



**ЧЕЛОВЕК, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО:
ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

ЛИЧНОСТЬ В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

**Сборник статей
IV Международной
научно-практической конференции**

25–26 октября 2017 г.

Электронное издание

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

ЛИЧНОСТЬ В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Сборник статей
IV Международной
научно-практической конференции

Красноярск, 25–26 октября 2017 г.

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2017

ББК 74
Л 666

Редакционная коллегия:

Гордиенко Е.В. (отв. редактор),
кандидат психологических наук, доцент
Мосина Н.А., кандидат психологических наук, доцент
Плеханова Е.М., кандидат педагогических наук, доцент
Сафонова М.В., кандидат психологических наук, доцент

Л 666 **Личность в изменяющихся социальных условиях.** Красноярск, 25–26 октября 2017 года / Гордиенко Е.В. (отв. ред.) [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2017. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux, Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-00102-145-2

Рассматриваются проблемы 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; современного высшего образования; развития и образования детей с особыми потребностями и др.

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

ББК 74

ISBN 978-5-00102-145-2

(VI Международный форум
«Человек, семья и общество:
история и перспективы развития»)

© Красноярский государственный
педагогический университет
им. В.П. Астафьева, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. Особенности развития личности и субъекта на разных этапах онтогенеза

Бражник Ю.В., Гриценко В.В., Муращенкова Н.В.

Удовлетворенность соотечественников смыслом жизни 6

Русакова Д.В., Гордиенко Е.В. Зависть как объект исследования..... 12

Раздел 2. Актуальные проблемы социализации молодого поколения

Борисова Н.В. Особенности моральной

и правовой социализации молодого поколения россиян 19

Аликин И.А., Бауточко О.Е. Исследование студентов 1 курса, переживающих чувство одиночества..... 25

Колокольникова З.У., Лобанова О.Б. Молодежная политика как макрофактор социализации молодежи Красноярского края 30

Порошина М.И. Современный ребенок: какой он? 36

Ротмирова Е.А. Социокультурные смыслы развития художественно-изобразительной культуры учащихся..... 50

Якунин А.П. Проблемы ролевой социализации подростков – учащихся общеобразовательной школы 56

Раздел 3. Духовно-нравственное развитие личности

Берсенева Т.А. Исследование информационного запроса учащихся на изучение предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» 62

Гостев А.А. О психологии духовно-патриотического сознания: размышление о критериях..... 67

Мустафина Л.Ш. К вопросу о воспитании совести 73

Раздел 4. Инновации в управлении образованием и организации образовательного процесса

Газизова Т.В., Фархутдинова Т.Г. Методы работы педагога по формированию способности младших школьников принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности..... 79

Газизова Т.В., Фролова Н.В., Яричина Л.И. Педагогические условия формирования творческих способностей детей дошкольного возраста 85

Захарова Т.В., Лобанова О.Б., Казакова Т.В. Внеурочная деятельность: формы и способы ее организации в начальной школе в контексте ФГОС	89
Казакова Т.В., Лобанова О.Б., Захарова Т.В. Возможности формирования учебной мотивации у детей младшего школьного возраста	95
Колесникова Т.А., Нечесова О.Ю. Проектная деятельность как средство формирования самостоятельности и инициативы дошкольников	102
Плеханова Е.М., Лобанова О.Б. Социальная сеть как образовательное пространство для организации самовоспитания в младшем школьном возрасте	107
Филатова Е.А. Об инновационных требованиях в системе дошкольного образования и начального общего образования.....	116

Раздел 5. Современное высшее образование: проблемы и перспективы

Степанова Ю.Э. Инновационный потенциал вуза: рассмотрение понятия с позиции участия вуза в переходе к информационному обществу	124
Яковлева Е.Н., Захарова Т.В. Формирование самообразовательной компетентности бакалавров при изучении дисциплины «дискретная математика»	129

Раздел 6. Развитие личности в условиях психологически безопасной и комфортной образовательной среды

Лившиц Т.А., Мосина Н.А. Освоение и внедрение структурированной программы ведения врачебного приема (стандарта сервиса) в работу врача посредством обучающего организационного консультирования.....	135
Маркина Н.А., Галкина Т.В. Когнитивная психотерапия как способ формирования рефлексивной регуляции мышления	143
Сугоняко К.А. Особенности принятия собственного тела у учеников младшего школьного возраста	148

Раздел 7. Развитие и образование детей с особыми потребностями

<i>Бажина Д.В.</i> Совладающее поведение и социальная адаптированность у подростков с нарушением слуха.....	156
<i>Басалаева Н.В., Казакова Т.В.</i> Лекотека как форма сопровождения детей-инвалидов.....	162
<i>Дуда И.В.</i> Особенности ценностных ориентаций школьников с ограниченными возможностями здоровья.....	171
<i>Петрова И.Н.</i> Исследование коморбидности тревожности и устойчивости внимания у старших дошкольников с СДВГ	178

Раздел 8. Психологические аспекты семейного взаимодействия

<i>Джерелиевская М.А., Визгина А.В.</i> Конвергентная валидность методики описания семьи.....	183
<i>Сагдеев Р.К., Митросенко С.В.</i> Формирование семейных ценностных у подростков-сирот в приемной семье	187

Раздел 9. Зарубежный опыт организации системы образования

<i>Гарматина З.А.</i> Важность проработки интонации в процессе современного обучения иностранному языку на примере изучения испанского языка русскоговорящими.....	194
<i>Иванова Е.В., Маякова Е.В.</i> Практики зарубежного опыта построения пространства образовательной организации	201
<i>Матушка Неонила (Неля Самолук)</i> Духовно-нравственное воспитание в греческой воскресной школе.....	207
<i>Тарасова Е.С.</i> Особенности организации образовательного процесса в русской школе в Турции: из опыта работы	211
<i>Koval I.A., Delpierre A.</i> Les moyens liés à la formation de la terminologie musicale en français.....	216
Сведения об авторах	221

Раздел 1.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И СУБЪЕКТА НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА

*Ю.В. Бражник, В.В. Гриценко, Н.В. Муращенко
Смоленск, Москва*

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ СООТЕЧЕСТВЕННИКОВ СМЫСЛОМ ЖИЗНИ¹

Мигранты, соотечественники, социально-психологическая адаптация, смысл жизни.

В статье проведен сравнительный анализ ответов соотечественников, разделенных по принципу добровольности/вынужденности переселения, об их смысложизненных ориентациях.

*Y.V. Brazhnik, V.V. Gritsenko, N.V. Murashchenkova
Smolensk, Moscow*

SATISFACTION WITH COMPATRIOTS WITH MEANING OF LIFE

Migrants, compatriots, socio-psychological adaptation, meaning of life.

In article the comparative analysis of answers of the compatriots divided by the principle of voluntariness/forcedness of resettlement about their smyslozhiznennykh orientations is carried out.

В последние годы нашим государством реализуется программа по оказанию содействия добровольному переселению в Российскую Федерацию соотечественни-

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 15-06-10188.

ков, которые проживают за рубежом [1]. В связи с этим нами было проведено исследование, направленное на изучение особенностей социально-психологической адаптации соотечественников, выбравших местом поселения Смоленскую и Саратовскую области [В.В. Гриценко, Н.В. Муращенкова, Ю.В. Бражник, 2016]. Всего в исследовании приняли участие 228 человек, получивших статус участника госпрограммы. Вся выборка респондентов была разделена по принципу добровольности/вынужденности переселения. К вынужденным мигрантам были отнесены лица, отметившие местом своего прежнего проживания Луганскую и Донецкую области и переехавшие в Россию в результате боевых действий внутри Украины, а к добровольным – лица, мигрировавшие из других республик бывшего СССР (Узбекистан, Азербайджан, Таджикистан, Молдавия, Туркменистан, Белоруссия, Армения, Казахстан), в которых военных конфликтов в последние годы не наблюдалось. Выборка соотечественников из Украины составила 112 человек в возрасте от 17 до 63 лет (средний возраст 32,6). В выборку соотечественников из других стран вошли 116 человек в возрасте от 17 до 50 лет (средний возраст 26,6). Математическая обработка данных осуществлялась с применением компьютерного пакета STATISTICA 10.

В данной статье мы остановимся лишь на анализе результатов исследования удовлетворенности смыслом жизни как индикаторе успешности социально-психологической адаптации соотечественников, полученных с помощью модифицированной методики Н.М. Лебедевой [Н.М. Лебедева, 1993]. Респонденты по шкале от 7 до 1 выражали степень своего согласия с биполярными утверждениями предложенных суждений. Баллы 7, 6, 5 отражали степень согласия с первой частью суждения, баллы 3, 2, 1 – степень

согласия со второй его частью, а 4 означало несогласие ни с той, ни с другой частью оцениваемого суждения.

Проанализируем полученные данные по каждому из суждений. По первому суждению «Моя жизнь... в моих руках, и я сам управляю ею /... не в моих руках, и она управляется внешними событиями» исследуемые нами соотечественники склонны считать, что их жизнь находится в их руках, и они сами ею управляют ($M=5,21$). При разделении выборки по признаку добровольности/вынужденности переселения были получены достоверные различия средних значений по критерию Колмогорова-Смирнова между соотечественниками из Украины ($M=5,02$) и соотечественниками их других стран ($M=5,40$) на уровне значимости $p<0,05$. То есть репатрианты из Украины, по сравнению с соотечественниками из других стран постсоветского пространства, демонстрируют меньшую уверенность в том, что они сами контролируют свою жизнь. По нашему мнению, это связано именно с вынужденностью переселения соотечественников из Украины. В определенный момент люди сами приняли решение о переезде, но данное решение было продиктовано крайними обстоятельствами, зачастую сопряженными с опасностью для их жизни и здоровья.

При ответе на второе суждение «Молодым лучше... продолжать жить на земле своих отцов и дедов / ...строить жизнь на новом месте» по всей выборке респондентов было получено, что большая часть соотечественников считает для себя верным «...строить жизнь на новом месте» ($M=3,78$). Достоверных различий по данному пункту получено не было, но по средним значениям можно говорить о том, что соотечественники из Украины ($M=3,71$) чуть больше ориентированы на жизнь на новом месте, чем выходцы из других стран ($M=3,84$). Это может быть свя-

зано с тем, что репатрианты из Украины не видят возможности для себя продолжать жить на территории современной Украины и подсознательно настроены на жизнь на новом месте.

Анализ ответов на третье суждение «Моя жизнь... пуста и неинтересна /... наполнена интересными делами» показал, что соотечественники склонны воспринимать свою жизнь как интересную, эмоционально насыщенную и наполненную смыслом ($M=3,08$). Данная оценка более выражена у соотечественников из Украины ($M=2,99$), чем у соотечественников из других стран ($M=3,18$), хотя различия и не получили статистического подтверждения.

При оценке следующего суждения «Если бы мне представилась возможность...я бы непременно отсюда уехал/... я бы все равно никуда не уехал» были получены следующие средние значения: по всей выборке 4,16 баллов, по выборке соотечественников из Украины – 4,06 и по выборке соотечественников из других стран – 4,25. Полученные результаты свидетельствуют о затруднении выбора нашими респондентами в пользу того или другого утверждения. Можно предположить, что однозначное отношение к данному утверждению еще не сформировано в сознании соотечественников, и во многом будет зависеть от успешности адаптации к проживанию на новой для них территории.

По пятому суждению «Каждый день кажется мне... всегда новым и непохожим на все другие /... совершенно похожим на все другие» по всей выборке соотечественников было получено ($M=3,73$), что свидетельствует о том, что основная масса респондентов считают свои прожитые дни похожими на все другие. Это может говорить о некой стабильности жизнедеятельности соотечественников, но также и о монотонности, однообразности, даже некой

усталости мигрантов. Соотечественникам из других стран (M=3,64) немного чаще, чем из Украины (M=3,83), представляются их дни похожими друг на друга.

При ответах на последнее суждение «Человеку лучше... не искать счастья по свету, а добиться его там, где он живет /... уехать в другое место, если не ладится на старом» было диагностировано затруднение в его осознании. Как по всей выборке (M=4,41), так и при делении по вынужденности/добровольности у репатриантов из Украины (M=4,57) и других стран (M=4,26) было выявлено несогласие ни с тем, ни с другим суждением. Полученный результат может быть связан с определенными внутренними противоречиями, существующими в умах и душах соотечественников. Ведь, как правило, именно поиски лучшей жизни заставляют человека переезжать на новое место жительства.

Таким образом, исследуемые нами соотечественники считают, что они контролируют свою жизнь, свободно принимают решения и реализуют их. При этом репатрианты из Украины, переселившиеся в РФ из зоны военных действий, менее уверены в том, что они несут ответственность за происходящие в их жизни события, что вполне объяснимо, так как решение о переезде было принято ими не только в результате внутреннего индивидуального выбора, но и под давлением внешних сил и обстоятельств.

Сам процесс своей жизни соотечественники считают интересным, эмоционально насыщенным и наполненным смыслом. В то же время прожитые дни кажутся им похожими на все другие. Наличие данного противоречия в оценке содержательной насыщенности собственной жизни объясняется тем, что исследуемые нами репатрианты – в большинстве своем бывшие городские жители со специфическим для города образовательным и профессиональным составом – в нынешних условиях, в соответствии с усло-

виями участника госпрограммы, вынуждены жить в сельской местности. Осознание соотечественниками социокультурных различий между городским и сельским образом жизни снижает восприятие насыщенности их жизни. Именно ощущение однообразности повседневной жизни, чувство неудовлетворенности смыслом жизни не позволило соотечественникам уверенно сказать, что их устраивает жизнь на новом месте и в случае предоставления им возможности они бы все равно отсюда никуда не уехали.

Иными словами, соотечественники ориентированы на жизнь в России, готовы брать ответственность за свои поступки на себя, что может выступать показателем благоприятного прогноза для успешности адаптации их в условиях возвращения на историческую родину. В то же время испытываемое репатриантами чувство неудовлетворенности настоящей жизнью свидетельствует о наличии определенных трудностей в их адаптации на новом месте. Не исключено, что одним из способов преодоления этих трудностей может стать так называемая повторная миграция из села в город уже в пределах РФ.

Библиографический список

1. Государственная программа по оказанию содействия добровольному переселению в РФ соотечественников, проживающих за рубежом. URL: <http://www.fms.gov.ru/programs/fmsuds/> (дата обращения: 05.09.2017).
2. Гриценко В.В., Муращенкова Н.В., Бражник Ю.В. Изучение социально-психологической адаптации соотечественников, переселяющихся из ближнего зарубежья в Россию: научно-методический аспект // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5. № 1. – С. 39-46.
3. Лебедева Н.М. Социальная психология этнических миграций. М.: Институт этнологии и антропологии РАН, 1993. 195 с.

Д.В. Русакова, Е.В. Гордиенко
Красноярск

ПРОБЛЕМА ЗАВИСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Зависть, факторы возникновения зависти, механизмы формирования зависти.

В статье рассматривается понятие зависти, факторы и механизмы ее возникновения.

D. V. Rusakova, E. V. Gordienko
Krasnoyarsk

THE PROBLEM OF ENVY IN PSYCHOLOGICAL SCIENCE

Jealousy, factors of envy, mechanisms of formation of envy.

The article discusses the concept of envy, the factors and mechanisms of its occurrence.

Стремление понять природу чувств и страстей изначально присуще человеку с тех пор, как людей стали волновать вопросы познания собственной сущности. В частности, одним из таких чувств, сущность и причины которого необходимо познать, является зависть.

Проблематика зависти относится к числу тех, которые относительно недавно заняли ведущую позицию в исследованиях отечественных и зарубежных психологов. Необходимо отметить, что в последние годы активизировались усилия социальных психологов в изучении данного феномена. Но тем не менее познание зависти еще требует глубокого анализа и осмысления. Исследовательский интерес ученых обусловлен не только теоретическими трудностями позна-

ния этого сложного чувства, но также социальным и антропологическим кризисом. В связи с тем, что в настоящее время происходит прогрессивное расслоение общества на богатых и бедных и появляется большое материальное различие между людьми, чувство зависти активизируется: появляется зависть к людям «другой судьбы», к их богатству, успеху. Сложившаяся социальная и социально-психологическая ситуация спровоцировала усиление этого чувства. Проблема зависти, на наш взгляд, является актуальной для любого исторического периода. Вероятно, что чувство зависти испытывал и испытывает каждый человек, и не один раз за свою жизнь, но не каждый имеет смелость в этом признаться. И это не случайно. Подавляющее большинство пишущих о зависти оценивают это чувство как однозначно отрицательное, как порок, с которым необходимо бороться. Стоит заметить, что, несмотря на отрицательный характер, который содержится в феномене зависти, функционально зависть может играть и положительную роль, стимулируя дух соперничества, конкуренции, стремления к успеху или к изменению своего социального положения. Эта двойственность также нуждается в обосновании и объяснении.

Зависть рассматривается различными науками еще со времен античности, однако по сравнению с другими эмоциональными переживаниями (например, страхом, гневом) она до недавнего времени изучалась недостаточно. Примечательно, что обсуждались скорее морально-этические аспекты зависти и ее деструктивное воздействие, чем возможные психологические механизмы. Так, исследуя феноменологию зависти, А.Ю. Согомонов отмечает, что о зависти писали Платон, Аристотель, Ксенофонт, об этом чувстве рассуждали мыслители Нового времени: Р. Декарт, Ф. Бэкон, Б. Спиноза, Ф. Ларошфуко, И. Кант. При этом философы в большей мере стремились дать моральную оценку за-

висти, нежели психологическое объяснение этого явления и его восприятия. Платон определял зависть как огорчение по поводу благ, имеющих у друзей в настоящем или бывших у них в прошлом, считая зависть важнейшим пороком, препятствующим в продвижении к истинной добродетели. Аристотель писал, что зависть есть некоторого рода печаль, являющаяся при виде благоденствия подобных нам людей.

В современной психологической литературе нет достаточной согласованности теорий и подходов, поскольку обмен опытом исследований практически отсутствует. Тем не менее она позволяет получить ответы на вопрос об интрапсихических функциях зависти еще на два очевидных вопроса:

- Почему сам факт наличия у другого человека какого-либо преимущества раздражает, даже если не несет в себе никаких негативных последствий?
- Почему не все люди завидуют другим и не по каждому поводу?

При этом зависть в когнитивном, социальном и эмоциональном аспекте оказывается очень сложным психологическим феноменом.

Г.Х. Зайдлер усматривает в качестве цели завистника попытку интернализировать всемогущество, сначала спроецировав его на другое лицо, причем эта интернализация имеет форму интроекции. Предпринимая попытку самовосстановления, завистник может воспользоваться и агрессивными средствами, но изначально он не преследует агрессивных целей (как утверждает многими авторами). Он стремится к полной власти над предметом зависти, что может выражаться и в разрушении, если нет иных возможностей. Зависть нередко приводит к другим, трудно переносимым эмоциональным переживаниям (например, отчаянию), к проблемам в отношениях или к тяжелым психосоматиче-

ским нарушениям. В завистнике совмещаются агрессивное поведение и стыд. И зависть, и стыд являются результатом саморефлексии и несоответствия идеальному «Я». Но если стыд сохраняет это несоответствие и вызванные им страдания, то зависть требует изменить ситуацию, восстановить цельность или нарциссическое всеисилие.

Зависть, связанная с проблемами самооценки, играет ту или иную роль во всяком нарушении личности. В первую очередь, это касается нарциссических расстройств личности, параноидных страхов и агрессивных, разрушительных фантазий, нередко в сочетании с проблемами психосоматического характера. В отношениях зависть разделяет, создает дистанцию. Тот, кто завидует, занимает оборонительную позицию по отношению к враждебному миру, у него отсутствуют представления о положительной самооценке. В настроении, как правило, доминирует смесь печали о себе и ненависти к окружающим в сочетании с отчаянием и унынием, а также ощущением того, что все предопределено. Со временем агрессивность нарастает, а затаенная обида становится стилем жизни. Сильное чувство зависти не позволяет спокойно перенести происходящее с возрастом ограничение собственных возможностей и вызывает негативное отношение к молодежи, возможности которой еще не ограничены.

Наряду с пониманием зависти как неприязненного чувства, враждебного отношения к кому-либо, имеется и более широкий подход. Е.П. Ильин рассматривает зависть как феномен, проявляющийся на трех уровнях:

на уровне сознания – осознание более низкого своего положения;

на уровне эмоционального переживания – чувство досады, раздражения или злобы из-за такого положения;

на уровне реального поведения – разрушение, устранение предмета зависти [Е.П. Ильин, 2001].

Успешная работа с завистью, напротив, обеспечивает индивидуализацию и усиление слабого «Я». Прийти к зрелой форме, то есть к печали по поводу отсутствия чего-либо, бывает непросто, так же, как к готовности соперничать и более активной организации жизни с целью преодоления ощущения нехватки чего-либо. С другой стороны, отказ от зависти, то есть подавление аффекта зависти, может означать отказ от роста и развития.

Факторы, стимулирующие возникновение зависти, делятся на внешние и внутренние. Так, Е.П. Ильин к внутренним факторам, предрасполагающим к зависти, относит определенные черты и свойства личности: эгоизм, себялюбие, тщеславие и чрезмерное честолюбие. К внешним факторам – близость в статусном положении завидуемого завидуемому, а также реальная социальная несправедливость [Е.П. Ильин, 2001].

К основным механизмам формирования зависти Л.С. Архангельская относит:

- ✓ механизм интериоризации (личность, помимо социальных и моральных норм, присваивает и тот общественный опыт, который способствует развитию негативных отношений и личностных образований);

- ✓ механизм каузального заблуждения, (превосходящий в чем-либо человек воспринимается индивидом как причина собственных неудач и униженного положения);

- ✓ механизм социального сравнения (проведение аналогии между собой и другим человеком, а в более широком смысле включаются и те случаи, когда человек сравнивает себя с самим собой, соотносит свои возможности, результаты деятельности со своими же потребностями);

- ✓ механизм категоризации (отнесение объектов социального взаимодействия в различные группы на основании

ряда критериев: похожести – непохожести на самого субъекта по ряду признаков, выбор которых человек производит самостоятельно; размера социальной и психологической дистанций между субъектом и объектами, значимости – не значимости для него) [Л.С. Архангельская, 2004].

В качестве важнейших способов борьбы с негативными последствиями зависти многие психологи отмечают самореализацию и самоактуализацию. Раскрытие личностного потенциала человека, его уникальности представляет собой эффективный путь приложения собственных возможностей, нахождения своего места в мире, достижения значительных результатов в избранной деятельности. Е.Е. Соколова в этой связи отмечает, что глубинной причиной возникновения чувства зависти является именно фрустрация потребности в позитивном самоосуществлении, оказывающем положительное влияние на окружающих людей и придающем жизни человека большой смысл. Можно сослаться на судьбы многих известных личностей, достигших вершин в избранной ими сфере деятельности и начисто лишенных чувства зависти [Е.Е. Соколова, 2015].

Здоровая конкуренция – это позитивное восприятие происходящего и стремление к цели. Зависть не есть прогресс в развитии, это топтание на месте, которое ни к чему не приводит. Однако можно научиться использовать это не очень приятное чувство для собственного роста.

Опираясь на ранее полученный опыт, мы решили в качестве формирующего эксперимента осуществлять консультирование подростков, испытывающих чувство зависти. Помочь подростку преодолеть чувство зависти к более успешным сверстникам – важная задача. Поэтому мы считаем, что работа с чувством зависти будет актуальна для подростков, а также для их родителей.

Библиографический список

1. Архангельская Л.С. Зависть в структуре отношений субъектов, испытывающих трудности общения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Ростов н/Д, 2004. 222 с.
2. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.
3. Муздыбаев К. Психология зависти // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 6. С. 3–12.
4. Психология межличностных отношений. Факторы, облегчающие возникновение зависти [Электронный ресурс]. URL: <http://www.univer5.ru/psihologiya/psihologiya-obscheniya-i-mezhlichnostnyih-otnosheniy/Page-150.html> (дата доступа: 12.04.2015 г.)
5. Соколова Е.Е. Психология зависти [Электронный ресурс]. 2015. Режим доступа: http://www.goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr. Дата доступа: 20. 01. 2015.

Раздел 2.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ

Н.В. Борисова

Москва

ОСОБЕННОСТИ МОРАЛЬНОЙ И ПРАВОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ РОССИЯН¹

Мораль, право, закон, справедливость, морально-правовые представления, молодежь, правовая социализация, методика Тапп.

В статье излагаются результаты исследования сферы морально-правовых представлений современной российской молодежи, проведенного с применением методики Тапп. Результаты сопоставляются с данными, полученными в аналогичном исследовании в 1989 г.

N. V. Borisova

Moscow

FEATURES MORAL AND LEGAL SOCIALIZATION OF THE YOUNGER GENERATION OF RUSSIANS

Morality, law, justice, moral and legal representations, youth, legal socialization, Tapp's methodology.

The article presents the results of a study of the sphere of moral and legal representations of contemporary Russian youth, conducted using the Tapp method. The results are compared with the data obtained in a similar study in 1989.

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РФФ, проект № 14-18-03271.

В 1989 г. отечественные психологи М.И. Воловикова, О.П. Николаева в рамках исследования специфики моральной и правовой социализации российского общества применили разработанный Дж. Тапп опросник [О.П. Николаева, 1992]. Опросник создан для использования в условиях различных культур и предоставляет богатый материал для сравнительного анализа, т. к. валидизирован на выборках испытуемых из шести стран мира. Он включает в себя 15 стандартизованных вопросов, касающихся понимания личностью прав, функций законов, причин их нарушений и изменений, критериев справедливости. Анализ морально-правовых суждений осуществляется на основе теории морали Ж. Пиаже, дополненной Л. Колбергом,

Л. Колберг выделяет 3 уровня морального развития: 1-й – *доконвенциональный* (нормы понимаются как нечто внешнее, человек им следует лишь под давлением авторитета или страха наказания); 2-й – *конвенциональный* (желание соответствовать стереотипам, принятым в обществе, поддерживать отношения доверия, уважения и лояльности); 3-й – *постконвенциональный* (следование высшим этическим принципам). Критерием нравственной зрелости является переход от конкретных правил поведения к абстрактным этическим принципам. Только в случае, если закон противоречит принципам справедливости, равенства человеческих прав, человек имеет право действовать в согласии с принципами, а не с законом.

О.П. Николаевой в качестве испытуемых были выбраны студенты педагогического вуза Курской области в количестве 100 человек в возрасте от 18 до 25 лет, которые в индивидуальном порядке ответили на вопросы анкеты. Полученные ответы подвергались количественному и качественному анализу.

Было выявлено, что в отличие от западных стран, где моральная и правовая социализация осуществляется через подражание принятым в обществе нормам и законам, в нашей стране наблюдалось либо «застревание» на начальной стадии морального и правового развития, когда послушание обеспечивается с помощью страха наказания, либо через высший уровень морально-правового развития: опоры на высшие этические принципы и совесть. В правовом сознании российских испытуемых были разделены понятия «закон» и «нравственность», в отличие от испытуемых, принадлежащих к западному обществу. Законы воспринимались в качестве атрибута государства как нечто «внешнее», обладающее функциями наказания и ограничения свободы. Права личности понимались как права на различные свободы либо, как и законы, «отчуждались» как не соответствующие реальной действительности.

В 2017 г. нами было проведено исследование с применением данной методики на соответствующей возрастной выборке, которую составили студенты вузов Московской области (Сергиево-Посадский филиал «Высшей школы народных искусств», Сергиево-Посадский филиал «Всероссийского государственного института кинематографии имени С.А. Герасимова») в количестве 100 человек.

Аналогично исследованию 1989 г. возникли сложности при отнесении испытуемых к какому-либо одному выделенному Колбергом уровню морального развития, так как в большинстве случаев ответы в рамках одного протокола соответствовали разным уровням. Также мы выявили *додоконвенционный уровень* – случаи, когда закон полностью игнорируется [М.И. Воловикова, 2003]. Но в нашем исследовании к этому уровню относились не только ответы студентов на отдельные вопросы, а уровень морального развития личности в целом. Испытуемых, которых можно отне-

сти к додоконвенциональному уровню морального развития, оказалось 8%.

Приведем таблицы кросскультурных данных Тапп и О.П. Николаевой, дополненные данными, полученными в 2017 г. Согласно правилам проведения данного кросскультурного исследования в ходе анализа ответов испытуемых 100 человек принимается за 100%, и соответственно данные приводятся с указанием на количество людей, ответивший на каждый из вопросов тем или иным образом.

В таблице 1 представлено распределение ответов на вопрос «Может ли человек быть правым, нарушая закон?». Произошли важные изменения в правовом сознании молодых россиян в период с 1989 г. по 2017 г. Значительно сократилось число ответов, относящихся к третьему уровню (с 36% до 5%). Только 5% испытуемых посчитали, что нарушение закона возможно в случае его противоречия морально-этическим принципам. Сократилось число студентов, рассматривающих возможность нарушения закона в экстремальных ситуациях (с 39% до 21%). Данный пункт анкеты оказался наиболее затруднительным для испытуемых. 25% опрошенных отказались отвечать на данный вопрос, 25% ответили утвердительно, но не пояснили свою позицию. 6% ответили утвердительно, мотивируя возможность нарушения закона несовершенством правовой системы.

Таблица 1

**Распределение ответов на вопрос №15
(Может ли человек быть правым, нарушая закон?)**

Уровни/страны	Япония	Греция	Дания	Индия	Италия	США	Россия 1989	Россия 2017
1 (нельзя)	29	52	42	47	23	18	15	13
2 (экстремальность)	36	18	44	30	17	64	39	21
3 (нравственность)	20	18	9	22	38	15	36	5

Причины соблюдения законов помогают выявить ответы на вопрос «Почему люди должны следовать законам?». Тапп предлагает следующую классификацию причин: на 1-м уровне доминирует избегание негативных последствий или послушание авторитетным лицам, на 2-м – выдвигаются мотивировки, говорящие о желательности подобного поведения для избегания хаоса в обществе, на 3-м – следование законам происходит вследствие осознания рациональных причин законопослушности, чувства справедливости.

Обратимся к таблице 2. Произошло значительное сокращение числа ответов, имеющих в качестве причины следования законам страх наказания (с 33% до 10%). Испытуемые теперь не считают следование законам чем-то рациональным и полезным (5%). Увеличилось количество лиц, законопослушность которых основывается на желании избежать хаоса в обществе (с 51% до 62%).

Таблица 2

**Распределение ответов на вопрос №10
(Почему люди должны следовать законам?)**

Уровни	Япония	Греция	Дания	Индия	Италия	США	Россия 1989	Россия 2017
1. Страх наказания	8	17	17	17	10	16	33	10
2. Конформность	85	59	67	58	80	64	51	62
3. Рациональность	8	25	8	25	10	18	12	5

Мотивировки личной законопослушности выявляются в ответах на вопрос «Почему вы следуете законам?». Обратимся к таблице 3. Страх негативных последствий и авторитета в 1989 г. занимал доминирующую роль (48%). В 2017 г. наиболее встречающейся мотивировкой оказалась конформность (43%). Ориентация на рациональные принципы и справедливость неактуальна для современных молодых людей (8%). 8% студентов закон игнорируют.

**Распределение ответов на вопрос №10
(Почему вы следуете законам?)**

Уровни	1989	2017
1. Негативные последствия и авторитет	48	25
2. Личная и социальная конформность	21	43
3. Рациональные принципы	20	8

На данном этапе обработки результатов исследования можно сделать следующие *выводы*. В правовом сознании российских испытуемых сохраняется факт разделения понятий «закон» и «нравственность». Законы по-прежнему воспринимаются в качестве атрибута государства, как нечто «внешнее», обладающее функциями наказания и ограничения свободы. В то же время для молодых людей не так актуален страх перед авторитетом власти и наказанием, как было выявлено в 1989 г. Произошла утрата важной характеристики российского правосознания – опоры на нравственные принципы.

Библиографический список

1. Воловикова М.И. Личность как субъект становления нравственного и правового сознания // Представления русских о нравственном идеале. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. С. 152-174.
2. Николаева О.П. Морально-правовые суждения и проблема развития морального сознания в разных культурах: дис... канд. психол. наук. М.: Институт психологии РАН, 1992.
3. Kohlberg L. Moral stages and moralisation. // Moral development and behaviour. Holt, Rinehart & Winston. 1976. P. 31-53.
4. Tapp J. Legal socialization across age, culture, and context: psychological and legal justice systems. N.Y. 1987.
5. Tapp J.L., Kohlberg L. Developing senses of law and legal justice // Law, justice and the individual in society. N.Y., 1977. P. 89-105.

И.А. Аликин, О.Е. Баутчко
Красноярск

**ИССЛЕДОВАНИЕ
СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ,
ПЕРЕЖИВАЮЩИХ ЧУВСТВО ОДИНОЧЕСТВА**

Подросток, одиночество.

В статье рассматривается одна из серьезнейших проблем человечества – проблема одиночества. Анализируются полученные данные констатирующего среза.

I.A. Alikin, O.E. Bautchko
Krasnoyarsk

**STUDY FIRST-YEAR STUDENTS,
EXPERIENCING A SENSE OF LONELINESS**

A teenager, loneliness.

The article discusses one of the most serious problems of humanity – loneliness. Analysis of obtained data of the ascertaining the cut.

В нашем мире проживают 7,3 миллиарда человек, и каждый хотя бы раз чувствовал себя одиноким. Остаться совершенно одному, без друзей, без любимых, без родственников – одна из самых ужасающих картин для большинства людей. Одиночество чаще всего наблюдается у подростка, однако если вовремя не отреагировать взрослым на ребенка, одиночество может перейти и в юношеский возраст.

В ходе исследования 2007 года Г.Р. Шагивалеевой [Ю.М. Швабл, О.В. Данчева, 1991] было обнаружено, что количество респондентов, часто испытывающих одиночество, увеличивается с 25% среди учеников школ до 45% среди студентов ссузов и 55% среди студентов вузов. Вместе с тем

проблема одиночества у студентов является на сегодняшний момент мало изученной. Следует отметить, что остается мало изученным внутреннее «наполнение» психологического, субъективного ощущения одиночества, ведь у каждого человека эти переживания достаточно специфичны. Вне поля зрения часто остаются личностные смыслы одиночества. Проблемы одиночества особенно актуальна для первокурсников в связи с проблемой адаптации к обучению в вузе [А.А. Любякин, 2015].

Данное исследование проводилось на базе факультета начальных классов Красноярского государственного педагогического университета им. В.П.Астафьева. В исследовании приняли участие 64 студента первого курса. В качестве диагностического инструментария нами были выбраны опросник «Одиночество» С.Г. Корчагиной и опросник «Определение вида одиночества» того же автора.

Исходя из данных опросника «Одиночество» С.Г. Корчагиной, у двадцати восьми респондентов наблюдается глубокое переживание актуального одиночества. В данный период жизни респонденты испытывают хроническое состояние одиночества; отсутствует понимание в межличностных отношениях, присутствует состояние покинутости, невозможность откровенного, тесного общения, имеет место быть давящая зависимость от других людей, переживание собственных неудач, а также трудности в умении радоваться победам и удачам других. При решении трудных жизненных задач данные испытуемые рассчитывают только на свои силы.

У большинства испытуемых (тридцать шесть респондентов) выявлено неглубокое переживание возможного одиночества – это недостаток время от времени истинного человеческого общения, недостаток понимания со стороны

друзей и близких. Это преходящее чувство одиночества: человек может почувствовать себя действительно одиноким, но стоит ему, встретиться с друзьями или посетить развлекательное общественное мероприятие, и чувства одиночества как не бывало.

Поскольку у всех студентов первого курса присутствует чувство одиночества, мы решили проанализировать, как это чувство отражается в межличностных отношениях и в поведенческих характеристиках.

При анализе данных ответов по опроснику «Определение вида одиночества» С.Г. Корчагиной можно обнаружить, что у двенадцати испытуемых преобладает диффузное одиночество, у четырнадцати – отчуждающее одиночество, у тридцати восьми – диссоциированное одиночество.

Следовательно, о первых двенадцати респондентах, испытывающих диффузное одиночество, можно сказать: привыкая отождествлять себя с другими людьми, группой, они постепенно теряют свое «Я», которое становится чуждым, непонятным и пугающим. Так как доминирование одной тенденции не означает полную блокировку другой, то механизмы обособления все же проявляются размытыми, нечеткими границами собственного «Я», вследствие того, что данный вид состояния одиночества обусловлен субъективной потерей собственного «Я», его растворением в социуме, обезличенностью общения, отчуждением от себя самого. Для данной группы характерна неосознаваемость одиночества.

Отчуждающий вид одиночества, выявленный у четырнадцати испытуемых, характеризуется протяженностью процесса и состояния во времени, имеет динамику процесса отчуждения: отчужденными объектами в жизни данных испытуемых могут быть те объекты, которые ранее были близки, нужны, актуальны. Кроме того, здесь подразумева-

ется двусторонний характер действия механизма отчуждения: со стороны объекта, что непременно увеличивает психологическую дистанцию между ними. Чем больше отчужденных объектов в жизни человека, тем вероятнее переживание одиночества. Иными словами, для данных испытуемых свойственна потеря эмоциональной связи с другими людьми, знакомыми местами, дорогими прежде воспоминаниями, ситуациями и переживаниями, которые становятся чуждыми для индивида, а взаимоотношения с ними – бессмысленными. Постепенно происходит накопление в сознании отчужденных объектов, действие механизма отчуждения становится все шире, глубже, и субъект уже начинает терять связь с окружающим миром. Осознавая физическую реальность объектов, он не допускает возможности психологической близости с ними, всегда соблюдая им же установленную дистанцию. Это может проявляться в высокой тревожности, страхе, агрессивности, недоброжелательности, скепсисе, потерянности.

Диссоциированный вид одиночества, выявленный у большинства испытуемых (38 респондентов), свойственен людям с экспрессивной психикой. Их эмоции проявляются ярко, бурно, а способность к саморегуляции значительно снижена. Таким людям тяжело общаться, тем более дружить или любить. Одной из определяющих характеристик данного вида одиночества является то, что в таком состоянии появляется как бы призрак диссоциации; человек внутренне почти разделен, но не на отдельные личности, как в случае с психическими расстройствами, а на «хорошего себя» и «плохого себя». При этом «хороший Я» осознается и награждается «незаслуженными медалями», то есть наделяется самыми прекрасными чертами, которых в действительности либо нет совсем, либо присутствуют их зерна,

и даже не ростки. Поэтому образ «Я хороший» всегда искажен, неадекватен. Самооценка может быть в этом случае то неадекватно завышенной, то неадекватно заниженной. Поэтому субъект диссоциированного одиночества, глядя в другого как в зеркало, потенциально может увидеть две картинки: прекрасную и ужасную. Если прекрасное отражение себя действует на человека в целом благотворно, то ужасное, уродливое, конечно же, отталкивает. Такой человек видит в другом свой приукрашенный образ, он охотно и полно идентифицируется с этим другим, находя и в нем «в знак благодарности» хорошие качества. Но когда вдруг на фоне выдуманного, не истинного благополучия он обнаруживает в зеркале негативный облик самого себя, происходит резкое и безоговорочное отчуждение, которое сопровождается еще и чувством предательства.

Таким образом, исследование показало, что первокурсники в той или иной мере переживают психологическое одиночество.

Целью нашего исследования было выявить группу первокурсников, изучить и разработать комплекс консультативных мер обеспечения помощи студентам I курса, переживающим чувство одиночества.

Библиографический список

1. Корчагина С. Г. Генезис. Виды и проявления одиночества. М.: МПСИ, 2008. С. 228.
2. Любякин А.А. Психология одиночества и проблемы адаптации личности. Известия Уральского федерального университета. М.: Проблемы образования, науки и культуры, 2015.
3. Швабл Ю.М., Данчева О.В. Одиночество. К., 1991. С. 218.
4. Янг, Дж. И. Одиночество, депрессия и когнитивная терапия: теория и ее применение / Дж. И. Янг. М.: Владос, 2002. С. 552–593.

*З.У. Колокольникова, О.Б. Лобанова
Лесосибирск*

**МОЛОДЕЖНАЯ ПОЛИТИКА
КАК МАКРОФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ
МОЛОДЕЖИ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ**

Молодежь, молодежная политика, досуг, северный регион, Красноярский край, социальная поддержка молодежи.

В статье показано, что в Красноярском крае сформирован достаточный базис для создания эффективной системы непрерывного развития и подготовки талантливой молодежи к реализации программ и проектов в целях социально-экономического развития региона. В долгосрочной перспективе целью молодежной политики региона будет являться создание условий для развития потенциала молодежи и его реализации в интересах развития Красноярского края.

*Z.U. Kolokolnikova, O.B. Lobanova
Lesosibirsk*

**YOUTH POLICY AS MACROFACTOR
SOTSIALIZATSII YOUTH
OF THE KRASNOYARSK TERRITORY**

Youth, youth policy, leisure, North region, Krasnoyarsk Krai, social support of youth.

The article shows that in Krasnoyarsk region formed a sufficient basis for the creation of an effective system of continuous development and training of talented young people to the implementation of programmes and projects for socio-economic development of the region; long-term goal of the youth policy of the region will be the creation of conditions for development of youth potential and its implementation in the interests of development of the Krasnoyarsk region.

Политика Российской Федерации как социального государства ориентирована на создание условий для достойной жизни и свободного развития своих граждан. При этом государство, определяя свои стратегические приоритеты, уделяет большое внимание молодежной политике, делая молодых людей участниками происходящих в стране преобразований. Именно молодежь – это самая динамичная, энергичная и критически мыслящая часть современного российского общества, которая обладает огромным творческим, интеллектуальным, политическим и социальным потенциалом. Поэтому сегодня государство активно включает молодежь во все сферы общественной жизни. Об этом свидетельствуют государственные документы: Основы государственной молодежной политики в Российской Федерации до 2025 года, утвержденные постановлением Правительства РФ от 29 ноября 2014 г. №2403-р; Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации до 2016 года; закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» (2012) и др.

Об актуальности проблемы молодежной политики также свидетельствует большое количество исследований. Авторы анализируют различные ее аспекты: управление молодежной политикой (А.Окутин, О.А.Рожнов и др.), особенности региональной молодежной политики (В.Л.Бурковский, Д.А.Кабалин, В.В.Кузнецов, В.В.Проскурин, И.А.Романкина и др.), молодежная политика как часть государственной политики (Д.В.Аронов, А.Л.Елисеев, П.А.Меркулов, И.Ю.Семенова, Т.В.Шелудякова и др.), молодежная политика в системе социальной политики (А.А.Манукян, В.В.Станкевич, С.М.Сычев и др.), молодежная политика в современной России (В.П.Войтенко, М.Ю.Грехова, Д.А.Кузмичева, Н.А.Самохвалов, С.Н.Чирун и др.) и др. Авторы на обширном аналитическом материале показывают, что сегодня молодежная политика – одно из приоритетных направлений развития государства.

В государственном документе «Основы государственной молодежной политики в Российской Федерации до 2025 года» указывается, что государственная молодежная политика – направление деятельности Российской Федерации, представляющее собой систему мер нормативно-правового, финансово-экономического, организационно-управленческого, информационно-аналитического, кадрового и научного характера, реализуемых на основе взаимодействия с институтами гражданского общества и гражданами, активного расширения возможностей для эффективной самореализации молодежи и повышения уровня ее потенциала в целях достижения устойчивого социально-экономического развития, глобальной конкурентоспособности, национальной безопасности страны, а также упрочнения ее лидерских позиций на мировой арене [1]. В другом государственном документе «Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации до 2016 года» отмечено, что основным средством развития потенциала молодежи является ее информирование о возможностях развития, вовлечение в социально-экономическую, общественно-политическую и социокультурную жизнь российского общества [2].

На современном этапе создаются условия для осуществления долговременной эффективной государственной молодежной политики, современный этап которой характеризуется поиском оптимальных подходов к разделению ответственности и полномочий-между федеральным центром и регионами: федеральным законодательством определяются условия и рамки государственной молодежной политики, а ее реализация большей частью возлагается на субъекты федерации. Региональная молодежная политика – это неотъемлемая часть целостной политики государства, которая представляет собой систему мер и законодательных актов по установлению и поддержанию соответствующего общественного статуса подрастающего поколения, а вместе

с ним определенного качества жизни самой молодежи, которая в перспективе станет экономически активным населением. Молодежная политика региона в самом широком смысле направлена на социализацию молодежи с учетом особенностей его социально-экономического развития. В Красноярском крае существует несколько форматов реализации молодежной политики: разного типа мероприятия, целевые и комплексные программы. Перечень приоритетных направлений молодежной политики края отражает политику федерального центра, но имеет свою специфику.

При ведении молодежной политики необходимо учитывать отличительные особенности молодежи как особой социальной группы: мобильность, инициативность, восприимчивость к инновационным изменениям, новым технологиям, способность противодействовать негативным вызовам. В Красноярском крае (Агентство молодежной политики и реализации программ общественного развития Красноярского края) сформирован достаточный базис для создания эффективной системы непрерывного развития и подготовки талантливой молодежи к реализации программ и проектов в целях социально-экономического развития региона. В долгосрочной перспективе (в период до 2030 и в последующие годы) целью молодежной политики региона будет являться создание условий для развития потенциала молодежи и его реализация в интересах развития Красноярского края. К 2030 г. эффективная реализация государственной молодежной политики должна обеспечить увеличение числа молодых людей с активной гражданской позицией, разделяющих общечеловеческие и национальные духовные ценности, занимающихся физической культурой и спортом, совершенствующих свое личностное и профессиональное развитие. Главным результатом реализации государственной молодежной политики станет улучшение социально-экономического положения молодежи Красноярского края и увеличение сте-

пени ее вовлеченности в социально-экономическую жизнь региона. Одним из основных критериев оценки эффективности проводимой государственной молодежной политики на региональном уровне является показатель удельного веса молодых граждан, вовлеченных в реализацию социально-экономических проектов Красноярского края, в общей численности молодежи, проживающей в крае.

Молодежная политика в Красноярском крае осуществляется по следующим приоритетным направлениям: содействие реализации молодежных инициатив через проектную деятельность; формирование механизма выявления и развития кадрового потенциала молодежи; развитие созидательной активности и вовлечение всех групп молодежи в социальную практику; создание целостной системы молодежных информационных ресурсов; организация мер поддержки и социальной адаптации отдельных категорий молодежи (молодые семьи, молодые люди, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации); духовно-нравственное и патриотическое воспитание; физическое развитие молодежи и развитие молодежного туризма. Стоит отметить, что 74 молодежных центра Красноярского края реализуют молодежную политику края в районах и муниципалитетах; на территории края поддержано около 1300 молодежных проектов. Одним из механизмов реализации молодежной политики Красноярского края являются флагманские программы, которые способствуют поддержке и продвижению инициатив молодых людей, отвечающих актуальным приоритетам развития Красноярского края. В регионе на сегодняшний день реализуется 13 флагманских программ: Арт-парад, Ассоциация военно-патриотических клубов, Ассоциация студенческого спорта, Беги за мной, Сибирь!, Волонтеры Победы, Добровольчество, КВН, Команда 2019, Моя территория, Робототехника и НТТМ, Студенческие отряды Красноярского края, Ты – предприниматель, Экстремальный спорт [2]. Реализуются инфраструктурные проекты:

Инфоцентр, Краслидер, Новый фарватер, Молодежный Конвент, Открытые пространства, Российское движение школьников, Территория 2020, ТИМ Бирюса, ТИМ Юниор, Институт молодежной политики. Кроме того, на территории Красноярского края поддерживаются спецпроекты, предложенные молодежными сообществами: Культурное пространство Каменка, Инфопоток, Молодежное правительство, Молодежный парламент, РССМ, Ассоциация работающей молодежи, Емеля 4x4, Киберспорт, Молодые инноваторы, молодые металлурги, Молодые семьи, молодые ученые, Общество, дружественное к детям, Профессия экономист, Федерация ЗОЖ, Волонтеры-медики, Winter F.R.E.S.H. Успешно действует лагерь инициативной молодежи ТИМ «Бирюса» как уникальный проект, реализуемый на территории края при поддержке губернатора. Проект направлен на создание условий для творческой самореализации молодежи и студенчества края через поддержку проектной деятельности. Такое внимание и поддержка со стороны законодательной и исполнительной власти Красноярского края молодежных инициатив является особенностью молодежной политики края. В результате осуществления молодежной программы предполагается снижение темпов неблагоприятной динамики развития демографической ситуации в стране. Вслед за этим предполагается повышение уровня гражданского и военно-патриотического воспитания молодежи; улучшение физического здоровья молодого поколения; повышение уровня доходов молодежи и молодых семей; улучшение социально-бытовых и жилищных условий; снижение уровня безработицы среди молодежи на основе повышения квалификации и формирования соответствующих требований рынка трудовых ресурсов; увеличение числа учреждений по работе с молодежью; повышение деловой и социальной активности молодежи. Таким образом, молодежная политика оказывает значительное влияние на социализацию молодежи, способствуя формированию патрио-

тически настроенного, сознательного молодого поколения, которое призвано в дальнейшем обеспечить развитие и процветание своей страны.

Библиографический список

1. Распоряжение Правительства РФ от 29.11.2014 N 2403-р «Об утверждении Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года». URL: <http://government.ru/docs/15965/>
2. Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации до 2016 года URL: <http://www.vmo.rgub.ru/policy/act/strategy.php> **Флагманские программы Красноярского края** URL: <http://www.molodkrsk.ru/flagship-projects>

М.И. Порошина
Красноярск

СОВРЕМЕННЫЙ РЕБЕНОК: КАКОЙ ОН?

Теория поколений, характеристика поколения «Z».

В статье приводится краткий анализ поколений, описываются психологические особенности современных детей.

M.I. Poroshina
Krasnoyarsk

MODERN CHILD: WHAT IS IT?

The theory of generations, characteristic of the generation «Z»

The article gives a brief analysis of generations, describes the psychological characteristics of contemporary children.

Организация образовательного процесса в начальной школе время от времени заставляет обращаться к определенным вопросам, например: развитие опережает обучение или обучение опережает и ведет за собой развитие? Об-

разование должно строиться таким образом, чтобы обучение вело за собой развитие. И все же с каждым новым набором первоклассников можно задать себе вопрос: как учить современных детей? Как бы не изменялась образовательная парадигма в современных условиях, современный учитель продолжает оставаться заложником объектного подхода к обучающимся. Не зная главных особенностей современных школьников, нельзя предложить программу действий по их обучению, воспитанию и социализации. Прежде чем начинать обсуждать то, как учить современных детей, нужно понять, какие они – современные дети? Попытаемся дать подробное описание портрета современного ребенка, основываясь на современных психологических исследованиях нового поколения, на выводах «теории поколений». «Теория поколений» создана американскими учеными-демографами Нейлом Хоув и Вильямом Штраус в 1991 г. (исследования ведутся в США, в Европе, в Китае). В нашей стране таких исследований очень мало. Адаптацию теории поколений для России в 2003-2004 году выполнила команда под руководством Евгении Шамис – координатора проекта Rugenerations.

Поколение – это группа людей, рожденных в определенный возрастной период, испытавших влияние одних и тех же событий и особенностей воспитания, с похожими ценностями, так называемыми базовыми ценностями, которые заложены в них в период детства. Эти базовые ценности складываются из двух основных параметров. Первый параметр – это экономические, политические и социальные события, которые происходят в мире в период взросления и вследствие этого воспринимаются как норма. Второй параметр – это нормы семейного воспитания. Люди, родившиеся на стыке поколений, представляют так называемое переходное, или эхопоколение. Они обладают характеристиками обоих поколений. Ценности во многом определяют наше поведение: как

мы общаемся, как ставим цели и управляем людьми, как решаем конфликты и включаемся в деятельность, как развиваемся, что нас мотивирует. Всем известно, что ценности формируются в детстве (до 10-12 лет). Но в течение жизни они могут меняться, однако для этого должны произойти значимые события в обществе или/и в личной жизни человека. По мнению ученых, в настоящее время в России живут и работают представители шести поколений.

Поколение GI (1900 – 1923 г.р.) – «поколение победителей» – характеризуется тем, что ценности людей этого поколения формировались в период до начала 1930-х годов. На них наложили свои отпечатки две революции, гражданская война, две эпидемии. Представителей этого поколения крайне мало, им более 90 лет, они почти безоговорочно верят в светлое будущее и в социалистическую идеологию, отличаясь при этом завидным трудолюбием, оптимизмом и высокой ответственностью.

Молчаливое поколение (1923–1943 г.р.). Это люди, воспитанные в условиях сталинских репрессий, второй мировой войны, послевоенной разрухи, голода, они молчаливы, исполнительны и чрезвычайно терпеливы, уважают должность и статус человека в одинаковой степени. Их время – период изобретения антибиотиков, других значимых открытий и изобретений, сделавших безопасными неизлечимые ранее заболевания.

Поколение беби-бумеров (1943 – 1963 г. р.). В основе их характера лежит «психология победителей». Детство прошло в настоящей супердержаве, которую боялся и уважал весь мир, которая победила в страшной войне и покорила космос. Каждый барьер – преодолим, более того, каждая предстоящая трудность – это личный вызов человеку этого поколения. Это оптимисты, нацеленные на постоянное преодоление трудностей.

Поколение X (1963–1984 г. р.), или «неизвестное поколение». Их время – это время холодной войны, время закрыто-

сти страны, войны в Афганистане, застоя, наркотиков, СПИДА, тотального дефицита, начала перестройки. Бум разводов, постоянная занятость родителей – «трудоголиков» на работе сделали это поколение более самостоятельными людьми, более гибкими в отношениях. Особая ценность для этого поколения – время.

Поколение миллениум, или Y (1984 – 2000 г. р.). Его представители окончили школу после 2000 года. Это поколение в наше время только вступило в фазу активной жизни. Основные события их становления – это распад СССР, частые теракты, новые эпидемии. Все это происходит на фоне бурного развития информационных, коммуникационных, цифровых и биотехнологий. Долг и мораль в их системе ценностей занимают гораздо больше места, чем у их предшественников.

Поколение Z. Поколение Z – это своеобразное переходное поколение из XX века в век XXI, так называемое цифровое поколение. Оно живут во времена экономического кризиса. Вертикаль власти крепнет, государственный аппарат набирает все большую силу и мощь. Это дети возрастных родителей Поколения X и молодых родителей Поколения Y. То, что предыдущие поколения называли «новыми технологиями» или «технологиями будущего», для поколения Z – это уже их настоящее. Именно это, прежде всего, отличает их от Поколения Y, так как детство Y прошло еще до технологического бума.

Ребенок начала XXI в. разительно отличается не только от того «дитяти», которого описывали Я.А. Коменский и И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский и Н.И. Пирогов, Ж. Пиаже и Я. Корчак, но и качественно отличается от ребенка 90-х гг. XX в. При этом ребенок не стал хуже или лучше своего сверстника двадцатилетней давности, он просто стал ребенком информационного общества, представителем цифрового поколения. Самая огромная разница между нынешними детьми и прошлыми поколениями в том, что «цифровое» поколение,

в отличие от «аналогового», относится к реальности и виртуальному пространству практически одинаково. Для сегодняшних детей и подростков противопоставление виртуального и реального абсолютно не актуально, потому что для них все это слито воедино и одно является продолжением другого. Интернет – источник опасности или улучшения качества жизни? Исходя из этого, взгляды на то, как изменяются дети, диаметрально противоположны. В том числе и среди коллег-педагогов. На сегодняшний день ситуация такова, что четких доказательств положительного либо отрицательного влияния интернета на подрастающее поколение нет.

В чем состоит отличие поколения «Z» от предыдущих поколений?

Во-первых, «Z» – дети мультимедийных технологий, родившиеся в информационном обществе. Представители Поколения «Z» «связаны» между собой благодаря таким вещам, как интернет в целом, YouTube, мобильные телефоны, MP3-плееры и т.п., в этом поколении «Z» становится синонимом англоязычного термина Digital Native («Цифровой Человек»). Родителей же детей «Z» называют «Digital Immigrant», так как в их детстве большинства всего этого не было. Теперь интернет не ограничивается домашним компьютером и может быть доступен в любой момент благодаря новым мобильным телефонам или карманным устройствам вроде PSP. Кто такие дети «Z»? Они задают вопросы гуглу, а не учительнице, дорогу находят по навигатору, а покупки делают в интернете, причем не обязательно в той стране, где живут. Они одновременно учат уроки, ведут смс-переписку с двумя-тремя друзьями, слушают музыку и разговаривают с бабушкой. Способность «видеть» одновременно несколько экранов приводит к тому, что скорость восприятия информации резко растет. Это качество имеет свою обратную сторону – мозг, приученный к высокой скорости обработки информации, на-

чинает скучать, когда информации мало, например, на уроках. Именно эта разница в скорости восприятия информации у детей и учителей пожилого возраста приводит к множеству проблем – учителя не могут удержать внимание детей и сердятся на них из-за этого. Западные исследования определили, что дети поколения «Z» отличаются повышенным чувством ответственности, причем не только за себя, но и за окружающий мир. Они многое умеют и могут. Дети поколения «Z» удивительным образом соединяют в себе детскую непосредственность и взрослые умения.

Во-вторых, дети поколения «Z» более зависимы от цифровых технологий, чем их родители, которые пользовались телевидением как альтернативой книгам и газетам. Они нетерпеливы и сосредоточены в основном на краткосрочных целях, при этом они менее амбициозны, чем дети из предыдущих поколений. Они более ориентированы на потребление. «Z» не склонны становиться частью определенных групп – они настаивают на собственном праве принимать решения.

В-третьих, почти всю информацию дети получают из Сети. Неограниченный доступ к информации придает им уверенности в своих взглядах, которые далеко не всегда правильны. Общению в виртуальном пространстве часто отдается приоритет при выборе между личной встречей и обсуждением вопросов посредством электронной почты или службы мгновенных сообщений. Многие живут в Сети в придуманных мирах, но некоторые пишут правдиво и откровенно – они очень открыты, и это часто шокирует людей старшего возраста.

В-четвертых, дети этого поколения максимально приближены к информации, с которой они умеют отлично работать, ищут, находят, анализируют информацию, могут самостоятельно ее переработать. Дети сейчас фактически рождаются с мобильным телефоном в руках, а первой игрушкой для них становится компьютер. Те, кому сейчас 30 и бо-

лее лет, были воспитаны на книгах, но поколение «Z» мыслит совершенно иными категориями. Максимум, что они могут прочитать, – какую-нибудь статью, но гораздо привычнее для них мини-новости, формат твитов и статусов в социальных сетях. Образ их мыслей отличается фрагментарностью, а в некоторых вопросах поверхностностью.

В-пятых, они быстрее развиваются, чем дети этого возраста 10-15 лет назад. Например, средний возраст детей, играющих с куклой Барби, упал с 10 до 3 лет. Практически не носят в школу игрушки. На переменах играют в игры, в которых несколько жизней. Поколение «Z» обитает в виртуальном мире – они, в отличие от представителей старших поколений, менее склонны совершать поездки и выходить из своих домов. Виртуальные развлечения выходят на первый план. Растущие в Сети дети привыкли, что их желания в виртуальной реальности всегда исполняются, но, чтобы этого добиться в реальной жизни, часто недостаточно просто нажать на кнопку, поэтому дети поколения «Z» будут в будущем испытывать проблемы в связи с этим.

В-шестых, они – поколение опытных потребителей, знающих, чего они хотят и как это получить. Вот как описывает Поколение «Z» американский детский психолог Шерри Постник-Гудвин: «Они предпочитают текстовое сообщение разговору. Они общаются в сети – часто с друзьями, с которыми никогда не виделись. Они редко бывают на улице, если только родители не организуют их досуг. Они не представляют себе жизни без мобильных телефонов. Они никогда не видели мира, в котором не было высоких технологий или терроризма. Компьютеры они предпочитают книгам и во всем стремятся к немедленным результатам. Они выросли в эпоху экономической депрессии, и от них всеми ожидается лишь одно – быть успешными. Большинство из них очень быстро взрослеют, видя себя значительно старше своих лет».

Развитие этих детей, как и прежде, происходит соответственно ведущей деятельности в каждом возрасте. Если в дошкольном возрасте ведущая деятельность – игра, то они и смотрят мультфильмы в сети и играют в онлайн-игры. В младшем школьном возрасте ведущей деятельностью становится учение. Обучение и общение со сверстниками становится все более онлайн-овым. Это отражается даже на общении детей с родителями: коммуникативная дистанция между ними увеличивается, так как родители все меньше играют роль авторитета для своих детей. Некоторые ученые говорят о том, что у нас начинает формироваться префигуративное общество. Это такое общество, в котором жизнь молодежи настолько отличается от жизненных моделей старшего поколения, что последние просто не могут передать детям ничего практически значимого, полезного. В таком обществе младшее поколение способно передавать какие-то знания старшему. Соответственно, авторитет старших оказывается подорван.

Особенности познавательной сферы поколения «Z». Основная отличительная особенность нового поколения – это клиповое мышление. Клиповость – это способность кратко и красочно воспринять окружающего мира посредством короткого, яркого посыла, воплощенного в форме видеоклипа, теленовостей или в другом аналогичном виде. Фрагментарный характер клипового мышления ставит под вопрос или вовсе исключает такой важный фактор, как связь и преемственность событий. Поскольку из клипа выпадают целые событийные звенья, то теряется видение процесса как единого и непрерывного явления. Становится непонятно, как работают причинно-следственные связи, каким образом целая цепочка предпосылок приводит к тому или иному результату. Событийный поток превращается в калейдоскоп случайностей. Ведущую роль в формировании клипового мышления выполняют средства массовой информации, которые широ-

ко применяют приемы «клиповой» эстетики, формируя человека, обладающего новым визуальным восприятием. На наш взгляд, в связи с этим намечается такая тенденция, как неспособность ребенка системно воспринимать информацию, системно мыслить и, соответственно, излагать свои мысли. Внешне это проявляется в том, что ученик не может длительное время сосредотачиваться на какой-либо информации и у него снижена способность к анализу. Анализ ситуации, сложившейся в обществе в целом и в образовании в частности, позволяет сделать вывод: клиповое сознание вошло в наших детей и необходимо найти пути и возможности грамотного его применения как в образовательном процессе, так и во всех жизненных аспектах. Сегодня явление клиповости спустилось из подросткового возраста в ранний подростковый. Такое мышление наблюдается у детей 2-3 классов, где проявляется более ярко и связано это, во-первых, с тем, что они находятся «на виду» у педагогов, требующих от них читать первоисточники, работать с текстом, подтверждать суждение текстом, и когда они этого не делают, начинается поиск интерактивных методов обучения и воздействия. Клиповое мышление обладает не только недостатками – это просто развитие одних когнитивных навыков за счет других. Это феномен, присущий, по мнению Ларри Розена, поколению «Z», воспитанному в эпоху бума компьютерных и коммуникационных технологий. Дети интернет-поколения одновременно могут слушать музыку, общаться в чате, бродить по сети, редактировать фотографии, делая при этом уроки. Но, разумеется, платой за многозадачность становятся рассеянность, гиперактивность, дефицит внимания и предпочтение визуальных символов логике и углублению в текст.

Сегодняшние дети не умеют строить проблемную коммуникацию и вообще перестают ценить живое общение. Они все меньше понимают, как относиться к учителю и зачем он

вообще нужен, поскольку компьютер «знает», т. е. помнит в миллионы раз больше, чем учитель. Интернет затрудняет сегодня формирование не только теоретического, но и проблемного мышления у школьников. Учащиеся, привыкнув к жизни в компьютере, оказываются в большом затруднении, когда учитель создает на уроке такую ситуацию, где им приходится действовать, а не говорить про действие и не играть в компьютерную игру.

У современного ребенка изменяются и другие высшие психические функции. Для педагогического процесса важен такой психический процесс, как внимание, а именно концентрация внимания. Наблюдается снижение концентрации внимания. Средняя продолжительность концентрации внимания по сравнению с тем, что было 10–15 лет назад, уменьшилась в несколько раз. Если прежде на уроке ученик мог удерживать внимание в течение 15-20 минут и это считалось нормой, то сейчас в классе на такую сосредоточенность способны буквально единицы. Специальных исследований особенностей внимания цифрового поколения пока в нашей стране не было. Однако на основе зарубежных исследований можно с уверенностью сказать, что устойчивость внимания у школьников уменьшается по сравнению с предыдущим поколением, а вот переключение и распределение внимания развиты хорошо.

Особенно необходима в процессе обучения память. Ученикам требуется запоминать большое количество школьного материала. Память всегда содержит в себе такие процессы, как запоминание, сохранение, воспроизведение, узнавание. Эти характеристики памяти являются неотъемлемыми частями учебного процесса в целом. Но и в этой сфере существуют возрастные различия. У младших школьников память больше отличается склонностью к механическому запоминанию, но к середине возрастного этапа развивается «умение управ-

лять своей памятью». К окончанию начальной школы процессы памяти контролируются и организуются самим ребенком, что более всего характерно для этого возраста, «увеличиваются быстрота запоминания и объем материала, хранящегося в памяти». У детей поколения «Z» по-другому функционирует память: в первую очередь запоминается не содержание какого-нибудь источника информации в сети, а место, где эта информация находится, а еще точнее – «путь», способ, как до нее добраться. Память становится не только «неглубокой», но и «короткой». Современному ребенку, имеющему возможность в любое время «погуглить» и найти нужную информацию, нет смысла хранить ее в своей памяти. Изменяется и структура мнемонических процессов. Меняется интенсивность мнемонических процессов. Если раньше мы все помнили большое количество телефонов, адресов и т.д., то теперь все у нас записано, и нет смысла это запоминать. И если у поколения «X» и «Y» эти изменения наслаиваются на то, что было, то у детей «Z» в принципе формируется другая память, другие процессы запоминания.

Восприятие тоже изменилось у современных детей. Дети, которые проводят очень много времени за компьютером, в интернете получают определенную депривацию, т. е. лишаются определенных сенсорных сигналов, которые связаны с окружающим миром – запахи, прикосновения и т.д.

Итак, современные дети почти всю информацию получают из сети, умеют с ней отлично работать, предпочитают общение в виртуальном пространстве личному общению, лучше разбираются в технике, чем в человеческих эмоциях и человеческом поведении. Нетерпеливы, сосредоточены в основном на краткосрочных целях, эгоцентричны, ориентированы на потребление и индивидуалистичны, честны и откровенны. Быстро взрослеют, занимаясь самообразованием в интернете. Иначе занимаются творчеством:

они делают сайты, флэш-фильмы, электронные презентации, в онлайн-играх создают целые миры: дома, обстановку, одежду, оружие, а некоторые делают игры целиком, получая за свое творчество большие деньги. Иной образ жизни предполагает другой темп: надо успеть многое увидеть, сделать, на многое среагировать. По мнению американских ученых, многозадачность заставляет мозг работать в другом режиме – повышается скорость психических процессов, в связи с чем можно предположить, что поколение «Z» становится умнее.

Следует обозначить и личностные особенности поколения «Z». В наиболее ярком виде психологические особенности нового поколения можно наблюдать в их крайних проявлениях, в форме определенных психологических синдромов. Во-первых, стало больше детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Во-вторых, у «поколения будущего» – склонность к аутизации. Речь идет об аутизме не в виде расстройства (хотя детей-аутистов становится все больше), а о доклинических формах аутизма, рассматриваемых как крайнее проявление тренда эволюции человечества.

В связи с другими психологическими особенностями современные дети требуют и другого подхода в обучении и воспитании. Об основных чертах обучения пишет известный американский специалист в области обучения детей и взрослых Джули Коатс, автор книги «Поколения и стили обучения». Дж. Коатс предлагает «подсказки» современным педагогам, которые помогут выстроить адекватный стиль обучения со школьниками, относящимся к «Поколению Z», проанализировав которые, добавив «свои подсказки», возьму смелость дать следующие рекомендации в работе с современными детьми в образовательном процессе:

– учащийся должен благодаря учителю оказаться в центре внимания. Молодые люди отказываются от образо-

вания: оно кажется им бессмысленным для будущей жизни, менее полезным, чем «свободное плавание в большом мире». Современные учебные программы уделяют внимание личным качествам учеников и их реализации лишь в начальном образовании. Чем старше становится ученик, тем больше от него требуется изучение абстрактных «предметов», мало связанных с реальной жизнью и его личным видением себя в ней;

– кооперация вместо конкуренции. Сегодняшняя молодежь – командные игроки, ценность плодотворного сотрудничества для нее очевидна, в том числе и сотрудничества в процессе обучения, а оценки лишь служат подтверждением этому;

– применимость и востребованность знаний. Когда мы говорим о «полезности» знаний, мы понимаем под «полезностью» отнюдь не то, насколько легко будет нашему учащемуся сдавать выпускной или квалификационный экзамен. Цель учеников нового поколения – получить информацию, практическая польза владения которой будет очевидна;

– время – главная ценность для сегодняшних учеников. Возможность тратить его эффективно часто становится для них главным аргументом. Они ищут идеальное соотношение между затраченным временем, объемом полученной информации и «пользой», которую они смогут из этой информации извлечь. Если затраты времени слишком велики, они или вообще откажутся от изучения материала курса, или будут искать информацию где-то еще;

– ориентация на результат. Современные ученики в процессе обучения ориентируются, прежде всего, на результат: «наслаждаться процессом» им несвойственно. Они сосредотачиваются на новом материале, игнорируя «повторение пройденного» и «закрепление», не желая вновь возвращаться к изученному;

- диалог – важной составляющей современного обучения является диалог с учителем и одноклассниками;
- технологии – многие из сегодняшних учеников научились пользоваться компьютером раньше, чем ходить или говорить. Среда, порожденная высокими технологиями, – важный инструмент для их обучения.

Библиографический список

1. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М.: Издательский центр «Академия», 1999.
2. Иванова Е.С. Особенности эмоционального интеллекта в подростковом возрасте // Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 6. С.37–42.
3. Поколение Z: те, кто будет после / Из интервью А. Сычёвой с психотерапевтом, кандидатом медицинских наук Марком Сандомирским. [Электрон. ресурс] URL: <http://www.executive.ru/knowledge/announcement/1450249/>
4. Селюкова М.А. Развитие социальной компетенции как ведущее направление в работе школьной социально-психологической службы с подростками // Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 6. С.71–77.
5. Сиденко Е.А. К вопросу адаптации младшего и старшего подростка в социуме // Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 6. С.3–9.
6. Сиденко Е.А. Особенности старшего подросткового возраста // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2011. № 2. С.30–32.
7. Солдатова Г.В., Нестик Т., Рассказова Е., Зотова Е. Цифровая компетентность российских подростков и родителей: результаты всероссийского исследования. Фонд Развития Интернет, Москва, 2013. – С. 144.
8. Теория поколений в России / <http://rugenations.ru/> 3. Солдатова Г. Они другие? // Дети в информационном обществе. – 2013. – № 14. – С. 26–27. 4.

*Е.А. Ротмирова
Минск*

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ СМЫСЛЫ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

Массовая культура, художественное образование, художественно-изобразительная культура.

Осознание того, что от разрешения насущных задач в настоящем и от выбора приоритетов их культурного разрешения, понимания аксиологических ориентиров зависит состояние культуры социума, позволило в представленном материале актуализировать смыслы развития художественно-изобразительной культуры учащихся как проводников социокультурного будущего.

*E. A. Ratmirova
Minsk*

THE SOCIO-CULTURAL MEANINGS OF DEVELOPMENT OF THE ARTISTIC CULTURE OF STUDENTS

Mass culture, art education, art and visual culture.

The realization that the resolution of urgent tasks in the present and from the priorities of their cultural permissions, understanding the axiological landmarks depends on the state of culture of society, have allowed the submission to actualize the sense of the development of the artistic culture of students as agents of social and cultural future.

Настоящий социокультурный период, неотделимый от обилия информации, средств, механизмов систем быстрой связи, называют временем запросов и потребления. Формируется потребительская, имеющая свои особенности картина мира, в пространстве которой проблема пассивного деятеля, не думающего потребителя, слепого и глу-

хого зрителя, поверхностно относящегося к рационализаторским, творчески ориентированным актам деятельности, остается основной. Современный человек живет в связанной среде полистилистичности, полихромности, полифоничности и полисемантической, где массовой культурой тиражируются эффектно оформленные и аккуратно выполненные изображения, при этом не содержащие предметно-языковых и смысловых форм и связей [Е.А. Рунова, 2012].

Высокотехнологичные процессы жизнедеятельности требуют от людей больших умственных и нервных усилий, а массовая культура, в свою очередь, выступает зоной рекреации, апеллируя к социальным ожиданиям в художественно-привлекательной форме, востребуя упрощенные и легкие для восприятия образцы. В итоге продукция обыденной и потребительски-художественной культуры при всей ее неоднозначности и противоречивости восприятия и оценок становится объективной реальностью современной эпохи [И.И. Ирхен 2011; Н.Ю. Лаврешкина, 2006]. Она «заполняет лауну, возникшую вследствие модернизации системы художественного образования», активно выполняет образовательную функцию, формируя фоновую культуру [И.И. Ирхен 2011; Н.Ю. Лаврешкина, 2006; Б.М. Неменский, 2012].

Современные научные взгляды и практические ожидания свидетельствуют о необходимости пересмотра такой ситуации. Полагают, что смысловым центром развития современного человека должна стать духовно и нравственно ориентированная художественная культура, а разнообразие культурных текстов и контекстов – основой осмысления культурно-образовательного пространства. Сферу художественной культуры можно представить в виде синтетической многоуровневой системы, поэтому сформированность ее уровней будет подтверждать степень развития человека духовно-нравственного, живущего и созидающего в силовом поле подкультур [Е.П. Олесина, 2013]. Для

понимания ее смыслов и языка необходим общекультурный духовный контекст. Обеспечить его способно духовно-художественное, смысловое пространство, в котором особое значение мы придаем изобразительной культуре.

Причем, если современные социокультурные условия обеспечивают широкие возможности включения в жизненные сферы творений художественной литературы, кинематографа и других видов творчества, находящих свою аудиторию с помощью сетевых средств телевидения, радио, интернет, то другие области, а, в частности изобразительное искусство, которое ранее было одной из ведущих областей культурной жизнедеятельности, страдают из-за шатких связей между творцом и зрителем [М.В. Омеляненко, 2012]. По мнению Ю.Б. Алиева [Ю.Б. Алиев, 2013], пространство творчески ориентированной жизнедеятельности, состоящее из музыкальной, литературной и иных видов художественных культур, должно дополняться изобразительной. Через изобразительное искусство, познание его специфики и роли, законов создания изобразительного образа ученики приобщаются к духовному опыту, накопленному человечеством. Именно изобразительный опыт деятельности, интегрируя в себе рациональный и эмоциональный компоненты, выступает единственной областью жизни, в которой ярко проявляются индивидуальность, рефлексия и творческое начало [Е.П. Олесина, 2013].

Изобразительные контексты способствуют созданию гармонии между науками, искусствами и культурой в целом, воссоздавая целостный образ культуры в ее непрерывном развитии. Как утверждает Б.М. Неменский, наука в области художественного образования прошла очень серьезный путь к его превращению в фундаментальный путь освоения всех видов визуально-пространственных (изобразительных) видов искусств, за основу учебного предмета «Искусство» должен быть взят серьезный культурологический опыт этих искусств в неразрывном единстве теории и практики, так как вне прак-

тики, вне системной работы руками, материалами и инструментами социальные функции этих искусств, их суть не могут быть освоенными, а «история искусств, как и МХК, не решает проблему полностью [Б.М. Неменский, 2012]. Школьное художественное образование призвано обеспечить решение задач развития художественно-изобразительной культуры через процессы духовного чувствования и наслаждения, нравственного осознания и понимания, культуротворческой реализации и оценивания (Ю.Б. Алиев, 2013; Б.М. Неменский, 2012 и др.). Вместе с тем в общекультурном развитии современного человека потенциал художественно-изобразительной культуры зачастую не учитывается, а сам термин трактуется неоднозначно. Понятие «художественно-изобразительная культура» чаще всего используют в контексте изобразительной грамотности; свободно заменяют ее на художественную, эстетическую или художественно-эстетическую, художественно-выразительную, художественно-творческую.

С точки зрения Б.М. Неменского [Б.М. Неменский, 2012], в условиях художественного образования должна быть организована целостная научная и научно-методическая работа по развитию изобразительной, визуально-пространственной культуры как культуры осмысленной, осознанной, творчески грамотной, как меры цивилизованности современного человека. Художественно-изобразительная культура характеризуется как обобщенная форма продуктивного проявления художественной, живописной, пластической и графической культур. По мнению ученых (Н.Ю. Лаврешкина, 2006; Б.М. Неменский, 2012), нельзя научиться рисовать и художественно видеть, только тренируя глаз и используя чужой исторический опыт без духовно-нравственной практики; невозможно умение мыслить художественно без наличия авторских произведений. При этом, если для функционирования художественно-изобразительной культуры достаточно репродуктивных форм и методов, то для ее развития

необходимы новые, нетрадиционные средства, подчас выходящие за рамки внешней логики [И.Э. Кашекова, 2006]. Усилий только в развитии у учащихся умений воспринимать и мыслить, осваивая образцы искусства, к сожалению, сегодня недостаточно; конечно учащимся проще отдыхать и наслаждаться без усилий души и ума, но это всего лишь гедонистическая ипостась культуры [Ю.Б. Алиев, 2013].

Праксиологически конструируемое полотно развития культуры художественно-изобразительной деятельности учащихся призвано выступить как культурное пространство для сотворчества и самореализации, гарантирующее возможности преобразования социокультурной действительности в соответствии с духовно-нравственным, общеэстетическим пониманием и жизненно-ценностными потребностями. Полагаем, что организуемая творческая проектно-дидактическая среда позволит достижение задач развития изобразительной культуры в духовно-нравственном аспекте общей метакультуры деятельности. Проектируемое пространство призвано не сколько открывать новые знания и смыслы, а гарантировать возможности осознания человекотворческого потенциала, духовного восприятия и влияния; гармонизации проявляющихся образов в сфере социозначимых контекстов. В нашем понимании художественно-изобразительная культура призвана развиваться в метаконтексте присвоения учащимися социокультурного, духовно-нравственного опыта, обусловленного спроектированной системой образно-символического восприятия, изобразительно-творческой реализации, эмоционально-ценностного отношения и транслирования культурно-изобразительных образцов действительности, определяющих значимые коды художественно-образовательного процесса.

Таким образом, основной задачей современного художественного образования должно выступить требование развития у представителей социума готовности и способно-

сти к культурному художественно-творческому диалогу, познанию мира и осознанию своего места в этом мире. Функционирование изобразительной культуры как социокультурный актуальный процесс будет отражать один из возможных перспективных путей расширения художественного пространства не только в его информационном, эстетическом, общехудожественном, но и в духовно-нравственном аспекте отношения субъектов к существующей реальности и реализации общечеловеческих ценностей.

Библиографический список

1. Алиев Ю.Б. Дидактический пролегомен о современном художественном образовании школьников // Педагогика. 2013. № 5. С. 63–71.
2. Ирхен И.И. Массовая культура и её художественно-образовательное воздействие в обществе // Художественное образование в пространстве современной культуры: сб. науч. труд. по матер. межд. науч.-практ. конф., октябрь 2011 г. / Под общ. ред. И.Э. Кашековой; ред.-сост. О.И. Радомская. Москва–Бойнице: ИХО РАО, 2011. С. 70–77.
3. Кашекова И.Э. Интеграционное образовательное пространство школы в действии // Искусство в школе. 2006. № 5. С. 7–10.
4. Лаврешкина Н.Ю. Иконописный канон. Особенности формирования и функционирования // Искусство нового и новейшего времени: сб. науч. стат. каф. искусствовед. СПбГУП. Выпуск 1. СПб.: Астерион, 2006. С. 11-16.
5. Неменский Б.М. Педагогика искусства. Видеть, ведать и творить: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 2012. 240 с.
6. Олесина Е.П. Современная художественная культура как фактор социализации молодёжи // Педагогика искусства, 2013. №2. С. 42-46.
7. Омеляненко М.В. Судьба искусства на фоне художественных акций 2009 г.// Искусство в XXI веке : сб. статей (Труды СПбГУКИ; Т. 192) (Scientia artis = Наука искусства; вып. 4 / С.-Петерб. гос. ун-т культуры и искусств; под общ. ред. Ю. И. Арутюнян. СПб.: Изд-во СПбГУКИ, 2012. С. 126-130.

8. Рунова Е.А. Искусство рисунка и феномен контемпорари арт // Искусство в XXI веке: сб. статей (Труды СПбГУКИ; Т. 192) (Scientia artis = Наука искусства; вып. 4 / С.-Петербург. гос. ун-т культуры и искусств; под общ. ред. Ю.И. Арутюнян. СПб.: Изд-во СПбГУКИ, 2012. С. 159-164.

А.П. Якунин
Санкт-Петербург

ПРОБЛЕМЫ РОЛЕВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ–УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Подростки, ролевая социализация, роли взрослого человека, социально-психологическая интерпретация, ролевая перцепция, ролевая компетентность и ролевая толерантность.

В статье рассматриваются проблемы ролевой социализации подростков, обучающихся в средних общеобразовательных учебных учреждениях. Обсуждаются проблемы ролевой перцепции, ролевой компетентности и ролевой толерантности подростков как элементов их ролевой социализации.

A.P. Yakunin
Saint-Petersburg

PROBLEMS ROLE SOCIALIZATION OF ADOLESCENTS-STUDENTS OF SECONDARY SCHOOLS

Adolescents, role socialization, role of adult, social-psychological interpretation, role perception, role competence, role tolerance.

The article examines the issues of role socialization of adolescents enrolled in secondary obshchobrazovatel'naya educational institutions. The problems of role-perception, role competency and role of tolerance in adolescents with different elements of their role socialization.

Ролевая социализация подростков является важнейшим звеном в процессе их ролевой социализации как неотъемлемого феномена развития личности человека. Исследование сущности ролевой социализации подростков, как и человека в целом, необходимым образом должно стать одним из первостепенных предметов социальной психологии, так как от того, насколько конкретный человек познает, усваивает ролевую стратификацию социальной группы и всего общества в целом, зависит успешность его жизнедеятельности. Для подростков, как объектов и субъектов данной социализации, познание и принятие ролей взрослого человека является не только частным феноменом этой социализации, но и процессом самоопределения самого себя как личности [Я.Л. Коломинский, 2000; Н.Е. Харламенкова, 2004]. Таким образом, определение ролевой перцепции подростками ролей взрослого человека, развитие их ролевой компетентности об этих ролях и ролевой толерантности к данным ролям должно стать ключевым в понимании ролевой социализации подростков. Целью этой статьи является некоторое обобщение проведенных эмпирических исследований в области ролевой социализации подростков.

При исследовании социально-психологической интерпретации личности взрослого человека подростками, обучающимися в средней общеобразовательной школе, было впервые установлено, что в сознании данных подростков роли взрослого человека представлены двумя группами, а именно социальными и межличностными ролями [А.П. Якунин, 2015]. Соотношением между подростками, приписавшими социальные и межличностные роли взрослому человеку, было установлено следующее: 73,25% подростков приписали ему социальные роли, а 26,75% подростков атрибутировали ему межличностные роли [А.П. Якунин, 2015]. Надо сказать, что впервые было установлено, что социальные роли взрослого человека представлены в сознании подростков че-

тырьмя группами, а именно: родительскими, производственными, экономическими и супружескими [А.П. Якунин, 2015]. Данное соотношение свидетельствует, что для подростков-учащихся общеобразовательной школы как субъектов социализации, в первую очередь жизненно значимы социальные роли взрослого человека, а также то, что данные роли являются для них ориентирами в потенциальной взрослой жизни. В то же время межличностные роли взрослого человека находятся на периферии сознания подростков, что может стать проблемой для них во взрослой жизни. Связано это с тем, что компетентность человека в межличностном взаимодействии, реализуемом им посредством межличностных ролей, обуславливает успешность реализации его социальной позиции в группе [А.Г. Журавлев, 2005].

Вопрос о ролевой компетентности подростков тем самым становится ключевым в понимании ролевой социализации, так как ролевая компетентность есть «...совокупность способностей и умений решать различные жизненные задачи, связанные с ролевым взаимодействием» [П.П. Горнастай, 2007, с. 27]. Ролевая компетентность как частный вид социальной компетентности связана с адекватностью сформированности у конкретного человека субъективного образа об объекте или субъекте познания [В.Н. Куницына, 1995]. Определение сформированности представлений подростков о социальных ролях взрослого человека показало, что высокий уровень этой сформированности наблюдается у подростков для образов-представлений о социальных ролях «родители» и «руководитель», средний уровень – образы-представления о ролях «мать», «отец», «хозяин», «подчиненный», «наемный работник» и «коллеги» и низкий уровень – для образов-представлений о ролях «супруги», «муж» и «жена» [А.П. Якунин, 2012]. Такие результаты показывают, что знание подростков, даже жизненно важных для них социальных ролей взрослого человека,

не является адекватным, что свидетельствует о существенных проблемах в способностях подростков правильно воспринимать, понимать и в будущем реализовывать вышеуказанные социальные роли взрослого человека. Принимая во внимание данные результаты, возникает вопрос о ролевой компетентности подростков, о межличностных ролях взрослого как предмета отдельного эмпирического исследования.

Можно предполагать, что эта недостаточная сформированность представлений подростков о социальных ролях взрослого человека связана не только с проблемами усвоения ими объективного знания о данных ролях, но и с проблемой отношения подростков к этим ролям. В исследовании жизненного отношения подростков к экономическим ролям взрослого было установлено, что подростки могут не отвечать на предлагаемый в анкете вопрос о той или иной экономической роли не только потому, что они могут о ней не знать по определению, но и потому, что у них отсутствует необходимость в самой этой роли [А.П. Якунин, 2013]. Данные результаты подтверждают исследования о самоопределении подростков как о важном выборе ими определенного ролевого поведения [Н.Е. Харламенкова, 2004].

Сама проблема отношения подростков к социальным ролям взрослого определяет постановку проблемы ролевой толерантности, которую надо рассматривать наравне с проблемой этнической толерантности, а она есть «...установка на терпимое, уважительное, дружелюбное отношение к другим людям, принадлежащим к чужим этническим группам, воспитанным на образцах и ценностях иной культуры» [Л.Г. Почебут, 2005, с. 65]. Безусловно, понятие «ролевая толерантность» является новым для социальной психологии в целом и ролевой социализации в частности, но знание того, каково содержание отношения человека к другому человеку как исполнителю другой, иной социальной роли, является существенно необходимым. В исследовании социальных представле-

ний подростков о социальных ролях взрослого было установлено, что подростки негативно относятся к ролям взрослого «подчиненный» и «наемный работник», тогда как к супружеским ролям – положительно, несмотря на то, что образы-представления о первых сформированы у подростков лучше, чем образы о супружеских ролях [А.П. Якунин, 2012; А.П. Якунин, 2014]. Подобное расхождение между сформированностью знания подростков о роли и ее содержанием не может не обращать внимание исследователей на то, что когнитивная составляющая психологии человека не отражает всей сущности проблемы социализации личности человека. Такое расхождение должно стать предметом эмпирических исследований в рамках предлагаемой проблемы о ролевой толерантности субъекта социализации.

Представленные нами в данной статье результаты исследования социально-психологической интерпретации подростками личности взрослого человека, ролевой перцепции подростками его социальных ролей и их отношения как феномена ролевой толерантности подростков к данному типу ролей взрослых показывает, насколько сложной системой является процесс ролевой социализации подростков. Перечислим установленные проблемы ролевой социализации подростков-учащихся средних общеобразовательных учреждений: 1) незначительная представленность в сознании данных подростков знаний о межличностных ролях взрослого человека как проблема познания подростками личности взрослого человека и его жизнедеятельности в рамках социальной и социально-психологической стратификации; 2) неравномерная сформированность образов-представлений этих подростков о социальных ролях взрослого человека как проблема их ролевой перцепции данных ролей; 3) негативные отношения подростков к социальным ролям взрослого человека как проблема ролевой толерантности подростков в отношении исполнителя этих ролей.

Безусловно, принимая во внимание объем статьи, нами обозначены лишь некоторые актуальные проблемы ролевой социализации подростков, обучающихся в средних общеобразовательных учреждениях.

Библиографический список

1. Горнастай П.П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности. Киев: Интерпресс ЛТД, 2007. 321 с.
2. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности. М.: Институт психологии РАН, 2005. 605с.
3. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности). Учебное пособие. Минск: ТеТраСистемс, 2000. 432с.
4. Куницына В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношения// Теоретические и прикладные вопросы психологии. Часть 1. Теоретические проблемы психологии. СПб.: СПбГУ, 1995. с. 48-60.
5. Почебут Л.Г. Психология межэтнической толерантности// Кросс-культурная психология: актуальные проблемы. Сб. статей под ред. Л.Г. Почебут и И.А. Шмелевой. СПб.: СПбГУ, 2005, с. 61-105.
6. Харламенкова Н.Е. Самоутверждение подростка. М.: Институт психологии РАН, 2004. 296с.
7. Якунин А.П. Жизненное отношение как результат отражения смысловой сферы подростков 12–15 лет экономических ролей взрослого//Известия РГПУ им. А. И. Герцена. Серия Общественные и гуманитарные науки. 2013. № 162. С. 292-302.
8. Якунин А.П. Смысловая структура в представлениях подростков//Известия РГПУ им. А.И. Герцена. Серия 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 РГПУ им. А.И. Герцена. Серия 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. 2015. №6(62). с. 107-112.

Раздел 3.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Т.А. Берсенева
Санкт-Петербург

ИССЛЕДОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОГО ЗАПРОСА УЧАЩИХСЯ НА ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ОСНОВЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ НАРОДОВ РОССИИ»

Духовность, нравственность, изучение, информационный запрос, мотивация, культура народов России.

В статье приводятся результаты исследования информационного запроса учащихся 4-го класса на продолжение изучения комплексного учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики» в новой предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России».

Т.А. Berseneva
Saint-Petersburg

RESEARCH OF INFORMATIVE QUERY PUPILS ON STUDY OF SUBJECT DOMAIN OF «BASIS OF SPIRITUAL-MORAL CULTURE OF PEOPLE OF RUSSIA»

Spirituality, morality, study, informative query, motivation, culture of people of Russia.

In the article results over of research of informative query are brought pupils 4th class on continuation of study of complex educational course of «Basis of religious cultures and society ethics» in new subject domain of «Basis of spiritual-moral culture of people of Russia»

В соответствии с Федеральным Государственным Образовательным Стандартом (ФГОС) основного общего образования в образовательных организациях России вводится предметная область «Основы духовно-нравственной культуры народов России» (далее – предметная область ОДНКНР), которая является логическим продолжением предметной области (учебного предмета) ОРКСЭ. В этой связи стало необходимым исследовать мотивацию учащихся к дальнейшему изучению православной культуры, как одному из модулей ОРКСЭ, посредством изучения информационного запроса.

Как было методологически выстроено исследование?

Во-первых, мы исходили из того, что содержание образования в рамках модуля «Основы православной культуры» (далее ОПК), согласно общей цели курса ОРКСЭ, должно быть направлено на «формирование мотивации к осознанному нравственному поведению, основанному на знании и уважении культурных и религиозных традиций многонационального народа России».

Во-вторых, для проведения исследования нами была разработана анкета, состоящая из трех частей:

1. «Закончи предложения». Эта часть анкеты направлена на рефлексию учащимися пройденного материала и на выявление наиболее значимого для них содержания.

2. «Оцени по 5-балльной шкале, какие темы ты хотел(а) бы изучать в 5-ом классе (5 – наивысший балл, 1 – не хочу изучать)». Предлагалось 15 тем занятий. Эта часть анкеты направлена на выявление умения формулировать информационный запрос посредством выбора тематики занятий, предложенной учителем.

3. «Какие еще темы ты хотел(а) бы изучать в 5-ом классе?» Открытый вопрос на формулирование личного информационного запроса.

В-третьих, нами были отобраны методики обработки полученных результатов: контент-анализ, ранжирование, метод простого распределения.

Пилотное исследование было проведено в 4-х классах в конце учебного года. Общая выборка составила 100 человек.

Остановимся кратко на полученных результатах.

Первая часть анкеты. «Закончи предложения»:

На уроках православной культуры мы учимся (чему?)...; Мне больше всего запомнились темы уроков...; Я узнал(а)...; Я понял(а)...; Мне захотелось...

К наиболее примечательным ответам на вопрос, *чему мы учимся на уроках православной культуры*, можно отнести следующие высказывания: «Понимать окружающую меня жизнь»; «Понимать смысл жизни»; «Сохранять мир, добро, различать добро и зло»; «Быть равнодушными к миру, понимать связь между Богом и человеком»; «Жить по десяти заповедям»; «Быть добрее, делать себя лучше»; «Понимать духовные ценности человека»; «Не совершать грехов и контролировать свой характер». На уроках православной культуры: «Мы узнаем, как нам жить»; «Изучаем жизнь людей, с которых нужно брать пример, чтобы приблизиться к Богу»; «Узнаем историю нашего человечества».

На вопрос, *какие темы уроков запомнились больше всего*, было установлено, что наиболее запоминающимися явились темы «Рождество Иисуса Христа» и «Пасха» (указали 72% опрошенных), семья Николая II и православная семья (44%), «Православные таинства» (41%), «Заповеди» (35%), Православный храм, икона (26%), жития святых (24%), «Сотворение мира» (14%), «Православные чудеса» (13%), «Защита Отечества» (10%).

Учащиеся (как они пишут) *поняли*: «... что Господь есть!», «... что добро сильнее зла», «... что нужно верить и любить Бога, ведь Он создал нас и наш мир», «... что пло-

хой поступок отдаляет от Бога», «... как мне жить, чтобы всем вокруг меня было хорошо», «... что Бог все наши поступки видит. Он всегда рядом с нами», «... что богатство и деньги не самое главное в жизни», «... что каждый наш поступок за собой несет последствия», «... что православие очень важный предмет», «... что семья всегда связана с Богом». К глубоко личностным выводам относятся такие высказывания учащихся как «Я поняла, что не надо врать!», «... не быть жадными, прощать долги, помогать людям и не причинять зло другим», «... не надо завидовать», «Мне захотелось изменить свой характер», «... что надо любить родных», «... что надо быть добрее, чтобы приблизиться к Богу, честнее».

Учащиеся отмечают, что им *захотелось* «посмотреть на все те события, о которых я узнал, вживую»; «трудности жизни монахов», «после очень интересных уроков найти в интернете побольше об этом», «сделать себя лучше», «все больше и больше узнавать о Боге, Его учениках и заповедях», «поехать в Иерусалим».

Как предостережение, звучат слова ученика «я понял, что когда говорят то, что знаешь, получается скука. Мне захотелось узнать чего-нибудь нового». Видимо, учителю не хватило умения дифференцировать работу на уроке с учетом знаний и опыта церковной жизни некоторых учеников.

Вторая часть анкеты. «Оцени по 5-балльной шкале, какие темы ты хотел(а) бы изучать в 5-ом классе (5 – наивысший балл, 1 – не хочу изучать)».

Темы занятий были сформулированы так, чтобы они способствовали построению учащимися собственной системы ценностей через соотнесение собственного жизненного опыта и опыта православной традиции. Учащимся предлагались следующие темы: «Об Императоре Николае II», «Чистота помыслов – чистота души». «О царской семье», «О России с любовью», «Размышления о любви», «Размыш-

ления о счастье», «О труде и деньгах», «О сквернословии», «Что посеешь, то пожнешь», «Воспитание характера», «Жития святых», «Наша ответственность за жизнь и здоровье», «Информационная безопасность», «Духовная безопасность человека», «Музыка – искусство или оружие?», «О звуке и шуме в нашей жизни».

Ответы учащихся ранжировались по баллам на четыре интервала. Первый интервал (4;5] – высокий уровень мотивации на изучение предложенной темы, второй интервал (3;4] – средний уровень мотивации, третий интервал (2;3] – низкий уровень мотивации, четвертый интервал [0;2] – отсутствие мотивации на изучение предложенной темы.

Высокий уровень мотивации учащихся к изучению получили темы «О России с любовью» (4,397 балла), «Воспитание характера» (4,231 балла), «Духовная безопасность человека» (4,228 балла), «Размышления о счастье» (4,200 балла), «Жития святых» (4,128 балла), «Чистота помыслов – чистота души. О царской семье» (4,065 балла). Наименьший интерес вызвала тема «О сквернословии» (3,425 балла). В интервалы низкого уровня мотивации или отсутствия мотивации не попала ни одна из предложенных тема. Возможно, это свидетельствует о высоком познавательном уровне классов и интересном преподавании предмета учителями.

Третья часть анкеты. Какие еще темы ты хотел(а) бы изучать в 5-ом классе?

Ответы учащихся можно поделить на две группы: темы четвертого класса, изучение которых учащиеся предлагают продолжить в пятом классе, и новые темы, сформулированные самими учащимися.

Учащиеся хотели бы продолжить изучение тем «Монашество. Житие монахов. Монастыри» (16%), «Библия и Евангелие» (13%), «Православные храмы, иконы» (12%), «Православные таинства» (6%), «Заповеди» (5%), «Православные праздники» и «Молитва» (по 4%).

Информационный запрос, самостоятельно сформулированный учащимися: «О жизни Господа и Божией Матери» (11%), «О семье Пресвятой Богородицы» (1%), «Святые покровители Санкт-Петербурга» (5%), «Святые места» (3%), «В чем смысл жизни» (2%). Единичный запрос на темы: «О православной музыке», «Церковное пение», «Как сделать чистое сердце», «О воспитании святых», «О богослужении», «Явления темного мира». К сожалению, 7% учащихся не смогли самостоятельно сделать информационный запрос.

Проведенное исследование показало, что учащиеся хотят продолжать изучать тематики духовно-нравственной направленности. Получено тематическое поле, на основе которого можно выстраивать работу либо через стержневой предмет (ОРКСЭ в 5-м классе), либо через внеурочную деятельность.

А.А. Гостев
Москва

О ПСИХОЛОГИИ ДУХОВНО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ: РАЗМЫШЛЕНИЕ О КРИТЕРИЯХ¹

Личность, общество, духовность, нравственность, патриотизм, народ, нация, менталитет, глобализация, психоманипуляция, информационно-психологические войны.

В статье предлагаются критерии патриотического сознания на индивидуальном и групповом уровнях, значимые в условиях глобальной психоманипуляции и информационно-психологической войны против России. Критерии связываются с особенностями менталитета русского народа и соотносятся с общенаучными категориями «пространство», «время», «энергия», «информация».

¹ Работа выполнена по Государственному заданию ФАНО РФ № 0159-2016-02. Регистрационный номер АААА-А17-117022250151-3..

**ON THE PSYCHOLOGY
OF SPIRITUAL AND PATRIOTIC CONSCIOUSNESS:
A REFLECTION ON THE CRITERIA**

Personality, society, spirituality, morality, patriotism, peoples, nation, mentality, globalization, psychomanipulation, information-psychological wars.

The article suggests some criteria for patriotic consciousness at the individual and group levels. This criteria are meaningful in the context of global psychomanipulation and information-psychological war against Russia. The criteria are associated with peculiarities of Russian mentality and correlated with general scientific categories “space”, “time”, “energy”, “information”.

Осмысление духовно-нравственной основы патриотических чувств становится все более актуальным в аспекте сохранения национально-культурного многообразия человечества под воздействием унифицирующих процессов глобализации. Патриотизм является средством противодействия, самозащиты нации-народа-государства. Но при подмене патриотического сознания (будем говорить о некой «системе патриотического сознания» СПС)² национализмом шовинистического этно-центрического содержания первое может быть использовано как информационно-психологическое оружие в геополитических играх [А.А. Гостев, 2017]. СПС должно участвовать в борьбе за новое мироустройство только с духовных позиций. В этой борьбе «метаисторически» противостоят высшие духовные смыслы и отрицательные метафизические силы, поддерживающие проекты уничтожения планетарного национально-культурного разнообразия [А.А. Гостев, 2008].

² СПС охватывает актуальное и потенциальное сознание (сфера неосознаваемого) на индивидуальном и групповом уровнях.

Один из главных ударов информационно-психологического оружия против России не случайно направлен на национальное самосознание живущих в ней народов. Изъять национальные богатства легче, если общенациональные ценности размыты, этно-субъекты страдают национализмом, идентичность государствообразующего народа ослаблена и в нем культивируется чувство стыда за национальную культуру, ложная ответственность за прошлое страны. Понятно, что возвращение геополитической субъектности России невозможно без воспитания чувства патриотизма.

При разработке критериев СПС необходимо учитывать, что люди, разбогатевшие в России на грабеже национального достояния, могут считать себя патриотом. Как не любить такой объем национального богатства в своем кармане? Человек может считать себя патриотом, не только любя кормящие его ресурсы, но и красивую природу нашей страны, «русскую экзотику». Но очевидный СПС критерий не обойти – наличие в «патриотическом» сознании русофобских переживаний и идей.

Главный элемент в СПС – ее духовные основы. Они хорошо раскрыты творческим наследием И.А. Ильина [А.А. Гостев, Н.В. Борисова, 2012]. Единая Родина для народов, подчеркивает он, создается, в частности, исторически выработанным подобием душевно-духовного уклада, созвучием *идеала* человека, несущего национальные черты. Истинный патриотизм – это духовная любовь к Родине, признание ее достоинства. Принципиальным И.А. Ильин считал постижение русской православной культуры. Философ показал, что истинный патриотизм является духовно-нравственной категорией, содержанием которой является забота нации о себе и о других народах. Подчеркивается также неотъемлемый элемент СПС – инстинкт национального самосохранения.

При построении системы СПС критериев мы исходим из необходимости условного соотнесения их с категориями общенаучного базиса: пространство – время – энергия – информация [В.А. Ганзен, 1984]. Несмотря на то, что критерии взаимосвязаны, определенная их упорядоченность все же этим достигается.

Временные СПС-критерии связаны с вектором «прошлое – настоящее – будущее», т. е. с содержанием образов исторической памяти, восприятием текущих событий в мире и представлениями о будущем. СПС видит все негативное в истории своей страны, переживает за исторические ошибки. Но патриот знает и о величии «исторической России», ее вкладе в мировую историю. СПС борется с фальсификацией истории геополитическими оппонентами, историческими недругами и их представителями в нашей стране. Образы настоящего и будущего у патриота не содержат вариантов растворения своей страны в «плавильном котле неолиберальной глобализации». СПС осведомлена о том, что это чревато утратой суверенитета России, ее геополитической субъектности, потерей контроля за национальным достоянием и сохранением культурного наследия.

Иллюстрацией критериев является реакция СПС на кощунство в отношении, например, исторических памятников, их осквернение, разрушение. СПС понимает осквернение святых мест как святотатство, ибо за связанными с ними символами стоит онтология высшей реальности.

Главный **пространственный** СПС-критерий видится в ориентации на сохранение и защиту пространства существования нации/государства. СПС, понимая всю деликатность вопроса об образовании имперских структур, скорее всего, не будет возражать против «цивилизованного развода» с какими-то элементами исторически сложившегося геополитического субъекта. Но патриот ориентирован на ми-

нимизацию горя, боли и крови при дезинтеграции исторического пространства своей страны. Развал СССР, Югославии, Ирака, Сирии показал, сколько боли и крови такие события порождают при отсутствии попыток защитить существующие границы. СПС поэтому должна осознавать и опасности ломки национальных границ в угоду транснациональному бизнесу и изоляционизма страны.

С пространственными СПС-критериями связана страдательность и жертвенность. Именно эти национальные черты русского народа позволили ему освоить огромные пространства, сохранив на них национально-культурную идентичность присоединяемых этносов/народов.

Информационными СПС-критериями являются особое отношение русского менталитета к совести, ориентация русского менталитета на «божественную правду» – «надмирный источник» сообщает, что праведно, и требует на этой основе справедливости. СПС должна учитывать, что «жизнь по совести и правде» ставит ценность правового регулирования в обществе ниже, не допуская, однако, противления законам светским.

Информационный СПС-критерий мы соотносим также с современными информационно-психологическими войнами. СПС знает о том, что против России исторически ведется такая война. И сегодня она обострилась. СПС сопротивляется «промывке мозгов» – и себя и общества. Патриот создает собственный «информационный пазл» о происходящем в стране и в мире, об исторических событиях, о возможных будущих событиях. Критично относясь к мировым СМИиК, вместе с тем допускает возможность искажения информации в официальных источниках в собственной стране.

Энергетический СПС-критерий вытекает из понимания того, что именно энергия обеспечивает пассионарность группового субъекта (народа, нации), определяющую меру

его участия в мировых делах в качестве самостоятельной единицы, имеющей свое историческое предназначение. Патриот знает о значении исторической и современной России в мире, в частности, о пророчествах относительно ее роли в будущем человечества.

Неким интегральным СПС-критерием является признание существования и роли **духа нации**, питавшего многонациональное единство России, дававшего силу в исторических битвах, способность «восставать из пепла», право претендовать на особый путь страны. СПС гордится «духом нации» в его ретроспективе и перспективе и скорбит о его современном состоянии.

Интегративностью обладает также СПС-критерий, который мы выводим из высокой оценки «русской мечты», устремленной в вечность, связанной со «вселенскостью» национального сознания/самосознания, его ориентацией на **созерцание высших метаисторических смыслов**.

СПС-критерием является стремление к прояснению национальной идеи и соответствующей ей стратегической цели нации³. Цель должна быть понятной, привлекательной, устраивающей людей, общество и власть, зовущей к экономическому, политическому, культурному, научно-техническому, мировоззренческому, духовно-нравственному развитию.

Итак, в данной статье нами намечены пути выделения многомерных СПС-критериев в глобализирующемся, но остающемся национальным сознании людей. Эти критерии антиномичны, дискуссионны. Тем не менее мы предлагаем их обсуждать. Даже предварительное перечисление системы критериев позволяет говорить о том, что патриотом является тот, кто в той или иной мере согласен с ними. Ибо

³ Национальная идея – это воспитание и самовоспитание в русском народе национально-духовного характера, подчеркивал И.А. Ильин. России полезны только те политические и хозяйственные формы, которые учитывают уровень национального характера.

в противном случае мы сталкиваемся с опасностью разрушения геополитической и иной субъектности России в мировом сообществе. Не осознающий, а тем более желающий этого патриотом быть не может по определению.

Библиографический список

1. Ганзен В.А. Системные описания в психологии. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1984.
2. Гостев А.А. Влияние православно-христианской традиции на российский менталитет как проблема исторической психологии // Историогенез и современное состояние российского менталитета. Вып. 1. М., 2015. С. 25–47.
3. Гостев А.А. Глобальная психоманипуляция: психологические и духовно-нравственные аспекты. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017.
4. Гостев А.А. Психология и метафизика образной сферы человека. М., 2008.
5. Гостев А.А., Борисова Н.В. Психологические идеи в творческом наследии И.А. Ильина. На путях создания психологии духовно-нравственной сферы человеческого бытия. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.

Л.Ш. Мустафина
Москва

К ВОПРОСУ О ВОСПИТАНИИ СОВЕСТИ¹

Совесть, нравственное развитие, нравственное воспитание, отношение к совести, учебно-воспитательные программы, школы, молодежь.

Воспитание совести у школьников целесообразнее осуществлять через не прямые воздействия и концентрировать усилия, главным образом, на формировании позитивного отношения молодежи к нравственным феноменам, раскрытии сущности духовно-нравственных понятий, повышении «рейтинга» нравственного человека в глазах школьников.

¹ Государственное задание ФАНО № 0159-2017-0006.

L.Sh. Mustafina
Moscow

ON THE ISSUE OF EDUCATION OF CONSCIENCE

Conscience, moral development, moral education, attitude towards conscience, educational programs, schoolchildren, youth.

Education of conscience in schoolchildren is more expedient to carry out through indirect influences and concentrate efforts, mainly on formation of the positive attitude of youth to moral phenomena, disclosing the essence of spiritual and moral concepts, raising the “rating” of the moral person in the eyes of schoolchildren.

Совесть является ключевым феноменом в вопросах нравственности и играет определяющую роль в нравственном становлении личности, в моральном выборе и взаимоотношениях в социуме. Совесть в человеке можно воспитать, но она недоступна прямым воздействиям извне. Отношение к совести во многом определяет нравственную направленность личности и общества. И как раз правильное отношение к нравственным феноменам закладывается через воспитательную работу в семье, в детском саду, в школе. Как было в советской школе, так и в настоящее время важно придавать большое значение формированию совести у учащихся при разработке учебно-воспитательных программ, при организации внеучебной деятельности школьников. О необходимости возрождения воспитательной функции российской школы пишут современные ученые [А.В. Юревич, 2015; М.И. Воловикова, 2011 и др.].

Еще в начале 90-х годов XX века Т.А. Флоренская в своей книге «Диалог в практической психологии» описывает опыт работы молодежного телефона доверия, куда обращаются подростки с разными вопросами. Она пишет, что характерная черта современных подростков и юношей та, что

они «стыдятся говорить о высоком, эта тема у них либо «запретна», либо вытеснена в бессознательное (ситуация, обратная той, что отражена в психоанализе З. Фрейда)» [Т.А. Флоренская, 1991, с. 77]. Следует отметить, что к настоящему времени ситуация относительно нравственного воспитания подрастающего поколения мало изменилась. Также можно видеть телепередачи, фильмы по центральному телевидению, пропагандирующие чуждые нашему менталитету ценности индивидуализма, славы, материального обогащения. И молодежь с неустоявшейся, неокрепшей системой ценностей впитывает эти образцы поведения, взгляды на жизнь, и, как следствие, меняются мировоззрение молодых людей, ценностные ориентации, представления о нравственных категориях и их значимости в жизнедеятельности, изменяется поведение молодежи.

Нам представляется целесообразным в воспитательной работе с учащимися использовать опыт мыслителей, философов, психологов, пословицы и поговорки о совести, собранные В.И. Далем [М.И. Воловикова и др., 2012], а также литературные произведения. Например, философ и психолог первой половины XX века И.А. Ильин глубоко убежден, что совесть нужна каждому человеку, и не только в особые минуты его жизни, но и в ежедневных делах и в обычных отношениях, и «то, что совсем не тронута ее лучом, оказывается не только недоброкачественным, но и жизненно непрочным, некрепким, в высшей степени подверженным распаду и в личной, и в общественной жизни» [И.А. Ильин, 1993, с.185]. Согласно ученому, совесть есть первый и глубочайший источник чувства ответственности, поэтому там, где это чувство угасает, – «воцаряется всеобщее безразличие к результату труда и творчества» [там же, с.181]. И.А. Ильин указывает на опасность, связанную со снижением понимания сущности совести или извращения ее: «Чело-

век, которому не удастся поднять себя до совести, начинает опускаться до себя. Не умея примирить себя с нею, он начинает толковать и даже воспринимать ее как якобы «готовую на уступки». Те содержания, которые совесть дает или на которые она нам указывает, начинают перетолковываться в «нужном» направлении или просто искажаться [там же, с.184]. В заключение в главе о совести И.А. Ильин пишет: «Дело не в том, чтобы все люди стали праведниками; и неизвестно, осуществится ли и когда это неправдоподобное блаженство. Дело в том, чтобы каждое новое поколение расчищало в себе внутренние пути, ведущие к совести, и держало бы открытыми те священные ворота, за которыми она скрывается. Ибо бессовестное поколение, если оно придет когда-нибудь, погубит жизнь человечества и его культуру на земле» [там же, с.198].

Интересные мысли о специфике понятия совести высказал философ середины XX века О.Г. Дробницкий. Говоря о совести, автор отмечает ее важную характеристику – критическое отношение к своим убеждениям: «Критически относиться к своим убеждениям... человек может сделать тогда, когда он признает, что он должен поступать правильно не ради себя, а ради других, ради общества или во имя такой идеи (скажем, гуманности, справедливости), ради которой стоит пожертвовать собой, даже удовлетворенностью собой. В этом критическом отношении к себе человек начинает оценивать себя с точки зрения интересов, прав и достоинства других людей, с точки зрения проблем, существующих в окружающем его мире» [О.Г. Дробницкий, 1974, с. 180]. Развивая эту мысль, философ приходит к интересному заключению: «Совесть по своему реальному содержанию (даже если сам человек почти этого не осознает) есть «открытость» индивидуального сознания по отношению к окружающему миру, его проблемам, требованиям време-

ни, перспективам развития человеческого общества. ...Это не просто особое переживание, чувство или убеждение, но выраженное в той или иной психологической форме отношение человека к миру. Это такое отношение, в котором человек берет на себя ответственность не только за свое нравственное состояние, но и за то, что каждодневно происходит вокруг него» [там же, с. 180].

Отечественные психологи феномен совести часто рассматривают в рамках объяснения формирования морального сознания у детей, где совесть выступает высшей формой развития сознания личности [Л.И. Божович и др., 1975; 1979 и др.]. По мнению Л.И. Божович, совесть есть результат становления морального сознания личности в онтогенезе. Совесть, чувство долга начинают формироваться очень рано. В младшем школьном возрасте ребенок чувствует внутреннюю потребность поступать согласно с усвоенным «надо» и это вызывает у него положительные эмоции. Л.И. Божович утверждает, что непосредственная нравственная мотивация представляет собой наивысший уровень в нравственном развитии личности, а нравственное поведение, осуществляемое лишь по сознательно принятому намерению, свидетельствует о том, что нравственное развитие личности задержалось или пошло по неправильному пути. Общепринято положение о том, что наиболее высоким уровнем нравственного развития, к которому стремится воспитание, является способность человека ориентироваться не на внешние, а на внутренние нормы поведения. Однако вопрос о том, что собой представляют эти внутренние ориентиры и как они формируются, остается до сих пор малоизученным [Л.И. Божович и др., 1975, с. 80]. Ученый придерживается точки зрения, что формирование нравственности – это последовательное (закономерное) превращение одних качественно своеобразных форм нравственного раз-

вития в другие, более совершенные. Нравственно воспитанным, по мнению Л.И. Божович, является лишь тот человек, который не только усвоил определенные нравственные знания, но и действует в соответствии с ними, так как они его непосредственно побуждают [там же, с. 84].

В заключение подчеркнем, что воспитание совести у подрастающего поколения целесообразнее осуществлять через не прямые воздействия и концентрировать усилия, главным образом, на формировании позитивного отношения молодежи к нравственным феноменам, раскрытии сущности духовно-нравственных понятий, повышении «рейтинга» нравственного человека в глазах школьников.

Библиографический список

1. Божович Л.И., Конникова Т. е. О нравственном развитии и воспитании детей // Вопросы психологии. 1975. № 1. С. 80–89.
2. Божович Л.И., Славина Л.С. Психическое развитие школьника и его воспитание. М.: Знание, 1979. 96 с.
3. Воловикова М.И. К проблеме психологического исследования совести// Психологические исследования духовно-нравственных проблем / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. С. 71–86.
4. Воловикова М.И., Мустафина Л.Ш. Использование русских народных пословиц и поговорок в исследовании социальных представлений о совести // Знание. Понимание Умение. 2012. № 3. М.: Московский гуманитарный университет. С. 34–36.
5. Дробницкий О.Г. Понятие морали. М., 1974.
6. Ильин И.А. Путь к очевидности. М.: Республика, 1993. 431 с.
7. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии. М.: Институт психологии АН СССР. 1991. 244 с.
8. Юревич А.В. Либералы и псевдолибералы: психологические портреты // Психологический журнал. Т. 36. № 5. 2015. С. 84–94.

Раздел 4.

ИННОВАЦИИ В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАНИЕМ И ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*Т.В. Газизова, Т.Г. Фархутдинова
Лесосибирск*

МЕТОДЫ РАБОТЫ ПЕДАГОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СПОСОБНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИНИМАТЬ И СОХРАНЯТЬ ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Федеральный государственный образовательный стандарт,
универсальные учебные действия.*

В статье представлена необходимость организации целенаправленной работы педагога начальных классов по формированию способности младших школьников принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности.

*T.V. Gazizova, T.G. Farkhutdinova
Lesosibirsk*

METHODS OF WORK OF THE TEACHER ON FORMATION OF ABILITIES OF YOUNGER PUPILS TO MAKE AND KEEP GOALS AND OBJECTIVES LEARNING ACTIVITIES

Federal state educational standard, universal educational actions.

The article presents the necessity of purposeful work of the teacher of initial classes on formation of abilities of younger schoolboys to receive and store the goals and objectives of training activities.

Всвязи с переходом современной системы начального общего образования на новый федеральный государственный образовательный стандарт были изменены требования к освоению основной образовательной программы. Данный нормативный документ включает в себя определенные требования, которые обязательны при реализации основной образовательной программы начального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

Стандарт второго поколения базируется на системно-деятельностном подходе, который предполагает развитие личности обучающегося посредством формирования субъекта деятельности, направленной на преобразование самого себя, а также на формирование и усвоение универсальных учебных действий. Согласно ФГОС НОО, универсальные учебные действия есть метапредметный результат освоения основной образовательной программы начального общего образования, обеспечивающий овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться и межпредметными понятиями. В более узком значении термин универсальные учебные действия нужно понимать как некие способы действия обучающихся, направленные на самостоятельное усвоение новых знаний.

Как отмечает А.Г. Асмолов, универсальные учебные действия как категория современной педагогики имеют определенные функции: обеспечение возможности обучающихся самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности; создание условий для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию; обеспечение успешного усвоения знаний, формирование

умений, навыков и компетенций в любой предметной области [А.Г. Асмолов, 2008].

Учебная деятельность, как и любая другая деятельность, имеет потребность и определенные действия, которые соотносятся с мотивами. В структуре учебной деятельности мотивы являются основополагающими для «изобретения» способа получения теоретических знаний. Причем, основной целью для ребенка должна стать не результативность, а именно способ получения знаний.

В.В. Давыдов трактовал это так: «Потребность в учебной деятельности побуждает школьников к усвоению теоретических знаний, мотивы – к усвоению способов их построения посредством учебных действий, направленных на решение учебных задач [В.В. Давыдов, 2000].

Мы согласны с позицией ученого, потому что учебная задача – это глобальное педагогическое явление в рамках одного или чаще нескольких уроков, возникающее на основе соотнесения того, что ребенок уже знает и чему предстоит научиться. Принятие ребенком учебной задачи становится отправным пунктом к овладению учебной деятельностью.

Что же такое учебная задача? Чем она отличается от задачи по математике или какому-либо другому предмету? Каковы отличительные особенности учебной задачи относительно других видов задач?

Мы обратились к исследованиям таких ученых как Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и В.В. Репкин.

Д.Б. Эльконин определял учебную задачу как систему заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы действия. В.В. Давыдов значительно расширил и углубил данное понятие. Он писал: «Суть учебной задачи состоит в том, что при ее решении посредством учебных действий школьники раскрывают происхождение «клеточки» некоторого целостного объекта и используют

эту «клеточку» для его мысленного воспроизведения, усваивая при этом общий способ реализации такого процесса. Тем самым при решении учебной задачи школьники осуществляют некоторый микроцикл восхождения от абстрактного к конкретному как путь усвоения теоретических знаний» [В.В. Давыдов, 1996].

В.В. Давыдов подробно рассматривает процесс решения учебной задачи и выделяет этапы этого процесса. Во-первых, анализ фактического материала с целью выделения общего отношения. Во-вторых, выведение частных отношений и объединение их в мысленный конкретный объект. И на заключительном этапе ребенок овладевает аналитико-синтетическим способом построения такого объекта. Он считает, что учебную задачу не стоит отождествлять с множеством отдельных и частных задач. Если процесс обучения заключается в том, что ребенок решает множество частных задач, тем самым выводя общий способ решения задач одного класса, это есть эмпирический принцип движения мысли от конкретного к абстрактному. Данный принцип не позволяет формировать теоретическое мышление у школьника. А при решении учебной задачи школьник овладевает содержательным общим способом решения отдельных и частных задач, затем использует этот способ при безошибочном решении каждой из них.

Постановка учебной задачи на уроке очень важный момент как для обучающихся, так и для самого учителя. Учитель должен четко понимать, какими теоретическими знаниями овладевают обучающиеся в процессе занятия учебной деятельностью и каков должен быть результат. А дети, в свою очередь, должны осознавать цель собственной деятельности, обусловленную преимущественно познавательными мотивами. В идеале цель учителя и цель обучающихся совпадают, только тогда будет достигнут желаемый результат.

Почему в начальной школе возникает проблема, связанная с формированием абстрактного мышления у младших школьников. Потому что именно в начальной школе учителя очень часто прибегают к использованию наглядности (счетные палочки, кубики, шарики и т.д.). Это противоречит основному принципу системы развивающего обучения, который гласит, что учебная деятельность младшего школьника должна строиться на восхождении мысли от абстрактного к конкретному. Следовательно, первое, что необходимо сделать учителям начальной школы, это ограничить использование наглядности на уроке при реализации данных методов. Метод проблемного изложения мы рекомендуем использовать только в первом классе, так как с переходом школьника из класса в класс задача, стоящая перед детьми, должна постепенно усложняться. Так, во втором классе мы пользуемся частично-поисковым методом, в третьем и четвертом классе – исследовательским. Такая схема использования методов позволяет нам планомерно формировать способность младших школьников принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности.

Например, во втором классе при изучении темы «Проверка орфограмм по сильной позиции с помощью родственных слов» уже целесообразно использовать частично-поисковый метод, где обучающиеся самостоятельно и с помощью учителя пробуют сформулировать определение понятия «родственные слова» и выявить условия происхождения этого понятия. Учитель, в свою очередь, сообщает информацию о том, каким образом нужно подбирать родственные слова. Именно таким образом реализуется частично-поисковый метод, который активизирует мыслительную деятельность обучающихся.

В четвертом классе при изучении темы «Грамматические формы и грамматические значения имени существительного,

имени прилагательного и глагола» перед обучающимися ставится более сложная задача. Они должны не только сформулировать и овладеть основными теоретическими понятиями данного раздела, но и провести сравнительный анализ частей речи, выявить общее и особенное (при наличии). Учитель лишь руководит этим процессом. Эта задача выполнима при условии, если во втором классе дети овладели общим способом формулирования определения научного понятия.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что использование проблемных методов обучения позволит нам на достаточно высоком уровне сформировать способность младших школьников принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. М. : Просвещение, 2008. 151 с.
2. Давыдов В.В. О понятии развивающее обучение. Сборник статей. – Томск:, 1995. 144 с.
3. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М.: Педагогическое общество России, 2000. 480 с.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: учебное пособие для студ. высш. учебн. заведений. М., 2004. 288 с.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
6. Плющева Н.И. Подготовка урока по ФГОС как средство повышения качества образования [Электронный ресурс], 2014 – режим доступа <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2015/02/02/vystuplenie-na-konferentsii-statya>, дата доступа: 24.10.2017
7. Репкин В.В. Учитель в системе развивающего обучения. Начальная школа. 2003. №1. С. 29–33.

*Т.В. Газизова, Н.В. Фролова, Л.И. Яричина
Лесосибирск*

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ФОРМИРОВАНИЯ
ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Федеральный государственный образовательный стандарт, творческие способности детей дошкольного возраста, педагогические условия формирования творческих способностей детей дошкольного возраста.

В статье представлена необходимость формирования творческих способностей детей дошкольного возраста в соответствии с требованиями ФГОС ДО. Педагогические условия формирования творческих способностей детей дошкольного возраста.

*T.V. Gazizova, N.V. Frolova, L.I. Yaricina
Lesosibirsk*

**PEDAGOGICAL CONDITIONS
OF FORMATION
OF CREATIVE ABILITIES OF CHILDREN
OF SENIOR PRESCHOOL AGE**

Federal state educational standard, the creative abilities of children of preschool age, pedagogical conditions of formation of creative abilities of preschool children.

In the article the need of formation of creative abilities of preschool age children in accordance with the requirements of the FSES TO. Identified pedagogical conditions of formation of creative abilities of preschool children.

В соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» в нашей стране осуществляется выявление

и поддержка лиц, проявивших выдающиеся творческие способности, а также оказывается содействие в получении такими лицами образования [4].

Наряду с этим федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования направлен на развитие инициативы и творческих способностей на основе соответствующих дошкольному возрасту видов деятельности (игры, изобразительная деятельность, конструирование, восприятие сказки и др.). Ключевая установка стандарта при этом – это поддержка разнообразия детства через создание условий социальной ситуации содействия взрослых и детей ради развития способностей каждого ребенка.

Как отмечает исследователь Н.А. Ветлугина, творчество в дошкольном возрасте включает такие виды деятельности, как изобразительная, музыкальная, художественно-речевая, игровая, то есть те виды деятельности, которые характерны для детей дошкольного возраста и в которых дошкольники способны проявить себя творчески, развивая свои творческие способности [Н.А. Ветлугина, 1980].

Мы согласны с Т.С. Комаровой, которая считает, что процесс творчества у дошкольников своеобразен. Основой для возникновения творческих замыслов является окружающий мир, впечатления дошкольников о природе, рукотворных предметах, людях. По мнению исследователя, творческие способности – это способности каждого ребенка к овладению «новым» в процессе личностно-значимой деятельности, которая для этих целей может быть специально организована взрослым [Т.С. Комарова, 2014].

Опираясь на особенности развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста, нами были определены педагогические условия, которые, на наш взгляд, будут способствовать развитию творческих способ-

ностей детей данного возраста. К таким педагогическим условиям мы отнесли:

- применение нетрадиционных техник рисования в изобразительной деятельности;
- организация выставок творческих работ дошкольников;
- создание коллективных творческих работ с применением нетрадиционных техник рисования.

Применение нетрадиционных техник рисования, по нашему мнению, в большей степени способствует развитию у детей творческих способностей, а также повышает уровень изобразительных умений детей, так как нетрадиционные техники рисования позволяют избежать стереотипности изображений, педагог вместо готового образца демонстрирует лишь способ действия с нетрадиционными материалами, инструментами. Это дает толчок к проявлению самостоятельности, инициативы, выражения индивидуальности. Применяя и комбинируя разные способы изображения в одном рисунке, дети старшего дошкольного возраста могут самостоятельно решать, какую технику использовать, чтобы тот или иной образ получился выразительным.

Мы считаем, что организация выставок рисунков, полученных различными способами рисования, позволит дошкольникам оценить не только выбранные в рисунках средства выразительности, но и творческий замысел автора изображения, подчеркнуть для себя необычные, оригинальные находки в художественных образах, наглядно увидеть, что привычные предметы и сюжеты можно нарисовать не только обычным способом, но и проявив творческий подход, создать новое, индивидуальное для каждого дошкольника изображение. Положительная оценка работ со стороны сверстников и взрослых при этом будет являться для дошколь-

ников стимулом к поиску новых решений в изобразительной деятельности.

Применение нетрадиционных техник рисования требует совершенствования художественно-эстетической среды ДОУ, чтобы дошкольники могли свободно самостоятельно экспериментировать с различными материалами, которые должны находиться в свободном доступе, быть насыщены многообразием современного художественного материала и оборудования. Это всевозможные цветные карандаши и фломастеры, акварель и гуашь, цветные мелки, пастель и уголь, а также восковые свечи, разнообразные перчатки – поролоновые, из пенопласта и других материалов, ватные палочки, разные виды кистей, заостренные палочки, разнообразные пластичные материалы, разные виды бумаги, ткани, другие всевозможные инструменты для исследования свойств художественных материалов. Также можно поместить туда «никому не нужные предметы». Это обычно лоскутки тканей, бумага разной фактуры и цвета, кусочки дерева, коры, опавшие листья, камешки, кусочки кожи, пряжа, пуговицы и многие другие «ценные» предметы, так как такие предметы на самом деле обычно служат источником новых замыслов и одновременно материалом для проведения исследований.

Как мы выяснили, к особенностям развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста относится умение создавать коллективные работы с самостоятельным выбором выразительных средств. Поэтому мы считаем: если организовать создание коллективной работы с применением нетрадиционных техник рисования, это позволит детям старшего дошкольного возраста не только самостоятельно выбирать средства выразительности, но и поэтапно договариваться друг с другом о замысле изображения, внося индивидуальные творческие элементы, но при этом придерживаясь общего замысла.

Таким образом, обозначенные нами педагогические условия формирования творческих способностей позволят заинтересовать дошкольников, показать им, что рисование может быть не скучным, обычным занятием, а увлекательным поиском новых решений.

Библиографический список

1. Ветлугина Н.А. Самостоятельная художественная деятельность дошкольников: науч. изд. М.: Педагогика, 1980. 208 с.
2. Комарова Т.С. Детское художественное творчество: учебное пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. С. 57–72.
3. Комарова Т.С. Дошкольный возраст: проблемы развития художественно-творческих способностей // Дошкольное воспитание. 1998. №10. С. 65–68.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Омега – Л., 2014. 134 с.

Т.В. Захарова, О.Б. Лобанова, Т.В. Казакова
Лесосибирск

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: ФОРМЫ И СПОСОБЫ ЕЕ ОРГАНИЗАЦИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ ФГОС

Деятельность, внеурочная деятельность, форма и способы внеурочной деятельности.

В статье проанализированы направления внеурочной деятельности в контексте ФГОС НОО; условия выбора направлений внеурочной деятельности; приведены способы организации внеурочной деятельности (выполнение домашних заданий, индивидуальные занятия учителя с детьми, требующие психолого-педагогической и коррекционной поддержки, групповые консультации для детей различных категорий); охарактеризованы формы организации внеурочной деятельности младших школьников.

*T. V. Zakharova, O. B. Lobanova, T. V. Kazakova
Lesosibirsk*

**EXTRACURRICULAR ACTIVITIES:
FORMS AND WAYS OF ORGANIZING PRIMARY
SCHOOL IN THE CONTEXT OF GEF**

Activities, extracurricular activities, forms and methods of extracurricular activities.

The article analyzes the directions of extracurricular activities in the context of GEF IEO; terms of extracurricular activities; the methods of organization of extracurricular activities (homework, individual lessons of the teacher with children requiring psychological and pedagogical correction support, group counseling for children of different categories); oharakterizovat the organization of extracurricular activity of younger schoolboys.

Согласно ФГОС НОО, в целях достижения образовательных результатов и обеспечения индивидуальных потребностей обучающихся учебный план современной школы предусматривает активное включение обучающихся в разные формы внеурочной деятельности. Проблема организации внеурочной деятельности находится в центре внимания большого числа исследователей, которые анализируют различные ее направления: общеинтеллектуальное (М.И. Гладилина, В.В. Кашаева, Е.В. Липатова, Т.Ю. Лобанова, Н.А. Шехирева и др.), спортивно-оздоровительное (А.Б. Кириллов, Е.Г. Кравцова, Т.Ж. Можина, П.А. Ханнин и др.), духовно-нравственное (А.К. Волковец, И.Л. Масандилова, Е.В. Савельева и др.), социальное (И.О. Аладко, А.Г. Кашуба, Т.А. Колесниковой, С.В. Минаева, Н.В. Носенко, М.Н. Филатова и др.). Общетеоретические вопросы внеурочной деятельности нашли отражение в работах Л.В. Байбародовой, О.В. Давлятшиной, Е.Б. Евладовой, Б.В. Ку-

приянова, А.В. Онучиной, И.В. Царегородцевой, И.В. Черновой, Л.А. Черных, И.Д. Чумаковой и др.

Цель внеурочной деятельности – создание условий для развития творческого потенциала обучающихся, создание основы для осознанного выбора и последующего усвоения профессиональных образовательных программ, воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье, формирование здорового образа жизни [Н.Х. Заликова]. Внеурочная деятельность является составной частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени учащихся. В настоящее время воспринимается преимущественно как деятельность, организуемая во внеурочное время для удовлетворения потребностей учащихся в содержательном досуге, их участии в самоуправлении и общественно полезной и образовательной деятельности. Внеурочная деятельность решает ряд задач: выявляет и развивает способности обучающихся к различным видам деятельности; создает условия для детского творчества в сфере наук; является практическим дополнением к школьным предметам; способствует формированию коллективов по интересам.

Сегодня, когда наблюдается снижение интереса у детей к обучению, идет резкое повышение информированности детей (средства массовой информации, такие как телевидение и интернет, влияют на формирование целостной картины мира ребенка, причем не всегда положительно), дети предпочитают чтению просмотры фильмов и видео. Это влечет за собой трудности в обучении в школе. Внеурочная деятельность в полной мере позволяет осуществлять развитие, воспитание и социализацию младшего школьника. Именно внеурочная деятельность позволяет по-новому взглянуть на образовательные результаты и становится пол-

ноправным компонентом основной образовательной программы начальной школы.

Организация внеурочной деятельности является неотъемлемой частью образовательного процесса и предоставляет учащимся возможность выбора широкого спектра занятий, направленных на их развитие, формируемых с учетом пожеланий обучающихся и их родителей. Тут можно воспользоваться методом изучения социального запроса, а именно анкетирования учащихся и их родителей, провести опрос на родительском собрании.

Согласно ФГОС внеурочная деятельность осуществляется по следующим направлениям развития личности: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное. Такое разнообразие направлений в данный момент закрепились в системе организации обучения, что позволяет осуществлять разностороннее развитие обучающихся. Формы организации внеурочной деятельности отличны от урока и могут быть разнообразными (кружки, секции, экскурсии и др.)

Таблица 1

**Направления организации внеурочной деятельности
в контексте ФГОС**

Направление	Цель	Формы организации
1	2	3
Спортивно-оздоровительное	Содействует гармоничному физическому развитию, обеспечивает всестороннюю физическую подготовку и укрепляет здоровье обучающихся, знакомит их со спортом и формирует потребность в систематическом занятиях физическими упражнениями	Поход, экскурсия, «День здоровья», игра, школьные спортивные соревнования; беседа по охране здоровья, физ.минутка, классный час, спортивная секция и др.

1	2	3
Духовно-нравственное	Расширяет представления детей о добре, нравственных правилах взаимоотношений в человеческом обществе	Тематическая беседа, игра, драматизация, экскурсия, театр, музей, выставка и др.
Социальное	Развивает интерес к проблемам окружающей среды и формирует представления о научной картине мира, раскрывающей свойства предметов и явлений, их многообразие, связи между ними	Мубботник, работа на пришкольном участке, акции «Спаси дерево», «Помоги птицам», «Тёплый дом» и др.
Общеинтеллектуальное	Развивает познавательные способности учащихся на основе системы развивающих занятий	викторина, познавательная игра, беседа, исследовательский проект, олимпиада, конференция, конкурс и др.

Разнообразие направлений внеурочной деятельности предоставляет ученикам права выбора и способствует их разностороннему развитию, что благоприятно влияет на формирование метапредметных результатов. Во внеурочную деятельность могут входить: выполнение домашних заданий, индивидуальные занятия учителя с детьми, требующими психолого-педагогической и коррекционной поддержки, групповые консультации для детей различных категорий и может осуществляться в таких формах, как экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования и т.д.

Содержание внеурочной деятельности должно быть отражено в образовательной программе образовательной организации. Время, отведенное на внеурочную деятельность, не входит в предельно допустимую нагрузку обучающихся. Чередование урочной и внеурочной деятельности определяется образовательной организацией и согласуется с ро-

дителями обучающихся [М.В. Овчинникова, 2001]. Создатели методического конструктора внеурочной деятельности Д.В. Григорьев и П.В. Степанов считают, что в школе целесообразно культивировать различные виды деятельности: игровую, познавательную, проблемно-ценностное, досугово-развлекательную деятельность (досуговое общение), художественное творчество, социальное творчество (социально преобразующую добровольческую деятельность), трудовую, спортивно-оздоровительную, туристско-краеведческую деятельность [Т. е. Демидова, А.П.Тонких, 2002].

Таким образом, внеурочная деятельность, так же, как и деятельность обучающихся в рамках уроков, направлена на достижение результатов освоения основной образовательной программы. Поэтому важно на этапе профессиональной подготовки в условиях вуза знакомить будущего педагога с различными аспектами организации внеурочной деятельности; анализировать ее содержание и структуру, изучать современное состояние, тенденции и перспективы развития, анализировать различные точки зрения на сущность этого вида деятельности. Сегодня профессиональная готовность будущего учителя к внеурочной деятельности требует от него владения инновационными методами, приемами и средствами реализации внеурочной деятельности, умением ориентироваться в изменяющихся педагогических ситуациях.

Библиографический список

1. Демидова Т. е., Тонких А.П. Теория и практика решения текстовых задач: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия». 2002. 288 с.
2. Заликова Н.Х. Формы внеурочной деятельности по математике. URL: <http://penz.edurm.ru/>
3. Овчинникова М.В. Методика работы над текстовыми задачами в начальных классах (общие вопросы): учеб. метод. пособие для студ. специальностей «Начальное обучение. Дошкольное воспитание». М.: Издательский центр «Пед. пресса ». 2001. 128 с.

*Т.В. Казакова, О.Б. Лобанова, Т.В. Захарова
Лесосибирск*

ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Учебный мотив, мотивация, сформированность учебной мотивации, младший школьный возраст.

В статье показаны возможности формирования учебной мотивации у детей младшего школьного возраста; с целью оказания психолого-педагогической поддержки и помощи обучающимся начальной школы в формировании у них учебной мотивации авторами предложена программа учебной мотивации «Путь к успеху».

*T.V. Kazakova, O.B. Lobanova, T.V. Zakharova
Lesosibirsk*

THE POSSIBILITY OF FORMING OF EDUCATIONAL MOTIVATION OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

The learning motive, motivation, formation of learning motivation of primary school age.

The article shows the possibility of forming of educational motivation of children of primary school age; to provide psychological and pedagogical support and assistance to students primary school to build their academic motivation, the authors propose a programme of training motivation “Path to success”.

Реформирование системы образования в России определяется изменениями в педагогической теории и практике. Особое внимание уделяется созданию условий для самореализации и дальнейшего самосовершенствования обучающихся. Важной проблемой в этом случае является проблема мотива-

ции. Большое количество отечественных ученых-психологов (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Славина, А.М. Фридман и др.) посвятили свои исследования проблемам мотивации, ее сущности, структуре, взаимосвязи составляющих ее компонентов. И сегодня проблема формирования учебной мотивации остается в центре внимания исследователей, которые анализируют различные ее аспекты: подготовка будущих учителей к формированию учебной мотивации школьников (Н.Ю. Прияткина и др.), формирование учебной мотивации младших школьников (Н.В. Иванова, Н.Г. Логинова, О.Н. Толстикова, В.В. Чухарева и др.), формирование учебной мотивации подростков (С.В. Антонова, Н.В. Наденина, О.Н. Симакова и др.), формирование учебной мотивации студентов (Н.В. Агранович, О.В. Ведута, Р.Г. Касатонова, С.А. Кнышова, Д.А. Полонянкин, С.В. Хатькова и др.), общетеоретические аспекты формирования учебной мотивации (Е.Е. Бухтеева, М.М. Грачева и др.), исторический аспект формирования учебной мотивации (Л.А. Соколова и др.).

Каждый педагог в ходе учебного процесса сталкивается с проблемой неодинакового усвоения учащимися с нормальным уровнем развития интеллектуальных способностей, одного и того же учебного материала. Корень этой проблемы кроется в разных уровнях сформированности учебной мотивации. Особое внимание следует уделять формированию учебной мотивации младших школьников, т.к. именно в этом возрасте главной задачей становится учебная деятельность, направленная на освоение новых знаний и умение воспринимать новую информацию. Именно поэтому в это время происходит следующее: наглядно-образное мышление сменяется словесно-логическим; доминирующей мотивацией становится достижение знаний и получение хороших отметок в качестве поощрения; смена распорядка дня

и референтной группы, а также новые требования приводят к смене восприятия ребенком своего места в коллективе. Обнаруживая и понимая интересное и полезное в учебе, у детей появляются и другие широкие социальные мотивы учения – осознанное чувство долга и ответственности, необходимость получения образования. Конечно, эти мотивы учения появляются ближе к окончанию начальной школы, так как являются достаточно абстрактными для их понимания, в отличие от высокой отметки – реально действующего мотива здесь и сейчас, побуждающего их к учебной работе. С целью оказания психолого-педагогической поддержки и помощи обучающимся начальной школы в формировании у них учебной мотивации авторами разработана и апробирована программа учебной мотивации «Путь к успеху». Реализация программы призвана решать следующие задачи: способствовать повышению уровня учебной мотивации, учебно-познавательных мотивов; выделение в детях качеств, необходимые для успешного обучения в школе (формирование умения ставить перед собой цель, добиваться ее, прогнозировать результат своей деятельности и др.); дать уверенность учащимся в том, что они способны хорошо учиться; стремиться к преодолению негативных эмоций, связанных с обучением в школе; дать детям представления об умениях и навыках успешного обучения; стимулирование активной учебной деятельности учащихся; формировать адекватное отношение к своим успехам и неудачам в учебной деятельности, развитие навыка уверенного поведения; способствовать формированию навыков межличностного взаимодействия с другими людьми (сверстниками, взрослыми); повысить уверенность в себе и развивать самостоятельность.

Программа рассчитана на один месяц. При ее реализации предлагается использовать следующие формы: тренинговые занятия с учащимися, которые могут проводить

школьный психолог и классный руководитель, работающий с детьми данного класса; работа с родителями детей, анкетирование родителей, просветительская работа в форме лекций, семинаров-практикумов и круглых столов). Тренинговые занятия можно проводить как со всеми учащимися класса, так и с группой детей с низким уровнем учебной мотивации. Программа построена с учетом важности создания положительного образа школьника, подкрепления положительного отношения к школе; формирования чувства уверенности в роли ученика. Занятия должны носить игровой, занимательный характер, что поможет обучающимся быстрее входить в ритм занятия, с удовольствием включаться в учебную деятельность. При организации занятий необходимо учитывать принципы наглядности обучения, доступности. Учебный материал носит развивающий и воспитательный характер. Ожидаемый результат: повышение качества уровня учебной мотивации; сформированность «внутренней позиции ученика», возникновение положительного отношения к школе, овладение успешными способами взаимодействия со сверстниками и педагогами; формирование представлений о себе, о своих возможностях.

Тематический план программы состоит из трех основных разделов: 1) тренинги-занятия с младшими школьниками, которые направлены на формирование положительной мотивации учения, а также нормализация взаимоотношений в общении между детьми, умение адаптироваться к изменяющимся социальным условиям (обучению в школе); 2) работа с педагогами (лекции, семинары, круглые столы с педагогами по проблеме повышения учебной мотивации у учащихся начальной школы; методические рекомендации); 3) индивидуальные консультации с родителями по проблеме повышения учебной мотивации детей, практические рекомендации.

**Тематический план: коррекционные тренинги-занятия
с учащимися**

Тема занятия	Цель	Форма занятий, упражнение, игры, тренинги
1	2	3
1. «Знакомство»	Познакомить детей с целями занятий, формой работы; принять правила поведения на занятии; профилактика проблемы школьной адаптации, учебной мотивации: мобилизация внутреннего ресурса, проявлять активное участие и сотрудничать со сверстниками	Упражнение 1. «Имя и цветок» Упражнение 2. «Что важно для меня»
2. «Мы и школа»	Проработка трудностей, возникающих у ребят в процессе обучения в школе, изучение школьной тревожности, мнения учащихся о степени значимости школы в их жизни	Упражнение 1. «Вспомним» Упражнение 2. «Ассоциации» Упражнение 3. «Трудности»
3. «Познай себя»	Создать у учеников мотивацию на самопознание; способствовать развитию самопознания, рефлексии у учащихся и уверенности в себе	Упражнение 1. «Мое настроение» Упражнение 2. Самоанализ Упражнение 3. «Угадай меня?»
4. «Учебная деятельность»	Способствовать развитию умения учиться, планировать деятельность	Упражнение 1. «Воображала»
5. «Мир эмоций»	Познакомить учащихся с эмоциями; научить определять эмоциональное состояние других людей; тренировать умение владеть своими эмоциями	Упражнение 1. «Угадай эмоцию» Упражнение 2. «Назови эмоцию» Упражнение 3. «Изобрази эмоцию»

Окончание табл. 1

1	2	3
6. «Вот тебе моя рука»	Проработка возможных выходов из конфликтных ситуаций; развитие эмпатии	Упражнение 1. «Мостики дружбы» Упражнение 2. «Рука друга»
7. «Страна рисования»	Развитие умения высказывать свое мнение; воспитание культуры общения, раскрытие ранее незатронутых проблемных для учащихся тем	Упражнение 1. «Воспоминание» Упражнение 2. «Изотерапия»
8. «Я+Я=МЫ»	Повышение учебной мотивации, достижение внутригрупповой сплоченности	Упражнение 1. «Светофор» Упражнение 2. «Портрет класса»
Итоговое обсуждение проведенных занятий, диагностика	Выявление уровня учебной мотивации, успешность реализации программы занятий: по окончании цикла занятий программы проводится диагностика уровня учебной мотивации (Анкета для определения школьной мотивации (адаптации) Н.Г. Лушкановой, методика «Мотивационная сфера учащихся» М.В. Матюхина)	

Нами на лекциях (семинарах) были даны следующие рекомендации педагогам, способствующие повышению учебной мотивации школьников: 1) постепенное увеличение сложности заданий (необходимо, чтобы учебная деятельность приносила учащимся положительные чувства, так как радость от успешной деятельности способствует потребности в этой деятельности, устойчивый мотив к занятию ею); 2) в процессе обучения, с целью повышения учебно-познавательной активности детей учителю необходимо придерживаться принципов сотворчества, диалогичности, наличия вариативности решений в поставленных учебных задачах, возможности осуществления детьми импровизационного поиска решения; 3) применять на уроках

методы и приемы обучения, которые способствуют активизации мыслительных и творческих способностей (виртуальные экскурсии, сказочные путешествия, решение сказочных задач «На что похоже», «Волшебные кляксы», «Дорисуй-ка» и др.); 4) создание ситуаций успеха (поощрение в виде грамоты, выставки работ, инсталляции и др.); 5) коллективное сотворчество, которое способствует приобретению детьми умения работать совместно, возможности вести обсуждения; 6) организация на переменах или в минутках отдыха во время урока игр-упражнений, главной задачей которых является привлечение внимания ребенка к сверстнику и его различным проявлениям: внешности, настроениям, движениям, действиям и поступкам.

Поддержка родителей также очень важна для детей. Поэтому для родителей нами были разработаны рекомендации, как помочь своему ребенку повысить учебную мотивацию, положительное отношение к школе, обучению: составить распорядок дня (благодаря расписанию ребенок будет чувствовать себя уверенным и ничего не будет забывать); чередуйте виды деятельности (учебную, игровую); после школы не торопите ребенка садиться за уроки (необходимо два часа отдыха, не заставляйте делать все упражнения сразу и др.).

Младший школьный возраст является достаточно значимым периодом жизни, поскольку в это время закладываются основы характера и поведения, проявляется темперамент, а также стремление занять определенный социальный статус в обществе. Поэтому разработка и реализация разного рода психолого-педагогических программ, направленных на повышение учебно-познавательных мотивов детей младшего школьного возраста, стимулирование их активной учебной деятельности, формирование их адекватного отношения к своим успехам и неудачам в учебной деятельности, развитие навыков уверенного поведения и взаимо-

действия со сверстниками и взрослыми будут способствовать формированию мотивации учебной деятельности.

Библиографический список

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009. 400 с.
2. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 96 с.

Т.А. Колесникова, О.Ю. Нечесова
Лесосибирск

**ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ
И ИНИЦИАТИВЫ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Самостоятельность, инициатива, детская самостоятельность, проектная деятельность, дошкольники, педагогический опыт.

В статье продемонстрирован педагогический опыт по организации проектной деятельности, которая позволяет в рамках реализации ФГОС ДО формировать у дошкольников самостоятельность и инициативность.

T. A. Kolesnikova, O. Y. Nechesova
Lesosibirsk

**DESIGN ACTIVITY AS MEANS OF FORMATION
OF INDEPENDENCE AND INITIATIVE
PRESCHOOLERS**

Independence, initiative, children's independence, project activity, preschoolers, pedagogical experience.

The article describes the pedagogical experience in the organization of project activities, which allows in the framework of FGOS DO prepare preschoolers independence and initiative.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (далее Стандарт) одна из задач направлена на формирование инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка [2]. Решать эту задачу необходимо уже в работе с дошкольниками. Детская самостоятельность в настоящее время все чаще становится объектом повышенного внимания. Так что же такое инициативность, самостоятельность дошкольника?

Инициатива – (от. франц. «initiative», от лат. «initium» – начало) – почин, внутреннее побуждение к новым формам деятельности, руководящая роль в каком-либо действии. В педагогическом словаре отмечается, что понятие «инициатива» можно определить как почин, «первый шаг». В Российской педагогической энциклопедии инициативность определяется как «способность личности к самостоятельным общественным начинаниям, инициативе, активности, предприимчивости [Т.А. Колесникова, 2017].

Самостоятельность – это одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определенные цели и добиваться их достижения собственными силами. Оно предусматривает ответственное отношение человека к своему поведению, способность действовать сознательно и инициативно не только в знакомой обстановке, но и в новых условиях, в том числе требующих принятия нестандартных решений. В современных исследованиях Е.Н. Гусарова, Л.В. Белоусова, Е.А. Соколова, А.В. Свяцева, Н.Н. Ставринова, С.Б. Шухардина и др. формирование, развитие, воспитание детской инициативности, самостоятельности решается через различные виды деятельности: проектную, поисково-исследовательскую, опытно-экспериментальную и т.д. [Т.А. Колесникова, 2017].

Как было сказано выше, воспитание детской инициативности и самостоятельности возможно через разные виды

деятельности. Технология проектной деятельности предоставляет детям возможность самостоятельно приобрести знания при решении практических задач или проблем, требующих интеграции знаний из различных предметных областей. Проектная деятельность предполагает воспитывать «деятеля», а не исполнителя, развивать творческий потенциал, навыки партнерского взаимодействия. Исходя из этого, для развития инициативы и самостоятельности детей мы активно используем эту технологию в своей работе. Важным обстоятельством стало для нас создание условий для реализации детских самостоятельных исследований и выполнение ими творческих проектов. Далее нами будет описан опыт организации проектной деятельности педагога МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №54 «Золушка» г. Лесосибирска. Проектная деятельность с дошкольниками проводится в несколько этапов.

Первый этап. Во время беседы в различных режимных моментах дети рассказывают, что их интересует, чем они увлекаются, что их удивляет. На основе услышанного выявляются «темы» для будущих проектов. Для этого в своей работе педагог использует карточки с символическим изображением «тем» будущих исследований (изображения животных, растений, виды транспорта, космос и т.д.). Во время утреннего круга дошкольники рассматривают карточки с «темами» исследования. Дети обычно останавливают свой выбор на какой-либо теме – выбирают ту или иную карточку. С помощью голосования выбирается та тема, которая набрала наибольшее количество голосов. Когда у детей появился интерес, основная задача педагога не погасить его, а дать толчок к поиску ответов, к самостоятельной деятельности, к познавательной активности. На помощь пришла «Модель трех вопросов» – уникальная методика, которая помогает создать условия для самостоятельного исследования.

Второй этап. На этом этапе детям представляется таблица, состоящая из трех столбцов: Что я знаю? Что я хочу узнать? Как это сделать? В таблице можно фиксировать ответы как письменно, так и различными пиктограммами, схемами, которые понятны детям. В ходе коллективного обсуждения дети из своего личного опыта называют все, что знают о предмете их исследования. Как только мы это зафиксировали, появляется проблемная ситуация или познавательная задача, и дети пытаются найти пути ее решения, используя ранее усвоенные знания и умения. Возникает проблема, значимая для ребенка.

Третий этап. Затем начинается этап поиска идей реализации проекта, связанный с ответами на проблемный вопрос. Для того чтобы дети не говорили одновременно, используются игрушечный микрофон и видеосъемка. Когда все выскажутся, задается вопрос: «Как нам найти ответы на вопросы?». Отвечая на него, дети опираются на свой личный опыт. Обычно они называют много способов получения информации – «методов исследования». Эти способы фиксируются в таблице с помощью карточек с символическими изображениями «методов исследования»: «Подумать самостоятельно» «Спросить у другого человека», «Посмотреть в книгах», «Посмотреть по телевизору», «Понаблюдать», «Провести эксперимент», «Получить информацию с помощью компьютера», «Найти ответ в центрах активности группы». Так постепенно у нас выстраивается цепочка методов исследования.

Карточки с обозначением методов исследования, лежащие на столе, не что иное, как план нашего будущего исследования. Отметим, что раскладываем их бессистемно и случайно. Делается это для того, чтобы сделать план более строгим и последовательным. Во время конструктивного диалога с детьми подводим их к идее о том, что сначала надо поду-

мать самостоятельно. У детей должно сохраняться представление о том, что все они делают сами. Итак, план проведения исследования составлен. Дети готовы к поиску. Созданные в группе центры активности помогают начать поиск ответов.

Четвертый этап. На данном этапе организуются различные виды деятельности в центрах активности – творческая, экспериментальная, продуктивная, игровая. Каждый ребенок выбирает центр, в котором будет работать. Дети демонстрируют свои работы сверстникам, отвечают на вопросы. Если ребенок составил рассказ о предмете исследования, то мы его выслушаем в «Центре библиотеки»; если принес коллекцию, то она помещается в центре «Мы – исследователи»; если хочет показать опыт, то это осуществляется в центре «Лаборатория Фиксиков»; если ребенок хочет поделиться опытом создания какого-либо «шедевра», то мы помогаем ему подготовить и провести «Мастер-класс». В результате этого каждый центр активности пополняется разнообразными творческими продуктами детей, что способствует не только обновлению предметно-пространственной среды, чтобы каждый день в саду становился необычным, интересным и увлекательным, но и ведет к развитию личности в комфортной для нее образовательной среде. Все сведения, которые собираются с детьми во время реализации проекта, стараемся зафиксировать. На маленьких листочках делаются схемы из знаков, символов. Весь материал собирается и хранится в папке с файлами «Папки исследователя». У каждого ребенка она своя.

Пятый этап. На заключительном этапе проекта подводятся итоги, презентация продукта творческого проекта в форме конкурса, викторины, концерта, газеты, тематических экскурсий, выставки.

Использование проектной деятельности позволило добиться следующих результатов: дошкольники научились

планировать поисково-исследовательскую деятельность, самостоятельно добывать знания, привлекая все доступные средства, приобрели новые социальные навыки – они стали внимательнее друг к другу, родители воспитанников стали активными участниками педагогического процесса.

Библиографический список

1. Колесникова Т.А., Пугачева Л.М. К вопросу о детской инициативе и самостоятельности в проектной деятельности дошкольников // «Nauka: teoria i praktyka – 2017» Materiały XIII Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji «Nauka: teoria i praktyka – 2017», Tom 1 : Przemysł: Nauka i studia. С. 24-27.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL:: <http://минобрнауки.рф/news/3447/file/2280/13.06.14-ФГОС-ДО.pdf>

Е.М. Плеханова, О.Б. Лобанова
Красноярск, Лесосибирск

СОЦИАЛЬНАЯ СЕТЬ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОВОСПИТАНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Социальная сеть, образовательное пространство, самовоспитание, саморегуляция, младший школьный возраст.

В статье раскрываются общие вопросы, связанные с использованием социальной сети как образовательного пространства в русле решения проблем организации самовоспитания; авторами рассматриваются вызовы времени как повод обращения к сетевым технологиям в образовательной среде; предложены технология использования возможностей социальной сети ВКонтакте и круг актуальных тем по организации самовоспитания для младших школьников.

*E.M. Plekhanova, O.B. Lobanova
Krasnoyarsk, Lesosibirsk*

SOCIAL NETWORK AS AN EDUCATIONAL SPACE FOR THE ORGANIZATION OF SELF-EDUCATION IN THE JUNIOR SCHOOL AGE

Social network, education, self-education and self-regulation of younger school age.

The article describes the General issues associated with using social networks as an educational space in the direction of the solution of problems of organization of self-education; the authors consider the challenges of time as the reason for seeking network technologies in an educational environment; the article suggests a technology of using the power of the social network Vkontakte and of a range of current topics in the organization of self-education for younger students.

В настоящее время наукой накоплен достаточный фактический материал, позволяющий проникнуть в суть процесса самовоспитания. Понятие о самовоспитании, его сущности и механизмах раскрыто в работах П.И. Пидкаси-стого, В.А. Слостенина, В.А. Фадеева, И.Ф. Харламова и др. Этой проблеме в последнее время уделяется особое внимание, о чем свидетельствует большое количество исследований. Авторы анализируют различные аспекты самовоспитания: самовоспитание студентов (А.К. Камбаров, Г.Ц. Мо-лонов, И.Г. Савина, С.Г. Суханова, В.Н. Ткачев, Р.Н. Токсон-баев, и др.), самовоспитание старшеклассников (А.В. Ива-щенко, Е.В. Петрова, А.Я. Совиньски, З.И. Удыч и др.), са-мовоспитание подростков (Г.В. Волоскова, Н.А. Горбунов, Р.В. Иванова, К.А. Панишева, Т.В. Полозова, Т. Романова, С.С. Хаджаева и др.), самовоспитание младших школьни-ков (Т.И. Аболенина, Д.О. Бидюк, А.А. Камаева и др.)

Главная задача в руководстве самовоспитанием заклю-чается в том, что надо сформировать положительные каче-

ства и привести в действие такие факторы, как самосознание, увлеченность, нравственная направленность, умение управлять собой и т.д.

Однако, стремясь сделать процесс самовоспитания современным и актуальным, необходимо учитывать «вызовы времени», затрудняющие процесс самовоспитания, среди которых: ценности и менталитет современного общества, образ и стиль жизни людей, непрерывный информационный поток и научно-техническая революция и т.д. Н.А. Шульга пишет, что вызовы времени – это сигналы обществу о том, что на изменившиеся условия жизни необходимо менять формы и способы поведения. Ученый отмечает, что если дать несвоевременный или неадекватный ответ вызову времени, то он превращает проблему в кризис [Н.А. Шульга, 2011].

Поэтому обновление системы современного общего школьного образования, наделение его новым смыслом как обретение личностью своей сущности, своего неповторимого «Я», обновление целей образования требует модернизации образования в русле актуализации процессов коммуникации и регуляции, постановки акцента на развитии личностных умений. Идущая полным ходом информатизация образования требует создания информационной образовательной среды. Все чаще стали говорить об активном применении сервисов социальных сетей в образовании. Социальные сети сегодня рассматриваются как образовательный инструмент, который может выступать как описание способа простейших возможностей в поиске информации, как обмен знаниями, так и в более усложненной форме – конструирование уникальных познавательных механизмов [А.Б. Шалимов, 2013]. Социальные сети – это программное обеспечение, которое позволяет людям объединиться вокруг идеи или темы, представляющей интерес [Fran Smith].

Обращаясь к истории социальных сетей, можно заметить, что такие всемирно известные сети как Facebook и Twitter были предназначены для студентов, преподавателей и ученых. Так, Facebook появился как академическая социальная сеть и был доступен только для студентов Гарвардского университета. Позже регистрация была открыта для других университетов Бостона, а позднее и для студентов любых учебных учреждений США, имеющих электронный адрес в домене .edu. Только начиная с сентября 2006 года, сайт стал доступен для всех пользователей Интернета в возрасте от 13 лет, имеющих адрес электронной почты.

Twitter в первый год существования использовался учеными для распространения сведений о научных конференциях, симпозиумах, ссылок на научные работы и т.п. Может, именно поэтому социальная сеть в университетах Запады воспринимается студентами, преподавателями и исследователями как очевидная и неотъемлемая составляющая образовательного процесса.

В России в последнее десятилетие разработчики веб-приложений стремятся приобщить к своим онлайн-продуктам не только взрослых, но и подрастающее поколение. Не следует отвергать тот факт, что сегодня дети и подростки все больше приобщаются к цифровым технологиям и проводят в Интернете все больше и больше времени. Особенно активно в данном направлении работают софтверные компании, которые представляют медиапроекты для детской аудитории, в том числе и социальной направленности. Среди них особенно популярны такие, как Детская социальная сеть, созданная холдингом ВГТРК (2008) – «Мир Бибигона»; Дневник.ру <http://dnevnik.ru/> – школьная социальная сеть, объединяющая все школы России, основанная Гавриилом Леви и Александром Зубковым в 2007 году и выпущенная на рынок в 2009 году; «Твиди» <http://tvidi.ru/ch/Main/> Социальный

проект, компании «РосБизнесКонсалтинг» совместно с израильской фирмой Tweegee и ориентированный на детскую аудиторию в возрасте от шести до четырнадцати лет (2009); Социальная сеть «Смешарики» <http://www.smeshariki.ru/> (2008); ClassNet <http://www.classnet.ru/> Социальная сеть для российских школьников, которая объединяет учащихся разных школ из разных городов, позволяет находить друзей по интересам и общаться с ними, обмениваясь текстовыми сообщениями и файлами (2007); Webiki www.webiki.ru – социальная сеть для детей, ориентированная на возрастную категорию от 5 до 12 лет (2009) и др. Многообразие современных социальных сетевых проектов для детей и подростков только подчеркивает значимость интернет-ресурсов для развития и воспитания ребенка в новых условиях.

Ясно, что современный ребенок находит в таких социальных сетях многоплановое общение, вступает во всевозможные объединения, чтобы переписываться, обмениваться фотографиями, слушать музыку, смотреть видео, играть в игры и многое другое. Собственно социальная сеть – это онлайн-сервис или же веб-сайт, предназначенный для создания, организации всестороннего общения между реальными людьми в интернете.

Это свидетельствует о том, что социальные сети можно рассматривать как мощный воспитательный инструмент для организации процесса самовоспитания, самостоятельного взращивания в себе таких человеческих качеств, как доброты, порядочности, честности, бескорыстности, правдолюбия, терпимости, любви к людям и т.д. Социальная сеть позволяет размещать постеры, стихи, песни, социальные ролики и пр. На основе таких постеров можно вести диалог, давать рекомендации по построению своего дня, по питанию, по организации самостоятельной подготовки уроков, по решению текущих проблем и т.д.

И если сегодня интернет и социальная сеть стали неотъемлемой частью жизни детей, то есть смысл воспользоваться его широким спектром возможностей для организации самовоспитания подрастающего поколения через создание открытой группы в социальной сети Вконтакте.

Российская социальная сеть ВКонтакте (международное название VK –«В полном контакте с информацией») – [www. https://vk.com/](https://vk.com/) основана Павлом Дуровым и запущена 10 октября 2006 года. Изначально ВКонтакте позиционировала себя в качестве социальной сети студентов и выпускников российских вузов. Позже ВКонтакте стал называть себя «современным, быстрым и эстетичным способом общения в сети». Это подтверждается данными по активности пользователей на август 2017, которая составила среднесуточную аудиторию более 80 миллионов посетителей и количеством зарегистрированных пользователей данной сети более 410 миллионов.

Пользователям социальной сети ВКонтакте доступен характерный для многих социальных сетей набор возможностей: создание профиля с информацией о себе, производство и распространение контента, гибкое управление настройками доступа, взаимодействие с другими пользователями приватно (через личные сообщения) и публично (с помощью записей на «стене», а также через механизм групп и встреч), отслеживание через ленту новостей активности друзей и сообществ. Удобной ВКонтакте является функция взаимодействия с пользователями через механизм групп. При создании группы пользователи могут как сами вступать в интересующие группы, так и основатель (администратор) группы может рассылать приглашения. В группу на «стену» выставляются картинки, аудиозаписи, посты, видеозаписи и др. Административным лицом может стать как преподаватель, так и родители школьников и сами школьники. Еще более кон-

структивным механизмом для общения и обмена информацией является функция «беседа», в которую могут быть добавлены все или избранные «друзья» для конкретного общения по теме. Все это создает богатые возможности для альтернативного традиционного процесса организации образования и воспитания, удобного и интересного современному ребенку. Программа по организации самовоспитания младших школьников может быть основана на выполнении простых и интересных для детей заданий в социальной сети «ВКонтакте». Программа состоит из 4 ступеней и рассчитана на один месяц. Каждую неделю администратор группы (учитель, родитель, воспитатель) выкладывает постер с мотивирующей цитатой, а участникам группы за неделю предлагается выполнить задания и принять участие в обсуждениях. В конце недели участники группы рассказывают, как изменилась их жизнь в связи с выполненным заданием, какие цели ребенок научился ставить перед собой и в каком русле будет продолжена работа над собой дальше. В качестве методов работы с обучающимися предлагаются следующие: фронтальные онлайн-беседы (педагог – все ученики), комментарии к постам, обсуждение стихов, мотивирующих постов, картинок, аудиозаписей, видеофильмов в социальной сети, постеры на собственной странице ВКонтакте.

Важно, что проблема должна быть представлена комплексным кейсом и включать в себя фильм, притчу, цитату, рассказ, главный проблемный вопрос, круг обсуждаемых вопросов и т.д. Для этого необходимо осуществить следующие шаги: подобрать видеофильмы, отрывки из книг для детей, направленных на самовоспитание, цитаты выдающихся мыслителей, которые несут в себе мотивирующий смысл к самовоспитанию; замотивировать детей посещать группу; разработать вопросы для анализа предложенных ситуаций, фильмов, книг, стихов; составить план беседы для каждого занятия.

Каждое занятие в группе должно состоять из этапов:

- 1) администратор группы (учитель, родитель, воспитатель) выкладывает в социальную группу публикацию-призыв (постер);
- 2) обсуждение статьи в виде комментариев к ней;
- 3) задания по самовоспитанию;
- 4) рефлексия самовоспитания.

Среди тем, предлагаемых к организации самовоспитания младших школьников, наиболее целесообразными мы считаем такие, как: «Режим дня, или почему надо уметь планировать свой день», «Зачем и кому нужна доброта?», «Список полезных дел, или как я учусь помогать», «Для кого я учусь» и т.д.

Все выше сказанное позволяет сделать вывод о том, что в современном мире доминирование социальных сетей в структуре коммуникации детей и молодежи ставит необходимость формирования виртуального образовательного пространства с использованием функционала социальных сетей и потенциала педагогики в русле организации самовоспитания.

Таким образом, многообразие социальных сетевых проектов для детей и подростков только подчеркивает значимость ресурсов социальных сетей для развития и воспитания современного ребенка. Ясно, что современный ребенок находит в таких социальных сетях многоплановое общение, вступает во всевозможные объединения, чтобы переписываться, обмениваться фотографиями, слушать музыку, смотреть видео, играть в игры и многое другое. Создание группы в социальной сети «ВКонтакте», направленной на возвращение в детях таких человеческих качеств, как целеустремленность, организованность, ответственность, доброта, порядочность, честность, бескорыстность, прав-

долгوبة, терпимость, любовь к людям и пр., может способствовать стимулированию самовоспитания у младших школьников.

Уже доказано, что социальные сети помогают учителям обмениваться информацией и ресурсами, в них можно создавать профессиональные учебные сообщества и улучшать школьные коммуникации с обучающимися и сотрудниками [Stan Bumgardner and Kirk Knestis]. Социальные сети расширяют возможности учащихся и позволяют им быть успешными уже сегодня.

Чтобы обеспечить разумное использование сетевых технологий в будущем, важно уже сегодня в школах развивать компетенции в области их применения с целью самообразования и самовоспитания [N. Hockly].

Таким образом, потенциал социальных сетей позволяет решать проблемы приобретения участниками разнообразных навыков и компетенций: коммуникация, сотрудничество, самовоспитание, саморегуляция, исследование, работа с информацией, критическое мышление, способность к решению проблем, понимание технологических операций.

Библиографический список

1. Fran Smith Why teachers should embrace networking, and how they can use it to improve education. URL: <http://www.edutopia.org/how-use-social-networking-technology>
2. Hockly N. The digital. URL: http://www.academia.edu/4524931/ELTJ_The_digital_generation
3. Stan Bumgardner and Kirk Knestis, Social Networking as a Tool for Student and Teacher Learning. URL: <https://www.districtadministration.com/article/social->
4. Шалимов А.Б. Социальные сети как современные образовательная среда // Дискуссия. 2013. Выпуск 11 (41). С. 37–44.
5. Шульга Н.А. Дрейф на обочину. Киев, 2011. 448 с.

Е.А. Филатова
Красноярск

ОБ ИННОВАЦИОННЫХ ТРЕБОВАНИЯХ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Инновации, профессиональная компетентность, профессионализм, профессиональные качества, система дошкольного образования, начальное общее образование, педагогическое взаимодействие, педагогическая поддержка.

В статье осуществляется сравнительный анализ государственных образовательных стандартов с целью выявления требований к деятельности педагога в системе дошкольного образования и начального общего образования.

Е.А. Filatova
Krasnoyarsk

INNOVATIVE REQUIREMENTS OF PRE-SCHOOL EDUCATION AND PRIMARY GENERAL EDUCATION

Innovation, professional competences, professionalism, professional requirements, system of preschool education, primary general education, pedagogical interaction, psychological support.

In this article we analyze the state educational standard in order to identify requirements of pedagogue's activity in the system of preschool and primary general education.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) представляют собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионально-

го образования образовательных учреждений, имеющих государственную аккредитацию [5].

Так, ФГОС ДО представляет собой «совокупность обязательных требований к дошкольному образованию, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственных требований и нормативно-правовому регулированию в сфере образования».

С первого января 2014 года все дошкольные образовательные учреждения России перешли на новый Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО).

Стандарт выдвигает следующие три группы требований: к структуре образовательной программы дошкольного образования; к условиям реализации образовательной программы дошкольного образования; к результатам освоения образовательной программы дошкольного образования [3].

Впервые в истории дошкольное детство стало особым самоценным уровнем образования, ставящим главную цель – формирование успешной личности. Ключевая установка стандарта – поддержка разнообразия детства через создание условий социальной ситуации содействия взрослых и детей ради развития способностей каждого ребенка.

Ребенок-выпускник ДОО должен обладать определенными личностными характеристиками, среди них инициативность, самостоятельность, уверенность в своих силах, положительное отношение к себе и другим, развитое воображение, способность к волевым усилиям, любознательность.

Педагог является основной фигурой при реализации на практике основных нововведений. И для успешного введения в практику различных инноваций, для реализации в новых условиях поставленных перед ним задач педагог должен обладать необходимым уровнем профессиональной компетентности и профессионализма.

В образовательном процессе в условиях реализации ФГОС на первый план выдвигается вопрос обеспечения условий развития личностного роста ребенка. Это обусловлено необходимостью интегрирования личности в социуме в качестве творческой индивидуальности, способной осваивать духовные ценности, формировать специфическую избирательную направленность, связанную с расширением субъектных смыслов.

Воспитатель выступает одним из «авторов» развития личности ребенка. Он должен уметь организовать образовательный процесс с учетом индивидуальных особенностей детей, учитывая их интересы. Воспитатель должен заинтересовать детей при осуществлении образовательного процесса. Обязанности воспитателя ДОУ указаны в ряде нормативных документов, таких как трудовой (коллективный) договор, должностная инструкция воспитателя, правила и нормы санэпидстанции и пр. Эти документы регламентируют деятельность воспитателя ДОУ.

В настоящее время дошкольное образование развивается с учетом интенсивного внедрения инноваций в педагогический процесс. Поэтому к деятельности воспитателя в настоящее время выдвигаются новые, современные требования. Работа воспитателя ДОУ должна строиться на основе четырех компонентов: коммуникативно-личностное, познавательно-речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие ребенка [2].

Педагогический процесс в ДОУ осуществляется на основе педагогического взаимодействия воспитателя и ребенка. Поэтому воспитатель должен быть профессионально компетентен.

«Уровень профессионализма воспитателя определяет профессиональная компетентность – способность качественно и эффективно вести педагогическую деятельность

на основании должностных обязанностей, научной образованности и ценностного отношения к педагогике как виду деятельности».

Компетентность воспитателя ДОО определяет то, что он обладает необходимыми для проведения педагогической деятельности установками, ценностями, соответствующими личностными характеристиками, теоретическими знаниями, профессиональными качествами, которые необходимо постоянно совершенствовать путём самообразования.

К профессиональным компетенциям и обязанностям воспитателя детского сада относятся: знание специфики системы дошкольного образования, а также особенностей организации воспитательно-образовательной работы дошкольниками разного возраста [6].

К личностным характеристикам воспитателя относятся доброта и терпение. Кроме этого, справедливость, милосердие, понимание и главное – любовь к детям. Эти качества, определяющие гуманистическую направленность человека, являются основополагающими для воспитателя [3].

Педагог ДОО должен следить за своими поступками, быть честным с собой и детьми, отвечать за свои слова, быть открытым перед детьми, уважительно относиться к ним.

К организаторским способностям относится умение планировать, выполнять все последовательно и четко, подходить к педагогической деятельности комплексно – это обеспечит успешную работу воспитателя ДОО.

Важно также, чтобы педагог ДОО был трудолюбивым, ведь работа с детьми отнимает много энергии, а ведь важно работать с радостью, с позитивным настроем. Если педагог будет всем сердцем любить свою профессию – работать будет одно удовольствие. Дети, которых воспитывают в атмосфере доброжелательности и спокойствия, быстрее развиваются, растут уверенными в себе, общительными, эмоционально открытыми.

Следует отметить такое ценное качество, как способность к творчеству. В детском саду приходится много придумывать, чтобы сделать воспитание и обучение детей максимально для них интересным. И это прекрасно, когда воспитателю это удается.

Таким образом, ФГОС ДО ставит перед воспитателем задачу всестороннего развития личности ребенка, в том числе таких качеств как самостоятельность и инициативность. Воспитатель должен быть помощником для ребенка, направлять, но при этом не принуждать детей к каким-либо действиям.

А теперь обозначим в сравнении ФГОС НОО. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) (Приказ Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. N 373) введен в действие с 1 января 2010 года. К нему разработана Примерная образовательная программа образовательного учреждения. С 1 сентября 2011/2012 учебного года все образовательные учреждения России перешли на новый ФГОС НОО.

Стандарт выдвигает три группы требований: к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования; к структуре основной образовательной программы начального общего образования; к условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования [4].

Отличительной особенностью нового стандарта является его деятельностный характер, ставящий главной целью развитие личности учащегося. Система образования отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков, формулировки стандарта указывают на реальные виды деятельности, которыми учащийся должен овладеть к концу начального обучения. Требования к результатам обучения сформулирова-

ны в виде личностных, метапредметных и предметных результатов.

В условиях реализации ФГОС педагог выступает не только в роли учителя, но и в роли инструктора, наставника, консультанта, а также может занимать позицию куратора, управленца, помощника.

Педагог, реализующий основную образовательную программу начального общего образования, должен иметь навыки продвинутого пользователя информационными и коммуникативными технологиями. Он должен обладать ключевыми профессиональными компетентностями, такими как профессиональная коммуникация, умение решать профессиональные проблемы, информационная компетентность.

Также он должен знать возрастную и педагогическую психологию, основы психологии девиантного поведения, историю педагогики, педагогическую, современное состояние и тенденции развития систем образования в России и за рубежом, основные направления региональной образовательной политики. Педагог должен уметь выбирать и применять современные образовательные технологии и технологии оценки, адекватные поставленным целям, в том числе обеспечивающие интенсивность и индивидуализацию образовательного процесса.

Педагог должен знать содержание отраслей научного знания, которые положены в основу преподаваемых предметов, и области их применения в различных сферах человеческой деятельности; частные методики, позволяющие реализовать содержание начального общего образования; состав и особенности учебно-методических комплексов и дидактических материалов, в том числе на электронных носителях.

Педагог должен уметь использовать частные методики; анализировать программы, учебно-методические комплексы и отдельные дидактические материалы; разрабатывать

программы внеурочной деятельности; разрабатывать дидактические материалы.

Также важно уметь: применять дидактические методы и приемы организации самостоятельной работы обучающихся в информационно-образовательной среде; организовывать взаимодействия с детьми и подростками, совместную и индивидуальную деятельность детей; использовать данные профессионального мониторинга (психологического, социального, медицинского) для планирования и реализации педагогической деятельности; использовать современные способы оценочной деятельности, корректно применять разнообразные оценочные шкалы и процедуры; формировать оценочную самостоятельность обучающихся.

Таким образом, ФГОС НОО ставит перед учителем задачу всестороннего развития личности ребенка, в том числе развитие у детей умения оценивать себя. Учитель должен быть помощником для ребенка, уметь направлять, но при этом не решая проблемы, а помогая преодолеть их.

В целом, из анализа ФГОС ДО и ФГОС НОО мы видим, что относительно выпускника ДОУ и выпускника начальной школы они имеют общую задачу – всестороннее развитие личности. Относительно требований к осуществлению педагогического взаимодействия таким ценностным ориентиром становится педагогическая поддержка.

Библиографический список

1. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 (ред. от 31.12.2015) Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [электронный ресурс]: Режим доступа: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-06102009-n-373/>
2. Приказ об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования// Вестник образования России. – 2013. – №24.

3. Профессиональные качества воспитателя детского сада. Каким должен быть воспитатель детского сада [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://fb.ru/article/261390/professionalnyie-kachestva-vospitatelya-detskogo-sada-kakim-doljen-byit-vospitatel-detskogo-sada>
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [электронный ресурс]: Режим доступа: <http://edu.mari.ru/mouo-medvedevo/dou10/DocLib7/ФГОС%20ДО/ФГОС%20ДО.pdf>
5. Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения [электронный ресурс]: Режим доступа: <http://school41.edu.yar.ru/roditelyam/fgos.html>
6. Федеральный государственный образовательный стандарт [электронный ресурс]: Режим доступа: http://gym1529c.mskobr.ru/files/fgos_dlya_roditelej.pdf
7. Федеральный государственный образовательный стандарт. [Электронный ресурс]: Режим доступа: URL:<http://www.rg.ru>>ФГОС дошкольного образования.

Раздел 5.

СОВРЕМЕННОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

*Ю.Э. Степанова
Красноярск*

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВУЗА: РАССМОТРЕНИЕ ПОНЯТИЯ С ПОЗИЦИИ УЧАСТИЯ ВУЗА В ПЕРЕХОДЕ К ИНФОРМАЦИОННОМУ ОБЩЕСТВУ

Инновационность, инновационный потенциал, вуз, инновационный потенциал вуза, образование, университет.

В статье обсуждается современное состояние системы высшего образования, актуализируются новые функции университетов. Раскрывается понятие инновационного потенциала высшего учебного заведения. Предлагается авторское видение рассматриваемой экономической категории.

*Y.E. Stepanova
Krasnoyarsk*

THE CONCEPT OF UNIVERSITY INNOVATION POTENTIAL: UNIVERSITIES IN TRANSITION TO INFORMATION SOCIETY

Innovativeness, innovation potential, higher education institution, university innovation potential, education, university.

In this article the author discusses the current state of the system of higher education, actualizes the new functions of universities. The concept of innovation potential of a higher educational institution is disclosed. The author's vision of the economic category under consideration is proposed.

В российском обществе деятельность вузов во многом определяется различными источниками власти, а также ведомственными организациями. В интервью «Российской газете» заместитель Министра образования и науки Л.М. Огородова отметила, что Правительство РФ сформировало перечень приоритетных проектов, которые реализуются Минобрнауки в интересах развития вузов и вузовской среды: «Вузы как центры пространства создания инноваций», «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» и «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» [URL: <http://минобрнауки.рф/пресс-центр/11043>].

Основной контекст развития вузов и вузовской среды, который приведенными документами сформирован, ориентирует вузы на поддержку модернизации российского общества, его перехода к информационному обществу, инновационное развитие экономики, в частности, формирование глобальной цифровой среды.

О необходимости активного включения в данные процессы свидетельствуют правительственные программы развития: Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 года № 2765-р, О приоритетных направлениях развития образования в Российской Федерации, 2017, работы отечественных ученых [Л.Р. Батукова, 2012, Г.Я. Белякова, Л.Р. Батукова, 2013, Г.Я. Белякова, Л.Р. Батукова, 2011].

В связи с этим миссия вузов должна включать следующие ценности, принципы и ключевые приоритеты:

- повышение качества научных исследований и технологических разработок университетов
- развитие инновационной и предпринимательской деятельности вузов

- управление технологическими проектами совместно с предприятиями реального сектора экономики и институтами развития

- запуск и функционирование инжиниринговых центров, обеспечивающих продвижение инновационных научных разработок, а также системное взаимодействие с научными организациями [URL: <http://минобрнауки.рф/пресс-центр/11043>].

Соответственно, миссия университетов не ограничивается только лишь образовательной функцией. На сегодняшний день перед вузами стоит задача коренного переосмысления сферы образования, они должны стать локомотивом в области инноваций для того, чтобы способствовать решению задачи устойчивого социально-экономического развития Российской Федерации.

Учитывая необходимость реализовывать выше обозначенную миссию, соответствующие цели и задачи вузов, в процессе формирования информационного общества в общем виде состоят в следующем: в активном наращивании инновационного потенциала страны посредством воспитания нового поколения инноваторов, обладающих метакомпетенциями, эффективном участии в формировании благоприятной инновационной среды, особого типа культуры предпринимательства, без которых применение инновационных экономических инструментов будет неэффективным [Е.А. Данилова, 2015].

В связи с этим особую актуальность обретает исследование перспектив развития и возможностей образовательных организаций, их инновационного потенциала. Рассмотрим, как это понятие трактуется современными исследователями.

Л.Р. Батукова отмечает, что потенциальная инновационность объекта отражает предельно возможные качественные преобразования подсистем, а также внутри- и межси-

темных взаимодействий, которые могут произойти при максимально благоприятных условиях для продвижения соответствующего инновационного объекта в системе [Л.Р. Батукова, 2010].

Ряд авторов сходится во мнении, что инновационный потенциал высшего учебного заведения представляет собой ресурсы, которые необходимы для реализации внутренних инновационных процессов и могут быть использованы для осуществления инновационной деятельности [С.И. Ашмарина, И.А. Плаксина, 2013, И.В. Баранова, М.В. Черепанова, 2006, С.Ю. Ракутько, 2012, Е.С. Симоненко, 2013].

С.В. Губарьков рассматривает инновационный потенциал вуза как совокупность факторов, определяющих состояние и перспективы развития элементов инновационной инфраструктуры вуза [С.В. Губарьков, 2011].

Существует мнение, что реализация инновационного потенциала вуза при системном взаимодействии с наукой и бизнесом обеспечивает инновационную активность и создает предпосылки интеграции вузовской науки в национальную инновационную систему [Ракутько, 2012].

Обобщая понимание инновационного потенциала вуза, спектр целей и задач, которые сегодня стоят перед вузом и определяются потребностями модернизации общества, инновационного развития экономики, полагаем, что под *инновационным потенциалом вуза* следует понимать весь спектр имеющихся у вуза ресурсов, в т.ч. тех, которые, возможно, не были задействованы ранее, но которые должны быть использованы в целях реализации его миссии. К числу важнейших (с учетом стоящих целей и задач) относятся: человеческий капитал его сотрудников (это требует создания максимально благоприятных условий для творческой реализации ППС и студентов), ресурс взаимодействия вуза с бизнесом, особенно с организациями реальной экономики, ресурс взаимодействия с властью.

Соответственно, ресурсы, которыми обладает вуз, могут считаться его инновационным потенциалом, если их использование способно служить реализации миссии вуза, достижению стоящих перед вузом целей и задач в области формирования информационного общества, цифровой экономики.

Библиографический список

1. Ашмарина С.И., Плаксина И.А. Оценка инновационного потенциала высших учебных заведений// Управление экономическими системами: электронный научный журнал. 2013. № 11 (59). С. 43.
2. Баранова И.В., Черепанова М.В. Методические подходы к оценке инновационной активности и инновационного потенциала вуза// Сибирская финансовая школа. 2006. №. 4. С. 163–167.
3. Батенева Т. Знания дают энергию. Модернизация вузов влияет на успех социально-экономического развития страны // Российская газета. Спецвыпуск №7378 (212). 2017. URL: <http://минобрнауки.рф/пресс-центр/11043> (дата обращения: 18.10.2017).
4. Батукова Л.Р. Инновационность как важнейшая социально-экономическая категория// Проблемы развития инновационно-креативной экономики. – 2010. – С. 92-97.
5. Батукова Л.Р. Модернизация: общие закономерности, основные аспекты управления // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2012. № 3. С. 9-18.
6. Белякова Г.Я., Батукова Л.Р. Инновационная модернизация экономики: сущность понятия, его взаимосвязь с понятиями модернизация и модернизация экономики // Фундаментальные исследования. 2013. № 10-11. С. 2495-2498.
7. Белякова Г.Я., Батукова Л.Р. Формирование методологической платформы модернизации: проблема подмены понятий «модернизация» и «инновационное развитие» // Креативная экономика. 2011. № 1. С. 10-16.
8. Губарьков С. В. Управление инновационной деятельностью вузов: формирование понятийно-категориального аппарата // Проблемы современной экономики. – 2011. – №. 1. – С. 416-420.

9. Данилова Е.А. Управление образами российских территорий путём наращивания инновационного потенциала вузов// Праксема. Проблемы визуальной семиотики. 2015. № 1(3). С. 60-65.
10. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 года № 2765-р.
11. О приоритетных направлениях развития образования в Российской Федерации: Аналитический вестник. № 27 (683). М., 2017.102 с.
12. Ракутько С.Ю. Методический подход к формированию инновационного потенциала как необходимому условию интеграции вуза в национальную инновационную систему: автореф. ... дис. канд. экон. наук. Владивосток, 2012. 23 с.
13. Симоненко Е.С. Оценка инновационного потенциала вуза на основе разработки комплексной системы показателей и индикаторов// Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2013. № 2. С. 135–140.

Е.Н. Яковлева, Т.В. Захарова
Лесосибирск

**ФОРМИРОВАНИЕ
САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БАКАЛАВРОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ
«ДИСКРЕТНАЯ МАТЕМАТИКА»**

Самостоятельная работа студентов, дискретная математика, электронный курс.

В статье обсуждается вопрос организации работы по формированию общекультурной компетенции бакалавров педагогического образования – способность к самоорганизации и самообразованию. Представляется авторский опыт организации самостоятельной работы студентов при изучении дисциплины «Дискретная математика» с помощью организации электронных курсов в среде Moodle.

FORMATION OF THE SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE OF BACHELORS IN THE STUDY OF DISCIPLINE "DISCRETE MATHEMATICS"

Independent work of students, discrete mathematics, e-course.

The article discusses the organization of work on the formation of general cultural competence of bachelors of pedagogical education – the ability to self-organization and self-education. The author's experience of organizing independent work of students in studying the discipline "Discrete Mathematics" with the help of organizing electronic courses in the Moodle environment is presented.

Новые образовательные стандарты высшего образования требуют, чтобы выпускник, освоивший программу бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование», обладал способностью к самоорганизации и самообразованию. Формирование указанной компетенции происходит в процессе всего курса обучения студента в вузе. Изучение математических дисциплин в последнее время сопровождается увеличением доли самостоятельной работы студентов. В частности, при выполнении аудиторных и внеаудиторных самостоятельных работ.

В рамках изучения дисциплины «Дискретная математика» студенты имеют возможность самостоятельно изучать отдельные теоретические вопросы, доказывать свойства и применять их для решения практических задач. Отчетность по данному виду работ может быть как очная, так и дистанционная.

При изучении дисциплины «Дискретная математика» можно использовать электронные курсы в системе Moodle. После завершения регистрации в системе каждый студент

записывается на определенный курс, получает доступ к заданиям от преподавателя, выполняет их и отправляет полученный результат. Преподаватель, получая ответы на задания, проверяет их на правильность выполнения и выставляет оценку. После чего студенту приходит оповещение о том, что его работа оценена, в чем он может убедиться, зайдя на сайт.

При такой организации работы студентов необязательно ограничиваться только отправкой решений задач и оцениванием их преподавателем. Можно организовать форум для обсуждения неясных моментов, возникающих в ходе выполнения заданий.

Например, при изучении темы «Исчисление конечных сумм» рассматриваются несколько методов вычисления конечной суммы вида $S_n = \sum_{i=0}^n a_i$: метод суммирующего множителя, с помощью производящих функций и др.

Затем студентам предлагаются индивидуальные задания, которые представлены на курсе в системе Moodle. В задании указаны конкретные суммы, которые должны быть вычислены методом приведения. Сам метод представлен в теоретической части этого же электронного курса.

Суть данного метода заключается в следующем. Для нахождения исходной суммы S_n записывают сумму S_{n+1} двумя способами, выделяя последний член:

$$S_{n+1} = S_n + a_{n+1} \quad (1)$$

и первый член:

$$a_{i+1} = a_0 + \sum_{i=0}^n a_{i+1}$$

$$a_i = a_0 + \sum_{i=1}^{n+1} a_i = |i \rightarrow i+1| = a_0 + \sum_{i+1=1}^{n+1} . \quad (2)$$

$$S_{n+1} = \sum_{i=0}^{n+1}$$

Т.к. левые части уравнений (1) и (2) равны, то равны и их правые части. Следовательно,

$$S_n + a_{n+1} = a_0 + \sum_{i=0}^n a_{i+1}. \quad (3)$$

Если в последней сумме $\sum_{i=0}^n a_{i+1}$ выражения (3) мы выделим сумму S_n , то получим уравнение, из которого можно найти S_n .

Пример. Найти сумму, используя метод приведения,

$$S_n = \sum_{k=0}^n (-1)^{k-2} (2k-1)(k+1).$$

Решение. Выпишем общий член суммы, который имеет вид

$$a_k = (-1)^{k-2} (2k-1)(k+1).$$

И перепишем равенство (3) с учетом того, что $a_0 = -1$, получим

$$S_n + (-1)^{n-1} (2n+1)(n+2) = -1 + \sum_{k=0}^n (-1)^{k-1} (2k-1+2)(+1+1).$$

Отдельно рассмотрим последнюю сумму и попытаемся выделить в ней искомую сумму S_n .

$$(-1)^{k-1} (2k-1+2)(+1+1) = -S_n - \sum_{k=0}^n (-1)^{k-2} (4k+3) \quad (4)$$

$$\sum_{k=0}^n$$

Обозначим $Z_n = \sum_{k=0}^n (-1)^{k-2} (4k+3)$ и снова воспользуемся методом приведения для ее нахождения. Получим

$$(-1)^{k-2} (4k+3+4) =$$

$$Z_n + (-1)^{n-1} (4n+4+3) = 3 - \sum_{k=0}^n$$

$$1 + (-1)$$

$$n$$

$$2$$

$$1 + (-1)$$

$$(-1)^{k-2} = 3 - Z_n - 4$$

$$3 - Z_n - 4 \sum_{k=0}^n$$

Из этого следует

$$1 + (-1)$$

$$Z_n + (-1)^{n-1} (4n+4+3) = 3 - Z_n - 2$$

или

$$1 + (-1)^n - (-1)^{n-1} (4n+4+3)$$

$$2Z_n = 3 - 2 \quad ;$$

отсюда получаем

$$2Z_n = 1 + (-1)^n (-2 + (4n+7));$$

Таким образом, находим

$$Z_n = \frac{1 + (-1)^n(4n+5)}{2} .$$

Возвращаясь к равенству (4), найдём сумму S_n :
подставим выражение для Z_n :

$$S_n + (-1)^{n-1}(2n+1)(n+2) = -1 - S_n - 1 + (-1)^n(4n+5)/2 ;$$

откуда найдем

$$2S_n = -3/2 + (-1)^n((-4n-5) + (4n+2)(n+2))/2 ;$$

и, наконец, искомую сумму

$$S_n = -3/4 + (-1)^n((-4n-5) + (4n^2 + 10n + 4))/4 ;$$

$$S_n = -3/4 + (-1)^n((4n^2 + 6n - 1))/4 .$$

Изучив метод и рассмотрев пример, студент выполняет индивидуальное задание и высылает его на проверку.

Личный опыт авторов по организации самостоятельной работы студентов позволяет отметить, что подобная форма работы способствует осознанному самостоятельному усвоению знаний в условиях дефицита аудиторного времени, отводимого на подготовку бакалавров педагогического образования.

Библиографический список

1. Андерсон Дж. А. Дискретная математика и комбинаторика. Москва: Издательский дом «Вильямс», 2004. 960 с.
2. Минкин А.В. Сборник задач по дискретной математике. Суммы и рекуррентные соотношения (варианты индивидуальных заданий): Учебно-методическое пособие. – Елабуга: Елабужский государственный педагогический университет, 2008. 56 с.

Раздел 6.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ И КОМФОРТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

*Т.А. Лившиц, Н.А. Мосина
Красноярск*

ОСВОЕНИЕ И ВНЕДРЕНИЕ СТРУКТУРИРОВАННОЙ ПРОГРАММЫ ВЕДЕНИЯ ВРАЧЕБНОГО ПРИЕМА (СТАНДАРТА СЕРВИСА) В РАБОТУ ВРАЧА ПОСРЕДСТВОМ ОБУЧАЮЩЕГО ОРГАНИЗАЦИОННОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Организационное консультирование, групповые консультации, супервизия, программа врачебного приема, психологическое сопровождение, уверенная позиция.

Рассматриваются результаты изучения индивидуальных и групповых изменений у врачей, участвующих в эксперименте по освоению и внедрению в повседневную деятельность программы ведения врачебного приема (стандарта сервиса).

*Т.А. Livshits, N.A. Mosina
Krasnoyarsk*

MASTERING AND IMPLEMENTING A STRUCTURED PROGRAM OF CONDUCTING MEDICAL ADMISSION (SERVICE STANDARD) IN THE PHYSICIAN'S WORK BY MEANS OF TRAINING ORGANIZATIONAL COUNSELING

Organizational consultation, group consultations, supervisions, the program of medical reception, psychological support, a confident position.

The study's results of individual and group changes in physicians participating in the experiment on the development and introduction of the medical admission program (service standard) in the daily activities are considered.

Не так давно в нашей стране, в частности, в нашем городе начала развиваться сфера платной медицины. В то время пациенты, не избалованные особыми условиями оказания медицинской помощи, выбирали в основном по нескольким параметрам: хорошее оборудование, возможность получить помощь без очередей и попасть к нужному специалисту. В настоящее же время человек, которому требуется плановая медицинская консультация, руководствуется иными критериями, и возникает необходимость оказания не просто медицинской помощи, а предоставление медицинской услуги, которая, помимо комфортных условий, удобного графика и вежливых администраторов, включает в себя создание контакта врача и пациента.

Сотрудничество врач – пациент предполагает взаимопонимание, поддержку, готовность к совместной деятельности по сохранению, укреплению и восстановлению здоровья, поэтому большое значение имеет правильная организация пространства встречи и продуктивное сотрудничество в процессе планирования лечебных мероприятий. Введение в работу врача программы структурированного приема, стандарта приема является на сегодняшний день необходимостью, которая позволит с максимальной эффективностью использовать время врачебного приема и получить наилучший результат от контакта врача и пациента.

Наше исследование проводилось на базе частного медицинского центра города Красноярск. Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально апробировать программу обучающего организационного кон-

сультирования, направленного на внедрение в работу врачей структурированной программы ведения врачебного приема.

Гипотеза исследования состоит в том, что процесс внедрения программы ведения врачебного приема будет результативным, если:

- будут разработаны и внедрены групповые консультации и супервизия для врачей;

- групповые консультации будут направлены на повышение уровня доверия в группе, улучшение информированности, отработку навыков, освоение необходимых техник, создание коллектива единомышленников, способных к сотрудничеству;

- супервизия будет организована с целью профессиональной поддержки обучающегося;

- освоение и успешное внедрение в работу структурированной программы повысит уровень уверенности в себе врачей.

Основной задачей работы являлось освоение и внедрение в повседневную практику врачей поликлинической службы стандарта сервиса, принятого в данной организации. Стандартом закреплён ход ведения врачебного приема и последовательность этапов:

1. Установление контакта с пациентом, который содержит в себе представление врача с обязательным указанием своей специальности, фамилии, имени и отчества, приветствие пациента, а также информирование его о плане встречи. Врачам были предложены формулировки фраз, с помощью которых они могли реализовать поставленную задачу, а также даны рекомендации по манере поведения (взаиморасположение, дистанция, интонация, мимика и т.д.).

В течение этого этапа врач знакомится со своим пациентом, между ними устанавливается психологический

контакт, складывается первое впечатление друг о друге, формируются предпосылки для последующего межличностного взаимодействия. Первое впечатление больного о враче во многом определяет то, как пациент будет строить свои отношения с лечащим врачом, выполнять его назначения.

2. После сбора жалоб, анамнеза и проведенного осмотра врач должен обсудить итоги проведенных им необходимых действий, описанных выше. Обсуждение включает в себя как можно более понятное для пациента объяснение того, что с ним происходит на данный момент, а также, что будет происходить при дальнейшем взаимодействии врача и пациента в процессе обследования и лечения, а именно:

- проговорить предварительный диагноз в двух вариантах – с помощью медицинской терминологии и доступным языком, используя понятные пациенту слова;

- указать, какой именно вид лечения предполагается при данном заболевании;

- обязательно произнести наименование этапов лечения, их длительность, цели проведения и что требуется делать пациенту на каждом из них;

- описать положительный эффект каждого из этапов лечения.

3. Ориентация на сотрудничество – врач уверенно и спокойно ведет себя на приеме, предлагает пациенту задать вопросы, охотно и доступно отвечает на его вопросы, работает с сопротивлением, в случае его возникновения, успешно применяет приемы аргументации.

4. Выход из контакта. Завершение приема, осуществление записи на повторный прием с указанием точной даты и времени.

В исследовании приняли участие врачи различных специальностей, работающие в поликлинике.

Для реализации поставленной задачи было выбрано обучающее организационное консультирование.

Организационное консультирование – это оказание профессиональной помощи, которая представляет собой последовательные действия, предпринимаемые консультантом (в том числе и психологом) совместно с заказчиком (руководителем) для разрешения проблем и достижения позитивных перемен внутри организации.

На развитие организационного консультирования большое влияние оказали результаты исследований К. Левина (школа групповой динамики), Дж. Морено (социометрия), В. Бенниса (Т-группы), М. Шерифа (исследования межгрупповых отношений). Среди отечественных специалистов в организационном консультировании следует отметить А.И. Пригожина, Ю.Д. Красовского, Ф.Ф. Галлямова, В.А. Гончарука, М.И. Кныш, В. Тарасова, Н.О. Токмакову, О.К. Трофимову, С.В. Шекшню.

Обучающее консультирование – одно из направлений организационного, целью которого является повышение компетентности персонала предприятия.

По мнению М. Скалли и Б. Хопсона, существуют три основные цели консультирования: помощь другим в их самоусилении, личностное развитие клиента и создание здоровых микро- и макросистем для функционирования индивидуумов.

В различных исследованиях отмечается, что основной функцией психолога-консультанта, независимо от специфики его консультирования, является предоставление клиенту необходимой психологической информации, стимулирование его активности работы над собой.

Среди возможных вариантов сопровождения в консультативной психологии наиболее подходящими для реализа-

ции поставленной цели, на наш взгляд, являются и были выбраны следующие формы работы:

- Групповые консультации – одна вводная консультация и дальнейшие по этапам введения новых приемов и освоения навыков. Часовые занятия, позволяющие выявить затруднения, являющиеся общими для сотрудников, прояснить поставленную задачу и запланировать дальнейшие этапы внедрения стандарта в рабочий процесс.

- Супервизия. Присутствие консультанта на приеме у каждого врача, обсуждение итогов проведенной встречи с пациентом, сильных и слабых сторон ведения приема по итогу применения новых навыков.

- Финализирующие групповые консультации с применением метода кейс-стади.

С целью диагностики до и после проведения эксперимента мы использовали следующие методики:

1. Тест "Пульсар" (Л.Г. Почебут) для оценки социально-психологического уровня развития группы;

2. Методика изучения мотивации профессиональной карьеры Э. Шейна;

3. Тест «Кто Я?» Тест двадцати высказываний. (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т.В. Румянцевой);

4. Опросник уверенности в себе (С. Рейзас);

5. Карта экспертной оценки, составленная в соответствии с внедряемой программой.

При первичной диагностике (до проведения эксперимента) были зафиксированы следующие результаты:

- ✓ Врачи поликлиники в ценностных представлениях ориентированы на стабильную работу, довольно консервативны, для них важен привычный стиль жизни.

- ✓ Участники эксперимента реализуют в профессиональной деятельности личные значимые жизненные ценности, а потому для них важно компетентно выполнять свою

работу и приносить реальную пользу субъектам воздействию, они заинтересованы в профессиональном развитии.

✓ Группа, в которой работают специалисты, оценивается ими как довольно зрелая и способная выполнять поставленные задачи. Однако нет достаточного понимания целей, способов и средств деятельности, а также критериев оценки результатов. Несколько снижена согласованность внутригрупповых процессов.

✓ Высокий уровень рефлексии у опрашиваемых характеризует участников как людей, которые в большей степени анализируют себя и процесс, нежели совершают какие-либо действия для совершенствования и улучшения результата. Это может быть связано с недостаточным уровнем знания и понимания путей для решения задач. При взаимодействии с пациентами специалистов поликлиники отличает недостаточно уверенная позиция, однако при самооценке результатов деятельности они представляют лучшие результаты в сравнении с итогами оценки консультантом. Этот факт также говорит о том, что нет четкого представления критериев оценки.

По окончании процесса освоения и внедрения в работу структурированной программы врачебного приема нами была проведена повторная диагностика с помощью приведенных ранее методик. Данные, зафиксированные по итогу, отличались от первоначальных:

✓ Психологическое сопровождение процесса освоения и внедрения новой программы ведения врачебного приема позволило повысить социально-психологический уровень развития группы. В большей степени систематические групповые занятия отразились на таких аспектах характеристики группы как организованность и референтность.

✓ В результате повышения уровня знания и понимания необходимости введения в работу нового стандарта приема, а также успешного его освоения врачами демонстриру-

ется более уверенная позиция. Данное заключение можно сделать на основании двух составляющих диагностики – результатов повторного тестирования врачей (тест уверенности в себе Рейзаса) и результатов оценки экспертной карты.

✓ В описательных характеристиках врачей увеличилось количество высказываний о себе как деятельном специалисте в сравнении с первоначальными ответами на вопрос «Кто Я как профессионал?».

✓ По результатам оценки экспертной карты в итоге освоения программы все специалисты, участвующие в эксперименте, повысили свой уровень работы в соответствии со стандартом с «продвинутого» до «высокого». Также хотелось бы отметить, что в отличие от первоначальных результатов разница оценок консультанта и самого специалиста незначительна.

Полученные в ходе нашего исследования результаты позволяют оценить представленный метод работы по освоению и внедрению в практику врача новой программы ведения врачебного приема как эффективный.

Библиографический список

1. Исмагилова Ф. С. Основы профессионального консультирования. М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та. Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 256 с.
2. Лебедева Л.В. Организационное консультирование: учеб. пособие. Тюмень, 2012. 164 с.
3. Немов Р.С. Основы психологического консультирования: учебник студ. педвузов. М.: ВЛАДОС, 1999. 394 с.
4. Пригожин А.И. Методы развития организаций. М.: МЦФЭР, 2003. 864 с.
5. Шейнис М.Ю. Рабочая книга психолога организации. Самара: Бахрах-М, 2001. 224 с.
6. Шнейдер Л.В. Психологическое консультирование / Л. В. Шнейдер, Г. В. Вольнова, М. Н. Зыкова. М.: Ижица, 2002. 224 с.

*Н.А. Маркина, Т.В. Галкина
Калуга, Москва*

КОГНИТИВНАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ РЕГУЛЯЦИИ МЫШЛЕНИЯ

Рефлексия, когнитивная психотерапия, рефлексивная регуляция мышления.

Рассматриваются проблемы рефлексии и саморефлексивного сознания. Через призму уровней организации когнитивных процессов анализируются основополагающие постулаты когнитивной психотерапии. Этапы когнитивной психотерапии анализируются с позиции развития рефлексивно-смысловой регуляции мышления.

*N.A. Markina, T.V. Galkina
Kaluga, Moscow*

COGNITIVE PSYCHOTHERAPY AS WAY OF FORMATION OF REFLEXIVE REGULATION OF THINKING

Reflection, cognitive psychotherapy, reflexive regulation of thinking.

In the article problems of reflection and self-reflexive consciousness are considered. Through a prism of levels of the organization of cognitive processes fundamental postulates of cognitive psychotherapy are analyzed. Stages of cognitive psychotherapy are analyzed from the point of view of development of reflexive and semantic regulation of thinking.

Развитие знаний о рефлексии имеет давнюю традицию. Современная наука под рефлексией понимает весьма различные явления, сам же термин происходит от латинского reflexio – обращение назад.

Изначально слово «рефлексия» употреблялось в разговорном языке в значении «гнуть, нагибать обратно». Со временем данный термин вошел в научный обиход,

в частности, его стали использовать в оптике как процесс отражения.

Наряду со значением отражения *понятие рефлексии* постепенно приобретало значение размышления, обдумывания, рассуждения, соображения. Таким образом, рефлексии начинают рассматривать как процесс, обращенный, прежде всего, на самоё себя [Н.А. Калашникова, 2006].

Существуют экспериментальные исследования, раскрывающие особенность рефлексии, позволяющей субъекту деятельности оценивать собственное сознание [Е.А. Бессонова, 2000]. Представленное свойство рефлексии может приобретать различные формы: созерцание, научное познание, психотерапия, медитация и т. д.

В работе Е.А. Бессоновой выделен ряд положений, раскрывающих роль и место рефлексии в мышлении [Е.А. Бессонова, 2000, с. 3].

1. Рефлексия является побуждающим механизмом продуктивной мыслительной деятельности.

2. Рефлексивный механизм способствует возникновению инсайта.

3. Рефлексия раскрывает содержание самого хода мыслительного процесса, обеспечивая активацию анализа и синтеза. В данном процессе мыслительная активность сопрягается рефлексивным механизмом с самосознанием, сознанием и волей.

Рефлексия позволяет человеку стать на место созерцателя происходящих в жизни изменений.

Выход за пределы собственного мышления и сознания, приводящий к рассмотрению психологических феноменов со стороны наблюдателя, может происходить на различных уровнях.

Повышение уровня рефлексии, движение к «саморефлексированию» возникает с появлением кризисных и переломных моментов в жизни и деятельности. В таком качестве

могут выступать острый кризис или сильное переживание, и в результате происходит процесс самораскрытия человека.

Процесс «открытия себя» позволяет контролировать свою деятельность, действия, поступки через механизм «обратной связи», в результате чего любое действие начинает обладать данным *свойством рефлексивности*. Этот процесс, несомненно, накладывает отпечаток на всю деятельность человека, опосредствуя ею движение к намеченной цели, происходившим в прошлом событиям и перспективам.

Таким образом, развитие саморефлексивного сознания приводит человека к особой позиции наблюдателя своего внутреннего мира и жизнедеятельности, в целом (см. также [3]; и др.).

Вопрос о способах развития рефлексии всегда остается актуальным, поскольку, с одной стороны, это, несомненно, одна из самых важных составляющих нашего самосознания, с другой стороны, рефлексия является настолько глубинным механизмом психики, что ее развитие требует определенного жизненного события и состояния личности.

Любая психотерапевтическая школа опирается на определенные представления о развитии личности. *Когнитивная психотерапия* отличается от других видов психологической помощи личности своей направленностью на мышление, автоматические мысли, убеждения, действия и поведение. Движущей силой развития в когнитивной психотерапии является *активность субъекта* (о роли активности подробнее см. [6] и др.). Она играет главную роль в формировании мыслей и поведении человека. Образование когнитивных схем действия и осознание этих схем как оснований собственного мышления и поведения указывает на ведущую роль в данном процессе самосознания и рефлексии.

Постулатом когнитивной психотерапии является тот факт, что наше субъективное видение реальности не всегда соответствует объективной реальности, поэтому требует

постоянной проверки [5]. Это возможно только при условии развитой рефлексии.

Отечественные психологи выделяют несколько *уровней организации* когнитивных процессов [5]. Первый уровень – дологичный, представляющий собой аффективные мысли. Второй – рациональное, логическое мышление. Третий уровень представляет собой метакогнитивный уровень, или собственно рефлексивные процессы. Автоматические мысли, являющиеся основой изучения в процессе когнитивной психотерапии, скорее всего, представляют собой первый уровень когнитивных процессов. Вероятно, это эмоционально закрепленные мысли (например, голос родителей), которые не могут быть подвержены критике и оценке. Противоречие между рациональным мышлением и дологическими мыслями может быть разрешено только при включении рефлексивных процессов в анализ собственного мышления. Возможно, это противоречие и вызывает поведенческие и эмоциональные расстройства, заставляющие человека обращаться за психологической помощью, так как рефлексивные механизмы у него остаются неразвитыми, что не позволяет ему самому справиться с возникшими трудностями.

В процессе консультационной работы психолог опирается на несколько *видов рефлексии*: ситуативную, ретроспективную и перспективную [С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов, 1985].

В рамках психологического консультирования данные виды рефлексии прослеживаются на всех *этапах работы* с клиентом:

1 этап – осмысление проблемы, анализ автоматических мыслей и причин, их вызывающих, осознание убеждений прошлого опыта (ретроспективная рефлексия);

2 этап – отслеживание автоматических мыслей, работа над изменением мышления с помощью системы домашних заданий (ситуативная рефлексия);

3 этап – обучение способам обнаружения автоматических мыслей и способов их изменения в различных жизненных ситуациях (перспективная рефлексия).

Психотерапевт в рамках консультативных сессий помогает человеку развить свои рефлексивные возможности, тем самым не только решая его настоящие проблемы, но и обучая его дальнейшей самостоятельной рефлексивной регуляции мышления.

Подводя итог, можно сказать, что в процессе когнитивной психотерапии происходит обучение рефлексивной регуляции собственной мыслительной деятельности во взаимодействии с психотерапевтом, но ведущая роль отводится субъектной активности клиента. В процессе терапевтических сессий и домашних заданий развиваются рефлексивные способности и механизмы изменения собственного мышления. Таким образом, когнитивная психотерапия предстает как способ формирования рефлексивно-смысловой саморегуляции мышления.

В заключение хотелось бы отметить несомненную актуальность изучения и развития рефлексии в рамках философской науки, психологии в целом и ее различных направлений, в частности.

Библиографический список

1. Бессонова Е.А. Рефлексия и ее развитие в процессе учебно-профессионального становления будущего учителя: Дис. ... канд психол. наук. Хабаровск, 2000.
2. Калашникова Н.А. Рефлексия как принцип философского мышления: Дис. ... канд. философских наук. Волгоград, 2006.
3. Проблемы субъектов в постнеклассической науке / Отв. ред. В.И. Аршинов, В.Е. Лепский. М.: Когито-центр, 2007.
4. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 31–40.

5. <http://cognit-therapy.ru/index.php/o-kognitivnoj-terapii/kt-i-psikhoanaliz/item/40-отечественная-психология-мышления-и-когнитивная-психотерапия> (обращение к ресурсу 07.07.2017).
6. Субъектный подход в психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.

К.А. Сугопяко
Красноярск

ОСОБЕННОСТИ ПРИНЯТИЯ СОБСТВЕННОГО ТЕЛА УЧЕНИКАМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Принятие тела, стили взаимодействия, самооценка личности, эмоции, связанные с образом тела.

В статье обсуждаются результаты исследования принятия собственного тела учениками начальной школы. Благодаря комплексу подобранных методик, были выделены уровни принятия тела: низкий, средний, высокий. В каждом уровне дается анализ личностных особенностей учеников, особенностей поведения и взаимодействия в социуме.

К.А. Sugonyako
Krasnoyarsk

FEATURES MAKING OWN BODY THE STUDENTS OF PRIMARY SCHOOL AGE

The adoption of the body, styles of interaction, self-identity, emotions associated with the image of the body.

The article discusses the results of a study of the adoption of his own body at elementary school students. Due to the complex of selected methods was selected-making levels of the body: low, medium, high. In each level the analysis of the personal characteristics of students, characteristics of behavior and interaction in society.

«Встречают по одежке, а провожают по уму!» – гласит старая русская пословица, которая в данное время особенно актуальна. Огромное количество телевизионных проектов посвящено стилю, имиджу, изменению внешности. Ведь первое мнение о человеке складывается и по его внешнему виду тоже. В толпе людей прохожий невооруженным взглядом замечает отношение человека к самому себе, какую одежду он выбирает, какую прическу, аксессуары, общее физическое состояние тела. Тело – это способ представления себя окружающим.

П.Д. Тищенко определяет **тело** как открытую чувственному взгляду внешнюю форму человека. С позиции социальной психологии под телом понимается зримая и осязаемая часть Я, элемент личности, выставленной на публичное обозрение [1].

Одна из проблем, которая начинает зарождаться еще в младшем школьном возрасте, – это принятие своего тела. Конечно, внимание человека к собственному телу, его красоте, эстетичности – характерная черта подросткового и юношеского возраста, но 10-11 лет – это рубеж периодов младшего школьного возраста и возраста подросткового, поэтому начинать работу по принятию собственного тела, развитию умения жить с ним в согласии и гармонии необходимо начинать еще в младшем школьном возрасте.

Нами был проведен констатирующий эксперимент, целью которого было выявить особенности принятия собственного тела учениками начальной школы. В исследовании приняло участие 43 ученика 4-х классов г. Красноярска. Для этого использовались следующие *методики*: методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан); тест цветоуказания неудовлетворенности собственным телом (The Color-A-

Person body dissatisfaction Test, CAPT); опросник SIBID (ситуативная неудовлетворенность образом тела), разработанный Томасом Ф. Кэшем (Т. F. Cash); методика диагностики межличностных отношений Т. Лири; метод социометрии.

Для определения итогового уровня выраженности принятия своего тела у обучающихся мы обобщили результаты всех методик, опираясь на выделенные нами критерии: самооценка личности, уровень притязаний; принятие/непринятие своего тела; эмоции, связанные с образом тела в контексте определенных ситуаций.

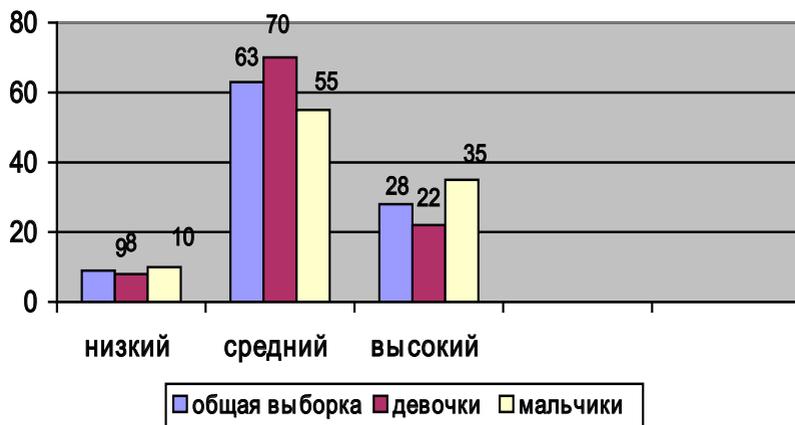


Рис. 1. Итоговый уровень принятия своего тела учениками 4 классов (в процентах)

По рисунку видно, что в общей выборке у всех учащихся преобладает средний уровень: как у девочек (70%, или 16 учениц), так и у мальчиков (55%, или 11 учеников).

Для детей со средним уровнем принятия телесности характерны: средний/ высокий уровень самооценки при

слабом/сильном уровне дифференцируемости. Принятие телесности частичное: телесные изменения, которые происходят в данном возрасте, переживаемые детьми, могут дать толчок для перехода как на низкий, так и на высокий уровень отношения к своему телу.

7 мальчиков (или 35%) и 5 девочек (или 22 %) имеют высокий уровень позитивного отношения к телу. *Для детей с высоким уровнем* принятия телесности характерны: средний/ высокий уровень самооценки при умеренном уровне дифференцируемости; принятие телесности детей безусловно.

Низкий уровень отношения к собственному телу наблюдается у 2 девочек (или 8%) и 2 мальчиков (или 10%). Этим детям будет сложнее пережить подростковый период, так как одна из ключевых составляющих – это принятие себя. *Для детей с низким уровнем* принятия собственного тела характерны: низкий уровень самооценки при слабом/ умеренном/сильном уровне дифференцируемости, высокий уровень тревожности, наличие комплексов, страхов и стеснений.

Также мы решили проанализировать, ученики с каким уровнем принятия своего тела (низкий, средний, высокий) испытывают трудности в общении и взаимодействиях, т. е. установить связи между показателями принятия тела (Дембо-Рубинштейн, Цветоуказания неудовлетворенности собственным телом, SIBID) и показателями особенностей взаимодействия (Межличностных отношений Лири, социометрия).

При анализе особенностей общения у мальчиков и у девочек с разными уровнями принятия своего тела в отдельности мы отметили следующее:

**Средние значения по октантам методики Лири
в группах детей по уровню выраженности принятия
своего тела (мальчики, девочки)**

Гендерная группа		авторитарный	эгоистичный	агрессивный	подозрительный	подчиняемый	зависимый	дружелюбный	альтруистический
Мальчики (20)	Низкий (2)	6	9,5	9,5	4,5	6,5	8	12	11
	Средний (11)	9	8,6	8	6,7	7,9	7,7	9	10
	Высокий (7)	8,4	7,1	6,3	5	6	6,1	7,2	6,5
	Общее	8,5	8,2	7,8	6,1	6,7	7,2	8,7	9,2
Девочки (23)	Низкий (2)	7	6,5	4	1,5	3	6,5	7,5	5
	Средний (16)	8,1	6,5	6,3	5,9	6,1	7,9	9	8,1
	Высокий (5)	8,2	6,8	6,6	7,4	9,2	9	10,2	9,4
	Общее	7,9	6,4	5,7	6,3	5,3	6,2	9	8,2

По тестовой процедуре параметры, имеющие наибольшее количество баллов, считаются доминирующими и соответствуют преобладающему стилю межличностных отношений данного индивида. Характеристики параметров, не выходящие за пределы 8 баллов, говорят о личностях гармоничных, с адаптивным поведением. Показатели, превышающие этот количественный порог, свидетельствуют об акцентуации свойств, выявляемых данным параметром. В нашем исследовании несколько параметров имеют выраженность акцентуированную, эти октанты являются положительными, помогающими социализации и приемлемыми в обществе: дружелюбие, альтруизм, авторитарность. Но высокий балл выраженности по ним может сигнализи-

ровать также и о проблемах в общении. Например, человек может быть дружелюбным и любезным со всеми, стремится быть «хорошим» для всех. Это может обернуться зависимым поведением, навязчивостью, а альтруизм – насилием, авторитарность – диктаторством.

Из таблицы видно, что мальчики более альтруистичны, чем девочки. Это указывает на наличие у обучающихся следующих личностных качеств: ответственности по отношению к людям, мягкости, доброте. Эмоциональное отношение проявляют к окружающим в сострадании, эмпатии, заботе.

Параметр «дружелюбие» имеет количественный показатель у мальчиков и у девочек 8,7 и 9 лет соответственно. Ученики дружелюбны, любезны к окружающим, ориентированы на принятие и социальное одобрение, склонны к сотрудничеству и кооперации. Причем девочки с высоким уровнем принятия своего тела стремятся дружить со всеми, быть услужливыми и хорошими.

У мальчиков высок параметр авторитарности и эгоистичности. Часть детей, безусловно, стремится к лидирующим позициям, отстаивают свое мнение, берут на себя ответственность. Стремятся к абсолютной власти мальчики со средним и высоким уровнем принятия тела, с низким уровнем принятия тела имеют балловый показатель 6, что говорит о демократическом стиле взаимодействия, но показатель эгоистичности у них имеет выраженность 9,5. Девочки в данных параметрах имеют средние показатели выраженности: более стремятся к проявлению лидерских и эгоистических качеств девочки с высоким уровнем принятия тела. Девочки с высоким уровнем принятия тела также прибегают к подчиняемому и зависимому стилю поведения (9,2 и 9, соответственно): принимают конформные позиции.

Мальчики по параметрам подчинение и зависимость имеют следующие результаты: стремятся к подчиняемости ученики со средним уровнем принятия тела, а выбирают зависимый стиль поведения мальчики с низким уровнем принятия тела.

Мальчики с низким и средним уровнем принятия тела стремятся к активному выражению агрессивных эмоций (9,5 и 8, соответственно). Девочки довольно редко выражают эмоции в агрессивной негативной форме. Девочки с высоким уровнем принятия тела более подозрительны, чем другие девочки и мальчики в целом. По параметру подозрительность мальчики имеют среднюю балловую выраженность, а значит, бывают подозрительными в определенных ситуациях.

Результаты социометрии показывают, что 4 обучающихся с низким уровнем принятия своего тела имеют психологический статус изолированного ученика. Обучающиеся с высоким уровнем принятия своего тела имеют разные стили взаимодействия и психологический статус: из 12 учеников 1 лидер, 2 изолированных, 4 предпочитаемых, 5 пренебрегаемых. 2 ученика – лидеры, 13 – предпочитаемые, 12 – пренебрегаемые – это психологические статусы учеников со средним уровнем выраженности принятия своего тела.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости коррекционной работы с учениками, имеющими низкий уровень принятия своего тела. Ведь непринятие себя приводит к неконструктивным стилям взаимодействия и неблагоприятности позиции в отношениях: такие дети не пользуются популярностью, склонны в большой степени к переживаниям и самобичеванию. В связи с низкой самооценкой довольствуются социальным положением, которое уже имеют. Образ жизни – малоподвижный. Имен-

но эти показатели лягут в основу программы групповых консультаций, которые мы предполагаем провести для оказания четвероклассникам психологической помощи в принятии своего тела.

Библиографический список

1. Большая психологическая энциклопедия. М.: Эксмо, 2007. 544 с.
2. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии: учебное пособие под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. Санкт-Петербург, Речь: 2010.
3. Карелина А.А. Психологические тесты / 2 часть. Под ред. А.А. Карелина. П86 М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007.
4. Тхостов А.Ш. Психология телесности. М., 2002.

Раздел 7.

РАЗВИТИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Д.В. Бажина

Пермь

СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ И СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТИРОВАННОСТЬ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Совладающее поведение, стратегии и стили совладающего поведения, подростки с нарушением слуха, социальная адаптированность.

В статье представлено исследование связи между совладающим поведением и показателями социальной адаптированности у подростков с нарушением слуха. Показано, что социальный и продуктивный стили совладающего поведения способствуют повышению показателя социальной адаптированности, и наоборот.

D.V. Bagina

Perm

COULDUSE BEHAVIOR AND SOCIAL ADAPTATION AMONG ADOLESCENTS WITH HEARING IMPAIRMENT

Coping behavior, strategies and styles of coping behavior, adolescents with hard of hearing, social adaptation.

Abstract: The study examined the relationship between coping behaviors and indicators of social adaptation in adolescents with hard of hearing. It is shown that social and productive styles of coping behavior contribute to increasing the indicators of social adaptation and contrariwise.

Проблема совладающего поведения помогает понять сущность адаптивности/дезадаптивности человека, поскольку не только стресс является существенным фактором снижения продуктивности человека, но и то, как человек справляется с ним. Преодоление стрессовых ситуаций отражается в выборе стратегий совладающего поведения, что играет важную роль в социальной адаптированности лиц с ограниченными возможностями здоровья (R.Lazarus, S.Folkman, А.Г.Маклаков, Н.А.Сирота) [Ю.Ю. Алексина, 2014]. В последние годы в России растет количество детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей с нарушением слуха. В Пермском крае по данным на 2015-2016 учебный год обучалось 18092 ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Получение детьми с ограниченными возможностями здоровья образования является одним из основных условий обеспечения их полноценного участия в жизни общества.

Совладающее поведение направлено на эффективную адаптацию человека к стрессовым ситуациям. Нет единого подхода к сущности совладающего поведения и его становлению в онтогенезе. Наиболее известной является ситуационная теория Р. Лазаруса и С. Фолкман, в которой совладающее поведение рассматривается в качестве динамического процесса, который зависит от специфики ситуации, фазы столкновения со стрессовым фактором, когнитивной оценки стрессора [А.В. Либина, 2008].

Также существует две равно приятые модели, которые показывают связь между взрослением и совладающим поведением. Согласно первой модели (К. Юнг, Э. Эриксон, Д. Гуттман) развитие личности делает совладающее поведение более успешным, совершенствуя его стратегии [В.А. Бодров, 2006]. Вторая модель – феноменологическая (С. Фолкман, Р. Лазарус) – здесь эффективность или зрелость попыток совла-

дания рассматривается в контексте ситуации [Т.А. Колосова, 2012]. Согласно сторонников первой модели, активное развитие стиля совладающего поведения происходит в подростковом возрасте [Т.Л. Крюкова, 2004], так как основу формирования новых психологических и личностных качеств составляет общение, которое играет важную роль в развитии подростка, становлении самосознания, формирования идентичности и моделей поведения в его социальной адаптации. Подростки с нарушением слуха имеют особую ситуацию развития, проблемы в становлении межличностных отношений, малый и скудный опыт общения. В своем исследовании В.Л. Белинский отмечает, что у подростков с нарушением слуха наблюдается непонимание многих процессов жизни, вызванное отсутствием слуха, что приводит к неожиданным реакциям поведения и неадекватной оценке поступков других людей. Содействие успешной социализации подростков с нарушениями слуха является одной из важнейших задач учебно-воспитательного процесса. В этом случае можно говорить о компенсации, под которой понимается замещение или перестройка нарушенных или недоразвитых функций. В психологическом уровне компенсации основой является работа защитных механизмов и стратегий совладающего поведения [Т.Г. Богданова, 2002].

Под успешной социальной адаптацией предполагается актуализация резервных возможностей человека и его готовность к преодолению трудностей. Результатом процесса адаптации является адаптированность. Помимо этого, адаптированность в психологии понимается как уровень фактического приспособления человека, социального статуса, самоощущения, удовлетворенности собой и жизнью [А.А. Реан, 2006]. Мы предполагаем, что подростки с нарушением слуха будут иметь сниженные показатели социальной адаптированности в силу наличия дефекта, который ве-

дет к затруднению взаимодействия с окружающими. Анализируя работы, посвященные особенностям совладающего поведения лиц с ограниченными возможностями здоровья [Т.В. Артемьева, 2013, Е.А. Калягина, 2013, Т.А. Колосова, 2012, И.Г. Маракушина, 2014], мы предполагаем, что у подростков с нарушением слуха будут прослеживаться те же тенденции, а именно будут преобладать такие стратегии совладающего поведения как «конфронтующее поведение», «уход-избегание».

Целью нашего исследования является изучение совладающего поведения и социальной адаптированности у подростков с нарушением слуха.

Организация и методы исследования

В исследовании приняли участие 50 подростков с нарушением слуха 12-14 лет и 50 нормально развивающихся подростков 12-13 лет. Для анализа мы взяли по 12 человек из каждой группы. Исследование проводилось на базе ГКБООУ «Школа-интернат для детей с нарушением слуха и речи» г. Перми, МАОУ СОШ №114 и МАОУ СОШ №81 г. Перми.

Для определения стиля и преобладающих стратегий совладающего поведения использовалась методика ACS – Юношеская копинг-шкала Э.Фрайденберга и Р. Льюиса 1993 (Adolescent Coping Scale, ACS. E.Frydenberg, R.Lewis), адаптированная Т.Л.Крюковой, Е.В. Куфтык, М.С.Замышляевой в 1999-2002 г. Для изучения особенностей социально-психологической адаптации использовался опросник социально-психологической адаптированности К. Роджерса и Р.Даймонда 1954 г., адаптированный А.К.Осницким в 2004 г. Полученные результаты обрабатывались в программе Statistica. Мы использовали следующие методы: U-критерия Манна-Уитни и корреляционный анализ по Спирмену.

Результаты исследования

С помощью корреляционного анализа Спирмена можно выделить следующие прямые значимые связи у подростков с нарушением слуха: между стратегией совладающего поведения «социальная поддержка» и показателями «адаптация» ($r=0,62$), «интернальностьб» и коэффициентом адаптации ($r=0,69$); стратегией «решение проблемы» и показателями «интернальность» ($r=0,59$), «стремлением к доминированию» ($r=0,61$); стратегией «позитивный фокус» и показателем «принятия других» ($r=0,62$). А также достаточно много обратных значимых связей: между стратегией «решение проблемы» и коэффициентом дезадаптированности ($r=-0,64$); стратегией «общественные действия» и показателями «самопринятия» ($r=-0,70$); стратегий «игнорирование» и показателем «эмоциональный комфорт» ($r= -0,60$).

У нормально развивающихся подростков можно выделить следующие прямые значимые связи: между стратегией «беспокойство» и показателем «адаптация» ($r=0,67$); стратегией «чудо» и показателем «стремление к доминированию» ($r=0,95$); стратегиями «игнорирование» и «самообвинение» и показателем «стремление к доминированию» ($r=0,59$); стратегией «профессиональная помощь» и показателем «эмоциональный комфорт» ($r=0,68$). И обратные значимые связи: между стратегией «разрядка» ($r= -0,59$) и «уход в себя» ($r= -0,60$) и показателем «принятие других»;

Таким образом, можно отметить, что чем чаще подростки с нарушением слуха будут использовать социальные и продуктивные стратегии совладающего поведения, такие как «социальная поддержка», «решение проблемы», «позитивный фокус», и чем реже «игнорирование», «общественные действия», тем выше будут показатели социальной адаптированности.

Немного другие результаты получилось у нас для нормально развивающихся подростков. Здесь отмечается связь между повышенными показателями социальной адаптированности и непродуктивными стратегиями, такими как «беспокойство», «чудо», «игнорирование», «самообвинение», и стратегией «профессиональная помощь». Это связь довольно интересна нам для дальнейшего изучения. Также отмечается, что чем реже подростки будут использовать стратегии «разрядка, уходя в себя», тем они будут более социально адаптированы.

Данные результаты можно назвать начальным этапом исследования. В дальнейшем мы планируем увеличить количество каждой выборки до 50 человек, провести дополнительную методику (Опросник «Копинг-механизмы» Е.Хайм) для определения копинг-механизмов и их адаптивности.

Библиографический список

1. Алексина Ю.Ю. Особенности копинг-поведения лиц с ограниченными возможностями здоровья / Ю.Ю. Алексина // Международный журнал экспериментального образования. 2014. №6 С.61-62.
2. Артемьева Т.В. Стратегии совладающего поведения детей с ограниченными возможностями здоровья / Т.В.Артемьева// Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики. Альманах Казанского федерального университета. 2013. С. 4-9.
3. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: учебное пособие / Т.Г.Богданова – М.: 2002. С. 203.]
4. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А.Бодров – М.: ПЕР-СЭ. 2006
5. Калягина Е.А. Копинг – стратегии поведения как адаптационный ресурс личности детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Е.А.Калягина // Инклюзивное образование: практика, исследования, мето-

дология: Сб. материалов II Международной научно – практической конференции. Москва. 2013. С.165-166.

6. Колосова Т.А. Совладающее поведение как фактор успешной адаптации умственно отсталых подростков / Т.А.Колосова // Вестник Оренбургского государственного университета. Оренбург. 2012. №2 (138). С. 86-89.
7. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведению. Монография / Т.Л.Крюкова – Кострома. 2004. С.376.
8. Либина А.В. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации. Серия: Психологическое образование / А.В.Либина – М.: Эксмо, 2008. С.400.
9. Маракушина И.Г. Психологический анализ копинг-стратегий у подростков с детским церебральным параличом / И.Г.Маракушина, Е.С.Зайцева // Современные проблемы науки и образования. 2014. №3.
10. Реан А.А. психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А.Реан, А.Р.Кудашев, А.А.Баранов – СПб, 2006. С. 479.

Н.В. Басалаева, Т.В. Казакова
Лесосибирск

ЛЕКОТЕКА КАК ФОРМА СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

Лекотека, инвалид, сопровождение, психологическое сопровождение, дети-инвалиды, образование, особые образовательные потребности.

В статье представлены взгляды отечественных психологов, педагогов относительно лекотеки как формы сопровождения детей-инвалидов. Описаны методы и основные формы работы педагога-психолога в лекотеке. Показано, что в условиях лекотеки развиваются навыки взаимодействия детей-инвалидов с окружающими. Обосновывается необходимость усиления внимания к проблеме организации лекотек для эффективной социализации детей-инвалидов.

LEKOTEKA AS THE FORM OF SUPPORT OF CHILDREN WITH DISABLED PEOPLE

The lekoteka, the invalid, support, psychological support, children-invalids, formation, special educational requirements.

The article presents the views of Russian psychologists and teachers about the lekotek as a form of accompanying disabled children. The methods and basic forms of the work of the teacher-psychologist in the lekotek are described. It is shown that in the conditions of the lekotek the skills of interaction of children with disabilities with those around them develop. The necessity of strengthening attention to the problem of organization of lecotek for the effective socialization of children with disabilities is substantiated.

Во многих городах России в последние десять-пятнадцать лет все активнее внедряются технологии психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с нарушениями или выраженными проблемами развития, стараются активно использовать зарубежный опыт.

В РФ помощь детям со сложными и множественными нарушениями в развитии чаще всего оказывается за пределами образования. Это ухудшает возможности их включения в социум, обедняет ресурсы развития, создает дополнительные проблемы их социальной реабилитации и адаптации в обществе, развитии коммуникативных способностей, расширении круга общения детей со сложностями в адаптации.

Лекотека – это новая форма работы взаимодействия с семьей, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития, позволяющая обеспечить доступность образования для этой категории детей. Лекотека является новой формой образования детей. Она создается для тех детей, которые не могут быть зачислены в группу полного дня

и в группу кратковременного пребывания, как правило, из-за имеющихся серьезных проблем со здоровьем, с социальной адаптацией, с физическим и психическим развитием.

По определению А.М. Казьмина, лекотека – это структурно-функциональная единица, которая может осуществлять свою деятельность как автономно, так и в составе образовательных учреждений: дошкольных образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи; учреждений специального образования; детских домов и интернатов; домов ребенка; реабилитационных центров и других организаций, оказывающих психолого-педагогическую помощь детям с ограниченными возможностями здоровья (от 2 месяцев до 11 лет) и особыми образовательными потребностями [2].

Если в первоначальном варианте модели «Российская Лекотека» (2000 г.) акцент ставился на игровые и технические средства, важные для развития ребенка, то сегодня лекотека в России рассматривается как служба психологического сопровождения и специальной педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с выраженными нарушениями и проблемами развития. В.Н. Ярыгин отмечает, что лекотека – это не «хранилище игр», а универсальное средство комплексной реабилитации и социализации детей с нарушениями развития, направленное на устранение или уменьшение нервно-психических расстройств, восстановление и развитие нарушенных функций, компенсаторных навыков на основе игры как ведущей деятельности для каждого ребенка. Это то место, где в условиях обогащенной коррекционно-развивающей среды родители получают квалифицированную помощь и поддержку специалистов, а их дети учатся и развиваются, реализуя свое право на получение образования [В.Н. Ярыгин, 2008]. Посещают лекотеку дети с нарушениями развития или выраженными психогенными расстройствами, а также члены их семей или воспитатели.

Деятельность лекотеки основана на гуманистическом подходе с использованием игровых методов, арт-терапевтических техник для проведения психопрофилактики, психокоррекции, осуществления психологической поддержки развития личности детей.

А.М. Казьмин отмечает, что основными формами работы лекотеки являются: коррекционно-развивающие занятия с детьми на базе лекотеки, индивидуальные игровые сеансы, групповые игровые сеансы; консультирование родителей, домашнее визитирование, диагностический игровой сеанс, терапевтический игровой сеанс; обучающие семинары [2].

Раскроем содержание основных форм работы лекотеки.

Консультация – это встреча специалиста лекотеки с родителями (воспитателями), во время которой реализуется конструктивное сотрудничество специалистов и родителей.

Диагностический игровой сеанс представляет собой совместную игру родителей (воспитателей) с ребенком в специально оборудованном зале. Специалист ведет наблюдение за происходящим, в идеале – ДИС фиксируется на видео. Результаты наблюдения фиксируются на формализованных бланках. По результатам ДИС составляется сезонный план сопровождения семьи. Диагностический игровой сеанс включает диагностику уровня развития ребенка, которая осуществляется в игровой форме и предполагает междисциплинарную оценку специалистов.

Терапевтический игровой сеанс (ТИС). Во время терапевтического игрового сеанса (обычно – 40 минут) происходит игровое взаимодействие специалиста с ребенком в присутствии, а иногда – с участием родителей (воспитателей). Перед началом ТИС и после его окончания специалисты коротко (5 минут) беседуют с родителями (воспитателями). После ТИС специалист заполняет протокол.

Вся коррекционно-развивающая работа с ребенком строится в соответствии с индивидуальной программой вос-

питания, обучения и развития ребенка в условиях семьи. Коррекционно-развивающие занятия с детьми проводят специалисты (дефектолог, психолог и логопед). Во время этих занятий специалисты обучают не только ребенка, но и родителей приемам работы с ребенком. В ходе работы используются оборудование и игрушки для тактильного и зрительного восприятия, языка и речи, средства для невербальной коммуникации, музыкальные игрушки, книги и многое другое. Обучение проходит в форме интересной для ребенка игры.

Индивидуальные игровые сеансы направлены на развитие коммуникативной, когнитивной, моторной, сенсорной, социальной сфер, качества взаимодействия взрослого и ребенка. Групповые игровые сеансы способствуют выстраиванию взаимодействия ребенка со сверстниками и другими взрослыми.

Для закрепления знаний и тренировки навыков, полученных ребенком на занятиях в лекотеке, родители проводят занятия с детьми в домашних условиях по заданиям и рекомендациям специалистов. Для проведения таких занятий родителям выдаются игры и пособия из лекотеки. Основной принцип работы – индивидуальный подход к каждой семье.

В условиях обогащенной коррекционно-развивающей среды лекотеки родители получают квалифицированную помощь и поддержку специалистов, а их дети учатся и развиваются, реализуя свое право на получение образования и где они понимают, что они не одиноки. Организованная таким образом деятельность лекотеки является важной частью всесторонней поддержки семей, воспитывающих детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья для их реабилитации, полноценной интеграции в общество и преодоления социальной исключенности [Г.М. Гайдар, 2008].

Как уже отмечалось, цель, которую ставит перед собой психолог лекотеки, заключается в оказании эмоционально-психологической помощи семьям, имеющим детей с ограниченными возможностями и детей-инвалидов: создание

в семье атмосферы эмоционального комфорта и уважения, в которой ребенок сможет наиболее полно использовать собственный потенциал развития.

Из огромного разнообразия психологических методов лекотеки одним из самых эффективных является метод игротерапии. Игротерапия в лекотеке направлена на решение следующих проблем, с которыми приходится встречаться психологу на занятиях: трудности коммуникации; нарушения поведения – умеренная агрессивность, вредные привычки; трудности эмоционального развития – неадекватная или неполная ориентировка ребенка в эмоциональных состояниях и чувствах как самого себя, так и другого человека; трудности обозначения чувств и переживаний в речи и трудности осознания эмоциональных состояний; трудности личностного развития [4].

В условиях лекотеки в процессе игрового сеанса с ребенком используются следующие игры: стереотипная игра – основа взаимодействия с ребенком, которая дает возможность переключения, если поведение ребенка выходит из-под контроля; сенсорные игры, которые дают новую чувственную информацию, переживание приятных эмоций и создают возможность установления контакта с ребёнком (подходит для использования с любой категорией детей); терапевтические игры, которые позволяют снять внутреннее напряжение, выплеснуть эмоции, выявить скрытые страхи (подходят для использования с любой категорией детей) [И.А. Савицкая, 2008].

Для всех видов игр характерны общие закономерности: повторяемость; путь «от ребенка» – недопустимо навязывать ребенку игру, это бесполезно и даже вредно, игра достигнет своей цели лишь в том случае, если ребенок сам захотел в нее поиграть. Каждая игра требует введения новых элементов сюжета и действующих лиц, использования различных приемов и методов. Все игры взаимосвязаны между собой и свободно «перетекают» одна в другую.

При работе над развитием положительных эмоциональных проявлений у детей с комплексными нарушениями в условиях лекотеки необходимо использовать не только специальные дидактические пособия и игрушки, но и сенсорные игры с водой, пеной и мыльными пузырями, с зеркалами, с крупой, игры с использованием природных материалов и материалов для арт-терапии (желательно с музыкальным сопровождением). Данный вид игр позволяет не только работать над развитием ощущений и восприятия ребенка, но и способствует стабилизации эмоционального фона, снятию эмоционального напряжения и агрессивных проявлений, они вызывают положительный эмоциональный отклик ребенка [Л.Д. Лебедева, 2008]. Также рекомендуется использование упражнений на релаксацию и работу в сенсорной комнате с использованием телесного контакта родителя и ребенка. Участие в каждой игре родителей является строгим условием.

Следует отметить, что в настоящее время в условиях лекотеки активно применяется арт-терапия как способ профилактики и коррекции отклонений в развитии ребенка, осуществляемый средствами искусства. Арт-терапевт вовлекает ребенка в творческую деятельность, выявляя и активизируя его потенциальные возможности. Целью работы арт-терапевта является развитие сенсорных систем, познавательной деятельности, моторной, личностно-социальной и эмоционально-волевой сферы ребенка с помощью различных художественных приемов. Арт-терапевтические занятия способствуют социокультурной адаптации ребенка посредством расширения его общего и художественно-эстетического кругозора.

Участие родителей в творческой деятельности вместе с детьми укрепляет эмоциональную связь и стимулирует становление более прочных, зрелых детско-родительских отношений. На занятии создается атмосфера комфорта и взаимо-

уважения, мотивирующая родителей следовать за ребенком и не вмешиваться в его игру, при этом поощряя его творческую активность. При этом в игровой ситуации недирективными способами ребенку предлагаются инструкции, и деятельность арт-терапевта строится таким образом, чтобы ребенок хотя бы частично выполнял эти инструкции в игре. Если на первоначальном этапе ребенок не реагирует на инструкцию, то арт-терапевт пытается стимулировать ребенка к выполнению задания собственным примером, следующий этап – выполнение задания «рука в руке», затем – по подражанию, и наконец – самостоятельное выполнение инструкции или ее части [Е.Н. Лунева, 2011].

В работе с детьми-инвалидами используются следующие методы арт-терапии:

1. Изотерапия – воздействие средствами изобразительного искусства: рисование (пальчиками, кистями, др. материалами); лепка (пластилин, соленое тесто, глина, др. материалы); аппликации, декоративно-прикладное искусство.

2. Музыкаотерапия – воздействие музыкой:

- пассивная: прослушивание музыкальных произведений (релаксационных, классических, народных), звуков природы (моря, дождя, птиц, животных);

- активная: игра на музыкальных инструментах, танцевальные движения, ритмические движения;

- интегративная: синтез активной и пассивной музыкаотерапии, наглядно-образного, слухового и других каналов восприятия.

3. Имаготерапия – воздействие через образ, театрализацию. Используются методы куклотерапии и сказкотерапии, основанные на идентификации ребенка с образом персонажей сказок, животных (пальчиковые, перчаточные куклы, фигурки людей, животных, куклы, созданные детьми в процессе занятий).

Таким образом, использование индивидуальных и групповых занятий в условиях лекотеки приводит к положительным изменениям в психологическом состоянии детей. Применение разнообразных игровых занятий позволяет сформировать у детей с комплексными нарушениями развития навыки социального взаимодействия со сверстниками и со взрослыми, а также способствует формированию положительных межличностных и эмоциональных взаимоотношений между детьми и окружающими его людьми.

Библиографический список

1. Гайдар Г.М. Опыт организации лекотеки как структурного подразделения на базе дошкольного образовательного учреждения // *Коррекционная педагогика*. 2008. № 1. С. 48-57.
2. Казьмин А.М., Петрусенко Е.А., Чугунова А.И., Ярыгин В.Н. Организация деятельности лекотек и служб ранней помощи. М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2011. 183 с.
3. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб.: Речь, 2008. 256 с.
4. Лекотека в системе дошкольного образования города Москвы. Методический сборник. М: Сфера, 2009. 217 с.
5. Лунева Е.Н. Разработка и апробирование индивидуальных образовательных маршрутов для детей, посещающих лекотеку // *Дошкольная педагогика*. 2011. № 6. С. 44-46.
6. Ростовых Е.И., Басалаева Н.В. Сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья как психолого-педагогическая проблема образования / *Педагогика и психология: актуальные проблемы исследований на современном этапе: сборник материалов 3-й международной научно-практической конференции*. 2013. С. 25-27.
7. Савицкая И.А. К вопросу об открытии новых форм дошкольного образования в ДОУ // *Обруч: образование, ребенок, ученик*. 2013. № 5. С.1-8.
8. Ярыгин В.Н. Российская лекотека // *Обруч: образование, ребенок, ученик*. 2008. № 1. С. 48-54.

*И.В. Дуда
Красноярск*

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Ценности, ценностные ориентации, смысловая сфера личности, ценностное отношение, социальная ситуация развития, дети с ограниченными возможностями здоровья, общечеловеческие ценности.

Статья посвящена проблеме формирования ценностных ориентаций школьников с ограниченными возможностями здоровья в современной школе. Целью статьи является анализ результатов исследования ценностных ориентаций школьников с нарушением слуха. Рассматривается специфика иерархии ценностных ориентаций школьников с нарушением слуха.

*I.V. Duda
Krasnoyarsk*

THE PROBLEM OF VALUE-ORIENTATION FORMATION OF DISABLED SECONDARY SCHOOL

Values, value-orientation, rational sphere of personality, value-based attitude, social situation of development, disabled children, universal human values.

The given article is devoted to the consideration of a problem of value-orientation formation of disabled secondary school students in a modern school. The purpose of the article is the presentation of a summary report of value-orientation of secondary school students hearing disorder. The specificity of the hierarchy of value orientations of schoolchildren with hearing impairment is considered.

Федеральный государственный образовательный стандарт определяет, что «важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач

общества и государства является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоко-нравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России». В ФГОС отмечается необходимость формирования национальных ценностей, ценности семьи и общества, формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств, а также готовность к нравственному самосовершенствованию, духовному саморазвитию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, выполняющие правила здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни.

Стандарт закрепляет необходимость обеспечения условий для индивидуального развития всех обучающихся, в особенности тех, кто в наибольшей степени нуждается в создании специальных условиях обучения – детей с ограниченными возможностями здоровья. Необходимо выявление их особых образовательных потребностей, обусловленных недостатками в их физическом и (или) психическом развитии.

Проблема формирования ценностных ориентаций личности школьника представлены в работах отечественных ученых М.Г. Казакиной, Т.Н. Мальковской, В.А. Сластенина, Г.И. Чижиковой, М.И. Шиловой и др. Подходы к их формированию раскрывают совокупность педагогических приемов, средств, обеспечивающих становление системы устойчивых отношений личности школьника, принятия ими образовательных, воспитательных ценностей как базовых для человека, формирование установок на те или иные ценности материальной и духовной культуры (Е.В. Бондаревская, Б.С. Круглов, Б.Т. Лихачев, Г.Н. Прозументова и др.) [И.В. Дуда, 2010]. Изучаются особенности усвоения школьниками нравственных ценностей (Т.А. Казимирская, Г.П. Савкина и др.); изучается взаимосвязь ценностных ориента-

ций и мотивации учения школьников (Ю.В. Любимова, Е.Ф. Яценко и др.) [В.В. Крюков, М.П. Данилкова, 2003].

В то же время существует только небольшое количество работ, посвященных изучению личности школьников с ограниченными возможностями здоровья (в частности, с нарушением слуха). Работы В.С. Собкина и его научной школы раскрывают особенности формирования ценностных ориентаций школьников с проблемами физического развития, при этом внимание исследователей акцентируется на круге вопросов, связанных с фиксированностью школьников на состоянии своего здоровья и механизмах его компенсации [В.С. Собкин, 1996]. М.Н. Реут определила особенности социализации неслышащей молодежи, Ю.А. Маслова выявила особенности смысловой сферы старшеклассников с нарушением слуха [М.Н. Реут, 1999, Ю.А. Маслова, 2007].

Для нашего исследования важно то, что любая сенсорная недостаточность влечет за собой генерализованные изменения психофизического развития, отражающиеся на всех уровнях личности, изменяется содержание ведущего мотива деятельности. Имеющийся мотив заменяется новым, который направлен на сохранение здоровья, и в целом происходит постепенное переподчинение всей мотивационной сферы этому новому мотиву [В.В. Николаева, 1987]. Как отмечают ученые Б.В. Зейгарник, А.Ш. Тхостов и др., соматический недуг преломляется через призму уже сформированных (формирующихся) мотивов и оказывается встроенным в систему смысловой сферы личности.

Выбор в качестве объекта исследования именно школьников с нарушением слуха обусловлен значительными различиями в ценностно-смысловой сфере между ними и их ровесниками с нормальным слухом. Поскольку для неслышащих существенно затруднен один из главных путей передачи смыслов – речевой, а существующие закрытые школы

для глухих, ограничивая жизненное пространство учеников с нарушениями слуха, существенно сокращают возможность передачи смыслов через деятельность, ценностно-смысловая сфера детей развивается значительно медленнее, чем у слышащих [Т.И. Обухова, 1993]. В результате у незлышащих школьников ценностно-смысловая сфера оказывается более узкой и менее развитой, чем у их норморазвивающихся сверстников.

В исследовании, проведенном И.В. Дуда и М.А. Лукаевой в 2016 г., выявлялись особенности ценностных ориентаций младших подростков с нарушением слуха. По результатам исследования были разработаны методические рекомендации для педагогов по формированию ценностных ориентаций данной категории детей. Исследование осуществлялось на базе КГСОУ «Красноярская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат I и II вида». В нем принимали участие 24 учащихся в возрасте 10-12 лет с сенсоневральной тугоухостью.

С целью исследования ценностной сферы младших подростков использовались методики «Комплексное изучение самооценки и ценностных ориентаций», модифицированной И.П. Шаховой, «Ценностные ориентации» (авторы О.И. Мотков, Т.А. Огнева), метод экспертных оценок педагогов.

Обработка данных позволила выявить наличие у школьников достаточно четкой картины ценностей (разница относительного веса между наиболее и наименее значимыми ценностями составляет 5 баллов). Дети способны определиться со своими предпочтениями и стремлениями, отделять главные жизненные цели от второстепенных, ориентироваться в морально-нравственной сфере, выявляя позитивно, негативно и нейтрально ценные аспекты.

Наибольший вес в группе школьников с нарушением слуха имеют ценности «хорошо учиться» (5,7 баллов),

второе место занимает ценность «здоровый» – 5,2 балла, «умный» (4,6 баллов). Незначимыми ценностями являются ценности «красивый» (1,9 балла) и «веселый» (1,2 баллов). Таким образом, для школьников высокозначимыми являются ценности здоровья, успешной учебной деятельности, интеллектуального развития и аккуратности.

Результаты исследования ценностных ориентаций по методике «Ценностные ориентации» (авторы О.И. Мотков, Т.А. Огнева) позволили выявить значимость для школьников таких ценностей, как «хорошее материальное благополучие», «саморазвитие личности», «известность, популярность», «уважение и помощь людям, отзывчивость», «физическая привлекательность, внешность», «теплые, заботливые отношения с людьми», «высокое социальное положение», «творчество», «семья», «здоровье».

Самую высокую значимость для младших школьников с нарушением слуха имеет ценность «семья», на втором месте по значимости – ценность «здоровье», среднюю значимость имеют такие внутренние ценности, как «теплые, заботливые отношения с людьми», «уважение и помощь людям, отзывчивость», «саморазвитие личности», менее значимы для них такие ценности как «высокое социальное положение», «творчество».

У детей с нарушением слуха меньшее значение имеют такие внутренние ценности, как служение людям (уважение и помощь людям, отзывчивость) и общение с другими людьми (теплые, заботливые отношения с людьми). Анализ комментариев показал, что дети с нарушением слуха сталкиваются с трудностями в общении с людьми, а особенно со сверстниками с нормальным слухом, что проявляется в насмешках, издевательствах и т. л.

Эксперты (классные руководители, учителя и воспитатели) отмечают, что школьники с нарушением слуха в мень-

шей мере ориентированы на общественную деятельность, самостоятельные социальные пробы, ожидают внешнего алгоритма помощи и подсказок со стороны взрослого. В то же время для них важна внешняя оценка, похвала и поддержка.

Результаты исследований показали, что в большей степени у школьников с нарушением слуха сформированы ценности здоровья и семейной жизни. У большинства школьников с нарушением слуха отсутствуют ценностные ориентации на выполнение социальных функций. Кроме того, у данной категории школьников часто возникают сложности в принятии социальных ролей.

Данные проведенного исследования свидетельствуют, что ценностные ориентации младших подростков с нарушением слуха обладают определенным своеобразием. В иерархии их ценностных ориентаций первые места занимает ценность здоровья, и эта ценность определяет их деятельность, поведение, отношение к сверстникам в отличие от здоровых школьников. Учащиеся с нарушением развития имеют ряд личностных особенностей: низкая организация интеллектуальной деятельности, большая конформность, зависимость от окружающих, чувствительность, тревожность, эмоциональная неустойчивость и невыдержанность, высокое стремление показать себя в лучшем свете, быть не хуже других.

Поэтому основными направлениями психолого-педагогического сопровождения данной категории детей должны стать: сохранение и укрепление психологического здоровья; мониторинг возможностей и способностей обучающихся; формирование у обучающихся ценности здоровья и безопасного образа жизни; выявление и поддержка детей с особыми образовательными потребностями; формирование коммуникативных навыков в разновозрастной среде и среде сверстников.

В целом результаты проведенного исследования ценностных ориентаций школьников с нарушением слуха по-

казали, что система ценностных ориентаций школьников с ограниченными возможностями здоровья отличается от системы ценностных ориентаций здоровых школьников в когнитивном, эмоциональном, поведенческом планах. Данное исследование не исчерпывает весь круг проблем и требует дальнейшего научного обоснования технологий формирования ценностных ориентаций школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

1. Дуда И.В. Ценностные ориентации больных сколиозом школьников: диагностика, формирование (монография). Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2010. 264 с.
2. Калинина Л.В., Скоморохова М.И. Формирование нравственных ценностных ориентаций младших школьников. Издание 2-е, исправленное и дополненное. – Иркутск: Изд-во ФГБОУ ВПО «ВСГАО», 2014. – 217 с.
3. Крюков В.В., Данилкова М.П. Основные концепции теории ценностей. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2003 – 104 с.
4. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностей регуляции деятельности // Вестник Моск. университета. Сер. 14. Психология. 1996. № 4. с 35-44.
5. Маслова Ю.А. Смысловая сфера неслышащей молодежи: результаты исследования// Российский психологический журнал. Т.4.№3. с. 65-68.
6. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику/ В.В. Николаева. – М., 1987. – 166 с.
7. Обухова Т.И. Влияние нарушения слуха на психическое развитие ребенка. – М., 1993. – 224 с.
8. Пенин Г. Н. Понаморева З. А. Красильникова О. А. Кораблева Л. В. Воспитание учащихся с нарушением слуха специальных (коррекционных) образовательных учреждениях: Учебное пособие / Под ред. проф. Г. Н. Пенина и доц. З. А. Понаморевой. – СПб.: КАРО. 2006. – 496 с.

9. Реут М.Н. Конформизм в процессе социализации незлышащей молодежи/Высшая школа в условиях социокультурных изменений. – Казань, ТИСБИ, 1999. – 222 с.
10. Собкин В.С. Подросток с дефектом слуха: ценностные ориентации, жизненные планы, социальные связи. Эмпирическое исследование. М.: ЦСО РАО, 1997. – 94с.

***И.Н. Петрова**
Москва*

ИССЛЕДОВАНИЕ КОМОРБИДНОСТИ ТРЕВОЖНОСТИ И УСТОЙЧИВОСТИ ВНИМАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С СДВГ

Тревожность, исследование, внимание, устойчивость, дезадаптация, взаимосвязь, поведение.

В статье рассказывается об исследовании тревожности и устойчивости внимания у старших дошкольников с синдромом СДВГ. Освещены методики, с помощью которых проводилось исследование.

***I. N. Petrova**
Moscow*

THE STUDY OF COMORBIDITY OF ANXIETY AND SUSTAINED ATTENTION IN OLDER PRESCHOOLERS WITH ADHD

Anxiety, research, attention, stability, exclusion, relationship, behavior.
The article tells about the study of anxiety and the stability of attention in senior preschool children with the syndrome of ADHD. Lit methods, with pomosty which the study was conducted.

В последнее время отмечается возрастание интереса к исследованию многообразных аспектов процесса регуляции при различных вариантах патологии и аномалии лично-

сти. Одной из наиболее перспективных представляется тенденция изучения роли тревоги и ее детерминант в дезадаптивном поведении детей. Учитывая теоретические трудности в понимании тревоги и тревожности как психологического феномена, исходя из функционального подхода в изучении этой проблемы, нами было выдвинуто предположение, сформулированное в виде гипотезы исследования, что переживание состояния тревоги и направленность внимания на поиск угрозы в момент выполнения значимой деятельности влияет на успешность ее реализации и характеризуется неадекватной фиксацией внимания на элементах среды, воспринимаемых как угрожающие.

Основной задачей было сопоставить результаты устойчивости внимания, отвлекаемости и уровня тревожности в условиях отрицательной мотивации у детей контрольной и экспериментальной групп.

Исследование проводилось на базе детских дошкольных учреждений г. Москвы в период с 01.10.2013 по 12.05.2015. В исследовании участвовали более 100 старших дошкольников. Более чем годовой период исследования был продиктован требованиями надежности выбранных методик наблюдений за особенностями проявлений у детей с СДВГ.

Из общего числа обследуемых детей была сформирована экспериментальная группа дошкольников с признаками СДВГ (57 чел.). Старшие дошкольники без признаков СДВГ (60 чел.) составили контрольную группу.

На первом этапе исследования была проведена работа по выявлению уровня тревожности у детей контрольной и экспериментальной групп. С этой целью использовали следующие методики: «Тест тревожности» (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен); «Проективный сказочный тест» (К. Колакоглу), детский вариант «Шкалы явной тревожности» (в адаптации А.М. Прихожан).

Важно разделять тревожность личностную и ситуативную. Так, ситуативная тревожность – реакция (состояние) человека на различные, чаще всего социально-психологические стрессоры: ожидание негативной оценки или агрессивной реакции, восприятие неблагоприятного к себе отношения, угрозы своему самоуважению, престижу. Личностная тревожность – черта, свойство личности; данная диспозиция дает представление об индивидуальных различиях в подверженности действию различных стрессоров; относительно устойчивая склонность человека воспринимать угрозу своему «Я» в самых различных ситуациях и реагировать на эти ситуации повышением ситуативной тревожности [Ю.Л.Ханин, 1978].

Изучение тревожности ребенка по отношению к ряду типичных для него жизненных ситуаций (ситуативная тревожность), общение с другими людьми проводилось с помощью теста тревожности, разработанного американскими психологами Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен (в адаптации В.М. Астапова). Авторы рассматривают тревожность как вид эмоционального состояния, функция которого состоит в обеспечении безопасности субъекта на личностном уровне. Тревожность, испытываемая человеком по отношению к определенной ситуации, зависит от его отрицательного эмоционального опыта в этой и подобных ей ситуациях. Повышенный уровень тревожности свидетельствует о недостаточной эмоциональной приспособленности ребенка к тем или иным социальным ситуациям. Экспериментальное определение степени тревожности раскрывает внутреннее отношение ребенка к определенной ситуации, дает косвенную информацию о характере взаимоотношений ребенка со сверстниками и взрослыми в семье, детском саду и школе.

Для исследования эмоциональных проблем ребенка, его мотивационно-потребностной сферы, а также защитных ме-

ханизмов применяли «Проективный сказочный тест» (ПСТ) К. Колакоглу, который позволяет исследовать не только внутренний мир ребенка, но и его защитные стратегии, которые он использует, чтобы справиться с негативным состоянием.

С целью получения данных о тревожности как относительно устойчивого личностного образования (личностная тревожность) у детей использовали детский вариант «Шкалы явной тревожности». Методика была разработана А. Castenada, В. Ms Candless, D. Palermo и адаптирована для применения на отечественной выборке у детей 6-12 лет А.М. Прихожан [А.М. Прихожан, 2007]. Тест хорошо рекомендовал себя при решении ряда практических задач, например, при выявлении причин школьной дезадаптации, тревожности, анализа характера эмоциональных проблем детей и т. д.

Полученные данные с высокой степенью надежности позволяют заключить, что тревожность является сопровождающим фактором у детей с СДВГ и способствует возникновению неустойчивости внимания.

В результате своего исследования и теоретического анализа мы пришли к выводу, что периоды наибольшей сензитивности (детства), когда структура личности находится в развитии, остаточные явления органических поражений («ранние церебральные резидуально-органические расстройства») характерны для детей с СДВГ, а также генетические и неблагоприятные социально-психологические факторы являются «патологической почвой», имеющей значения для формирования тревожных способов реагирования при последующих психогенных воздействиях.

Личностная и ситуативная тревожность является первичной психологической предпосылкой у старших дошкольников с СДВГ, указывающей на потенциальную угрозу, при этом основная роль принадлежит ситуативной тревожности. Анализ эмпирических данных взаимосвязи устойчиво-

сти внимания, отвлекаемости в условиях отрицательной мотивации у старших дошкольников в обеих группах – с признаками СДВГ и без них – имеет обратно пропорциональный характер связи внимания и показателей тревоги. При этом на устойчивость внимания у старших дошкольников с СДВГ влияет личностная и ситуативная тревожность. В аналогичных условиях отрицательной мотивации снижение устойчивости внимания у детей группы «норма» связано в большей степени с наличием личностной тревожности.

Наличие обратно пропорциональной зависимости между ситуативной тревожностью и устойчивостью внимания дошкольников с СДВГ определяется формированием направленности внимания на поиск и фиксацию субъективно воспринимаемого потенциального источника угрозы в ущерб выполняемой в данный момент деятельности.

Следствием фиксации на субъективно значимых элементах ситуации является накопление опыта негативных переживаний, приводящих к ригидным формам тревоги, что находит свое выражение в навязчивой тенденции направленности внимания на элементы ситуации, которые субъективно могут нести опасность.

Переживание тревоги в дошкольном возрасте порождает состояние аффективного напряжения, что, как мы предполагаем, может служить не только предпосылкой к развитию ригидной формы тревоги, но формированию в дальнейшем тревожности как свойства личности.

Библиографический список

1. Астапов В.М. Тревожность у детей. 2-е изд. СПб.: Изд-во Питер, 2004.
2. Прихожан А.М. Психология тревожности. Дошкольный и школьный возраст. 2-е изд. СПб.: Питер, 2007 г.
3. Ханин Ю.Л. Краткое руководство к школе реактивной и личностной тревожности Ч. Спилберга. Л.: ЛНИИФК, 1978.

Раздел 8.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СЕМЕЙНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

М.А. Джерелиевская, А.В. Визгина

Москва

КОНВЕРГЕНТНАЯ ВАЛИДНОСТЬ МЕТОДИКИ ОПИСАНИЯ СЕМЬИ

Особенности взаимодействия подросток–родитель, методика описания семьи, психодиагностика, конвергентная валидность, экспертные оценки, диагностика семейных отношений, стандартизированный опросник, свободное описание.

В статье приводятся результаты проверки конвергентной валидности, разрабатываемой авторами методики описания семьи и опросника «Взаимодействие подросток–родитель» И.М. Марковской, предназначенной для диагностики особенностей взаимодействия родителей и детей в рамках более широкого исследования, посвященного апробации нового метода диагностики семейного взаимодействия для подростков от 12 лет.

М.А. Dzherelievskaya, A.V. Vizgina

Moscow

CONVERGENT VALIDITY SUBSTANTIATION OF FAMILY DESCRIPTION METHOD

Features of the parent-child interaction, Family Description Method, psychodiagnostics, convergent validity, expert evaluations, diagnostics of family relations, standardized questionnaire, free description.

This article describes the results of the convergent validity evaluation of the «Family Description Method», which is being developed by

the authors, and the questionnaire «Adolescent-Parent Interaction» by I.M.Markovskaya, intended to detect the features of the parent-child interaction, as a part of a broader study on testing of the new method of diagnostics of family interaction for teenagers of 12 years and older.

Семья является той социальной средой, которая играет исключительную роль в развитии подростка. Именно поэтому нарушения в детско-родительских отношениях могут приводить к серьезным психологическим затруднениями в последующей жизни подростка. В связи с этим диагностика детско-родительских отношений, крайне актуальна. Однако до сих пор недостаточно диагностических средств, в особенности для старших подростков, способных корректно выявлять особенности представлений подростка о взаимодействия с родителями и его мироощущение. Предлагаемая методика позволяет осмыслить и вербализовать внутренний диалог со значимыми Другими (членами семьи), которые во многом определяют его переживания, мироощущение, и соответственно, характер взаимодействия с ними. А инструкция, позволяющая свободное самовыражение, не ограничивает респондента конкретикой вопросов, давая возможность вскрыть динамику неосознанных механизмов и смыслов.

Настоящая работа посвящена продолжению начатого нами исследования по изучению диагностических возможностей разрабатываемой авторами методики описания семьи, и в частности, проверке ее содержательной валидности [М.А. Джерелиевская, А.В. Визгина, 2017]. На данном этапе работы мы увеличили выборку испытуемых, после чего провели корреляцию показателей методики описания семьи с результатами близкого по содержанию опросника «Взаимодействие подросток–родитель» И.М. Марковской, предназначенного для диагностики особенностей взаимодействия родителей и детей [И.М. Марковская, 2005].

В исследовании приняли участие 85 подростков: 45 – девочки, 40 – мальчики, ученики 10-11 классов школ Москвы и Подмосковья. В методике описания семьи подросткам предлагалось описать свою семью в соответствии с предложенными вопросами: «Как вы ее себе представляете, какая она? Какие отношения складываются между вами?»

Кодирование описаний проводилось по основным 18-ти показателям (контент-аналитическим категориям, имеющим четыре уровня градации), касающимся оценок респондентами своего отношения к семье в целом, близким родственникам, друзьям; к правилам, нормам, авторитетам; к будущему-настоящему-прошлому; а также отражающие особенности стиля взаимодействия в семье.

Надежность процедуры обеспечивалась детальной разработкой кодировочных инструкций для каждой категории с привлечением специально подготовленных экспертов-психологов (преподавателей факультета психологии МГУ), после чего рассчитывался коэффициент согласованности экспертных оценок (Фи-коэффициент Гилфорда). Значения коэффициента согласованности по разным показателям находились в диапазоне 0,75–0,95 при уровне значимости 0,01.

Подростки заполняли опросник «Взаимодействие подросток – родитель» (форму для подростков), направленный на выявление особенностей взаимодействия по 10 шкалам. Корреляционный анализ между показателями методики описания семьи и опросником осуществлялся с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена (SPSS версия 19).

Нами было получено достаточное количество хорошо интерпретируемых значимых связей. В частности, показатель «Отношение к семье в целом» (Методика описания семьи) коррелирует со шкалами: «Эмоциональная дистанция – близость» (,350**); «Отвержение – принятие» (,325**), «Отсут-

ствие сотрудничества – сотрудничество» (,280*). Эти результаты демонстрируют, что отношение в семье зависит от эмоциональной связи между подростком и родителем, от их сотрудничества и принятия. Показатель стиля «Гармоничный, Демократичный» (Методика описания семьи) коррелирует со шкалами: «Мягкость – строгость» (-,344*); «Эмоциональная дистанция – близость» (,293*); «Отвержение – принятие» (,412**); «Удовлетворенность отношениями с родителем» (,284*). Мы видим, что гармоничный стиль взаимодействия в семье зависит от мягкости, эмоциональной близости, принятия и удовлетворенности отношениями. Показатель «Эмоциональное отвержение» связан со шкалами «Отсутствие сотрудничества – сотрудничество» (-,285*), «Удовлетворенность отношениями с родителем» (-,390*). Данные связи показывают, что эмоциональное отвержение предполагает невозможность сотрудничества между родителями и подростками; взаимную неудовлетворенность отношениями. Показатель «Чрезмерность требований, запретов, обязанностей» коррелирует со шкалами «Мягкость – строгость» (,385**); «Эмоциональная дистанция – близость» (-,340*); «Отвержение – принятие» (-,388); «Удовлетворение отношениями» (-,288*). Как и следовало предполагать, чрезмерность требований предполагает строгость обращения, дистанцию в отношениях родителей и подростков, отвержение и неудовлетворенность взаимодействием.

Таким образом, содержательный анализ приведенных связей доказывает сходство психологической реальности, выявляемой обоими методами, и свидетельствует о конвергентной валидности между указанными методиками, и, как следствие, – о валидности методики описания семьи. Авторами планируется проведение дальнейших исследований на более масштабной выборке с целью подтверждения результатов.

Библиографический список

1. Джерелиевская М.А., Визгина А.В. К обоснованию валидности методики описания семьи // Материалы съезда Российского психологического общества 5-7 октября 2017 г. Казань, 2017/ сост. Л.В. Артищева; под ред. А.О. Прохорова, Л.М. Попова, Л.Ф. Баяновой и др. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. Т. 1. – 478 с. С. 235–236.
2. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб.: Речь, 2005. 150 с.

Р.К. Сагдеев, С.В. Митрошенко
Саянск, Лесосибирск

ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТНЫХ У ПОДРОСТКОВ-СИРОТ В ПРИЕМНОЙ СЕМЬЕ

Приемные семьи, дети-сироты, подростковый возраст, ценностные ориентации, семейные ценности.

В статье обсуждается проблема формирования семейных ценностей у детей-сирот подросткового возраста, воспитывающихся в приемных семьях, рассматриваются особенности их социализации.

R.K. Sagdeev, S.V. Mitrochenko
Sayansk, Lesosibirsk

FORMATION OF FAMILY VALUES IN ADOLESCENTS-ORPHANS IN FOSTER CARE

Foster families, orphaned children, adolescence, values, family values.

The article discusses the problem of forming family values among orphaned children of adolescent age living in foster families. Discusses the features of socialization of children-orphaned and peculiarities of forming family values among children-orphaned in foster care.

Подростковый период – это переходный период от детства к взрослости, осознание подростком себя как взрослой

личности, стремление стать взрослым, переориентация детских ценностей на ценности, которые характерны для взрослых. Именно чувство взрослости определяет содержание активности и направленность подростка, его желания и стремления, аффективные реакции, переживания. Заметные преобразования структуры личности у подростка определяют особую чувствительность к усвоению ценностей, норм и способов поведения, которые присущи взрослым. Подростковый возраст – это важнейший период для развития идеалов личности. По мере взросления подросток вливается в общество, которое имеет свою структуру с уникальными ценностями, где отражена самобытность данной культуры, в которой он живет, и осваивает нормы и правила, проходит свой индивидуальный путь социализации. Все изменения, происходящие в этом возрасте, оказывают непосредственное влияние на формирование ценностно-смысловых ориентаций и на самоопределение подростка. Формирование системы ценностей в подростковом возрасте определяется характерной для этого возраста специфической ситуацией развития. Чаще всего это период перехода от детства к взрослости и связанная с ним необходимость самоопределения и выбора жизненного пути после окончания школы, что осложняется тем, что и для старшеклассников остается актуальной проблема формирования самосознания (центрального новообразования подросткового возраста). Принятие решения означает выбор из возможных вариантов. Возникает необходимость рассмотреть и оценить возможные альтернативы – главным образом, в сфере определения своих ценностных ориентаций, своих жизненных позиций. Однако ценности еще не устоялись и испытываются практикой собственного поведения и поступков окружающих.

Социальное становление человека происходит в течение всей жизни и в разных социальных группах. Семья, детский сад, школьный класс, студенческая группа, трудо-

вой коллектив, компания сверстников – все это социальные группы, составляющие ближайшее окружение индивида и выступающие в качестве носителей различных норм и ценностей. Такие группы, задающие систему внешней регуляции поведения индивида, называются институтами социализации. Семья является уникальным институтом социализации, поскольку ее невозможно заменить никакой другой социальной группой.

К исследованию проблем воспитания детей-сирот в замещающей семье обращались Н.В. Басалаева, Ж.А. Захарова, И.В. Матвиенко, О.К. Миневич, С.В. Митросенко, В.Н. Ослон, Г.Н. Пяткина, О.Г. Япарова и др. Так, Ж.А. Захарова пишет: «Замещающая семья представляет собой специфический институт воспитания ребенка, оставшегося без попечения, образованный сложным взаимопроникновением антропологических и профессиональных элементов в воспитательную деятельность приемных родителей. Такая семья, как субъект воспитания приемного ребенка, выступает носителем предметно-практической деятельности, направленной на самоизменение себя как целостного сообщества, каждого своего члена, включая приемного ребенка» [Ж.А. Захарова, 2008]. Г.Н. Пяткина считает: «Сущность и содержание понятия социализации ребенка-сироты в приемной семье раскрывается базовым определением социализации ... Это объективный и регулируемый процесс включения ребенка в новую семью, поиск новых взаимоотношений и необходимости взаимного приспособления. В результате создаются условия для жизнедеятельности ребенка и прогрессивного изменения семьи как системы. Только в двухстороннем процессе изменения – приемного ребенка и семьи – может происходить полноценная социализация [Г.Н. Пяткина, 2011]. А.С. Смирнова считает: «Более высокие показатели социального благополучия приёмных семей объ-

ясняются двумя основными причинами: специальным отбором базовых семей для передачи им ребенка на воспитание (в основном по показателям уровня жизни) и удовлетворением посредством принятия ребенка целого ряда индивидуальных потребностей и ценностей (в родительстве, полноценных семейных отношениях и др.)» [Н.Н. Ушакова, 2011]. Многие исследователи считают эффективным фактором социализации детей-сирот именно семью: «Развитие общечеловеческих и семейных ценностей у подростков в приемной семье может стать той платформой, на которой происходит становление личности, способной активно реализоваться и функционировать в социуме, целесообразно преобразовывающей действительность социума на принципах творческой реализации внутреннего потенциала», – считает, например, О.В. Самитова [О.В. Самитова, 2016]. Каждый из этих этапов зависит от личной значимости для подростка нравственной ценности, знания ее сущности, готовности и умения реализовать ее в поведении, от социальных и педагогических условий, в которых происходит процесс освоения. Для определения эффективности формирования ценностных ориентации Н.Н. Ушакова выделяет следующие критерии: «1. Знание ценностей. Результатом здесь является умение формировать ценностные ориентации. Понятие ценностей считается усвоенным, если подросток полностью овладел содержанием понятия, его объемом, знанием его связей, отношений с другими понятиями, а также умением оперировать понятием в решении практических задач. 2. Дифференциация ценностей – умение подростков производить ценностный выбор. 3. Действенность ценностных ориентаций» [Н.Н. Ушакова, 2011]. Пути и средства формирования системы ценностей у подростков-сирот в приемной семье разнообразны. Это семейные традиции, семейные бытовые нормы, нормы поведения и отношений. Так, С.С.

Федоренко, Н.Н. Кислова, М.В. Мартынова предлагают следующую модель формирования ценностных ориентаций: «В области формирования семейной культуры: укрепление отношения к семье как основе российского общества; формирование представлений о значении семьи для устойчивого и успешного развития человека; укрепление у обучающегося уважительного отношения к родителям, осознанного, заботливого отношения к старшим и младшим; усвоение нравственных ценностей семейной жизни: любовь, забота о любимом человеке, продолжение рода, духовная и эмоциональная близость членов семьи, взаимопомощь и др.; формирование начального опыта заботы о социально- психологическом благополучии своей семьи. Знание традиций своей семьи, культурно-исторических и этнических [С.С. Федоренко и др., 2014].

Воспитание нравственных чувств, убеждений, этического сознания, получение системных представлений о нравственных взаимоотношениях в приемной семье, расширение опыта позитивного взаимодействия (в процессе проведения бесед о семье, родителях и прародителях, открытых семейных праздников, выполнения с родителями творческих проектов, проведения семейных мероприятий, воспитывающих уважение к старшему поколению, укрепляющих преемственность между поколениями – все это формирует ценностные установки у детей-сирот).

Педагогическая задача приемной семьи состоит в компенсации педагогических возможностей биологической семьи. Именно замещающая семья способна реально обеспечить непрерывность и системность процесса воспитания и формирования семейных ценностей. Воспитательный потенциал замещающей семьи включает в себя не только ее возможности в сфере духовно-практической деятельности родителей, направленной на формирование у подростков

определенных качеств, но и те нравственные ценности, которые закладывает семейная микросреда, образ жизни семьи в целом. Воспитание ценностного отношения к семье у детей-сирот сегодня является одной из приоритетных проблем, от решения которой зависит не только благополучие их будущих семей, но и общества в целом. Формирование семейных ценностей у подростков, оставшихся без попечения родителей в условиях замещающей семьи, позволяет им обрести знания об институте семьи, его функциях, о взаимоотношениях в семье; побуждает их к определенным поступкам, способам поведения в семье и ценностному отношению к ней; позволяет сформировать потребности в самоактуализации и самореализации личности в семье.

Таким образом, семейные ценности – система социально значимых ценностей, мировоззренческих представлений и нравственных установок, представлений о семейных отношениях, основанных на понимании института семьи, отношений людей в семье, ответственного брачного и семейного поведения индивида. Для подростков, оставшихся без попечения родителей, семейные ценности оказываются значимыми, так как в функциональной структуре личности они занимают важное место. Поэтому формирование семейных ценностей у подростков, оставшихся без попечения родителей, успешно будет проходить и в приемной семье. Важно, чтобы замещающие родители были нравственными людьми и предлагали детям образцы социально значимых ценностей, позитивные ролевые модели.

Библиографический список

1. Захарова Ж.А. Социально-педагогическое сопровождение замещающей семьи как условие успешности воспитания приемного ребенка // Вестник 49 Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2008. – С. 74–79.

2. Модель формирования семейных ценностей у детей и подростков: Учебно-методическое пособие / С. С. Федоренко, Н. Н. Кислова, М. В. Мартынова, Е. В. Тихонова [и др.]; под ред. Е. В. Вергизовой, Т. С. Воробейковой, О. В. Эрлиха. – СПб.: Свое издательство, 2014. – 403 с.
3. Пяткина Г.Н. Педагогическое сопровождение социализации детей – сирот в приемной семье: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Пяткина Галина Николаевна; [Место защиты: Том. гос. пед. ун-т]. – Томск, 2011.- 181 с.: ил. РГБ ОД, 61 12-13/299.
4. Митросенко С.В. Роль педагогического вуза в сопровождении детей-сирот в условиях межведомственного взаимодействия // Митросенко С.В., Колокольникова З.У., Лобанова О.Б., Лукина А.К., Петрова Т.И. Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. 231.
5. Самитова О.В. // Наука и образование: современные тренды : коллективная монография / гл. ред. О. Н. Широков. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс». – Выпуск II. – 2016. –С. 146 –155. 25.
6. Савин Н.В. Педагогика. <http://www.twirpx.com/file/301011/>
7. Смирнова А.С. Социальное благополучие приемной семьи // <http://www.dissercat.com/content/sotsialnoe-blagopoluchie-priemnoi-semi>
8. Ушакова, Н.Н. Ценностные ориентации современных подростков. // Вестник университета Российской академии образования. – 2011. – №1.

Раздел 9.

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

*З.А. Гарматина
Барселона, Испания*

ВАЖНОСТЬ ПРОРАБОТКИ ИНТОНАЦИИ В ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА РУССКОГОВОРЯЩИМИ

Интонация, аудирование, устная речь, испанский язык, дидактика, интонационные конструкции, аспекты иностранного языка.
В статье рассматривается роль изучения интонации в процессе обучения иностранному языку. Приводится причина сложности усвоения испанских интонационных шаблонов русскоговорящими учениками. Перечислены интонационные конструкции испанского и русского языков. Обоснована необходимость уделения особого внимания проработке интонации для улучшения результатов выпускных экзаменов и совершенствования навыков устной речи, ее восприятия на слух.

*Zoya Garmatina
Barcelona, Spain*

IMPORTANCE OF WORKING ON INTONATION AT MODERN LESSONS OF FOREIGN LANGUAGE BY EXAMPLE OF STUDYING SPANISH BY RUSSIAN SPEAKERS

Intonation, listening, oral speech, Spanish as foreign language, didactics, intonational patterns, aspects of foreign language.

The article reports a process of learning a foreign language. Some results of Spanish language state exams in Russia are detailed. There is a description of some difficulties in learning Spanish language related with intonation, Spanish and Russian language intonational patterns. It is explained why paying attention to intonation is necessary in order to improve the results of final exams in schools and to get the language more fluent.

Если вы знаете иностранный язык, то можете использовать его в работе, чувствуя себя свободнее; не пользоваться услугами переводчика, читать зарубежных авторов, смотреть передачи и фильмы – таким образом, активно расширять свой кругозор.

Изучение неродного языка – процесс, который сопровождается некоторыми трудностями. В статье мы обращаем внимание на сложности восприятия испанской речи на слух, что может служить причиной недопонимания при общении и может в том числе отрицательно повлиять на результаты ЕГЭ. Что нужно учитывать, изучая язык, чтобы избежать подобных ситуаций?

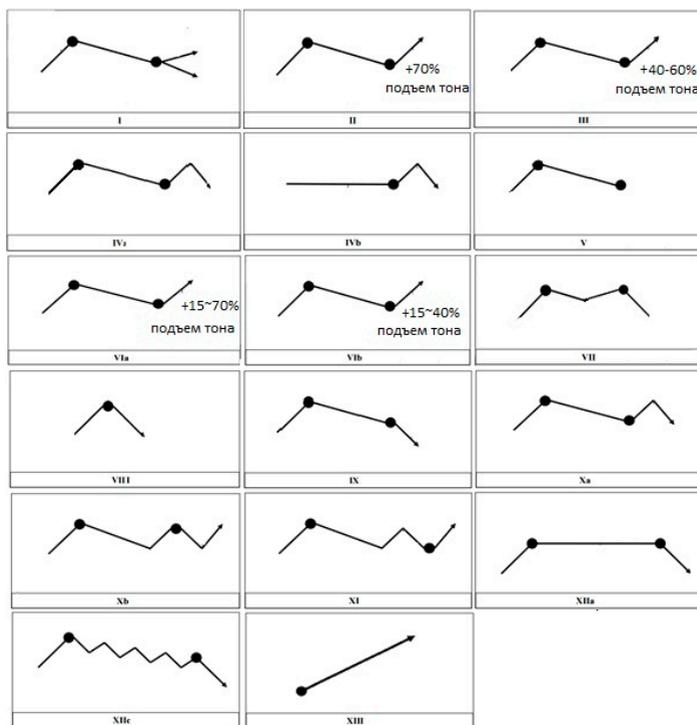
Трудности восприятия испанской речи на слух. Различия испанской и русской интонации

Мы можем выражать свои мысли устно или письменно, так же, как и воспринимать информацию зрительно или на слух. Поэтому, изучая язык, необходимо тренировать говорение, аудирование, чтение, письмо. Именно говорение и аудирование – это аспекты, которые напрямую связаны с речевой интонацией, поэтому на них мы остановимся подробнее.

Даже те, кто не говорит на испанском, замечают его фонетические особенности. В испанском языке нет редукции гласных, то есть они практически всегда произносятся четко, так же, как и написаны. Мелодическое звучание испанского языка и русского – разное. Это создает дополнительную сложность, поскольку необходимо воспринимать иностранную речь, учитывая особенности мелодики.

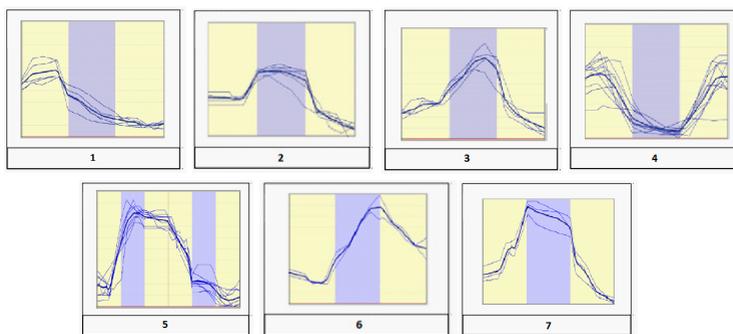
Как и грамматика, интонация языков подчиняется определенным правилам. В испанском языке есть тринадцать типов интонационных конструкций [Cantero, 2002]:

- одна нейтральная интонационная конструкция (схема I);
- три вопросительные интонационные конструкции (схемы II, III, IV a-b);
- две интонационные конструкции предложений с незаконченной мыслью (схемы V, VI a-b);
- шесть эмоционально окрашенных интонационных конструкций (схемы VII, VIII, IX, Xa-b, XI, XII a-b-c);
- интонационная конструкция общего вопроса (добавленная к классификации в 2011 г. лингвистами Долорс Фонт-Ротчес и Мигелем Матео Руизом [Font-Rotchés, Mateo Ruiz, 2011]).



В русском языке тоже есть интонационные конструкции, но они отличаются от испанских. В 1960-х годах Е.А. Брызгунова выделила семь основных моделей интонации русского языка, впервые употребив понятие «интонационная конструкция». Позже, в 2014 году, Б.М. Лобанов провел фонологический эксперимент и смог схематично представить каждую из них [Б.М. Лобанов, 2014]. Это следующие конструкции:

- интонационная конструкция повествовательных предложений (схема 1);
- три интонационные конструкции вопросительных предложений: со специальными вопросительными словами, без специальных вопросительных слов и с сопоставительным союзом «а» (схемы 2, 3, 4);
- две интонационные конструкции эмоционально окрашенных предложений с местоименными словами (схемы 5, 6);
- интонационная конструкция эмоционально окрашенных предложений со значением экспрессивного отрицания признака, действия, состояния (схема 7).



Таким образом, в испанском языке есть тринадцать основных «схем», на которые нужно ориентироваться, изучая интонацию. В русском языке их всего семь. Это различие в мелодическом строении языков нужно учитывать.

Показатели ЕГЭ по испанскому языку. Аудирование. Важно отметить, что сложности с восприятием испан-

ской интонации у школьников могут повлиять на количество набранных баллов ЕГЭ по иностранному языку.

Если мы посмотрим результаты государственных выпускных экзаменов по испанскому языку за последние годы, то увидим, что наиболее успешно выполняются заданиями по чтению и аудированию¹. Но при этом задания по прочитанному материалу выполняются успешнее, чем по прослушанному. То есть в аудировании для выпускников есть трудности. Ошибки встречаются в определении основной мысли аудиоматериала, в выборе между вариантами «верно» – «неверно» и «в тексте не сказано», а также в задании, где нужно установить соответствие со словами или сочетаниями из текста².

Недопонимание услышанного может происходить, например, потому, что используются незнакомые слова, или потому, что не воспринимается произношение диктора. На последний случай хотелось бы обратить особое внимание. Когда встречается новая лексика, трудности объяснимы. А вот если экзаменуемый не расслышал то, что проходил и знает, значит, он не уделял достаточного времени работе над фонетикой и интонацией.

Здесь знание интонации могло бы помочь пониманию звучащей речи. Быстрое и правильное восприятие материала способствовало бы более успешному выполнению заданий и улучшению общего результата экзамена.

Причина сложностей восприятия и воспроизведения испанской интонации

Даже те, кто давно изучает испанский язык, имеют сложности с воспроизведением правильной интонации. Это в полной мере демонстрирует эксперимент, который проводился

¹ По данным публикации Федерального института педагогических измерений «Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ» 2017 года.

² По результатам ЕГЭ по испанскому языку в 2016 году в Санкт-Петербурге, опубликованным Комитетом по образованию Санкт-Петербургского центра оценки качества образования и информационных технологий.

в 2014-2015 годах: участники из России, живущие в Испании и свободно говорящие на испанском языке, обсуждали разные темы. Их речь записали и проанализировали интонацию вопросительных предложений. Оказалось, что абсолютное большинство – и те, кто давно говорит на испанском языке, не допуская грамматических ошибок, и те, кто стал изучать его недавно, – не говорит с правильной интонацией: их вопросительная интонация отличается от испанских конструкций и частично похожа на русские вопросительные интонационные модели [Garmatina, 2015]. Мы часто по привычке применяем в изучаемом языке те или иные правила своего родного языка. Это касается и интонации.

То есть затруднения с правильным мелодическим построением иностранной речи испытывают даже те, кто давно изучает испанский язык. Причина тому – языковая интерференция, то есть применение правил родного языка, в том числе интонационных, в иностранном.

Заключение

Можно сделать вывод, что трудности изучения испанской интонации русскоговорящими объясняются тем, что в русском и испанском языках разное количество интонационных конструкций, и они отличаются друг от друга. Поэтому работа над интонацией требует отдельного внимания.

Школьникам важно посвящать время этому вопросу, чтобы улучшить результаты ЕГЭ. Знание мелодических особенностей способствует пониманию речи, а, следовательно, улучшению результатов ЕГЭ в целом и аудированию в частности.

Устно выражать мысли на иностранном языке тоже необходимо с правильной интонацией. Это дает возможность собеседнику определить настроение говорящего (сомнение, категоричность, согласие, упрёк и пр.) и, что очень важно, цель высказывания (вопрос, сообщение, побуждение). С неверной интонацией, в том числе своего родного языка, вашу

вежливую просьбу, например, могут расценить как приказ или претензию.

Правильная интонация сделает вашу речь понятной тому, с кем вы общаетесь, а вам, в свою очередь, поможет безошибочно воспринимать речь других людей.

Библиографический список

1. Aspectos del lenguaje escrito y el lenguaje oral. Algunas consideraciones sobre la lengua, su aprendizaje y su abordamiento en la escuela. // Educere, vol. 4, núm. 11, octubre – diciembre, 2000. PP. 253-256. URL: <https://metodologiaetsufor.wordpress.com/2016/03/06/aspectos-del-lenguaje-escrito-y-el-lenguaje-oral/>
2. Cantero F. J. Teoría y análisis de la entonación. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona, 2002.
3. Curitiba. 2011. PP. 1111-1125.
4. Font-Rotchés D. y Mateo-Ruiz M. Absolute interrogatives in Spanish, a
5. Garmatina Z. A. Entonación interrogativa del español hablado por rusohablantes. Barcelona: Departament de Didctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona. Trabajo fin de Máster, 2015.
6. Gordon R. Ethnologue. URL: <https://www.ethnologue.com/country/ES> new melodic pattern. // Actas del VII Congresso Internacional da ABRALIN.
7. Брызгунова Е. А. Звуки и интонация русской речи. М: Наука, 1968.
8. Брызгунова Е. А. Интонация. Русская грамматика. М: Наука, 1980.
9. Зинин С. А., Новикова Л. В., Гороховская Л. Н. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2017 года URL: <https://down.ctege.info/ege/2018/metod-rekom/liter2018metod-rekom.pdf>
10. Лобанов Б. М. Универсальные мелодические портреты интонационных конструкций русской речи. Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. // Москва: РГГУ. № 13 (20). С. 330-339. 2014.

11. Результаты Единого государственного экзамена по испанскому языку в 2016 году в Санкт-Петербурге. Аналитический отчет предметной комиссии. – СПб: ГБУ ДПО «СПбЦОКОи-ИТ», 2016. С. 30. URL: <https://rcokoit.ru/data/library/1132.pdf>

Е.В. Иванова, Е.В. Маякова
Москва

ПРАКТИКИ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ПОСТРОЕНИЯ ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Построение пространства образовательной организации, реконструкция зданий школ, необычные школы мира.

В статье представлен анализ зарубежного опыта построения пространства образовательных организаций. Авторы анализируют опыт США по реконструкции старых зданий школ и строительству новых, рассматривают примеры самых необычных школ мира на примерах скандинавских образовательных архитекторов и дизайнеров.

E.V. Ivanova, E.V. Mayakova
Moscow

FOREIGN EXPERIENCE OF SPACE'S CONSTRUCTION IN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Building of the space of educational organization, reconstruction of school buildings, unusual schools in the world.

The article presents an analysis of foreign experience in building the space of an educational organization. The authors analyze the US experience in reconstructing old school buildings and building new ones, examining examples of the most unusual schools in the world in the United States, Denmark, the Netherlands, Cambodia, China, Norway, and Armenia.

Правильно построенное пространство образовательной Организации помогает стимулировать и поддерживает обучение. Как улучшить качество образования? Возмож-

но, нужно пересмотреть подходы к проектированию, строительству и редизайну школьных пространств, которые будут влиять на поведение и эмоциональное состояние обучающихся и, как следствие, на образовательные результаты.

В данной статье мы делаем попытку проанализировать основные тенденции и их обоснование при строительстве и реконструкции зданий школ в мире.

Очевидно, что архитектурное проектирование новых, инновационных школ и реконструкция старых является общемировой тенденцией. Так, В. Perkins и R. Bordwell в книге «Основные типы зданий для начальных и средних школ» отмечают, что ремонт, реконструкция и строительство новых школ в США становится все более сложной задачей [Л. Хачидзе]. Национальный Центр статистики образования еще в 1999 году указывал на необходимость выделения средств почти для четвертой части школ страны, чтобы привести эти здания в «хорошее состояние». Департамент образования США документально подтвердил, что средний возраст здания общественной школы, в котором состояние школы существенно ухудшается, 42 года.

Реформы образования (расширение учебного плана, уменьшение размеров класса, внедрение специализированных программ для дошкольного, специального образования, обучение английскому языку в качестве второго языка, а также внедрение новых административных, учебных и коммуникационных технологий) привели к необходимости внесения значительных дополнений в реконфигурации существующих объектов образования. Кроме того, они способствовали возрастанию потребности в новых школах.

Школы являются таким объектом строительства, физическое пространство которого влияет на качество образования, обучения и общественной деятельности. Следовательно, пока воспитание будущего поколения является основной

задачей для развивающегося мира, то планирование, проектирование и строительство школ будет таким же востребованным процессом.

В. Perkins и R. Bordwell убеждены, что хорошо продуманная школьная среда помогает стимулировать и поддерживать обучение, в то время как плохо спроектированная школа может препятствовать обучению. Так, с целью обновления среды школы в Солтонстолле, штат Массачусетс, в начальной школе использовались современные мультимедийные технологии: классные комнаты оснастили дополнительными розетками для поддержки работы компьютеров медиа-презентационными и лингафонными центрами, диапроекторами и др. оборудованием. Следующим этапом в реконструкции школы стало решение добавить раковины в каждый класс рисования и класс научных проектов. Это нововведение обошлось примерно в \$1000 за раковину, но при этом уменьшилось хождение обучающихся в специальные помещения и увеличилось число интеракций и взаимодействий внутри класса.

Еще одним примером изменения пространства в школе может стать актовый зал, в котором нет закрепленных мест для сидения. А открытые балконы, прилегающие к классам, используются в качестве учебных площадей для изучения погоды, природных и научных явлений. Таким образом, пространство становится обучающим при его рациональном и эффективном использовании.

Американские исследователи приходят к выводам, что изменение пространств школы в результате реконструкций и трансформаций способно стимулировать и поддерживать обучение.

В качестве примера рассмотрим опыт построения начальной школы Террасет под землей в Северной Вирджинии (США). Школу построили в середине 1970-х годов прошло-

го века, когда в США был энергетический кризис. Чтобы решить непростую задачу не только обогрева, но и охлаждения школы, установили солнечные коллекторы.



Рис. 1. Школа под землей в США

В настоящее время школа Террасет является не только самой энергосберегающей школой в стране, но и одной из главных туристических достопримечательностей городка Рестон. Во всем остальном эта школа самая традиционная по американским стандартам, с полным набором предметов и методов обучения.

Особое внимание стоит уделить «скандинавскому следу» в проектировании и строительстве новых инновационных школ. Ряд разработок в этой области достойны анализа и широкого обсуждения. Так, следует выделить инновационную школу Орестад в Копенгагене, спроектированную по принципу «open space» [В. Perkins, R.Bordwell, 2010].

Это архитектурный проект школы был разработан в Дании в рамках национальной образовательной реформы и предназначен для обучения старшеклассников. Особенность школы – отсутствие стен и перегородок, все аудитории разделены условно – все обучающиеся занимают-

ся в одном огромном помещении. Во всем здании доступная сеть wi-fi, поэтому коммуникации и обучение происходят не только в реальном, но и в виртуальном пространстве. Особые места школы – рекреации, холлы для отдыха и коммуницирования на переменах.



Рис. 2. Школа в Дании по принципу «open space»

Новые архитектурные находки школ – пространства, которые используются не только для процесса обучения, но и для культурной и образовательной деятельности местного сообщества. Такие школы стали частью городской среды в Норвегии, Дании, Финляндии.

Еще одна особенность практики современного строительства школ – энергоэффективность, что существенно снижает финансовые затраты школьной администрации, а также позволяет в едином ключе с семьей воспитывать подрастающее поколение, где в домашней среде детей с детства приучают к разумному потреблению, экономии энерго-ресурсов и использованию природных источников энергии.

Нормой в скандинавских школах выступает отдельный сбор мусора, автоматическое включение света, использование энергии солнца. Так, в финской школе Saunalahti здание

спроектировано и построено таким образом, что занятия у детей начинаются в классах с солнечной стороны и постепенно дети перемещаются по кабинетам вслед за движением солнца. Из большинства аудиторий открывается вид на улицу через стеклянные стены и большие окна [Е.В. Иванова, 2014].

Таким образом, анализ зарубежного опыта построения пространства образовательных организаций как универсального ресурса показал, что совершенствование школьных зданий направлено на создание такой архитектурно-планировочной структуры школ, которая отвечала бы всем требованиям инновационного педагогического процесса и развитию навыков XXI века.

Дизайнеры и архитекторы из разных стран заложили множество возможностей, которые делают современную школу интересной и многофункциональной.

На основе анализа были выделены основные принципы, характеризующие зарубежные образовательные организации:

- многофункциональность школьных пространств;
- трансформируемость;
- энергоэффективность;
- открытость и прозрачность;
- разумная красочность;
- навигационный дизайн;
- мобильность;
- эстетическая и архитектурная привлекательность (школа как объект туристических маршрутов).

Практика зарубежного опыта построения образовательного пространства свидетельствует о том, что в мировых образовательных системах идет активный поиск максимально эффективных конфигураций построения школьной среды, который способствовал бы повышению качества образования и привлекательности образовательного процесса для современных детей.

Библиографический список

1. Иванова Е.В. Зарубежный опыт архитектурного планирования предметно-пространственной среды современных школ //Е.В. Иванова. Вестник московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология, 2014, № 3 (29), С. 94-104
2. Хачидзе Л. Самые необычные школы мира. [Электронный ресурс] <http://travel.tochka.net/7758-samy-e-neobychnye-shkoly-mira/> [дата обращения 20.10.17]
3. Школа будущего в Норвегии. [Электронный ресурс] <http://region51.com/node/53263/> [дата обращения 12.10.17]
4. Perkins B., Bordwell R. Building Type Basics for Elementary and Secondary Schools. John Wiley&Sons, Inc., Hoboken, New Jersey. 2010, 342 p.

Матушка Неонила (Неля Самолук)

Ликостомо, обл. Пела, Греция

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В ГРЕЧЕСКОЙ ВОСКРЕСНОЙ ШКОЛЕ

Духовно-нравственное воспитание, школа, Православие.

В статье обобщается опыт духовно-нравственного воспитания в греческих воскресных школах. Обосновывается необходимость духовно-нравственного воспитания.

Mother Neonila (Nelia Samouk)

Likostoma, region of Pella, Greece

SPIRITUALLY-MORAL EDUCATION IN THE GREEK SUNDAY SCHOOL

Moral and spiritual education, school, orthodoxy.

The article the experience of spiritual and moral education in the Greek Sunday schools. The necessity of spiritual and moral education.

«Школа Греции – это зеркало общества, это лицо, которое репрезентирует собственное будущее. Школа – слава каждого народа и страны, потому что здесь укореняется дух человека», – говорит Никос Пульяс, преподаватель 12-го лицея р-на Перистери и 3-го лицея р-на Зографу г. Афины.

Действительно, чтобы иметь сильную страну, здоровую семью и школу, нужно обращаться к нравственным ценностям Православия как основе, фундаменту будущей жизни человечества. Греки всегда это помнят, поэтому духовно-нравственное воспитание для них – это конституционное требование, которое является важным демократическим элементом формообразования воспитания народа. Оно является широким полем, которое в целом формирует культуру народа на определенном историческом этапе.

Воспитание выражается в первую очередь в мышлении, ну и, конечно, в общественной жизни, в публичных обсуждениях, в образе жизни, в работе, культуре, искусстве. Еще представляется оно и в отдельно отведенных часах в школе «Срискевтико» (религия), которые способствуют духовно-нравственному развитию. Кроме этого, в Греции существуют специальные школы – «Катихитико» (обучение), которые являются воскресными школами (работают и в другие дни недели) и несут на себе функцию «легких всего организма, которые подпитывают его кислородом». Что имеется в виду? Имеется в виду школа, которая видит все через призму православной веры и жизни, и целью ставит комплексное духовное развитие и воспитание личности человека.

В древние времена целью таких школ было уподобление христианам и жизнь в соответствии с христианскими учениями, а затем помощь молодым членам Церкви, чтобы продолжить взрослую духовную жизнь. Ведь известно, что духовно-моральные ценностные ориентиры формируются до 12 лет, причем главное – на примере наставников, пото-

му что слова нелегко усваиваются сознанием ребенка; ребенок воспитывается на примере взрослых. Идеалом всегда считалось воспитание в ребенке святости, духовности, любви к Родине и семье.

Мир меняется. Происходит технический прорыв. На смену воспитанию высоконравственных людей с прекрасными чертами личности приходит опустошение личности, потому что произошел уход от традиций воспитания, наработанных предками, начиная с первых веков, а также постепенная утрата чувства Божьей тайны. Нужна адаптация к потребностям современных детей и подростков. И здесь же приходит на помощь греческому обществу воскресная школа, причем не только для молодежи, но и для взрослых. Для взрослых она называется «Кикло мелетис» (круг исследования) и дает мощное оружие, безошибочный компас для жизни. И вдруг вспоминаются слова святого Пасисия в ответ на вопрос: «Когда нужно начинать воспитание ребенка? – За 20 лет до его рождения».

Поэтому, чтобы решить проблему духовно-нравственного воспитания, в этот процесс нужно включить и молодежь и взрослых, и только в комплексе мы получим результат. Православный педагог готовит их, чтобы научить их жить и любить жизнь, которая является началом вечности. Греки считают, чтобы наступило просветление духовной жизни, ее развитие и углубление, нужно воспитать человека в духе свободы, а истинную свободу дает только Православие. Весьма почитаемый в греческих кругах отец ортодоксальной педагогики священник Василий Зеньковский, профессор Православного Богословского Института Святого Сергия в г. Париже говорит: «Для нас православных – проблема очищения сердца, возрождение свободной любви – основная тема, которая не имеет аналогов». «Катихитико» при помощи новых педагогических принципов и концепций

с помощью технической поддержки, кроме основного контингента людей, работает еще и с инвалидами, сиротами. Перед педагогами стоит ряд задач:

- духовно-нравственное воспитание;
- подготовка к исповеди и причастию;
- посещение богослужений;
- трезвое понимание современных проблем;
- использование технического прогресса;
- создание православных радио и телеканалов;
- выпуск православной литературы и периодических изданий;
- привлечение и обучение молодежи и взрослого поколения вне Церкви;
- образование, как процесс интеграции взрослых в школе;
- подростковый кризис (отсутствие подростков в Церкви);
- развитие национальной культуры;
- организация летних православных детских и взрослых лагерей.

Педагоги, кроме уроков, организуют и проводят встречи со старцами со Святой Горы Афон, известными духовными лицами, героями Греции. Большое значение в духовно-нравственном воспитании греки уделяют изучению истории Родины и поднятию патриотического духа. Эта тема непосредственно привязана к жизни церкви и духовного развития, а также ставят спектакли, сюжетом которых являются жития святых. Вечера, концерты, совместные просмотры фильмов, экскурсии, паломничества в святые места, посещение монастырей, музеев, больниц. Помощь сиротам, престарелым, больным, бедным.

Важную роль в духовно-нравственном воспитании человека в Греции занимают и епископы, и священники на сво-

их приходах, и педагоги, и простые прихожане, православные просветительские центры, например, как сестричество «Лидия», «Пеликан» в Северной Греции (Македонии), «Сотирос» (Спасение), «Зои» (Жизнь), работающие по всей Греции и др.

*Е.С. Тарасова, Е.М. Плеханова
Стамбул, Турция, Красноярск, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РУССКОЙ ШКОЛЕ СТАМБУЛА: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Русская школа, духовно-нравственное воспитание, мигранты.

В статье анализируется опыт организации образовательного процесса в русской школе для детей-мигрантов за рубежом.

*E.S. Tarasova, E.M. Plekhanova
Istanbul, Turkey, Krasnoyarsk, Russia*

FEATURE OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN RUSSIAN SCHOOLS OF ISTANBUL: FROM THE EXPERIENCE

Russian school, spiritual and moral education of migrants.

The article examines the experience of organization of educational process in Russian schools for children of migrant workers abroad.

Процессы глобализации и интернационализации, происходящие в современном мире, влияют на активизацию мобильности населения во многих странах и регионах. Согласно данным первого заместителя Генерального секретаря ООН Я. Элиассонома: «В настоящее время большинство стран являются одновременно странами происхождения, назначения и транзита мигрантов. Например, в России проживают 12 млн иммигрантов, около 11 млн росси-

ян являются эмигрантами в других странах мира» [Пресс-конференция..., 2016]. Существенно растет число российских граждан, выезжающих за рубеж для постоянного места жительства. По оценкам Федеральной службы государственной статистики, за 2016 год международная миграция населения России составила порядка 60 тысяч человек. По данным МИДа РФ, за пределами России проживает свыше 20 миллионов российских граждан. [4]

Сегодня важным становится факт говорения русских эмигрантов на родном языке. Именно этот показатель становится характерным для формирования «русскоговорящих сообществ» за рубежом. Так, С.В. Рязанцев в своей статье «Эмигранты из России: русская диаспора или русскоговорящие сообщества» пишет, что основным объединяющим их признаком является русский язык, а не этничность или страна происхождения. Сегодня на русском языке говорят около 127 миллионов человек за пределами Российской Федерации. В эту категорию входят и иностранцы, которые знают русский язык, говорят и даже обучаются на нем. [3]

При этом стоит учитывать, что все частым становится тот факт, что при успешной интеграции «русские эмигранты» склонны менять свою самоидентификацию. Все чаще родители отказывают своему ребенку в знании некогда родного языка. Этот факт все более касается стран США, Великобритании, Германии, Франции, Испании, Италии.

Однако для многих постоянно проживающих за рубежом российских граждан и соотечественников в последние годы все большую остроту приобретает проблема получения их детьми образования на русском языке. Эта проблема больше касается эмигрантов в арабские и азиатские страны, страны Африки, эмигрантов в Турции.

Именно проблему получения общего образования на русском языке за рубежом все чаще рассматривают в кон-

тексте реализации основных направлений государственной политики Российской Федерации. Именно знание русского языка является реальным социальным инструментом, объединяющим русских за рубежом. Программы поддержки соотечественников направлены на сохранение языка, культуры и традиций исторической родины. В этом русле разработана и действует с 2015 года Концепция «Русская школа за рубежом» [1].

Рассмотрим на примере русскую школу в г. Стамбуле, Турция.

Так, важной проблемой турецкого общего образования является его непопулярность как среди местного населения, так и среди мигрантов.

В Турции система общего образования сложилась только к концу 60-х годов XX века, но так и не стала доступной для всех желающих, с одной стороны, из-за высокой платы за образование, а, с другой стороны, из-за слабой организации процесса обучения [И. Мухамеджанов, 2014]. Именно поэтому многие взрослые до сих пор не владеют элементарной грамотой. Полученных учащимися знаний недостаточно для поступления в престижные вузы и при трудоустройстве. Иногда в классах обучаются до 45 человек детей.

Что касается детей от «смешанных браков», интернациональных браков, то здесь родители выбирают между перспективами ассимиляции детей в иную культуру и сохранением языка одного из родителей.

Вышеперечисленные проблемы поставили необходимость открытия русской школы для детей, приехавших почти из всех бывших союзных Республик, и для детей, рожденных в Турции, имеющих русские корни либо говорящих на русском языке в семье.

Открытие школы стало большой радостью для родителей. Причина в том, что здесь дети могут не только получать

образование на русском языке в соответствии с ФГОС 2 российского образования, но и изучать турецкий и английский язык, постигать особенности русской и турецкой истории и культуры в равной степени. При этом выпускники школы получают льготы для поступления в любой турецкий вуз как иностранные студенты и одновременно имеют возможность, сдав Единый Государственный экзамен, поступить в любой российский вуз.

В 2014 году школа приняла первых учеников. В 2017 школа получила официальный статус и признана Министерством образования Турции. На сегодняшний день обучаются 70 человек: 25 человек – начальная школа с 1 по 4 класс, 40 человек – с 5 по 11 классы, и 5 человек – в дошкольном отделении.

Программа обучения разворачивается согласно Федеральному Государственному Образовательному стандарту второго поколения, и за основу взята линейка учебников «Школа 21 века» издательского центра «Вентана-Граф».

В русской школе им. А.С. Пушкина в г. Стамбуле используется педагогический опыт и учебные пособия образовательной системы «Русская классическая школа». Английский и турецкий языки входят в обязательную программу и составляют 2 часа в неделю на каждый предмет.

В школе действуют дополнительные кружки: шахматы, рисование, музыка и танцы. Регулярно проводятся плановые школьные мероприятия: Праздник осени, Новый Год, праздник Букваря, Масленица, 9 мая. Устраиваются конкурсы чтецов, конкурсы поделок, театральные постановки, спортивные мероприятия. Проводятся тематические классные часы.

Педагогический состав подбирался с учетом не только профессиональных качеств, но и личностного отношения к великой русской культуре, русским традициям и обычаям.

В школе созданы все условия для формирования духовности и нравственности школьника, что является основной целью духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения.

При всем положительном опыте развития русской школы в Стамбуле существует одна большая проблема – территориальная отдаленность мест проживания многих школьников от места учебы. Дети порой проводят в дороге до 2.5 часов утром и столько же вечером.

При этом важным достижением является то, что за 4 года существования русской школы не было ни одного конфликта на национальной или религиозной почве. У детей вполне осознанное отношение к понятию Родина, место рождения, страна проживания. Школьникам прививается любовь и уважение к самобытной культуре своего народа, к истории и родному языку, воспитывается уважение к другим национальным культурам.

Школьники, исповедующие христианство, являются прихожанами одного храма – Афонского подворья русского Свято-Пантелеимонова монастыря, где посещают воскресную школу, участвуют в Церковных Таинствах, как и многое учителя школы, включая директора. Это способствует установлению более тесных и теплых отношений между учителями, учениками и родителями.

Важно, что школьная пора, независимо от страны проживания, должна стать основой для формирования духовности и нравственности личности ребенка, должна способствовать укреплению его в традициях и культуре своей страны.

Библиографический список

1. Концепция «Русская школа за рубежом», 2015. Официальные сетевые ресурсы Президента России – режим доступа <http://kremlin.ru/acts/news/50643> – (дата обращения: 12.10.2017)

2. Мухамеджанов И. Образование в Османской империи – от традиции к модернизации – Интернет-ресурс – Режим доступа – <http://islam-today.ru/istoria/obrazovanie-v-osmanskoj-imperii-ot-tradicii-k-modernizacii/> – дата публикации 4.07.2014 – (дата обращения: 12.10.2017).
3. Рязанцев С.В. Эмигранты из России: русская диаспора или русскоговорящие сообщества // Социологические исследования. №12. – 2016. С. 84–94.
4. Численность и миграция населения Российской Федерации в 2016 году // Федеральная служба государственной статистики – Интернет ресурс – [Режим доступа] http://www.gks.ru/bgd/regl/b17_107/Main.htm – (дата обращения: 12.10.2017).

A. Delpierre, I.A. Koval

Paris, France, Krasnoyarsk, Russia

LES MOYENS LIÉS À LA FORMATION DE LA TERMINOLOGIE MUSICALE EN FRANÇAIS

Terme musical, terminologie, caractéristique du terme, emprunt, science musicale, musique, spécificité des termes, art.

Cet article est consacré à l'étude de la formation des expressions contemporaines françaises issues du lexique musical. La terminologie musicale est marquée par des caractéristiques bien particulières qui lui sont propre.

A. Delpierre, I.A. Koval

Paris, France, Krasnoyarsk, Russia

WAYS OF FORMATION OF THE TERMINOLOGY OF MUSICAL TERMS IN FRENCH LANGUAGE

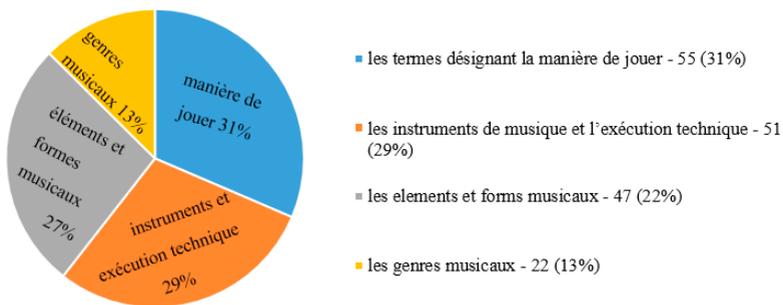
Musical term, terminology, characteristics of term, loanwords, musical science, music, specificity of term, art.

The article is devoted to the research of trends of the formation of musical terms which present the state of modern musical terminology and using musical vocabulary in everyday language.

La terminologie musicale est un segment autonome de la langue qui présente un intérêt pour les linguistes d'aujourd'hui. En effet, la culture musicale est un processus en constante évolution et, par conséquent, cette dernière ne cesse de se développer et de se perfectionner. Grâce à elle on peut aussi bien observer le développement culturel que le développement artistique.

Le champ sémantique de la musique n'est pas seulement employé dans le contexte musical, mais également en littérature, sur les forums internet, dans les branches artistiques – telles que : « le septième art » (*le cinéma*), « le petit écran » (*la télévision*) – etc. Ainsi, une personne n'ayant rien à voir avec la musique peut tout de même dire: «Répéter sur tous les tons» ou «S'exprimer sur une tout e autre tonalité». Les mots «ton » (m.) et « tonalité » (f.) désignent dans le registre musical « le caractère, le timbre du son, la sonorité de l'instrument », mais dans le lexique commun ils évoquent « le timbre de la voix ou bien le comportement ». « Ils vivent tous deux en parfaite harmonie ». « L'Harmonie » (f.) – on appelle ainsi la science musicale qui étudie la construction et la connexion des accords, les tonalités et les modulations [2].

Nous avons sélectionné et classifié les termes musicaux en nous basant sur le lexique musical international des dictionnaires musicaux terminologiques. Voici présenté ci-dessous la classification en quatre groupes distincts la terminologie musicale française.



Graphique 1. Classification de la terminologie musicale française

Le groupe le plus important est celui qui contient les termes désignant la manière de jouer (55 termes révélant l'état émotionnel de l'image musicale) ainsi que l'autre groupe désignant les instruments de musique et l'exécution technique (51 termes). Cela représente plus de la moitié de tous les termes classifiés.

Au cours de l'étude nous avons déterminé que les termes français analysés se caractérisent par des particularités traditionnelles, telles qu'elles ont été formulées par le représentant de l'école de terminologie russe D. S. Lotte: – la systémique de la terminologie; – l'indépendance du contexte; – la concision du terme; – la définition absolue et relative [3]. Il y a cependant des particularités atypiques: – la présence de formes composées; – termes-verbos; – l'ambiguïté; – l'expressivité. De ce fait, nous pouvons parler de «spécificité de termes musicaux français».

Le point suivant de notre recherche porte sur l'analyse de la formation des termes musicaux. Nous avons examiné 175 termes musicaux français, en avons sélectionné certains et les avons réparti en différents groupes que voici:

Tableau 2

Termes examinés:	175
Emprunts	36 (31 it., 1 al., 4 angl.)
Conversion	11
Affixation	5
Additions des mots	4

Les résultats obtenus permettent d'en déduire que l'emprunt est le moyen le plus courant de former de nouveaux mots et il représente une liste de 31 mots parmi lesquels on trouve: *albisiphono* (it.) – *albisiphone* (фп. flûte basse); *cantilena* (it.) – *cantilène* (фп. genre musical); *clavicembalo* (it.) – *clavecin* (fr.) et ainsi de suite.

Les emprunts italiens sont les plus courants, mais on trouve également des emprunts allemands ou anglais (4): aleatorik (al.) – aléatoire (fr.); baton (ang.) – bâton (fr. du chef d'orchestre / [devient plus communément « la baguette du chef d'orchestre » en français]); degree (ang.) – degré (fr. de la gamme musicale) etc.

On peut remarquer la diffusion vaste du processus de conversion (concernant 11 termes); il s'agit de la formation de nouveaux mots grâce à la modification de leur(s) paradigme(s). Par exemple, balancer (v.) – balancement (adv.) (manière musicale de jouer au XVIIIe siècle); chanter (v.) – chant (n.) farci (chant grégorien); détacher (v.) – détaché (n.) (touche des instruments à cordes.) et ainsi de suite.

Les processus d'affixation et d'addition du mot sont moins courants et plus compliqués, car ce sont des processus synthétiques de formation des termes. Voici les exemples d'affixation: accord (g.m. configuration des instruments) + oir (suffixe) = accorder – (clé pour les claviers); chanter (v.) + elle (suffixe) = chanterelle (la plus haute corde des instruments à cordes)[8].

Les processus d'affixation et d'addition de mots sont moins courants et plus compliqués, car ce sont des processus synthétiques de formation des termes. Voici les exemples d'affixation: accord (g.m. configuration des instruments) + oir (suffixe) = accorder – (clé pour les claviers); chanter (v.) + elle (suffixe) = chanterelle (la plus haute corde des instruments à cordes).

Bibliographie

1. Корыхалова Н.П. Музыкально-исполнительские термины: возникновение, развитие значений и их оттенки, использование в разных стилях. Спб.: «Композитор», 2002. 272 с.
2. Крунтяева Т.С., Молокова Н.В. Словарь иностранных музыкальных терминов. 7-е издание – Л.: Музыка, 1988. 136 с.
3. Лотте Д.С. Краткое методическое пособие по разработке и упорядочению научно-технической терминологии. М.: Наука, 1979. 128 с.

4. Щерба Л.В., Матусевич М.И., Воронцова Т.П. Большой русско-французский словарь. М.: Изд-во Русский язык-Медиа, 2004. 562 с.
5. Horst Leuchtman (éd.) Polyglot Dictionary of Musical Terms Terminorum Musicae Index Septem Linguis Redactus: English, German, French, Italian, Spanish, Hungarian, Russian. Bärenreiter, 1980. 815 p.
6. Pauliat P. Larousse Dictionnaire Russe. Paris: Larousse, 2008. 960 p.
7. Raevskaya O.V. Nouveau Dictionnaire Français-Russe Russe-Français. Moscou: Abbyu Press, 2013. 661 p.
8. Siron Jacques. Dictionnaire des mots de la musique. Paris: Outre Mesure, 2006. 464 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аликин Игорь Анатольевич, кандидат биологических наук, доцент ВАК, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, Красноярский государственный университет им. В.П. Астафьева, alikinia@mail.ru, Красноярск

Бажина Дарья Викторовна, магистрант кафедры общей и клинической психологии, Пермский государственный научно-исследовательский университет, e-mail: dshk7@ Rambler.ru (Научный руководитель: Продовикова Анастасия Геннадьевна, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей и клинической психологии Пермского государственного научно-исследовательского университета. E-mail: arilama@yandex.ru), Пермь

Басалаева Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, и.о. зав. кафедрой психологии развития личности, Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет»; e-mail: basnv@mail.ru, Лесосибирск

Бауточко Олеся Евгеньевна, магистрант психолого-педагогического образования, кафедра педагогики и психологии начального образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, bautochko93@mail.ru, Красноярск

Берсенева Тамара Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социально-педагогического образования, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования; e-mail: bersenevail@mail.ru, Санкт-Петербург

Борисова Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии личности, ФГБУН Институт психологии РАН; e-mail: borisova07@bk.ru, Москва

Бражник Юлия Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Смоленский гуманитарный университет; e-mail: yliabr@yandex.ru, Смоленск

Визгина Анна Владимировна, научный сотрудник кафедры методологии психологии факультета психологии МГУ имени М.В.Ломоносова; e-mail: annavizgina@yandex.ru, Москва

Газизова Татьяна Владиславовна, старший преподаватель кафедры педагогики, Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет», Лесосибирск

Галкина Татьяна Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории психологии личности, Федеральное государственное бюджетное учреждение науки «Институт психологии РАН», galkina@list.ru, Москва

Гарматина Зоя Александровна, магистр дидактики языка и литературы, докторант факультета педагогики направления дидактики экспериментальных и гуманитарных наук, языков, литературы и искусства Университета Барселоны в Испании, e-mail: zoya-ga@mail.ru (Научные руководители: доктор фил. наук, проф. Университета Барселоны Фрасиско Хосе Кантеро Серена, e-mail: cantero@ub.edu; доктор лингв. наук, проф. Университета Барселоны Эмпар Девис Эрраиз, e-mail: empardevis@gmail.com.), Barcelona, España.

Гриценко Валентина Васильевна, доктор психологических наук, профессор кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет; e-mail: gritsenko2006@yandex.ru, Москва

Гордиенко Елена Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, e-mail: elenagordienko73@yandex.ru, Красноярск

Гостев Андрей Андреевич, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории истории психологии и исторической психологии, Федеральное государственное бюджетное учреждение науки «Институт психологии РАН», e-mail: aagos06@rambler.ru, Москва

Delpierre Alexis, étudiant de 3ème année en relations internationales, à l'institut national des langues et civilisations orientales (France, Paris); e-mail: alexisdelpierre@laposte.net (professeur référent: Ignatieva Tamara Georgievna – docteur en philologie ainsi que professeur du département d'études des langues germano-romanes et des formations innovantes de l'université Pédagogique d'Etat de Krasnoïarsk V.P. Astafiev (Krasnoïarsk) ; e-mail : tamara.ignatieva@mail.ru), Париж, Франция

Джерелиевская Мария Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент. Член РПО, доцент, доцент кафедры методологии и психологии факультета психологии, МГУ имени М.В. Ломоносова; e-mail: madj@mail.ru, Москва

Дуда Ирина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, e-mail irinaduda@yandex.ru, Красноярск

Захарова Татьяна Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры высшей математики, информатики и естествознания, Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет»; e-mail: ta.zaharova@mail.ru, Лесосибирск

Иванова Елена Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая лабораторией образовательных инфраструктур Института системных проектов, Московский городской университет, obrazpress@gmail.com, Москва

Казакова Татьяна Викторовна, старший преподаватель кафедры психологии развития личности, Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет»; e-mail: ktv999@mail.ru, Лесосибирск

Koval Ivan Alexandrovich, étudiant de 5ème année en langues étrangères, à l'Université Pédagogique d'Etat de Krasnoïarsk V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: ernieball1995@mail.ru, Красноярск

Колесникова Татьяна Алексеевна, ассистент кафедры педагогики, Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет», Лесосибирск

Колокольникова Зульфия Ульфатовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики, Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет», e-mail: kolokolnikova_zu@mail.ru, Лесосибирск

Лившиц Татьяна Александровна, магистрант психолого-педагогического образования, кафедра педагогики и психологии начального образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: tani24@yandex.ru, Красноярск

Лобанова Ольга Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет», e-mail: olga197109@yandex.ru, Лесосибирск

Маркина Надежда Александровна, кандидат психологических наук, декан факультета менеджмента и психологии, Калужский институт Московского гуманитарно-экономического университета, kuleshova_nadya@list.ru, Калуга

Матушка Неонила (Неля Самолук) – педагог воскресной школы храма св. Николая Чудотворца, Ликостомо, обл. Пелла, Греция.

Маякова Елизавета Владимировна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории образовательных инфраструктур Института системных проектов, Московский городской университет, L_mayakova@mail.ru, Москва,

Митросенко Светлана Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет», e-mail: kafpedlpi@mail.ru, Лесосибирск

Мосина Наталия Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии начального образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, e-mail: mosina16@mail.ru, Красноярск

Муращенкова Надежда Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Смоленский гуманитарный университет; e-mail: ncel@yandex.ru, Смоленск

Мустафина Лилия Шаукатовна, кандидат психологических наук, научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное учреждение науки «Институт психологии РАН», Leila.mus@gmail.com, Москва

Нечесова Ольга Юрьевна, воспитатель, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Центр развития ребенка – детский сад №54 «Золушка»; e-mail: nechсова.olya@yandex.ru, Лесосибирск

Петрова Ирина Николаевна, специалист по социальной работе, психолог ООО Трансверол, e-mail: 7600002@mail.ru (Научный руководитель: Астапов Валерий Михайлович – профессор, доцент кафедры психологии Московского психолого-социального университета), Москва

Плеханова Елена Мефодьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, Красноярский государственный университет им. В.П. Астафьева, e-mail: plem9@mail.ru, Красноярск

Порошина Марина Ивановна, заместитель директора МАОУ Гимназия №5, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Красноярск

Ротмирова Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин; ГУО «Минский областной ИПО»; e-mail: elena-rotmirova@rambler.ru, Минск, Беларусь

Русакова Дарья Вадимовна, магистрант психолого-педагогического образования, кафедра педагогики и психологии начального образования, Красноярский государственный университет им. В.П. Астафьева, Красноярск

Сагдеев Равиль Камилевич, педагог-психолог, Саянская СОШ № 2 Краснотуранского района Красноярского края, Красноярский край, с. Саянск

Степанова Юлия Эдуардовна, соискатель кафедры экономики и управления бизнес-процессами института управления бизнес-процессами и экономики, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»; e-mail: Julia_sunny_5@mail.ru. (Научный руководитель: Батукова Луиза Рихардовна, доктор экономических наук, доцент кафедры экономики и управления бизнес-процессами института управления бизнес-процессами и экономики, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»; e-mail: Lbatukova@sfu-kras.ru.), Красноярск

Сугоняко Ксения Анатольевна, магистрант психолого-педагогического образования, кафедра педагогики и психологии начального образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, e-mail: keyfrc.if@mail.ru г. Красноярск

Тарасова Елена Семеновна, учитель начальных классов, Русская школа им. А.С. Пушкина, Стамбул, Турция

Фархутдинова Татьяна Григорьевна, учитель высшей категории, МБОУ «Гимназия», Лесосибирск

Филатова Екатерина Александровна, магистр педагогического образования, кафедра педагогики и психологии начального образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; filatovaka91@mail.ru (Научный руководитель: Коваль Светлана Александровна, доцент кафедры психологии и педагогики начального образования КГПУ им. В.П. Астафьева; sveta77.0068@mail.ru), Красноярск

Фролова Нина Викторовна, воспитатель, МАДОУ «Детский сад № 43 «Журавушка»», Лесосибирск

Яковлева Елена Николаевна, кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры высшей математики, информатики и естествознания, Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет», e-mail: ya_kovlev@mail.ru, Лесосибирск

Якунин Анатолий Павлович, кандидат психологических наук, Санкт-Петербургский Российский государственный педагогический университет им А.И. Герцена, e-mail: a.yakunin-a.p.psi@yandex.ru, Санкт-Петербург

Яричина Людмила Игоревна, воспитатель, МБДОУ «Детский сад № 42 «Аленький цветочек»», Лесосибирск

ЛИЧНОСТЬ
В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ
СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Сборник статей
IV Международной
научно-практической конференции

Красноярск, 25–26 октября 2017 г.

Электронное издание

Редактор *Н.А. Агафонова*
Корректор *А.П. Малахова*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 15.12.17.
Формат 60x84 1/16.
Усл. печ. л. 14,3