на этапе освоения образовательной программы заключается в осуществлении общественного контроля со стороны представителей работодателей (союзов работодателей) и организации практико-ориентированного обучения студентов.

Библиографический список

1. Грохольская О.Г., Науменко Ю.Л. Становление культуры безопасности личности в условиях изменяющейся России // Высшее образование для XXI века: VI международная научная конференция. Москва, 19–21 ноября 2009 г.: Доклады и материалы. Вып. 1 / отв. ред. Н.В. Захаров. М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2009. С. 10–21.
2. Ковтунова А.Н. Организация инновационной деятельности в вузе // Педагогическое образование в России. 2011. № 2. С. 164–169.
3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 25.11.2013)

Евдокимова Татьяна Александровна
Научный руководитель:
канд. филол. наук., доцент Спиридонова Г.С.

НАРУШЕНИЯ В ЧТЕНИИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Задержка психического развития, нарушения в чтении, навык чтения, формирование навыка чтения, дидактическая игра, проверка навыка чтения, ошибки, допускаемые при чтении.

В статье описаны приемы и методы работы над формированием навыка чтения у детей с ЗПР. Предлагаются варианты дидактических игр.

Evdokimova Tatyana Aleksandrovna

VIOLATIONS OF READING AT CHILDREN WITH DSD

Mental retardation, impairments in reading, reading skill, building reading skills, teaching the game, the skill check is read, errors made when reading.

The article describes the techniques and methods of work on formation of skill of reading in primary school children with mental retardation.

В научной и методической литературе утвердилось положение о том, что чтение представляет собой сложный интегративный психофизиологический процесс, осуществляемый при непосредственном участии и контроле со стороны высших отделов центральной нервной системы и посредством совместной деятельности зрительного, речедвигательного и слухового анализаторов. Этот процесс включает зрительное восприятие, узнавание и различение букв, соотнесение букв со звуками и звукового образа слова с его звучанием.

В наши дни мы стали чаще сталкиваться с детьми, у которых наблюдается задержка психического развития. Су-

существует проблема в обучении таких детей чтению. Исследователи отмечают различные причины этого: незрелость сложных форм поведения (Л.В. Кузнецова, Н.А. Никашина, У.В. Ульenkova, С.Г. Шевченко); несформированность отдельных психических функций и процессов, участвующих в становлении письменной речи (Н.Ю. Борякова, Г.П. Голубева, М. Дунаева, Т.В. Егорова, Ю.А. Костенкова, Р.Д. Триггер, Н.А. Цыпина); недостаточность межполушарных взаимодействий и, как следствие, взаимодействий отдельных анализаторов (И.Ф. Марковская, В.И. Насонова, М.Н. Фишман).

Цель нашего исследования – установить характер нарушений, встречающихся при чтении у детей с задержкой психического развития. Исследование проводилось на базе коррекционных классов школы № 65 г. Красноярска в мае и сентябре 2015 года. В нем приняли участие 16 учеников 1 класса. У всех учащихся этого класса установлена задержка психического развития.

В ходе исследования младшим школьникам предлагалось прочитать специально подобранный текст («Дедушка»), состоящий из 23 слов. В процессе чтения фиксировались допущенные ошибки. Полученные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Типичные ошибки при чтении текста «Дедушка», совершенные учениками с ЗПР (1 класс)

Имя учащегося	Неправ. дифферен. графем	Смешение букв йотированных гласных	Замены парных согласных	Перестановки, пропуски, букв и слогов, недочитывание окончаний	Повторения звуков и слогов	Добавления (включение в слова отсутствующих слогов или звуков)	Замена отдельных звуков в словах	Смысловые замены	Повторение полученных при чтении слов	Чтение по догадке
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Вадим	3	0	0	6	0	2	0	0	6	1
2. Егор	0	0	3	5	0	0	4	0	0	5
3. Вика	4	0	3	3	2	0	0	0	2	2
4. Ангелина	5	0	0	3	0	0	0	0	3	2
5. Вика	0	0	0	2	0	0	0	1	1	2

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
6. Вероника	5	2	0	0	0	0	0	3	1	0
7. Артур	1	0	0	3	0	0	0	2	1	3
8. Даша	0	0	0	1	0	0	0	2	3	1
9. Никита	9	4	0	5	0	0	0	0	2	3
10. Соня	5	5	3	0	0	0	0	0	4	2
11. София	3	0	0	0	0	0	0	0	5	0
12. Настя	7	0	0	0	3	2	0	0	1	3
13. Артур	5	5	0	8	0	0	0	0	2	1
14. Вика	5	2	0	2	0	0	0	5	2	0
15. Таня	3	0	0	0	0	0	0	0	2	0
16. Вика	4	1	0	2	0	0	0	1	2	0

В результате исследования были сделаны следующие выводы:

– Общее количество ошибок, допущенных при чтении учащимися 1 коррекционного класса, – 140 (в среднем 8,75 ошибок на одного человека).

Из них наиболее часто допускались следующие ошибки:

– неправильная дифференцировка графем (59 ошибок, что составляет 27 % от общего количества ошибок);

– смешение букв йотированных гласных (19 ошибок, то есть 9%);

– замены парных согласных (9 ошибок, то есть 4 %);

– перестановки, пропуски букв и слогов (40 ошибок, то есть 19 %);

– повторение звуков и слогов (5 ошибок, то есть 2 %);

– добавления (включение в слова отсутствующих слогов или звуков) (4 ошибки, то есть 2 %);

– замена отдельных звуков в словах (4 ошибки, то есть 2 %);

– смысловые замены (14 ошибок, то есть 7 %);

– повторения получившихся при чтении слов (37 ошибок, то есть 17 %);

– чтение по догадке (25 ошибок, то есть 11 %).

Исследование показывает, что для устранения нарушений чтения у детей с ЗПР необходима специально организованная работа. По мнению ученых (А.А. Акишиной, А.К. Аксеновой, Э.В. Якубовской, О.В. Алмазовой), занятия с детьми,

имеющими ЗПР, должны в большей степени носить игровой характер. В связи с этим на уроках литературного чтения необходимо использовать разнообразный наглядный дидактический материал: натуральные предметы, игрушки, макеты, картинки (предметные, ситуативные, сюжетные), настольные игры (картинные лото, домино, мозаика). На наш взгляд, в обучении чтению детей с ЗПР целесообразно применять различные дидактические игры. На первом этапе могут быть использованы игры на развитие зрительно-пространственного восприятия и игры на развитие фонематических представлений, поскольку ошибки в чтении у детей с ЗПР связаны именно с нарушениями в этих сферах (об этом пишут Р.И. Лалаева, А.Н. Корнев, Н.А. Цыпина и др.). Полезны будут также игры на концентрацию внимания и развитие памяти.

Приведем примеры дидактических игр на уроке литературного чтения в 1 классе.

Игра «Помоги»

Цель: формирование зрительно-пространственного восприятия [7].

Ход игры

Каждому ребенку выдается карточка с буквами. Из представленных в строке букв нужно зачеркнуть букву **Ш** и подчеркнуть букву **Щ**. Побеждает тот, кто быстрее и правильнее других выполнит это задание.

Ш	К	Щ	О	Ц	Т	Ш	Ц	Щ	Г	Щ	Ш	Ц	Щ	Ш	Ц	Д
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Игра «Выбирай»

Цель: формирование зрительно-пространственных представлений.

Ход игры

Детям раздаются карточки с набором букв и цифр. Учащиеся делятся на две команды (мальчики и девочки). Девочки в карточке зачеркивают только буквы, а мальчики – только цифры. Игра на правильность и быстроту выполнения.

Н Т 1 Ф 2 Б Г Д 5 Ю Т 4
Я Ю К 6 Л М 9 Р Ш 6 Э
Т 3 В О 7 Е Ж 8 Я Т 1 С
Ь И 4 П Т Д 5 Х 6 Н М У
С К Е 7 Н Б Т 3 Л 8 Я 3

Игра «Посади в домик»

Цель: формирование фонематических представлений.

Ход игры

Учащиеся делятся на 3 группы. Каждой группе выдается графическая схема: а _ а, о _ а, у _ а. Предлагаются карточки с двусложными словами (РУКА, ГОРКА, ЛОДКА, АСТРА, КАША, МУХА, ОКНА, УТКА, ЛУНА, КОШКА, МАМА, РАМА, ЛУЖА, ЛОЖКА, ЛАПА). Предлагается разложить слова по группам в соответствии с графическими схемами.

Игра «Путаница» [8]

Цель: формирование фонематических представлений.

Ход игры

Каждому ребенку раздаются карточки с цифрами (1, 2, 3, 4). Далее предлагаются слова разной слоговой структуры (САД, СТОЛ, ЛЫЖИ, РЫБА, САХАР, КРЫША, МАШИНА, МАЛИНА). Слова предлагаются в случайном порядке. С помощью карточек учащиеся определяют количество слогов в словах.

В перспективе нами планируется проведение экспериментального исследования, которое должно будет доказать либо опровергнуть наше предположение о том, что дидактические игры являются эффективным средством профилактики нарушений чтения у детей с задержкой психического развития.

Библиографический список

1. Абрашева З.М. Использование игр и упражнений при введении букв на уроках чтения // Начальная школа. 2003. № 11. С. 21–24.

2. Акишина А.А., Шляхов В.И. Учимся читать быстро и эффективно. М.: Русский язык, 1991.
3. Аксенова А.К. Методика обучения чтению в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. М., 2004.
4. Аксенова А.К., Якубовская Э.В. Дидактические игры на уроках чтения в 1–4 классах вспомогательной школы: кн. для учителя. М., 1991.
5. Алмазова О.В. Психолого-педагогическая технология коррекции нарушенного внимания детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. № 13. С. 52–57.
6. Аникеева Н.П. Воспитание игрой: книга для учителя. М.: Просвещение, 1987.
7. Воронина Т.П. Дислексия, или Почему ребенок так плохо читает? М.: Изд-во «Феникс», 2014.
8. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. М., 1997.
9. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: учебное пособие. СПб.: СОЮЗ, 1998.
10. Цыпина Н.А. Обучение чтению детей с задержкой психического развития. М.: Просвещение, 2001.

Калинина Ксения Александровна

ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Личность, девиантное поведение, социальные нормы, отклонения, социальные отношения.

В статье описываются теоретические источники, посвященные факторам формирования девиантного поведения у младших школьников и феноменологии отклоняющегося поведения.

PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR THE YOUNGER SCHOOL STUDENT

Personality, deviant behavior, social norms, deviations and social relations.

The article describes the theoretical literature on factors of formation of deviant behavior of children and phenomenology of deviant behavior.

Изменения, происходящие сегодня в нашем обществе, выдвинули целый ряд проблем, одной из которых является проблема воспитания трудного ребенка. Актуальность ее заключается в том, что с каждым годом отмечается рост детской преступности, прослеживается тенденция к увеличению числа детей с девиантным поведением.

Девиантным (лат. *Deviatio* – уклонение) поведением принято называть социальное поведение, не соответствующее установившимся в данном обществе нормам (И.А. Невский). Известный социолог И.С. Кон уточняет определение девиантного поведения, рассматривая его как систему поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы, будь то нормы психического здоровья, права, культуры или морали. В соответствии с концепцией адаптивного поведения любая девиация приводит к нарушениям адаптации (психической, социально-психологической, средовой).

В психолого-педагогической литературе при характеристике действий и поступков детей и подростков, не соответствующих общепринятым нормам и правилам, используются понятия «правонарушение», «противоправные действия», «безнравственный проступок», и как обобщение возможных отклонений используют термин «девиантное поведение».

Таким образом, в психологии термин «девиантное поведение» трактуется как в широком, так и в узком смысле.

ле. В широком смысле – это поведение любого человека, сбившегося или не соответствующего нормам и правилам общественного бытия. В узком понимании под девиантным поведением подразумевают такие отклонения, которые не влекут за собой уголовного наказания [1].

Нечеткость трактовок понятия девиантного поведения приводит к появлению новых терминов. Так, в исследованиях В.В. Воронова мы встречаем термин «проблемное поведение», который он трактует как отклоняющееся, девиантное, делинквентное, асоциальное. «Девиантное или отклоняющееся поведение – система поступков человека, противоречащих официально установленным или фактически сложившимся культурным, нравственным, правовым и психологическим нормам» [2]. В исследованиях И.А. Невского отклоняющееся (девиантное) поведение называется социальным поведением, не соответствующим установившимся в данном обществе нормам [6]. Следовательно, и В.В. Воронов, и И.А. Невский используют термины «девиантное поведение» и «отклоняющееся поведение» как синонимы.

Оценка любого поведения всегда подразумевает сравнение с какой-то нормой. Критерием норм поведения человека в обществе является этический кодекс или моральный кодекс – система правил или этических принципов, управляющих поведением членов определенного сообщества (социальной, профессиональной или этнической группы), выражающих понимание достойного поведения в соответствии с этическими принципами, моралью данного сообщества. Любое отклонение от норм поведения вызывает в обществе негативную реакцию. Поэтому термин «девиантное поведение» как поведение, не соответствующее нормам, называют еще и отклоняющимся.

Следовательно, на основе анализа психологической литературы можно сказать, что девиантным поведением считается любое по степени выраженности, направленности или мотивам отклонение от критериев той или иной общественной нормы. При этом критерии обуславливаются нор-

мами следования правовым указаниям и регламентациям (нормы законопослушания), моральным и нравственно-этическим предписаниям (так называемым общечеловеческим ценностям), этикету. Некоторые из данных норм имеют абсолютные и однозначные критерии, расписанные в законах и уставах, другие – относительные, которые передаются из уст в уста, транслируются в виде традиций, верований или семейных устоев.

Девиантное поведение подразделяется на две большие категории. Во-первых, это поведение, отклоняющееся от норм психического здоровья, подразумевающее наличие явной или скрытой психопатологии (патологическое). Во-вторых, это антисоциальное поведение, нарушающее любые социальные, культурные и особенно правовые нормы. Уже в младшем школьном возрасте могут проявляться отклонения в поведении, относящиеся как к первой, так и ко второй категории. В начальной школе такие дети встречаются среди неуспевающих, недисциплинированных школьников, дезорганизаторов учебного процесса. Не секрет, что среди младших школьников и подростков, совершающих правонарушения и преступления, гораздо чаще встречаются дети с девиантным поведением, поэтому и возникает вопрос, в чем причина такого отклоняющегося от норм поведения. Поиск ответа на поставленный вопрос составляет суть проблемы данного исследования и заключается в необходимости углубленного анализа факторов развития девиантного поведения ребенка в связи с все возрастающим количеством детей с девиантным поведением и прогрессирующим омоложением девиаций.

Фактор (лат. *factor* – «делающий, производящий») – причина, движущая сила какого-либо процесса, определяющая его характер или отдельные черты. Одной из причин (одним из факторов) девиантного поведения в младшем школьном возрасте может стать дезадаптация ребенка.

Адаптация – естественное состояние человека, проявляющееся в приспособлении (привыкании) к новым условиям жизни, новой деятельности, новым социальным контактам, новым социальным ролям [5].

Для младших школьников значение периода вхождения в непривычную жизненную ситуацию велико: от благополучности его протекания зависит не только успешность овладения учебной деятельностью, но и комфортность пребывания в школе, здоровье ребенка, его отношение к школе и учению, его самооценка. Сложность приспособления ребенка к новым условиям и новой деятельности, высокая цена, которую «платит» организм ребенка за достигнутые успехи, определяют необходимость тщательного учета всех факторов, способствующих адаптации ребенка к школе и замедляющих ее, мешающих адекватно приспособиться и способствующих отклонению в поведении.

Другим фактором могут быть психобиологические предпосылки девиантного поведения – различные патологии, отклонения в развитии организма и психики, имеющие как наследственный характер, так и возникающие под влиянием неблагоприятных условий жизнедеятельности индивида.

Как фактор возникновения девиантного поведения можно рассматривать и динамизм психической деятельности ребенка, под влиянием которого он становится в одинаковой мере податливым как в сторону социально-позитивных, так и в сторону социально-негативных влияний. Детский возраст – это возраст «социального импринтинга» – повышенной впечатлительности ко всему тому, что делает человека взрослым. Сила влияния перечисленных факторов и еще многих на развитие психических процессов в младшем школьном возрасте различная, поэтому ряд авторов предлагают различать «первичную» и «вторичную» девиацию. Первичная девиация – это собственно ненормативное поведение, имеющее различные причины (наличие родительских запретов, отсутствие безусловного принятия ребенка родителями, воспитателями, учителями, неумение заявлять и удовлетворять свои потребности, наличие неэффективных стратегий поведения в арсенале). Вторичная девиация – подтверждение (вольное или невольное) того ярлыка, которым общество отметило ранее имевшее место поведение [4].

В заключение важно отметить, что девиантное поведение младших школьников не является врожденным, это реакция ребенка, человека на принятие его окружающей средой, социумом. В различные времена проблема проявлялась в меньшей или большей степени и всегда привлекала к себе внимание психологов и педагогов. В нашем Отечестве накоплен немалый опыт по изучению особенностей возникновения и профилактики девиантного поведения. Этой проблеме посвящены работы Г.С. Абрамовой, М.А. Алемаскина, Ю.М. Антонян, С.А. Беличевой, В.М. Бехтерева, А.Д. Глоточкина, И.В. Дубровиной, В.В. Знакова, Е.Я. Иванова, К.Е. Игошева, Д.Д. Исаева, Д.Н. Исаева, А.Г. Ковалева, И.С. Кона, В.Т. Кондрашенко, А.Е. Личко, Г.М. Миньковского, И.А. Невского, В.Ф. Пирожкова, К.К. Платонова, Г.М. Потанина, Д.И. Фельдштейна и др. Однако анализ этих работ показывает, что существующая практика профилактики направлена в большей степени на коррекцию поведения, а не на устранение причин. Основы возникновения девиаций в поведении младшего школьника, по нашему мнению, лежат в семье как первом институте социализации. Поэтому при работе над устранением в поведении младших школьников девиаций важно проводить просветительскую работу с родителями младших школьников.

Библиографический список

1. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб: Прайм-Еврознак; М.: Олма-Пресс, 2005.
2. Воронов В.В. Технология воспитания. М.: Школьная пресса, 2002.
3. Гонеев А.Д., Лифинцева Н.И., Ялпаева Н.В. и др. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред В.А. Сластенина. 2-е изд., перераб. М.: Академия, 2002.
4. Дмитриев М.Г., Белов В.Г., Парфенов Ю.А. Психолого-педагогическая диагностика делинквентного поведения у трудных подростков. Ч. 1–3. СПб.: ЗАО «ПОНИ», 2010.

5. Ковалева Л.М., Тарасенко Н.Н. Психологический анализ особенностей адаптации первоклассников к школе // Нач. школа. 1996. № 7.
6. Невский И.А. Предупреждение и преодоление педагогической запущенности школьников. М.: Педагогика, 1982.

Карабутина Татьяна Викторовна
Научный руководитель:
канд. пед. наук, доцент О.Б. Лобанова

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В ДЕРЕВНЕ В ПЕРИОД СТАНОВЛЕНИЯ СОВЕТСКОГО ГОСУДАРСТВА ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРА

Деревенский театр, культурно-просветительская работа, 20-е гг. XX в., советское государство.

В статье на основе анализа историко-педагогической литературы охарактеризована организация просветительской работы в деревне в период становления советского государства посредством театра; проанализирован театральный репертуар с учетом специфики деревенского зрителя 20-х гг. XX в.

Karabutina Tatyana Viktorovna

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF CULTURAL AND EDUCATIONAL WORK IN THE COUNTRYSIDE DURING THE FORMATION SOVIET STATES THROUGH THEATRE

Village theatre, cultural and educational work, the 20-ies XX century, the Soviet state.

The article based on the analysis of historical and pedagogical literature is characterized by the organization of educational work in the countryside during the formation of the Soviet state by the theater; analyzed theatrical repertoire specific to the rural audience 20-ies XX century.

Культурное преобразование деревни стало в 20-е гг. XX в. одной из насущнейших социальных и политических задач строящегося нового государства. Одним из эффективнейших средств культурно-просветительской работы в исследуемый период был театр. Считалось, что «вся работа деревенского театра должна строиться так, чтобы он в любое время мог ответить именно на те вопросы, которые в данное время занимают деревню. Чтобы работа деревенского театра была эффективной, было необходимо, прежде всего, «завязать тесную связь с людьми, могущими указать, какие политические задачи стоят в данное время, и умеющими писать» [2, с. 1–2]. Отмечалось то, что «пьес для деревни вообще маловато, и не всегда подберешь среди них такую, которая точка в точку подошла бы к запросам деревни» [Там же].

В первой половине 20-х гг. XX в. стал выходить журнал «Деревенский театр», где наряду с важными и интересными новостями публиковались списки рекомендованных и не рекомендованных к просмотру пьес для деревенского зрителя (табл. 1, 2) [1, с. 29]:

Таблица 1

**Пьесы, рекомендованные к постановкам
и просмотру в деревнях в 20-е гг. XX в.**

Пьеса	Жанр	Характеристика
«Его величество Трифон»	Народная драма	О тяжелой беззащитной женской жизни в деревне
«Кабала»	Драма	О тяжелой женской жизни, насилии и темноте
«Питерский жених»	Комедия	О том, как жулик-скупщик от живой жены за чужую девушку с жиру сватался
«Советский порт»	Комедия	Борьба старого и нового в деревенской жизни
«Голодные и сытые»	Драма	О голодных мужиках и сытых господах-помещиках
«Чужой каравай»	Комедия	О том, как два деревенских дома друг друга на женитьбе с приданым надули
«Хлеб»	Драма	Бурная деревенская действительность в разгар хлебозаготовительной кампании

Таблица 2

**Пьесы, не рекомендованные к постановкам
и просмотру в деревнях в 20-е гг. XX в.**

Пьеса	Причины, по которым не рекомендуется ставить данную пьесу
«Развод»	«Пьеса сделана грубо и не может пояснить деревне новый советский закон о браке»
«Учиться, а потом жениться»	«Запутанная пустая пьеса. Фигуры действующих лиц надуманные»
«Электричество сосватало»	«Глупая пьеска, сделанная как подделка под деревенский быт и язык»
«Барский дух»	«Эта ерунда деревне ни к чему»
«Сон пионера, или первое дежурство»	«Пьеса вредна для деревенских школьников»

Заслуживает интереса анализ пьесы Киршона «Хлеб», в которой «дана углубленная картина бурной деревенской действительности в разгар хлебозаготовительной кампании. Большим достоинством пьесы является то, что «Хлеб» облеченными в действие фактами подтверждает правильность генеральной линии партии и поднимает массы на борьбу с оппортунизмом» [4, с. 8].

В пьесе изображены два основных персонажа: Михайлов, идущий в своей работе по линии партийной, ленинской, пролетарской, и Раевский, носитель идей мелкобуржуазной революционности и оппортунизма.

Автор пьесы дает ряд правдивых драматических положений: от незначительных, подчас интимных деталей до крупных общественных событий, в которых раскрываются образы Михайлова и Раевского [4, с. 9].

Деревенская публика была достаточно специфична. Сказывались консерватизм сельского населения, предрасудки, обремененность хозяйственными и семейными заботами. Убедить крестьян в необходимости посещать зрелища на первом этапе было непросто. Сельское население, испытывавшее в то время серьезные экономические трудности, весьма равнодушно взирало на открытие изб-чи-

тален, ликпунктов, библиотек, не принимало участие в организации самодеятельности и не оказывало политпросветучреждениям практически никакой поддержки. Кроме того, в период становления культпросветработы вопросам изучения зрителя в деревне не занимались или занимались очень мало. Считалось, что «изучение зрителя в деревенском театре должно составлять такую же серьезную задачу, какую представляет сам спектакль» [3, с. 4]. Изучение это должно было проходить по заранее намеченному плану, при этом должно было быть учтено, по возможности, мнение всего зрительного зала.

В исследуемый период выделяли три способа изучения деревенского зрителя: непосредственное наблюдение над зрителем; беседа с ним; анкетное изучение (ответы в письменной форме по заранее составленному вопроснику). Отмечалось, что анкетирование – самый неэффективный способ, «зритель очень неохотно отвечает на поставленные ему «по-казенному» вопросы, лениво пишет и если пишет, то тоже «по-казенному». Наиболее приемлемыми методами изучения были наблюдение и беседа со зрителями [3, с. 5].

Работа над спектаклем без связи со зрителем была невозможна, это снижало интерес к спектаклю. Акцент ставился на «настроение многочисленного театрального зала, думы, рожденные спектаклем, чувства, вызванные игрой, и многое, что явилось бы ценнейшим материалом как для изучения своих недостатков и ошибок, так и для определения своих успехов и достижений, проходило мимо».

В заключение отметим, что отношение сельского населения к культурному преобразованию деревни на протяжении 20-х гг. XX в. менялось: от слабого интереса патриархального крестьянства до активного участия политически грамотных людей. Росла культурная, социальная и политическая активность деревенского населения, и важную роль в этом сыграл театр.

Библиографический список

1. Глебов А. Какой театр нужен деревне? // Деревенский театр. 1925. № 2. С. 1–2.
2. Гриневский. Изучение зрителя // Деревенский театр. 1927. № 2. С. 4–5.
3. Новая постановка гортеатра // Красноярский рабочий. 1931. № 17. С. 8–9.
4. Список рекомендованных пьес // Деревенский театр. 1925. № 1. С. 29.

*Косолапова Татьяна Сергеевна
Научный руководитель:
канд. пед. наук, доцент Ю.Р.Юденко*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОМПЛЕКСНОГО ЯЗЫКОВОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ- ИНОФОНОВ 3 КЛАССА ПРИ ОСВОЕНИИ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

Школьники-инофоны, языковая готовность, лексико-синтаксический критерий, многонациональный состав обучающихся, языковое сопровождение, дисциплина «Окружающий мир», лингвистическая и коммуникативная компетенции.

В статье рассматриваются особенности процесса овладения русским языком младшими школьниками-инофонами, типичные затруднения при освоении предметной области «Окружающий мир», проектирование индивидуальной образовательной траектории внутри данной учебной дисциплины.

Kosolapova Tatjana Sergeevna

THE DESIGNING OF COMPLEX LINGUISTIC SUPPORT OF STUDENTS-MIGRANTS CLASS 3 DURING THE DEVELOPMENT OF THE SUBJECT AREA “ENVIRONMENT”

School children of migrants, language readiness, lexico-syntactic criterion, the multinational composition of the students,

language support, subject “the Surrounding world”, linguistic and communicative competence.

The article discusses the features of the process of mastering the Russian language for primary school children–migrants, typical difficulties in mastering the subject area “environment”, designing the individual educational path inside this discipline.

Возрастающая интернационализация контингента учащихся начальной школы привела в настоящее время к увеличению числа классов с полиэтническим составом учащихся, многие из которых слабо владеют русским языком. Данный процесс объясняется социально-экономическими факторами, в частности усилением миграционных процессов между Российской Федерацией и соседними государствами. По наблюдениям ученых-методистов и учителей-практиков, дети, для которых русский язык неродной, испытывают значительные трудности при освоении основных образовательных программ, так как низкий уровень владения русским языком сказывается на качестве и темпе освоения материала по всем учебным дисциплинам. У учителей начальных классов нет опыта работы с детьми, изучающими русский язык как неродной, что значительно осложняет процесс их обучения [1].

Современная методика преподавания учебных дисциплин в начальной школе рассчитана на одноязычный состав обучающихся. При этом учитель в классе с многонациональным составом обучающихся вынужден ориентироваться не только на русскоязычных, а но и на иноязычных школьников, помогать им в преодолении языковой интерференции. В связи с этим возникает ряд методических, педагогических и психологических проблем, решение которых в большей степени возлагается на учителя начальных классов.

Особенностью процесса овладения русским языком младшими школьниками-инофонами является то, что приоритетным для них на данном этапе является практическое изучение языка, формирование основ коммуникативной

компетенции на неродном языке (элементарное письмо, формирование механизмов чтения, навыки устной речи и аудирования), в то время как программа дисциплины «Русский язык» во многом строится на теоретических основах изучения языка как системы. Таким образом, преподавание в полиэтнических классах осложняется тем, что учителям нужно использовать специфичные методы, приемы организации работы, совмещая их с основными методами и приемами для работы с русскоязычной частью класса, адаптировать изучаемый материал для иноязычных учащихся.

По наблюдениям ученых-методистов и учителей-практиков, младшие школьники-инофоны демонстрируют более низкий актуальный уровень владения русским языком, чем их русскоязычные сверстники [2].

Невысокий уровень владения разными видами речевой деятельности у младших школьников-инофонов может затруднить успешность усвоения отдельных предметных областей.

Для определения характера затруднений в предметной области «Окружающий мир» нами была разработана диагностическая программа, включающая ряд заданий с опорой на материалы учебника 2 класса Н.Я. Дмитриевой, А.Н. Казакова «Окружающий мир» [3].

Было выбрано 3 критерия оценивания.

Лексический критерий: владение тематической группой слов (знание лексики, понимание иерархических отношений внутри тематической группы).

Учащимся предлагались задания на проверку пассивного запаса лексики, которая встречается в разделах дисциплины «Окружающий мир», и задания на установление гипонимо-гиперических отношений между единицами тематических групп.

Синтаксический критерий: понимание особенностей учебного текста.

Учащимся предлагалось задание на обнаружение соответствия текста учебника адаптированному варианту текста.

Комплексный критерий: общее понимание текста.

Младшим школьникам предлагались задания на проверку понимания текста и знания соответствующей лексики через заполнение пропусков в тексте.

Программа диагностики была реализована на базе 2 класса МБОУ СОШ № 97 г. Красноярска. Результаты диагностики показали низкий уровень языковой готовности младших школьников-инофонов к изучению дисциплины «Окружающий мир» по лексико-синтаксическому критерию. Анализ результатов позволяет сделать следующие выводы.

Школьники-инофоны способны объединить предметы в тематические группы, однако знание лексики каждой тематической группы очень невелико. Следовательно, необходима систематическая и направленная работа по расширению словарного состава. Ограниченность словарного запаса детей-инофонов неизбежно приводит к трудностям в усвоении ими учебных предметов, в данном случае предмета «Окружающий мир». Анализ результатов исследования понимания школьниками-инофонами синтаксической специфики текста учебника показал, что иноязычные дети часто оказываются не в состоянии понять содержание текста. Интерпретируя текст школьного учебника максимально доступными речевыми средствами, мы столкнулись с тем, что ребенок, понимая содержание в упрощенно представленной форме, не в силах обнаружить соответствия между данным текстом и его учебно-научным аналогом.

Исходя из результатов исследования, можно сделать вывод о том, что для успешного обучения учащегося-инофона по дисциплинам нефилологического цикла необходимо проектировать индивидуальную образовательную траекторию внутри каждого предмета. Так, для дисциплины «Окружающий мир» это может быть комплексное языковое сопровождение, которое должно включать пропедевтическую работу над лексическим материалом конкретной темы, привлечение адаптированных текстовых материалов, сопряженных с основным учебником, и индивидуальные

задания для контроля знаний и компетенций младшего школьника-инофона во время урока, при выполнении которых он мог бы использовать фоновые знания по истории, географии и культуре того региона, из которого мигрировала его семья.

Для реализации комплексного языкового сопровождения данной группы учащихся была подготовлена программа, целью которой является формирование языковой готовности младших школьников-инофонов для освоения предметной области «Окружающий мир».

Задачи программы: способствовать усвоению лексики, программного материала по предмету «Окружающий мир», осуществлять учебную коммуникацию по теме.

Следующим этапом нашей работы было выделение основных этапов занятий, определение содержания каждого этапа и подбор соответствующих упражнений.

Программа занятий включает три этапа:

1. Подготовительный (пропедевтический) – лексический – знакомство и усвоение лексики, необходимой для темы.

2. Лексико-синтаксический – работа с адаптированными текстами; усвоение материала темы.

3. Коммуникативный – выполнение индивидуальных заданий на основе коммуникации школьника с учителем и другими учащимися класса, позволяющее проверить, что тема действительно освоена.

Построение программы комплексного языкового сопровождения основано на учете языковых проблем учащихся, выявленных в ходе констатирующего эксперимента, и принципе межпредметных связей в организации учебного процесса конкретной учебной дисциплины. Совершая языковые операции, ученик осваивает программу дисциплины «Окружающий мир» и, наоборот, в процессе познавательной деятельности по дисциплине учащийся развивает лингвистическую и коммуникативную компетенции.

Библиографический список

1. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007.
2. Дмитриева Н.Я. Казаков А.Н. Окружающий мир: учебник для 2 класса: в 2 ч. 8-е изд. Самара: Издательство «Учебная литература»: Издательский дом «Федоров», 2012.
3. Канашкина Е.В. Психологические и лингвистические особенности детей мигрантов (дети-инофоны), обучающихся в современной русской школе. М., 2014.

*Коханов Евгений Андреевич
Научный руководитель:
канд. психол. наук, доцент М.В. Сафонова*

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ГРУППОВЫХ ЗАНЯТИЙ

Социальный интеллект, социально-психологические особенности, развивающая психологическая программа, психолого-педагогическая работа, комплексный подход, групповые занятия, развивающие игры и упражнения.

В статье рассматриваются особенности социального интеллекта детей младшего школьного возраста, содержание развивающей программы по формированию компонентов социального интеллекта с описанием сценарных планов, используемых упражнений, игр, психотехник и заданий.

Kokhanov Eugene Andreevich

DEVELOPMENT OF SOCIAL INTELLIGENCE IN YOUNGER SCHOOLBOYS IN THE GROUP SESSIONS

Social intelligence, social and psychological characteristics, developing psychological programs, psychological and peda-

gical work, a comprehensive approach, group lessons, educational games and exercises.

The article deals with the social and psychological features of social intelligence of children of primary school age, the content of the program for developing the formation of the components of social intelligence with a detailed description of scenario planning used exercises, games, and psycho jobs.

Социальный интеллект является многоаспектным понятием, изучаемым с позиций различных подходов. В настоящее время большинством исследователей социальный интеллект определяется как целостная система по накоплению, систематизации, анализу человеком собственного опыта, опыта других людей, служащая качественной основой развития успешной личности в социуме. Социальный интеллект позволяет быстро адаптироваться к изменяющимся условиям и требованиям, глубже понимать партнера по взаимодействию и общению, прогнозируя его и свое поведение [1].

При рассмотрении проблемы социального интеллекта у детей младшего школьного возраста нам необходимо было обратиться к вопросу изучения ряда характеристик, способствующих становлению социального интеллекта, на развитие которых может быть направлена психолого-педагогическая работа. В связи с этим нами был подобран диагностический комплекс с целью определения актуального уровня развития социального интеллекта у младших школьников.

По результатам проведенного констатирующего исследования были выявлены следующие особенности социального интеллекта младших школьников:

- 1) дети младшего школьного возраста характеризуются низким уровнем развития когнитивного компонента в общей структуре социального интеллекта, который включает в себя способности к пониманию, рефлексивному осмыслению и моделированию социальных явлений, пониманию людей и движущих ими мотивов;

2) младшие школьники обладают средним и высоким уровнями развития эмоционального компонента, связанного с социальной сензитивностью и эмпатией как особой чувствительностью к психическим состояниям других, их стремлениям, ценностям и целям;

3) младшие школьники обладают средними показателями развития поведенческого компонента, который определяется социальной адаптацией и коммуникативными навыками.

Итоговые результаты экспериментального исследования по изучению уровня развития социального интеллекта у младших школьников показали, что для большинства из них характерен средний уровень развития социального интеллекта.

Исходя из полученных результатов была выделена группа детей, нуждающихся в формировании компонентов социального интеллекта. В процессе теоретического анализа и на основании результатов исследования были содержательно определены психолого-педагогические стратегии для разработки программы занятий с детьми.

На формирующем этапе исследования нами была разработана специальная программа, способствующая развитию социального интеллекта младших школьников.

Целью программы явилось формирование и развитие всех компонентов социального интеллекта у младших школьников.

Разработанная программа обеспечивает комплексный подход при решении следующих задач:

1. Повышение социальной компетентности младших школьников, развитие социальной интуиции и прогнозирования.

2. Формирование представления детей об эмоциональных состояниях, умения их различать и понимать, развитие способности к саморегуляции эмоций и настроения, повышение сопереживания.

3. Развитие навыков социального взаимодействия.

Дополнительные задачи, реализуемые в программе:

1) обучение учеников способам осознания и отреагирования эмоций;

2) развитие способности к адекватной оценке себя и других;
3) способствование развитию коммуникативных навыков;
4) выработка разумного (обдуманного) подхода к построению взаимоотношений со значимыми людьми: одноклассниками, учителями, родителями, друзьями вне класса и школы.

В содержании развивающей психологической программы представлены сценарные планы всех занятий с достаточно подробным описанием используемых упражнений, игр, психотехник и заданий. Программа имеет компилятивный характер, в ней представлены известные игры и упражнения в новом сочетании, некоторые задания модифицированы.

Оптимальной формой работы с детьми являются групповые занятия. Такая организация позволяет создать благоприятную атмосферу для формирования представлений о себе, самораскрытия, позитивного настроения и активного вовлечения в работу каждого из участников.

Следующим этапом нашей работы было выделение основных этапов занятий, определение содержания каждого этапа и подбор соответствующих техник и упражнений.

Любое занятие состоит из трех основных частей: 1) вводная часть (разминка); 2) основная часть (практическая); 3) завершение.

Программа включает в себя несколько блоков.

Блок 1. «Какой я – какой ты?» – для развития когнитивной сферы учащихся.

Цели: повышение социальной компетентности младших школьников, развитие социальной интуиции и прогнозирования.

Задачи:

- помочь детям в понимании себя и партнера по общению;
- учить осознавать сущность ситуации общения;
- формировать навыки прогнозирования ситуации коммуникации и взаимодействия, а также поведения в ней партнеров по общению.

Для реализации поставленных целей и задач предлагаются следующие темы занятий:

Занятие 1. «Какой я – какой ты?».

Занятие 2. «Учимся общаться».

Занятие 3. Итоговое. «Понимать себя и других».

Блок 2. «Наши чувства» – для совершенствования эмоциональной сферы детей.

Цели: формирование представления детей об эмоциональных состояниях, умения их различать и понимать, развитие способности к саморегуляции эмоций и настроения, повышение сопереживания.

Задачи:

– рассмотреть особенности проявления различных чувств и эмоций;

– обучать распознаванию и описанию своих чувств и чувств других людей;

– помочь детям осознать относительность оценки чувств.

Для решения поставленных целей и задач нами были разработаны занятия по следующим темам:

Занятие 1. «Чувства – что это? Чувства мои и чувства твои».

Занятие 2. «Волшебные средства понимания: интонация, мимика, пантомимика».

Занятие 3. «Твои добрые поступки и к тебе добром придут!».

Занятие 4. Итоговое. «Школа улыбок».

Блок 3. «Отношения с другими» – для развития и совершенствования поведенческой сферы детей.

Цель: развитие навыков социального взаимодействия.

Задачи:

– развивать коммуникативные навыки;

– формировать навыки конструктивного взаимодействия;

– обучать способам разрешения конфликтов;

– обучать способам моделирования своего поведения и опосредованного либо прямого воздействия на партнера с целью изменить его поведение.

В данном блоке нами были выбраны следующие темы занятий:

Занятие 1. «Что такое сотрудничество?».

Занятие 2. Урок внеклассного чтения о дружбе, товариществе «Умею ли я дружить?».

Занятие 3. Итоговое. «Мы умеем действовать сообща».

Следующий этап нашей работы будет направлен на апробацию составленной программы, которая позволит отобрать более эффективные техники для развития всех компонентов социального интеллекта.

Практическая значимость нашего исследования заключается в возможности использования его результатов в практике преподавания в начальной школе. Кроме того, разработанные рекомендации будут полезны для развития социального интеллекта у младших школьников, что позволит повысить уровень их успешности в учебной деятельности и облегчит в дальнейшем обучение в школе.

Библиографический список

1. Айзенк Г.Ю. Интеллект: Новый взгляд // Вопросы психологии. 1995. № 1.
2. Гурова Е.В., Седова Н.Н., Шляхта Н.Ф. Диагностика психического развития детей: учебно-методическое пособие к курсу «Возрастная психология». М.: Институт молодежи, 1992.
3. Ладыженская Н.В. Развитие коммуникативных умений на уроках риторики в начальной школе // Начальная школа. 2007. № 5. С. 44.

Крашевская Инна Андреевна

Научный руководитель:

канд. пед. наук, доцент О.Б. Лобанова

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В 20-е гг. XX в.

Культурно-просветительская работа, 20-е гг. XX в., библиотеки-передвижки, школы для взрослых, ликпункты, избы-читальни, клубы.

В статье на основе анализа историко-педагогической литературы и периодики 20-х гг. XX в. охарактеризована просветительская работа в период становления советского государства; показана роль библиотек-передвижек, школ для взрослых, ликпунктов и школ малограмотных, изб-читален, клубов ликвидации неграмотности в повышении общего культурного уровня народа.

Krashevskaya Inna Andreevna

ON THE QUESTION OF THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL WORK IN THE 20-IES TWENTIETH CENTURY.

Cultural-educational work, the 20-ies. XX century., Advancing libraries, schools for adults, likpunkty, reading rooms and clubs.

The article based on the analysis of historical and educational literature and periodicals 20s. Twentieth century. characterized educational work in the period of the Soviet state; The role of libraries peredvizhek, schools for adults, likpunktov illiterate and schools, village reading rooms and clubs in literacy and raising the general cultural level of the people.

В период становления советского государства с целью решения вопросов обучения грамоте неграмотной части рабочих и крестьян впервые были поставлены в государственном масштабе следующие задачи:

- создание целой системы различных школ, которые могли бы давать знания рабочим и крестьянам для участия в разрешении вопросов управления, хозяйства, просвещения в советских республиках;
 - создание библиотечной сети, которая могла бы обслуживать массы трудящихся;
 - организация клубов в городах, изб-читален в деревнях.
- Новые культурно-исторические и социально-экономи-

ческие условия развития нашей страны предъявляли к работе всех просветительных учреждений ряд новых требований: устранение неграмотности, просвещение широких масс населения, повышение общего культурного уровня граждан нового государства. Отметим, что вся работа была наполнена определенным политическим содержанием [3, с. 333]. В этот период активно функционировали библиотеки-передвижки, школы для взрослых, ликпункты и школы малограмотных, избы-читальни, клубы и др.

Благодаря библиотекам-передвижкам в образовательных учреждениях организовывалась просветительская внеклассная работа. Поскольку постоянного фонда для школьных библиотек не было, создавались библиотеки-передвижки, которые подбирались согласно программным требованиям данной школы для внеклассного чтения учащихся. Литература выдавалась в пределах трех месяцев, в зависимости от количества книг и учащихся в школе [2].

В школах для взрослых было организовано обучение с трехгодичным курсом, наряду с общеобразовательными предметами читались лекции по профдвижению и политике. Для определения уровня знаний слушателей, которые преимущественно состояли из рабочих членов профсоюзов и служащих, проводились испытания [4].

В ликпунктах и школах малограмотных основным контингентом были неграмотные («неумеющие читать или писать и знающие буквы, но неумеющие читать») и малограмотные («лица, окончившие ликпункты и с аналогичной подготовкой) в возрасте от 16 до 35 лет. Главная задача ликпунктов и школы малограмотных определялась следующим образом: дать навыки чтения, письма и счета на материале производственно-политическом, бытовом, интересном, сочетающемся с опытом учащегося, воспитывающем в нем общественные навыки, стимулирующие его активность к действию в социалистическом строительстве [1].

По содержанию работа избы-читальни была очень разнообразна и охватывала все вопросы социалистического строительства в деревне. К важнейшим областям работы были отнесены: информирование населения о мероприятиях советской власти, внутреннем и международном положении страны; участие в кампаниях, проводимых в деревне органами советской власти, широкой агитационно-пропагандистской работе; агропропаганда.

Клубы, как и избы читальни, являлись центром культурно-просветительской работы в городе и деревне. Они играли значительную роль в ликвидации неграмотности среди взрослого населения, а также приобщали детей к искусству, организовывали досуг, направляя их активность на общественно полезную деятельность. Клуб был «первой школой организаторской работы» [1].

Таким образом, в 20-х гг. XX в. советское правительство считало необходимым уделять максимум внимания повышению образовательного уровня трудящихся. Ведь общеизвестно, что без образованного человека невозможно построить новое государство, в котором этот человек должен занять соответствующее место.

Библиографический список

1. Культурбота и клубы // Красноярский рабочий. 1926. № 64.
2. Лобанова О.Б., Шалабанова А.А., Черепина Е.Ю. Организация культурно-просветительской работы с детьми в 20-е гг. XX в. (на примере работы «передвижек») // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 12. С. 12–15.
3. Педагогическая энциклопедия: в 3 т. / под ред. А.Г. Калашникова. М., 1930. Т. 3.
4. Школа для взрослых // Красноярский рабочий. 1923. № 249.

Лукьянова Мария Владимировна
Научный руководитель:
канд. филол. наук., доцент Г.С. Спиридонова

**КАК УСТРОЕНЫ ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТЕКСТЫ
ДЛЯ «БОЛЬШИХ» И «МАЛЕНЬКИХ»
(«ВОРОБЕЙ» И. ТУРГЕНЕВА И «ВОРОБЬИШКО»
М. ГОРЬКОГО)**

Поэтика, художественное произведение, персонаж, сюжет, тема, идея, жанр.

На основе сопоставительного анализа двух художественных текстов автор статьи приходит к выводу о том, что произведение, созданное для детей, может быть устроено гораздо сложнее, чем произведение для взрослых. Эта «сложность» проявляется на разных уровнях художественного текста: в сюжете, в композиции точек зрения, в организации художественной речи и т.д.

Lukyanova Maria Vladimirovna

**HOW TO CONSTRUCT LITERARY TEXTS
FOR “LARGE” AND “SMALL” (“THE SPARROW”
BY I. TURGENEV AND “SPARROW” BY M. GORKY)**

Poetics, artwork, character, plot, theme, idea, genre.

On the basis of the comparative analysis of two art texts the author of article comes to a conclusion, that the work, created for children, can be arranged much more difficult, than work for adults. This “complexity” is shown at the different levels of the art text: in a plot, in composition of the points of view, in the organization of artistic speech, etc.

Цель нашей статьи – выяснить, чем поэтика литературного произведения, созданного для детей, отличается от поэтики «взрослого» литературного текста. Для этого сравним два художественных произведения: «Воробей» И. Тургене-

ва и «Воробьишко» М. Горького. Заметим сразу, что «Воробьишко» написан специально для детского чтения, а «Воробей» изначально не был адресован детской аудитории, хотя позднее (в советское время) его стали предлагать для изучения на уроках литературы в 5-9 классах.

Данные тексты очень близки. Их объединяют:

- 1) тема (родительская любовь);
- 2) персонажи (воробьи и животные, которые на них охотятся);
- 3) сюжет;
- 4) идея (любовь – великая сила).

Жанры этих произведений различны. «Воробей» – стихотворение в прозе, а «Воробьишко» – сказка, близкая к текстам устного народного творчества. Стихотворение в прозе – жанр лирический, предназначенный, прежде всего, для выражения сложных «извивов» человеческой души и мысли, не всегда доступных детскому восприятию. Сказка – жанр эпический, то есть, во-первых, сюжетный, динамичный, во-вторых, обычно с важным педагогическим выводом («сказка ложь, да в ней намек»). Одна и та же идея в данных произведениях предстает перед читателем по-разному: у Тургенева – как «личный», глубоко прочувствованный вывод, как неожиданный результат собственного наблюдения над жизнью природы; у Горького – как мораль, как общий закон жизни, давно известный и неопровержимый настолько, что детям его можно предъявить безо всякого сомнения.

В сказке М. Горького персонажи (воробьишко Пудик и его мама) наделены человеческими качествами и способностями: например, они имеют имена, разговаривают человеческим языком, что типично для сказочных героев. В стихотворении «Воробей» персонажи (безымянные птенец и воробьиша) лишены речи, мы слышим только голос автора и видим их только его глазами. Здесь демонстрируется исключительно авторский (тургеневский) взгляд на ситуацию и на окружающий мир в целом.

В сказке М. Горького герои не просто разговаривают – они решают свои бытовые дела и дают оценку человеку со своей позиции:

«Идет мимо бани мужик, машет руками.

– Чисто крылья ему оборвала кошка, – сказал Пудик, – одни косточки остались!

– Это человек, они все бескрылые! – сказала воробьяха.

– Почему?

– У них такой чин, чтобы жить без крыльев, они всегда на ногах прыгают, чу?

– Зачем?

– Будь-ка у них крылья, так они бы и ловили нас, как мы с папой мошек...»

Сюжеты данных произведений почти одинаковы. Речь идет о маленьком птенчике, который выпал из гнезда и попал в опасность. В обоих случаях произведения заканчиваются хорошо, любящая мать-воробьяха бросается на помощь и спасает своего детеныша. Но некоторые детали существенно отличают один сюжет от другого. В сказке «Воробьишко» главный герой Пудик – любопытный, нетерпеливый, непослушный и шаловливый воробей-сын. Именно из-за своего непослушания Пудик выпал из безопасного гнезда. Здесь у маленького читателя должна возникнуть мысль о том, что Пудик сам виноват в данной ситуации. Это важный воспитательный момент, который, как правило, присутствует в любом детском произведении. Малыш, читая эту сказку, должен прийти к выводу, что не слушаться маму – плохо, а порой просто опасно. И, кроме того, мама Пудика, защищая его, пострадала (кошка ободрала ей хвост). Следовательно, из сказки делается еще один важный педагогический вывод: «из-за твой шалости могут пострадать твои близкие».

Такой морали нет в тургеневском тексте. Здесь описан маленький беспомощный птенчик, который, вероятно, выпал из гнезда случайно: *«Он упал из гнезда (ветер сильно качал березы аллеи) и сидел неподвижно, беспомощно рас-*

топырив едва прораставшие крылышки». Такая ситуация вызывает, прежде всего, чувство жалости и беспокойства за воробьиного детеныша.

По-разному авторы описывают и появление мамы-воробьи. В сказке:

«Испугался Пудик, растопырил крылья, качается на сереньких ногах и чирикает:

– Честь имею, имею честь...

А воробиха отталкивает его в сторону, перья у нее дыбом встали – страшная, храбрая, клюв раскрыла – в глаз кошке целит».

Тут М. Горький использует и прямую речь, и метафоры (*перья дыбом встали, в глаз ... целит*), и эпитеты (*страшная, храбрая*). В стихотворении у И. Тургенева: *«как вдруг, сорвавшись с близкого дерева, старый черногрудый воробей камнем упал перед самой ее мордой – и весь взъерошенный, искаженный, с отчаянным и жалким писком прыгнул раза два в направлении зубастой раскрытой пасти»*. Весь отрывок насыщен средствами выразительности, которые максимально передают накал данной ситуации. Автор использовал метафоры (*сорвавшись с дерева, камнем упал*), эпитеты (*старый черногрудый воробей, весь взъерошенный, искаженный, с отчаянным и жалким писком, зубастая пасть*).

Схожие ситуации представлены авторами по-разному, и более всего заметны различия в характере использованной лексики. У Тургенева преобладают слова и выражения возвышенные, поэтические: *«заслонил собою свое детище»*, *«маленькое тельце трепетало»*, *«жертвовал собою»*, *«героическая птица»*, *«я благоговел»*, *«любовный порыв»*. У Горького гораздо больше разговорных слов, лексика чаще сниженная: *«воробьи и воробихи»*, *«пичужки скучные»*, *«желторотый воробей»*, *«папаша»*, *«мама-воробиха»*, *«букашки»*. В сказке находит отражение и «сказочный» язык. Речь персонажей-птичек основана на звукоподражании, воспроизводящем воробьиное чириканье (много слов со звуком [ч]):

*«– Что, что? – спрашивала его воробья-мама.
Он потряхивал крыльями и, глядя на землю, чирикал:
– Чересчур черна, чересчур!
Прилетал папаша, приносил букашек Пудик и хвастался:
– Чив ли я?
Мама-воробья одобряла его:
– Чив, чив!»*

Слово «чив» можно истолковать по-разному, это может быть как краткое прилагательное (хорош, красив, заботлив), так и существительное (молодец, добытчик). Из контекста точно ясно, что оно несет положительную оценку персонажа (*Мама-воробья одобряла его: «Чив, чив!»*). Затем следует строка: *«А Пудик глотал букашек и думал: «Чем чванятся – червяка с ножками дали – чудо!»*», которая напоминает краткое народное изречение – пословицу или скороговорку. Слово «чваниться» также разговорное, означает «заснаваться, задаваться, важничать». Мать называет своего ребенка-воробьишку «чадо» (*«Чадо, чадо, – беспокоилась мать, – смотри – чебурахнешься!»*). Слово «чадо» книжного происхождения, в словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой оно дано с пометой «устар. и ирон.», а здесь употреблено, скорее, из-за своего звукового облика как звукоподражательное. Слово «чебурахнешься» является разговорным и означает «упасть», а в контексте сказки – «выпасть из гнезда».

Отношение обоих авторов к воробьям положительное. В сказке М. Горький всегда называет воробья «воробьишко» или «детеныш» (с уменьшительно ласкательным суффиксом). В стихотворении Тургенева авторское отношение выражено и в эпитетах (*«героическая птица»*), и в эмоционально окрашенных сказуемых (*«замирал, жертвовал собой»*). Автор восхищается самоотверженным порывом героической маленькой птицы, защищающей своего птенца. Эта любовь, перед которой все превратности судьбы бессильны, заставляет *«огромное чудовище»*, собаку, отступить. Увиденная автором всепобеждающая сила любви наполняет

ет его душу восторгом и надеждой. Он приходит к глубокому философскому осмыслению увиденного, концентрируя свою мысль в последней фразе стихотворения: *«Только ею, только любовью держится и движется жизнь»*.

Таким образом, М. Горький и И. Тургенев пишут на одну тему, используют одинаковых персонажей, схожие фабулы и приходят в сущности к одной и той же мысли, однако произведения у них получаются очень разные.

Язык сказки М. Горького «Воробьишко» ясен, прост и понятен маленькому ребенку. Несмотря на небольшой объем, в ней воссоздан особый мир, в котором живет воробьиная семья. Читатель узнает о ее повседневных заботах, о том, как и о чем разговаривают воробьи, какими они видят людей и что о них думают. У каждого из персонажей свой собственный характер. Мама – хлопотлива и заботлива, Пудик – непослушен и шаловлив, как и полагается ребенку. Этот мир во многом похож на тот, в котором существует сам маленький читатель. Все это в целом позволяет ему легко воспринимать художественный текст и извлечь из него важные жизненные уроки о силе материнской любви и о важности послушания. Чтобы доходчиво объяснить маленькому читателю довольно простую истину, писателю пришлось изрядно потрудиться, создать достаточно затейливую «конструкцию».

Стихотворение И. Тургенева гораздо более насыщено «книжными» средствами выразительности, однако структура его проще, чем у сказки М. Горького. В «Воробье» представлено только повествование от первого лица, здесь нет прямой речи и диалога персонажей, характеры не выписаны подробно, мы практически не слышим никаких «голосов» и не узнаем никаких «точек зрения», кроме авторской. Пожалуй, единственное исключение в этом смысле представляет собой выражение *«огромное чудовище»*, относящееся к собаке. *«Огромным чудовищем»* она должна казаться воробьям, а не автору. И все-таки в этом произведении главное – внутренний мир лирического героя, который, наблюдая,

приходит к важному для себя выводу и делится этим выводом с читателем.

Таким образом, произведение для маленьких читателей, отличаясь внешней простотой и ясностью, «внутри» может быть устроено гораздо сложнее, чем произведение для «больших».

Мартыненко Анна Сергеевна

Научный руководитель:

канд. пед. наук, доцент Ю.Р. Юденко

СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЯ ИНТЕРЕСА К УРОКАМ РУССКОГО ЯЗЫКА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ-ИНОФОНОВ

Школьники-инофоны, обучение русскому языку как неродному, субтесты, результаты диагностик, методические рекомендации.

В данной статье рассматриваются проблемы, связанные с обучением русскому языку младших школьников-инофонов. Современные школы с большой тенденцией становятся поликультурными, многонациональными.

Martynenko Anna Sergeevna

DIFFICULTIES IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO YOUNGER STUDENTS-MIGRANTS

Students, migrants, teaching Russian language as a foreign language, the subtests, the results of diagnostics, methodological recommendations.

This article discusses the problems associated with teaching Russian language to younger students-INION. Modern school with great tendency to become multicultural, multinational.

В современных условиях миграции число классов с полиэтническим составом учащихся возросло. Особенно большую группу детей-инофонов составляют представители

кавказских народностей и народов Средней Азии (дагестанцы, азербайджанцы, киргизы). По наблюдениям ученых-методистов и учителей-практиков, большая часть детей-инофонов слабо владеет русским языком.

Поскольку в городе Красноярске национальных школ нет, то решение большинства возникающих проблем в обучении и адаптации младших школьников-инофонов возлагается на учителя начальной школы. Учитель вынужден ориентироваться на русскоязычных, а также иноязычных школьников, помогать им в преодолении языковой интерференции [4].

Для определения уровня общего владения русским языком младших школьников-инофонов было проведено исследование 12 детей из 1 А и 1 Б классов на базе МБОУ СОШ № 62 г. Красноярск. В ходе эксперимента были использованы материалы для тестирования детей-инофонов по русскому языку О.Н. Каленковой и Т.Л. Феоктистовой [2].

Результаты данного исследования показали, что самые низкие показатели у младших школьников-инофонов при решении субтестов «Аудирование» и «Говорение».

Проанализировав результаты субтеста «Аудирование», мы сделали вывод, что ребенок не способен адекватно оценить ситуацию на слух.

Субтест «Говорение» показал, что уровень соблюдения орфоэпических норм значительно отличается от произношения носителей языка.

При написании диктанта младшие школьники-инофоны допустили большое количество орфографических ошибок. Исходя из полученных результатов, мы можем сделать вывод о том, что у детей-инофонов низкий уровень сформированности письма.

Субтест «Чтение» показал, что у младших школьников низкий и средний темп чтения. После прочтения младшим школьникам-инофонам необходимо было пересказать содержание прочитанного. 75 % детей смогли рассказать содержание только с помощью наводящих вопросов, что сви-

детельствует о том, что детям-инофонам сложно выделить главную мысль прочитанного.

Проанализировав результаты субтеста «Грамматика», мы можем сделать вывод, что для детей представляет большую сложность грамматическое формообразование слов всех частей речи.

Проблема недостаточного владения русским языком является главной и «накладывает отпечаток» на процессе обучения в целом. Интерес к предмету является одним из факторов, влияющих на качество его усвоения. Чем выше у детей-инофонов уровень интереса к учебной дисциплине, тем выше качество усвоения знаний.

Для установления направленности интереса к отдельным учебным дисциплинам мы использовали методику Г.И. Щукиной «Конверты», суть которой заключалась в том, что перед учеником-инофоном было разложено 4 конверта с написанными названиями предметов: русский язык, литературное чтение, математика, окружающий мир. Ребенку необходимо было выбрать любой конверт, внутри которого находились приготовленные задания, соответствующие выбранному предмету.

Результаты проведенной методики позволили нам сделать вывод о том, что у детей низкий уровень интереса к предмету русский язык: соответствующий конверт выбрали 3 учащихся из 12. Именно эти 3 учащихся продемонстрировали более высокий уровень по сравнению с другими при прохождении субтестов.

Сопоставив между собой результаты определения общего уровня владения русским языком и результаты методики «Конверты», мы можем сказать о том, что существует взаимосвязь между уровнем владения русским языком и уровнем интереса к предмету русский язык у младших школьников-инофонов. Чем выше уровень владения русским языком, тем выше уровень интереса к предмету.

Для того чтобы выяснить, в чем заключается проблема низкого уровня интереса к русскому языку среди младших школьников-инофонов, мы предложили детям закончить

предложение: «Русский язык – какой он?». По окончании проверки было установлено, что большой процент детей-инофонов младшего школьного возраста (64 %) негативно относятся к изучению предмета «Русский язык», считая его скучным, неинтересным.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, существует взаимосвязь между уровнем владения русским языком и уровнем интереса к предмету русский язык у младших школьников-инофонов. Можно предположить, что, повышая интерес к изучению русского языка, можно положительно повлиять на уровень владения русским языком в целом.

Библиографический список

1. Гайнбихнер Т.Н. Обогащение словарного запаса младших школьников на уроках русского языка в полиэтнических условиях Севера (на материале ономастической лексики): дис. ... канд. пед. наук. М., 2003.
2. Каленкова О.Н., Феоктистова Т.Л. Методические материалы для тестирования детей-инофонов по русскому языку. М.: Издательский дом «Этносфера», 2009.
3. Запольская Е.Л. Развитие познавательного интереса школьников к русскому языку в процессе обучения в классах с многонациональным составом: дис. ... канд. пед. наук. Сургут, 2006.

Пильчук Мария Дмитриевна

СОВРЕМЕННАЯ МОЛОДЕЖЬ О ДУХОВНО- ПРАВСТВЕННЫХ ОРИЕНТИРАХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА: ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ

Духовность; нравственность; предприниматель; современная молодежь.

В статье на основе анализа эмпирического материала рассматриваются представления современной молодежи о духовно-нравственных ориентирах предпринимательства.

TODAY'S YOUTH ABOUT MORAL AND SPIRITUAL GUIDANCE OF ENTREPRENEURSHIP: A LOOK AT THE PROBLEM

Spirituality; morality; the entrepreneur; the youth of today.

In the article on the basis of the analysis of the empirical material are analyzed representations of modern youth about moral and spiritual guidance business.

Жизнь меняется, а потому меняются все сферы повседневной жизни человека – потребности, общение, духовная культура и т.п. Высокую духовно-нравственную культуру отличают любовь, доброта, сострадание и другие личностные качества, которые способствуют заживлению душевных и физических ран. Сегодня в ходе строительства цивилизованного рынка реальна опасность девальвации нравственных ценностей в сознании молодежи, что обуславливает актуальность проблемы формирования нравственной культуры личности предпринимателя [2].

Понимание смысла духовно-нравственного развития и воспитания личности, пути и формы организации данных процессов раскрыты в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков). Фундаментальные исследования данной темы представлены в научных трудах В.В. Абраменковой, М.В. Захарченко, Н.Н. Никитиной, В.И. Слободчикова, М.И. Шиловой и др. Проблемы духовно-нравственных основ предпринимательства отражены в исследованиях Е.А. Анисиной, В.А. Дорофеевой, М.В. Малыгиной, Н.Г. Новолодской, О.Б. Шапошниковой и др.

Духовно-нравственная сторона предпринимательства проявляется в экономических, политических и социаль-

ных отношениях и тесно связана с моралью, нравственностью, религией. Именно поэтому руководители организаций, предприятий, компаний начинают работать над возрождением духовно-нравственных традиций, ценностей в бизнесе [1].

Цель нашего исследования – анализ представлений современной молодежи о духовно-нравственных ориентирах предпринимательства. Эмпирической базой исследования заявленной проблемы являются данные, полученные в результате изучения значимости для молодежи личностных качеств предпринимателя. Общий объем выборочной совокупности составил 30 чел. в возрасте 18-20 лет (студенты II курса Института управления бизнес-процессами и экономики).

Анализ анкетирования показал, что современная молодежь убеждена в необходимости профессиональных знаний и умений при организации и ведении собственного дела (72 %) и знания основ экономики (60 %). По мнению респондентов, достижение больших успехов в собственном деле невозможно без коммуникабельности (86 %), умения доводить дело до конца (83 %), трудолюбия (77 %), ответственности (77 %), поддержания имиджа (77 %), образованности (68 %). Это при том, что жизненный опыт представляется важным лишь для 36 %. На второе место по значимости респонденты ставят такие личностные качества, как долг (56 %), пунктуальность (64 %), оптимизм (47 %), справедливость (70 %), личностная культура предпринимателя (53 %), жизнестойкость (61 %). Для современных предпринимателей такое личностное качество, как патриотизм, имеет низкую значимость. Лишь 10 % опрошенных считают данный показатель весомым в предпринимательской деятельности. Параметры, которые являются базовыми для духовно-нравственного развития личности (соблюдение моральных норм (56 %), честность, долг (42 %), верность (28 %), любовь к людям (36 %), доверие к людям (21 %), милосердие (18 %), толе-

рантность (31 %), любовь к жизни (44 %)), респонденты не ставят в ряд основных личностных качеств предпринимателя. Исходя из анализа анкетных данных, мы увидели, что молодежь не понимает или не придает значения таким понятиям, как благотворительность (22 %) и меценатство (14 %).

Результаты опроса позволяют сделать вывод о необходимости духовно-нравственного воспитания будущих предпринимателей, о раскрытии значимости для молодежи понятий о Родине и долге перед ней, о необходимости изучения истории предпринимательства и о важнейшем значении меценатства и благотворительности для процветания страны, в которой они живут и работают.

В заключение важно еще раз подчеркнуть, что экономика России в будущем должна стать более духовной, патриотичной и нравственной, т.к. предприниматель влияет на жизнь огромного количества людей, обладает большой экономической властью, действует в условиях конкуренции, что неизбежно приводит к ситуации нравственных выборов. Именно поэтому развитие духовно-нравственных ориентиров будущего и состоявшегося предпринимателя, возвращение духовно-нравственных личностных качеств должно стать прочным фундаментом его профессиональной подготовки

Библиографический список

1. Лобанова О.Б., Лукин В.А. Предпринимательство как средство социальной и экономической адаптации студентов вузов Красноярского края в процессе подготовки к профессиональной деятельности // Креативная экономика. 2010. № 1. С. 95–101.
2. Лобанова О.Б., Лукин В.А., Плеханова Е.М. Представление современной молодежи о духовно-нравственных ориентирах предпринимательства // Перспективы науки. 2013. № 7(46). С. 13–15.

Шароглазова Виктория Викторовна
Научный руководитель:
канд. пед. наук, доцент О.Б. Лобанова

ШКОЛЫ КРЕСТЬЯНСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ПЕРИОД СТАНОВЛЕНИЯ СОВЕТСКОГО ГОСУДАРСТВА

*Сельское хозяйство, крестьянская молодежь, ШКМ,
сельхозуч.*

В статье на основе анализа историко-педагогической литературы охарактеризованы особенности организации сельскохозяйственного образования крестьянской молодежи в период становления советского государства.

Sharoglazova Victoria Victorovna

SCHOOLS OF PEASANT YOUTH DURING THE FORMATION OF THE SOVIET STATE

Agriculture, the peasant youth, SHKM, belgosuc.

The article based on the analysis of historical and pedagogical literature details of organization of agricultural education of peasant youth during the formation of the Soviet state.

В 20–30-е гг. восстановление и развитие сельского хозяйства и сельскохозяйственной кооперации, широкая пропаганда агрономических знаний симулировали создание разных форм получения сельскохозяйственного образования. Эта работа регулировалась государственными постановлениями 20–30-х гг. XX в.: Резолюция «Об очередных задачах хозяйственного строительства»; «Положение о вечерней школе крестьянской молодежи»; Циркуляр Главсоцвоса «Основы учебной работы школы крестьянской молодежи» и др.

Среди различных способов приобретения сельскохозяйственного образования крестьянской молодежи и подростков в исследуемый период (ШКМ; сельхозуч; профшкола

сельскохозяйственной специальности; работа в сельскохозяйственной кружке) основным были школы крестьянской молодежи, созданные в 1923 г. по инициативе РКСМ [4, с. 294]. Школы эти вовлекали учащихся в общественно-политическую и культурную жизнь деревни, способствовали идейно-политическому воспитанию крестьянской молодежи, глубокому усвоению ею революционной теории. Школа крестьянской молодежи (ШКМ) в 20-е гг. XX в. была признана основным типом сельскохозяйственного образования для деревенской молодежи, которая давала расширенное политехническое образование, «знакомя с сельскохозяйственным производством и кооперациями» [5, с. 299]. ШКМ делилась на два вида: ШКМ младшего возраста (12–15 лет); ШКМ старшего возраста (14–18 лет) [4, с. 295].

Учебная программа ШКМ состояла из 3 частей: учебной работы (упор делался в зимнее время), производственной работы (летнее время), общественной работы [4, с. 306]. Указывалось, что «ШКМ готовит кадры для колхозов и что ее укрепление дает хорошо подготовленных работников» [1]. Для эффективной работы ШКМ на протяжении 20–30-х гг. XX в. осуществлялась ее реорганизация, «мобилизовались силы и средства организаций, привлекались широкие слои колхозников» [1]. Особое внимание уделялось политехнизации школы. Кроме того, ШКМ была ступенью для поступления в техникумы. Большое значение в работе ШКМ придавалось практической работе: «именно в колхозах на практических работах вырабатывается агрономическая и общественно-политическая подготовка» [3]. Таким образом, ШКМ выполняла две задачи: обеспечивала «политической подготовкой крестьянскую молодежь, подготовив хороший материал для сельскохозяйственных и педагогических техникумов», и решала проблему кадров любых работников для колхозов.

Для работы в ШКМ требовались квалифицированные педагогические кадры, «и в первую очередь агрономы» [3]. Эту проблему решали агропедтехникумы. Если в начале первой пятилетки было около 18 тысяч специалистов с за-

конченным сельхозобразованием, то к концу 1933 г. насчитывалась около 196 тысяч дипломированных специалистов с законченным высшим и средним сельхозобразованием. В результате произошел рост в 7 раз [2].

Таким образом, в период становления советского государства деревенская молодежь, обучаясь в школах крестьянской молодежи, получала качественное сельскохозяйственное образование. Этому способствовала сложившаяся система общеобразовательной подготовки, профессионализации и специализации кадров для сельского хозяйства, необходимых стране.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Внимание ФЗС и ШКМ // Красноярский рабочий. 1930. № 176.
2. Как партия укрепляла работниками колхозную деревню // Красноярский рабочий. 1934. № 41.
3. Медведев В. ШКМ нуждается в агрономах // Красноярский рабочий. 1930. № 212.
4. Педагогическая энциклопедия: в 2 т. / под ред. А.Г. Калашникова; при участии М.С. Эпштейна. М.: Работник просвещения, 1927–1930.
5. Педагогическая энциклопедия: в 3 т. / под ред. А.Г. Калашникова; при участии М.С. Эпштейна. М.: Работник просвещения, 1927–1930.

Шатрова Татьяна Владимировна
Научный руководитель:
канд. психол. наук, доцент Н.А. Мосина

МОТИВАЦИЯ УЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Мотивация, мотивация учения, младший школьный возраст.

В статье анализируются теории мотивации зарубежных и отечественных авторов, рассматривается проблема мотивации учения с точки зрения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского.

MOTIVATION FOR TEACHING YOUNGER STUDENTS

Motivation, motivation, teaching, primary school age.

The article analyzes theories of motivation foreign and domestic authors, considers the problem of learning motivation from the perspective of cultural-historical concept of L. S. Vygotsky.

Проблема мотивации одна из основных в психологии, так как ею определяются поведенческие реакции человека. Проблема мотивации, с одной стороны, «стара как мир»: начало ее изучению положили еще великие ученые древности, такие как Демокрит, Платон, Аристотель, Сократ, которые рассматривали причины активности человека и животных. Все вместе они составили так называемые потребностные теории мотивации. Так, например, Демокрит говорил, что именно потребность позволила выйти человеку из дикого состояния, приобретя язык, речь и привычку к труду. Позднее, в XX в., появляются бихевиористские и когнитивные теории мотивации. Представители бихевиористской теории (Д. Локк, Т. Гоббс, И.П. Павлов) рассматривали мотивацию как способность организма отвечать на раздражители; объясняли поведение по схеме «стимул – реакция». Представители когнитивной теории мотивации (Л. Фестингер, Дж. Келли) придавали ведущую роль сознанию в формировании мотивации.

С другой стороны, проблема мотивации нова для современного, постоянно меняющегося социума. В более современных теориях (А.Г. Маслоу, В. Врум, Л.С. Выготский, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев), хотя и сохранились некоторые идеи философов древности в описании структуры потребностей и их связи с мотивацией, тем не менее, анализируются новые факторы, побуждающие к мотивационным процессам.

Так, в теории мотивации А.Г. Маслоу предполагается, что мотивация основана на ряде человеческих потребностей, расположенных в иерархическом порядке: сначала удовлетворение низших потребностей, а потом все менее основополагающих. В своей теории автор выделяет пять основных видов потребностей (обычно их представляют так называемой пирамидой Маслоу):

5. Потребность самоактуализации.
4. Потребность в признании (потребности «эго»).
3. Потребность в принадлежности и любви.
2. Потребность в безопасности.
1. Физиологические потребности.

Данная пирамида основана на предположении, что люди стремятся к удовлетворению высших потребностей после того, как удовлетворили низшие. Но А. Маслоу также говорил о том, что бывают случаи, когда, слишком увлекаясь потребностями текущего уровня, человек забывает о низших, основополагающих потребностях [8, с.136].

Другой популярной в настоящее время теорией мотивации является мотивационная теория ожиданий В. Врума. Отличие этой теории от приведенной выше теории Маслоу заключается в том, что к мотивации людей побуждают не потребности, а мыслительный процесс, в котором индивид оценивает реальность достижения поставленной цели и получения желаемого вознаграждения. В теории утверждается зависимость усилий, предпринимаемых человеком от осознания достижения поставленной перед собой цели. Например, студент все предыдущие сессии закрыл на «отлично» и получал повышенную стипендию, и он знает, что в случае если и следующую сессию закрыть на отлично, он также будет получать повышенную стипендию. У него появляется вера в себя и желание дальше продолжать получать повышенную стипендию. Если бы студент не был уверен в этом, у него не было бы мотивации добросовестно подготовиться к предстоящей сессии. Таким образом, степень мотивированности поведенческих реакций в данной теории складывается из *ожиданий* и *ценности ожиданий*.

Первый тип ожиданий связан с вопросом: обеспечат ли прилагаемые усилия высокий уровень исполнения рабочих заданий? Для оправдания результатов человек должен обладать соответствующими способностями, опытом и иметь необходимые условия для достижения цели. Второй тип ожиданий связан с вопросом: приведет ли эффективная деятельность к желаемым результатам? Иными словами, человек должен знать и быть уверен в своей выгоде и пользе от какого-либо дела. Следовательно, мотивированность поведенческих реакций человека определена не только прошлым: индивидуальным опытом и результатом, но и направлена в будущее.

В теории Л.С. Выготского говорится, что в психике человека имеются два параллельных уровня развития – высший и низший, которые соответственно определяют высшие и низшие потребности человека и развиваются независимо друг от друга. Следовательно, удовлетворение потребностей одного уровня с помощью средств другого невозможно. Неравномерность в развитии этих уровней приводит к существующим перекосам в поведенческих реакциях: преобладание в развитии одного из них влечет отставание в развитии другого. Эту мысль и подчеркивает Л.С. Выготский в своем выводе: высшие и низшие потребности, развиваясь параллельно и самостоятельно, совокупно управляют поведением человека и его деятельностью [3, с.158].

Из вышесказанного можно сделать вывод, что проблемой мотивации занимались еще древние ученые, их идеи нашли свое отражение и в современных теориях, которых на данный момент насчитывается не один десяток. Как в зарубежных, так и в отечественных теориях мы встречаем разные взгляды на проблему мотивации. Встречаются похожие теории, например, теория А. Маслоу и Л.С. Выготского, в которых рассматривается потребность как основа мотивации. Каждая из теорий имеет свои достижения

и свои недостатки. И какой теории придерживаться при формировании мотивации, каждый должен решить сам.

В современной школе вопрос о мотивации учения без преувеличения может быть назван центральным. С поступлением ребенка в школу происходят существенные изменения, коренным образом меняется социальная ситуация развития, формируется учебная деятельность, которая является для него ведущей, происходят перестановки в мотивационной системе ребенка. Все происходящие изменения в процессе развития личности младшего школьника имеют непосредственное отношение к учебной деятельности, оказываются значимыми, ценными, а то, что имеет отношение к игре, становится менее важным, отходит на второй план.

Анализ исследований, посвященных проблеме мотивации детей, обнаруживает большое разнообразие мотивов, влияющих на эффективность процессов учения. Например, Л.И. Божович установила, что учебная деятельность ребенка характеризуется двумя видами мотивов, имеющих разное происхождение и разную психологическую характеристику. Одни из них порождаются самой учебной деятельностью. Опыт Л.И. Божович показал, что характерной особенностью познавательной мотивации первоклассников является то, что детей в большей степени интересует сам процесс учения, им нравится читать, писать – главное место занимает значимость самого процесса учения. Однако параллельно с возрастающим интересом к содержанию учения к концу младшего школьного возраста снижается доля мотивации к познавательной учебной деятельности. На первый план выходят мотивы, порождаемые системой отношений, существующих между ребенком и окружающей средой, и в том числе социальные мотивы [1, с. 248].

Многие исследования обнаруживают, что при поступлении в школу у детей доминирующими мотивами яв-

ляются социальные, т.е. в основе лежат потребности быть принятым в классном коллективе, учителем, получать хорошие отметки. К концу первого – в начале второго класса на смену социальным мотивам приходят учебные. Но, видимо, у многих младших школьников эти мотивы не настолько устойчивы, что, по мнению М.В. Матюхиной, к концу младшего школьного возраста отмечается отчетливое снижение учебной мотивации. Это обстоятельство препятствует дальнейшему освоению полноценной учебной деятельности и, кроме того, противоречит естественному ходу развития познавательных потребностей и интересов в детском возрасте. Ведь, наоборот, к концу младшего школьного возраста закономерно было бы ожидать появления нового уровня развития мотивации учения, обеспечивающего возможность перехода к более сложным формам познавательной деятельности. Снижение уровня развития позитивной познавательной мотивации неизбежно приводит к снижению успеваемости, деградации личности, что в результате в подростковом возрасте может привести к девиантному поведению [9, с. 42].

Следовательно, мотивация оказывает большое влияние на продуктивность учебного процесса и определяет успешность учебной деятельности. Формирование мотиваций для обучения у школьников можно отнести к основным проблемам современного образовательного процесса. Кроме того, данная проблема носит национальный масштаб, так как неуспеваемость школьников способна привести к выпуску недостаточно образованных личностей. Овладение процессом формирования позитивной мотивации к познавательной деятельности у младших школьников лежит в компетенции учителя, имеющего возможность направить ребенка в нужном направлении, не оказав негативного воздействия на психоэмоциональное состояние.

Библиографический список

1. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благонадежной. М., 1972.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб: Питер, 2008.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. М., 1984. Т. 4.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотив: теория и методы изучения. Киев: Форум, 2002.
5. Ильин Е.П. Сущность и структура мотива // Психологический журнал. 1995. № 2.
6. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. М., 1971.
7. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 1998.
8. Матюхина М.В. Мотивация младших школьников. М.: Педагогика, 1984.
9. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: АCADEMIA, 2007.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Агаджанян Яна Гайковна, студентка, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова», г. Барнаул, Россия, e-mail: yana171296@mail.ru

Агафонова Светлана Валентиновна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и когнитивной психологии, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет», г. Астрахань, Россия, e-mail: agafo-svetlana@yandex.ru

Акинина Оксана Евгеньевна, студентка, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск, Россия

Вартанова Ирина Ивановна, старший научный сотрудник, кандидат психологических наук, доцент факультета психологии, ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», г. Москва, Россия, e-mail: iivart@mail.ru

Волкова Яна Андреевна, студентка, ЧОУ ВПО «Волгоградский институт бизнеса», г. Волгоград, Россия, e-mail: yana-volkova95@mail.ru

Волчек Ольга Васильевна, логопед, МБОУ СОШ № 88, г. Красноярск, Россия

Гаврилова Елена Михайловна, ассистент кафедры педагогики и психологии начального образования, магистрант, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск, Россия, e-mail: gavzsoia@mail.ru

Гостев Андрей Андреевич, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, ФГБУН «Институт психологии РАН», г. Москва, Россия, e-mail: aagos06@rambler.ru

Горева-Куртышева Александра Александровна, магистрант, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск, Россия, e-mail: goreva.kurtysheva@gmail.com

Дедов Николай Петрович, кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, Россия, e-mail: vedun60@yandex.ru

Долинская Татьяна Ивановна, аспирант ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск, Россия, e-mail: DolinskayaT91@mail.ru

Дробышева Мария Михайловна, аспирант, ФГБОУ ВПО «Государственный академический университет гуманитарных наук», г. Москва, Россия, e-mail: mmdrob@mail.ru

Духновский Сергей Витальевич, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии, ФГБОУ ВПО «Курганский государственный университет», г. Курган, Россия, e-mail: dukhnovskysv@mail.ru

Евдокимова Татьяна Александровна, магистрант, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск, Россия, e-mail: denis1115555@yandex.ru

Желонкина Ольга Кимовна, аспирант, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск, Россия, e-mail: Gelon-ol@yandex.ru

Истрафильева Лариса Хайбрахмановна, ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: ist-rio@mail.ru

Калинина Ксения Александровна, студентка, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск, Россия

Карабутина Татьяна Викторовна, студентка, Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Сибирский федеральный университет», г. Лесосибирск, Красноярский край, Россия, e-mail: KarabytinaTanya@yandex.ru

Кольцова Вера Александровна, доктор психологических наук, профессор, заместитель директора ИП РАН, ФГБУН «Институт психологии РАН», г. Москва, Россия, e-mail: fotus@mail.ru

Королева Александра Юрьевна, аспирантка, ФГБОУ ВПО «Государственный академический университет гуманитарных наук», г. Лобня, Московская область, Россия, e-mail: alexandra1036@list.ru

Коришина Екатерина Владимировна, педагог-психолог МБОУ СШ № 97, магистрант, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им В.П. Астафьева», г. Красноярск, Россия, e-mail: e-chagina@mail.ru

Косолапова Татьяна Сергеевна, студентка, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск, Россия, e-mail: kosolapova-92@bk.ru

Коханов Евгений Андреевич, студент, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск, Россия, e-mail: evgeniy_kohanov@mail.ru

Крашевская Инна Андреевна, студентка, Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Сибирский федеральный университет», г. Лесосибирск, Красноярский край, Россия

Крымова Дарья Александровна, соискатель кандидата психологических наук кафедры психологии, ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», г. Москва, Россия, e-mail: Profoconsulting.21@yandex.ru

Кузнецова Ольга Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Института педагогики и психологии САФУ имени М.В. Ломоносова, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, г. Архангельск, Россия, e-mail: kuznetsovaolga@yandex.ru

Кукуев Евгений Анатольевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: eakukuev@gmail.com

Лобко Светлана Федоровна, магистрант, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск, Россия, e-mail: lobko.sf@mail.ru

Лукьянова Мария Владимировна, студентка, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск, Россия

Онучина Анастасия Владимировна, аспирант кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Вятский государственный гуманитарный университет», г. Киров, Россия, e-mail: anastasiya.onuchina@yandex.ru

Мартыненко Анна Сергеевна, студентка, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск, Россия

Панкова Елена Степановна, кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой естествознания, математики и частных методик, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск, Россия, e-mail: elenapankova62@mail.ru

Пильчук Мария Дмитриевна, студентка, Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Сибирский федеральный университет», г. Лесосибирск, Красноярский край, Россия

Полищук Алена Валерьевна, логопед, МБОУ СОШ № 53, г. Красноярск, Россия

Полозкова Мария Геннадьевна, учитель начальных классов, магистрант, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск, Россия, e-mail: mspmg_91@mail.ru

Порошина Марина Ивановна, директор МОУ общеобразовательная гимназия № 5, г. Красноярск, Россия

Разина Татьяна Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии, ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет» (филиал в г. Ярославле), г. Ярославль, Россия, e-mail: razinat@mail.ru

Разорина Дарья Николаевна, аспирант кафедры социальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», г. Москва, Россия, e-mail: dn-razorina@yandex.ru

Разорина Лариса Михайловна, кандидат психологических наук, заведующий лабораторией, ФГБОУ ВО «Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина», г. Сыктывкар, Республика Коми, Россия, e-mail: L-ras@mail.ru

Рахманский Владимир Леонидович, кандидат биологических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания и адаптивной физической культуры ФГБОУ ВПО «Курганский государственный университет», г. Курган, Россия, e-mail: vlamirlan@mail.ru

Речкалова Ольга Леонидовна, кандидат биологических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания и адаптивной физической культуры ФГБОУ ВПО «Курганский государственный университет», г. Курган, Россия, e-mail: pshenichnikova.1981@mail.ru

Рогов Евгений Иванович, доктор педагогических наук, профессор, ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Россия, e-mail: profrogov@yandex.ru

Русяева Мария Васильевна, магистрант, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск, Россия, e-mail: e-mail: marrus.dop@yandex.ru

Салоев Азиз Тошмуродович, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка, МОУ ВПО «Российско-Таджикский (славянский) университет», г. Душанбе, Таджикистан

Сафонова Марина Вадимовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск, Россия, e-mail: marina.safonova@mail.ru

Сентябова Татьяна Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры естествознания, математики и частных методик, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск, Россия

Симончик Татьяна Владимировна, магистрант, ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Россия, e-mail: simontsik@yandex.ru

Смирнова Светлана Сергеевна, магистрант, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск, Россия, e-mail: Svetas81@yandex.ru

Сучилина Ирина Александровна, учитель начальных классов, студентка факультета начальных классов ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск, Россия

Тихонова Дарья Анатольевна, аспирант, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск, Россия, e-mail: tikhonovada@mail.ru

Усольцева Инесса Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории развития воспитания и социализации детей, ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Москва, Россия, e-mail: iv-usoltseva@yandex.ru

Харитоновна Елена Владимировна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории истории психологии и исторической психологии, Федеральное государственное бюджетное учреждение науки «Институт психологии РАН», г. Москва, Россия, e-mail: kharitonovafish@mail.ru

Хачатрян Ирина Авагимовна, аспирант, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» (г. Ереван, Армения, e-mail: mandarin.85@mail.ru)

Холондович Елена Николаевна, кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории истории психологии и исторической психологии, Федеральное государственное бюджетное учреждение науки «Институт психологии РАН», г. Москва, Россия, e-mail: holelena@bk.ru

Царегородцева Ирина Александровна, логопед, МБОУ СОШ № 13, г. Красноярск, Россия

Чижакова Галина Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск, Россия, e-mail: chizhakova@mail.ru

Шароглазова Виктория Викторовна, студентка, Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Сибирский федеральный университет», г. Лесосибирск, Красноярский край, Россия, email: tori-21@mail.ru

Шатрова Татьяна Владимировна, студентка, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск, Россия

Шкода Нина Васильевна, магистрант, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск, Россия

Юденко София, магистрант программы «Управление гражданскими средами» гуманитарного факультета Карлова университета, г. Прага, Чешская Республика

Якунин Анатолий Павлович, соискатель кафедры психологии человека, ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: a.yakunin-a.p.psi@yandex.ru

ЛИЧНОСТЬ В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

*Сборник материалов III Международной
научно-практической конференции
Красноярск, 11–13 ноября 2015 года*

Редактор Н.А. Агафонова
Корректор А.П. Малахова
Верстка В.Ю. Васильева

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ им В.П. Астафьева
т. 217-17-52, 217-17-82

Подписано в печать 14.03.16. Формат 60x84 1/16.
Усл. печ. л. 22,5. Тираж 100 экз. Заказ 01-009.

Отпечатано в типографии «ЛИТЕРА-принт»,
т. 295-03-40

Для заметок