

ПСИХОЛОГИЯ И ПРОСТРАНСТВО ЧЕЛОВЕКА

ВЗГЛЯД В III ТЫСЯЧЕЛЕНИЕ

***Материалы всероссийской научно-практической
конференции***

г. Нижневартовск, 13—14 мая 2011 года



**Издательство
Нижневартовского государственного
гуманитарного университета
2011**

ББК 88я43
П 86

Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета
Нижевартовского государственного гуманитарного университета

Ответственные редакторы:
доцент, канд. пед. наук *О.И.Близнецова*
доцент, канд. психол. наук *О.А.Романко*

П 86 Психология и пространство человека: взгляд в III тысячелетие:
Материалы всероссийской научно-практической конференции (г.Ниже-
вартовск, 13—14 мая 2011 года) / Отв. ред. *О.И.Близнецова, О.А.Ро-*
манко. — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2011. — 322 с.

ISBN 978–5–89988–864–9

Сборник содержит материалы всероссийской научно-практической конференции «Психология и пространство человека: взгляд в III тысячелетие», посвященной актуальным проблемам Российского образования, проблемам психолого-педагогического сопровождения процесса обучения и воспитания.

Материалы сборника могут быть полезными специалистам в области образования, преподавателям, студентам и аспирантам.

ББК 88я43

ISBN 978–5–89988–864–9

© Издательство НГТУ, 2011

Секция 1

ПРОБЛЕМЫ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.А.Алтынбаева

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Проблема психологической готовности к школе для психологии не нова, ее научное исследование начинается с первых попыток обобщения и анализа фактов и результатов экспериментального исследования вопросов, связанных с обучением младших школьников. Первые такие исследования были опубликованы во второй половине XIX в. К настоящему времени накоплен значительный опыт изучения отдельных аспектов готовности детей к школьному обучению: о соотношении обучения и развития (Л.И.Божович, Л.С.Выготский, В.В.Давыдов), о специфике психического развития детей дошкольного возраста (Л.А.Венгер, А.В.Запорожец, Д.Б.Эльконин), о эмоционально-волевой регуляции в дошкольном возрасте (А.В.Быков, Г.М.Бреслава, В.В.Котырло, Т.Н.Шульга), о показателях психологической готовности к школе (Л.И.Божович, Л.А.Венгер, А.Л.Венгер, Н.И.Гуткина, Е.Е.Кравцова). Представляют интерес частные теории готовности детей к обучению в школе и школьной зрелости зарубежных психологов (Ст.Холл, Я.Иирасек, Ф.Керн, С.Штебл, Г.Гетцер, Ф.Игл, Л.Б.Эймс). А также исследования отечественных и зарубежных психологов в области психологии развития, детской и педагогической психологии (Л.А.Венгер, Л.И.Божович, А.В.Запорожец, В.В.Давыдов, И.А.Зимняя, В.С.Мухина, Л.Ф.Обухова, Е.О.Смирнова, А.Валлон, Ж.Пиаже, Ст.Холл).

Д.Б.Эльконин, обсуждая проблему готовности ребенка к школе, на первое место ставил сформированность предпосылок к учебной деятельности. К наиболее важным предпосылкам он относил умение ребенка ориентироваться на систему правил в работе, умение слушать и выполнять инструкции взрослого, умение работать по образцу [18, с. 287].

Л.С.Выготский, опираясь на исследования по подражанию, отмечал, что «подражать ребенок может только тому, что лежит в зоне его собственных интеллектуальных возможностей», а потому нет оснований считать, что подражание не относится к интеллектуальным достижениям детей [4, с. 31].

Л.И.Божович (1968) выделяет несколько параметров развития ребенка, наиболее существенно влияющих на успешность обучения в школе. Среди них —

определенный уровень мотивационного развития ребенка, включающий познавательные и социальные мотивы учения, достаточное развитие произвольного поведения и интеллектуальной сферы. Сплав этих двух потребностей способствует возникновению нового отношения ребенка к окружающей среде — «внутренней позиции школьника», которому Л.И.Божович придает большое значение, считая, что «внутренняя позиция школьника» может выступать как критерий готовности к школьному обучению [2, с. 211].

Е.Е.Кравцова (1991) при характеристике психологической готовности детей к школе основной упор делает на роль общения в развитии ребенка. Выделяет три сферы — отношение к взрослому, к сверстнику и к самому себе, уровень развития которых определяет степень готовности к школе и соотносится с основными структурными компонентами учебной деятельности.

Н.Г.Салмина (1988) выделяет произвольность как одну из предпосылок учебной деятельности и развитие эмоциональной сферы.

А.Н.Леонтьев (1986), считал, что произвольность поведения связана с превращением правил поведения во «внутреннюю психологическую инстанцию». Ребенок должен уметь ставить и достигать цели, преодолевая некоторые препятствия, проявляя дисциплинированность, организованность, инициативность, решительность, настойчивость, самостоятельность [7, с. 37].

Я.Л.Коломинский отмечает, что ребенок не только должен быть готов принять новую социальную позицию школьника, но и стремиться к ней [6, с. 5—6].

Интересный подход к пониманию готовности к школе осуществлен в работе А.Л.Венгера и К.Н.Поливановой, где в качестве главного условия школьной готовности рассматривается способность ребенка выделить для себя учебное содержание и отделить его от фигуры взрослого [17, с. 373].

По мнению Д.В.Солдатова, речь можно вести лишь о формировании у ребенка до школы ориентировочного отношения, построенного на основе полученных интроектов — отношений к школе других людей (в лучшем случае, переработанных, проанализированных). В качестве таких людей могут выступать родители, старшие братья и сестры, друзья, воспитатели детских садов, а также герои книг и фильмов [17, с. 11].

В современной психологии пока не существует единого и четкого определения понятия «готовности», или «школьной зрелости». А.Анастаси трактует понятие школьной зрелости как овладение умениями, знаниями, способностями, мотивацией и другими необходимыми для оптимального уровня усвоения школьной программой поведенческими характеристиками. И.Шванцара определяет школьную зрелость как достижение такой степени в развитии, когда ребенок становится способным принимать участие в школьном обучении. Оба определения достаточно широки, но не дают представления о качественных особенностях развития разных психических функций, на основе которых дошкольник способен справиться с учебными задачами в начальной школе. Если зарубежные исследования школьной зрелости в основном направлены на создание тестов, то в работах

отечественных психологов содержится глубокая теоретическая проработка проблемы психологической готовности к школе, идущая своими корнями из трудов Л.С.Выготского, а также Л.И.Божович, 1968; А.Л.Венгера, 1993; Д.Б.Эльконина, 1989; Н.Г.Салминой, 1988; Е.Е.Кравцовой, 1991; А.П.Усовой, 1990.

В.С.Мухина утверждает, что готовность к школьному обучению — это желание и осознание необходимости учиться, возникающее в результате социального созревания ребенка, появления у него внутренних противоречий, задающих мотивацию к учебной деятельности [9, с. 227]. Д.Б.Эльконин считает, что готовность ребенка к школьному обучению предполагает «вращивание» социального правила, то есть системы социальных отношений между ребенком и взрослым [20, с. 217]. Г.Г.Петроченко определяет, как формирование у ребенка физических, умственных, нравственно-волевых качеств, комплекса психических механизмов, которые обеспечили бы ему успешное обучение не только в первом классе, но и на последующих ступенях [12, с. 32]. Н.Н.Подьяков отмечает, что готовность к школе — это, прежде всего готовность к овладению высокоопосредованными, «внеситуативными» формами регуляции деятельности, позволяющими строить ее в соответствии с заданными нормами. В дальнейшем, в период школьного обучения, эти нормы становятся все более сложными [14, с. 165].

Наиболее полно понятие «готовность к школе» дано в определении Л.А.Венгера, под которой он понимал определенный набор знаний и умений, в котором должны присутствовать все остальные элементы, хотя уровень их развития может быть разный. Составляющими этого набора прежде всего является мотивация, личностная готовность, в которую входят «внутренняя позиция школьника», волевая и интеллектуальная готовность [3, с. 96].

В последние годы большинство детских психологов ориентируется на достижения некоторых зарубежных авторов, уделявших внимание проблеме готовности к школьному обучению, в основе которых лежат работы Я.Иирасека. Особенность исследований состоит в том, что в центре этой проблемы стоят интеллектуальные возможности детей. Это находит отражение в тестах, показывающих развитие ребенка в области мышления, памяти, восприятия и других психических процессах [15, с. 40]. В тоже время в понятие «готовность к школьному обучению» включают и сформированность основных предпосылок и основ учебной деятельности.

В большей части работ, посвященных изучению готовности ребенка к школе, выделяют три относительно самостоятельных аспекта: физический, специальный и психологический. Важным аспектом в вопросе изучения школьной зрелости является изучение проблемы психологической готовности к обучению в школе (Л.А.Венгер, С.Д.Цукерман, Р.И.Айзман).

Психологическая готовность к обучению в школе рассматривается как комплексная характеристика ребенка, в которой раскрываются уровни развития психологических качеств, являющихся наиболее важными предпосылками для нормального включения в новую социальную среду и для формирования учебной

деятельности. По данным Е.О.Смирновой — это самая обширная группа психических функций и механизмов, которая включает интеллектуальную, личностную и эмоционально-волевую ее формы [16, с. 372].

Анализ литературы позволяет констатировать отсутствие единой концепции психологической готовности ребенка к школе. В исследованиях некоторых современных специалистов можно обнаружить сомнения в отношении самого понятия «психологическая готовность ребенка к школе». В разных работах можно встретить различные представления о том, из каких «слагаемых» складывается структура готовности, единственное, в чем сходятся исследователи, — это рассмотрение изучаемого образования как многокомпонентного и признание того факта, что «...эффективным школьное обучение будет только в том случае, если первоклассник обладает необходимыми и достаточными для начального этапа обучения качествами, которые затем в учебном процессе развиваются и совершенствуются» [1, с. 9]. Заметим также, что отсутствие общей концепции психологической готовности к школе мешает практическим психологам образования в четком определении своих позиций в выборе направления работы по данному вопросу. Подход к обучению в дошкольном возрасте можно охарактеризовать как интеллектуалистический. Ребенка учат читать, писать, считать. Однако все это можно уметь и не быть готовым к школьному обучению, если не сформированы важнейшие компоненты школьной готовности. Процесс подготовки детей к обучению в школе сводится к «натаскиванию» их в процессе занятий, аналогичных по форме и содержанию обычным школьным урокам (И.Н.Агафонов, Н.И.Короткова, А.В.Перушкин, Т.И.Чиркова). Как отмечает Л.Ф.Обухова «усвоение детьми знаний и умений в дошкольном возрасте включено в игровую деятельность, и поэтому эти знания имеют другую структуру» [11, с. 266].

Таким образом, обобщая все изложенное можно сказать, что проблема школьной готовности в силу ее многогранности и многосторонности, а также в силу отсутствия единства концепции требует дальнейшего своего изучения, особенно в аспекте выделения структуры готовности системообразующего фактора. Кроме того, проблема структуры готовности и ее диагностики должна рассматриваться в соответствии с тенденциями развития современного общества.

Литература

1. Божович Л.И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению; Сборник статей / Под. ред. А.Н.Леонтьева и А.В.Запорожца. М.: Международный образовательный психологический колледж, 1995. 144 с.
2. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка; Хрестоматия по психологии; Учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Сост. В.В.Мироненко / Под ред. А.В.Петровского. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1987. 447 с.
3. Венгер Л.А. Воспитание психологической готовности к систематическому обучению (старший дошкольный возраст); Хрестоматия / Сост. Г.А.Урунтаева. М.: Академия, 1996. 336 с.

4. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб.: СОЮЗ, 1997. 224 с.
5. Зенковский В.В. Психология детства. М.: Академия, 1995. 347 с.
6. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. Книга для учителя. М.: Просвещение, 1988. 190 с.
7. Леонтьев А.Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте; Сборник статей / Под ред. А.Н.Леонтьева и А.В.Запорожца. М.: Международный образовательный психологический колледж, 1995. 144 с.
8. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника. Пособие для учителя. М., 1977. 224 с.
9. Мухина В.С. Психология дошкольника. Учебное пособие для студентов пед. ин-тов и учащихся пед. училищ / Под ред. Л.А.Венгера. М.: Просвещение, 1975. 239 с.
10. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. Книга для учителя начальных классов. М.: Просвещение, 1986. 144 с.
11. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. Учебник. М.: Российское педагогическое агентство, 1996. 374 с.
12. Петроченко Г.Г. Развитие детей 6—7 летнего возраста и подготовка их к школе / [Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. 2110 «Педагогика психология (дошк.)»] / Под ред. А.М.Леушиной. 2-е изд., перераб. и доп. Мн.: Выш. школа, 1982. 240 с.
13. Поддьяков Н.Н., Николаева С.Н., Парамонова Л.А. Умственное воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Н.Н.Поддьякова, Ф.А.Сохина. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1988. 192 с.
14. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н.Н.Поддьякова, А.Ф.Говорковой; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1985. 200 с.
15. Рогов Н. И. Настольная книга практического психолога в образовании. Учебное пособие. М.: ВЛАДОС, 1996. 529 с.
16. Смирнова Е.О. Психология ребенка. Учебник для педагогических училищ и вузов. М.: Школа-Пресс, 1997. 384 с.
17. Солдатов Д.В. Как дошкольник относится к школе? // Детский практический психолог. 1996. № 1. 70 с.
18. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. Избранные психологические труды / Под ред. Д.И.Фельдштейна. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 416 с.

О.И.Близнецова

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К ЦЕЛЕПОЛАГАНИЮ В РАННЕМ ОНТОГЕНЕЗЕ

Проблема целеполагания в современной отечественной психологии довольно часто исследуется в аспекте профессиональной деятельности: как существенный этап становления субъекта деятельности, как фундаментальная

характеристика управления деятельностью, как показатель уровня профессионального сознания, а также со стороны влияния на структуру действий целеполагания различных психологических факторов. Активный поиск путей повышения эффективности. Образования, необходимость формирования у учащихся системы универсальных знаний, опыта самостоятельной деятельности, личной ответственности служит основанием для анализа современных ключевых компетенций, одной из которых является способность к целеполаганию [2, 7], а также для исследования истоков способности к целеполаганию и ее предпосылок в раннем онтогенезе.

Исходным для понимания сущности способности к целеполаганию является понятие «цель». В психологии оно имеет несколько значений: как формальное описание конечных ситуаций, к достижению которых стремится любая саморегулирующаяся функциональная система; как предвосхищаемый полезный результат, определяющий целостность и направленность поведения организма; как осознанный образ предвосхищаемого, желаемого результата, на достижение которого направлено действие человека, как заранее мыслимый результат сознательной деятельности.

В отечественной психологической науке существует трактовка категории «цель» как осознанного образа результата, косвенно связанного с мотивом. Путь достижения цели предполагает прогнозирование и планирование деятельности, определение конечной и промежуточных целей, то есть *целеполагание*. Начальный момент этого пути — постановка цели. Так как цель представляет собой конкретизированную, или «сфокусированную» потребность, ей необходимо предшествовать определенное мотивационное состояние, которое активирует и направляет не только перцептивную и моторную систему человека, но и его внутренний когнитивный потенциал, что и обеспечивает возможность постановки целей и их планирование. Специфическими характеристиками этих двух главных процессов целеполагания, по мнению Жозефа Нюттена, являются следующие:

- разработка субъектом поведенческих проектов или планов, посредством которых может быть достигнута цель;
- восприятие им расхождения между актуальной ситуацией и желаемой целью;
- переход от постановки целей и планирования к внешнему действию на основе наличия моторного и психического потенциала к его выполнению [5, с. 244].

Для организации целеполагания необходимо «выстраивание» иерархии целей, которая может быть представлена в следующем виде:

- цели первого порядка: формирование профессиональной компетентности, как системы характеристик профессионала, обуславливающих эффективность и успешность деятельности;

- цели второго порядка: формирование компетентностей, имеющих отношение к содержанию образования в ценностно-смысловой, общекультурной, учебно-познавательной, информационной и др. сферах;

- цели третьего порядка: формирование способности к целеполаганию как одной из универсальных в подготовке специалиста и как компонента каждой из выше названных компетентностей;

- цели четвертого порядка: формирование тех психических функций, которые составляют «ядро» структуры способности к целеполаганию;

- цели пятого порядка: формирование конкретных умений, необходимых для осознания, принятия, удержания целей и для целеобразования.

Целеобразование, представляет собой центральный момент в ходе выполнения действия и главный механизм формирования новых действий. Характеризуя его как процесс порождения целей, О.К.Тихомиров выделяет в нем следующие особенности:

- существуют предпосылки возникновения новых целей, среди которых наиболее значимыми являются: актуализация новых потребностей и мотивов, усвоение новых знаний о возможных результатах, возникновение новых результатов действий, либо их отсутствие;

- наиболее распространенным вариантом целеобразования является превращение требования в индивидуальную цель, или принятие цели, которое обусловлено усвоением общественных целей и природой формирования индивидуальных потребностей;

- в ситуации предъявления противоречивых требований, необходим выбор одного из имеющихся требований, который обусловлен актуальной и потенциальной потребностью;

- целеобразование может осуществляться в трех формах: как процесс, как действие и как деятельность, основными его приемами являются: осмысливание ситуации, «оттягивание» окончательного принятия решения, условное принятие цели, обращение за советом;

- образование цели может иметь характер развернутого во времени процесса, при этом, существенным параметром временной динамики является изменение последующих целей в зависимости от результатов и целей предшествующих действий [6, с. 119—121].

Таковы содержательные характеристики целеполагания как процесса от возникновения цели до ее реализации и психологический смысл основных научных категорий, посредством которых он анализируется. В образовательном процессе целеполагание проходит через весь процесс обучения и воспитания, «выполняя в нем функции мотивации деятельности учащихся, структурной стабилизации учебного процесса, диагностики результатов обучения» [7, 151]. Следовательно, организация целеполагания, включающая в себя совместные действия преподавателя и учащихся по определению целей, их принятию,

переопределению, предполагает определенный уровень владения соответствующими умениями.

Сформированность этих умений у учащихся в значительной мере зависит от предшествующих этапов их познавательного развития, так как способность к целеполаганию в виде умения инициативной самостоятельной постановки целей проявляется в раннем онтогенезе. Элементарные умения наблюдаются уже у младенца, когда он тянется к заинтересовавшему его предмету, если тот находится за пределами поля его восприятия. Это так называемое. «полевое» поведение ребенка, цель которого задается внешними предметами, особенностями ситуации, в которой находится ребенок. К двум годам у ребенка появляется стремление к достижению цели, однако, только при активном вмешательстве взрослого. При этом, в зависимости от ситуации, он может отказаться от действия, или подчинить его другой цели.

В детской психологии практически отсутствуют данные о развитии способности к целеполаганию у детей дошкольного возраста, несмотря на то, что одним из критериев психического развития ребенка является характер освоения им ведущей деятельности, специфичной для каждого возрастного периода, а всякая ведущая деятельность, как известно, в качестве одного из основных компонентов содержит цель. Как следует из результатов исследований Л.Г.Лыжко, большинство детей к 2,5 годам способно осознавать цели собственных действий, что проявляется в феноменах целенаправленного поведения; от 2,5 до 3,5 лет у детей развивается осознание собственных действий в форме намеренного их воспроизведения в ситуации общения со взрослыми. Возможность осознания собственных действий связана с типом постановки цели: дети, которые словесно формулируют цель до начала действия, или во время его выполнения, как правило, частично или полностью осознают собственные действия; уровень осознания собственных действий зависит от уровня сформированности действий [4].

В исследовании З.И.Власовой представлены данные об особенностях целеполагания и целеустремленности дошкольников как компонентов целостной деятельности в ситуации «кризиса трех лет». Показано, что стремление к собственной активности первоначально возникает в форме стихийной автономности и выражается в недостаточно осознаваемых целях — в безусловном желании ребенка отделиться от взрослых. Затем это стремление трансформируется в направленную автономность как целенаправленную и осознанную активность в разных сферах жизни ребенка. С возрастом наблюдается тенденция к повышению показателей направленной автономности и к 6-ти годам она все больше проявляется в творческой познавательной автономности. Именно эта сфера развивается быстрее других, и в большей степени, чем поведенческая и коммуникативная автономность отражает возрастные особенности ребенка [1].

Рассмотрение генезиса способности к целеполаганию дошкольника в контексте освоения ведущей деятельности и в контексте кризисной ситуации

развития может быть дополнено анализом возрастных психических новообразований, согласно которому основная линия психического развития дошкольника связана с развитием произвольности поведения и психических функций. Главным критерием произвольного поведения является его осознанность, способность управлять своими действиями и контролировать их, а важнейшим условием — специфичная для данного возраста внеситуативно-личностная форма общения, которая обеспечивает ребенку выход за пределы наличной ситуации, стимулирует ее осознание.

Психические функции ребенка — внимание, память, воображение, приобретаемая произвольность, становятся основой формирования механизмов целеполагания, в частности, умения принять и удержать сформулированную взрослым цель. Именно это представляет собой важнейшее условие перехода к школьному обучению, а диагностика произвольности как психического новообразования дошкольников должна занять ведущие позиции в системе многочисленных приемов исследования психологической готовности к школе.

Таковы основные направления анализа проблемы формирования способности к целеполаганию в раннем онтогенезе и те теоретические положения, которые послужили основой выделения в структуре способности к целеполаганию следующих компонентов:

способность к осознанию цели (осознание предвосхищения будущего результата, осознание возможности достижения цели, осознание степени ее приемлемости (отношения цели к потребностям));

способность к принятию цели — превращение внешнего требования (требования деятельности, учебной ситуации, или требования, предъявленного взрослым) в индивидуальную цель, выбор требования;

способность к целеобразованию — предварительная и окончательная постановка цели, изменение последующих целей в зависимости от результатов предшествующих действий, прогнозирование успешности, или неуспешности предстоящих действий, выделение промежуточных целей.

Психологические характеристики и функции этих компонентов способности к целеполаганию у субъектов образовательного процесса на каждом из этапов онтогенеза не исследованы, что, в значительной мере, затрудняет реализацию проблемы целеполагания в практике образования. Изучение же механизмов формирования этой способности в раннем онтогенезе как предмета дальнейшей разработки проблемы может быть продуктивным в контексте структуры ведущей деятельности ребенка, в контексте кризисных ситуаций и психических новообразований

Литература

1. Власова З.И. Влияние «кризиса трех лет» на познавательное развитие дошкольников. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.

2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
3. Литвинова А.В. Психологическая структура действия целеполагания руководителей школ. Дис. ... канд. психол. наук. М., 2000.
4. Лысюк Л.Г. Особенности первых этапов онтогенеза сознания. Вопросы психологии. 1993. № 2.
5. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. М., 2008.
6. Тихомиров О.К. Психология мышления: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2004.
7. Хуторской А.В. Современная дидактика. М., 2007.

А.П.Гапонюк

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ

Современная российская молодежь живет в мире, сложном по своему содержанию и тенденциям развития. Резко меняются характер, темп и ритм социально-экономических преобразований, предъявляющих к растущим людям жесткие требования. В свою очередь, это ведет к дестабилизации и рассогласованию деятельности различных институтов, влияющих на становление подрастающего поколения. В средствах массовой информации преобладают идеи, образы, стереотипы, которые разрушительным образом влияют на формирование личности. За последние десятилетия в России, как и во всем мире, отмечена тенденция к распространению и увеличению многообразия форм аморальных поступков, преступности и других видов отклоняющегося поведения среди лиц различных социальных и демографических групп. Тревожным симптомом является рост числа несовершеннолетних с девиантным поведением, проявляющихся в асоциальных действиях (алкоголизм, наркомания, нарушение общественного порядка, хулиганство, вандализм и др.). Усилилось демонстративное и вызывающее по отношению к взрослым поведение. В крайних формах стали проявляться жестокость и агрессивность. Появились молодежные военизированные формирования, группы экстремистов, подростки занимаются проституцией и сутенерством.

Одновременно с перечисленными явлениями медицинская статистика свидетельствует о снижении уровня умственного и физического развития молодого поколения, росте смертности в соответствующих возрастных группах, распространении социальных заболеваний и особо опасных инфекций, а также психосоматических заболеваний и тяжелых душевных состояний тревоги, страха,

тоски, тревожно-депрессивных расстройств. Их причины лежат во-первых, в возрастании эмоционального напряжения и конфликтов в повседневной жизни каждого человека, особенно городского жителя; во-вторых, в состоянии неудовлетворенности собой и своей жизнью, которое зачастую формируется средствами массовой информации; а в-третьих, современный человек довольно часто испытывает трудности установления теплых, доверительных контактов и получения социальной поддержки и часто страдает от одиночества. Особенно подвержены этим процессам подростки [8, с. 46].

В этой связи особое значение приобретают серьезные изменения в ценностно-нормативной сфере, общественных связях и отношениях, которые произошли в российском обществе за последние годы. Проблемы выживания, ставшие актуальными для большинства членов общества, оказывают существенное влияние на процесс социализации растущего поколения, размывая его ценностные ориентации, усиливая кризис духовного мира юношества и недоверие к социальным институтам. Это влияние опосредуется внутренними условиями психологического развития личности молодого человека. К ним, в частности, относятся психологические механизмы отражения трудностей жизнедеятельности, с которыми связаны ожидания и предвосхищения жизненных проблем, их оценка и сопоставление с собственными возможностями их преодоления [5, с. 26].

Социальная почва для развития тревожной и невротической личности в России была всегда. В последние годы ухудшилось здоровье подрастающего поколения и демографическая ситуация в стране, появилась необходимость уделять особое внимание как физическому, так и психологическому здоровью молодежи. Кроме того, новое поколение мыслит иными категориями, поэтому исследование поведения подростков и их мира ценностей необходимо для изучения особенностей формирования поведенческих реакций молодежи и возможной коррекции процесса ее социализации. Таким образом, многие личностные проблемы современных людей имеют признаки невротических наклонностей, связаны с тревожностью и чувством незащищенности, зависят от изменений окружающей среды и заставляют искать пути разрешения внутренних конфликтов [4, с. 16].

В связи с увеличением перечня асоциальных форм поведения современных российских подростков, высоким уровнем преступности, наркомании и проституции в их среде, наблюдающихся на фоне ухудшения физиологического и психологического здоровья подрастающего поколения в целом, а также демографической ситуации в стране, становится все более актуальным изучение причин и особенностей поведенческих реакций молодого поколения. В то же время в обществе набирают силу тенденции и процессы, негативно характеризующие сегодняшнюю социокультурную ситуацию [12, с. 120].

В социальной сфере все более заметной становится тенденция социального расслоения по таким социокультурным основаниям как образ и стиль жизни,

социальная идентичность, позиция, статус. Социально-экономические преобразования, массовая миграция, насильственная политика предыдущих десятилетий, направленная на преодоление различий между городом и селом, разрушили традиционные формы связи и отношения человека с социальной, природной и культурной средой, вызвали отчуждение человека от земли, от жизни общества, от собственной судьбы. Социально-культурный кризис в обществе усугубляется продолжающимся этническим расслоением и ростом межэтнической напряженности, во многом обусловленными просчетами национальной политики, которая на протяжении ряда десятилетий ограничивала возможности сохранения и развития культурной самобытности народов, их языка, традиций, исторической памяти. Все более заметным становится агрессивность по отношению к другой точке зрения, другой системе ценностей, стремление обнаружить врага в лице представителей иной веры, национальности, усиливается экстремизм в политической и общественной жизни [7, с. 20].

Усиливаются процессы размывания духовной самобытности российской культуры, утрачивается историко-культурная самобытность отдельных территорий, поселений, малых городов. Коммерциализация культурной жизни привела к унификации обычаев, традиций и образа жизни (особенно городского населения) по зарубежным образцам. Следствием массового тиражирования западного образа жизни и моделей поведения становится стандартизация культурных запросов, утрата национально-культурной идентичности и разрушение культурной индивидуальности.

Происходит значительная переориентация общественного сознания — с духовных, гуманистических ценностей на ценности материального благополучия, гедонизма. Исследование Российского Института искусствознания показало, что за последние годы произошли существенные изменения в системе ценностных ориентации: на шкале ценностей населения заметна ориентация значительной части граждан России на материальное благополучие как главную цель жизни. Во многом утеряны такие нравственные ценности как любовь к «малой родине», взаимопомощь, милосердие. По существу культура начинает утрачивать функции социальной регуляции, общественной консолидации и духовно-нравственного самоопределения человека, приближаясь к состоянию, которое в социологии характеризуется понятием аномии, т.е. безнормности. Ценности и нормы, составляющие нравственную вертикаль и духовное ядро отечественной культуры, сегодня неустойчивы, расплывчаты, противоречивы [10, с. 4].

Снижение показателей духовной жизни российского общества в какой-то мере происходит за счет изменения общественного статуса гуманитарной интеллигенции, которая традиционно считалась в обществе флагом нравственного развития. Отказавшись от ценностей всестороннего развития личности и все больше руководствуясь в жизни сугубо личными, эгоистическими мотивами, демонстрируя повышенную общественную активность, эта часть общества сегодня определяет ключевые вопросы политики, экономики, культуры [3, с. 11].

Особую тревогу вызывает молодое поколение, которое все больше удаляется от духовной культуры. Этому во многом способствует кризис системы образования, политика средств массовой информации, которые внедряют в сознание в качестве нормы безнравственность, насилие, пренебрежительное отношение к профессии, труду, к браку, семье. Растет разочарование в демократических идеалах и ценностях, усиливается настроение безнадежности, неверия в возможность решения социально-политических вопросов. Несоответствие декларируемого приоритета общечеловеческих ценностей и реальной жизни ведет к разрушению нравственных оснований, правовому беспределу [9, с. 112].

На уровне государственной политики наблюдается недооценка культуры как консолидирующего и смыслообразующего фактора, как важнейшего ресурса духовного преобразования России. Основной акцент в государственной культурной политике сделан на развитии массовой коммерческой культуры, которая рассматривается как необходимый компонент демократического общественного устройства и рыночной экономики, основа гражданского общества и правового государства. С одной стороны, рыночные принципы организации культуры ослабляют управленческий диктат, подключают население (потребителей) к участию в культурной политике, устраняют идеологическое воздействие, расширяют возможности культурно-досуговых учреждений за счет новых источников финансирования, позволяют увеличить фонд заработной платы и т.д. С другой стороны, происходит коммерциализация культуры, вымывание бесплатных форм культурно-досуговой деятельности, смещение приоритетов культуры с содержания деятельности на извлечение прибыли. Художественное творчество, освободившись от цензурного гнета, оказалось под гнетом экономическим. Глубокий кризис переживает киноиндустрия. Видеорынок монополизирован пиратской индустрией, коммерческая культурная продукция уже не воспринимается как носитель нравственных и эстетических критериев, духовного или метафизического смысла, она оказывает влияние на общественное и индивидуальное поведение, прежде всего на уровне потребления, опускаясь до уровня банальностей и стереотипов [6, с. 30].

Таким образом, наблюдаемая сегодня в обществе тенденция к деградации духовной жизни и культурной среды не уравновешивается позитивными процессами и усилиями, направленными на оптимизацию социально-культурной жизни, улучшение условий существования и качества человеческой жизнедеятельности [1, с. 9].

Масштабы организованной преступности в России таковы, что значительная часть молодежи оказывается прямо или косвенно связанной с криминальными структурами, имеет контакты с ними в сферах бизнеса, политики, развлечений и т.д. Организованная преступность фактически составляет параллельную реальность, и принятые в ее среде социокультурные ориентиры приобретают ценностное значение в молодежной среде [2, с. 7].

Грубое поведение подростков часто повторяет увиденное на телевизионном экране. Для многих подростков все труднее становится нормально

взаимодействовать с другими. Они не понимают и не учитывают индивидуальных особенностей других людей, все меньше говорят о действительно существенных и важных для них проблемах, обмениваясь лишь формальными и поверхностными замечаниями. Им с трудом удается внимательно слушать других [11, с. 12].

Изменилась и атмосфера в семьях. Родители и дети живут сейчас более интенсивной жизнью, в которой все меньше времени остается для общения друг с другом, для совместных занятий и семейных ритуалов. Многие отцы и матери гордятся тем, что зарабатывают больше денег и живут лучше, чем их родители, пережившие войну и период восстановления разрушенной страны. Вместе с тем возросшая потребность в деньгах заставляет их работать еще интенсивнее и еще больше. Если раньше семьи в основном сталкивались с внешними проблемами (нехватка денег, материальные затруднения), то сейчас более выражены проблемы внутренние: напряженные отношения, острая и резкая реакция на ошибки и проступки отдельных членов семьи. В то время как внешние проблемы нередко сплачивали и укрепляли семью, внутренние напряженные отношения ослабляют ее. Если в семье людям трудно найти общий язык друг с другом, то и распадается она легче, чем прежде [13, с. 63].

Никто не может сказать с уверенностью, что даже успешно окончив школу, он сможет работать в той области, которая его привлекает и которая соответствует полученному им образованию. Рынок труда стал придирчивым. Для многих, похоже, уже нет на нем места, а те, кто получает возможность работать, должны быть не только квалифицированными специалистами в своей области, но и обладать рядом совершенно новых социальных навыков: они должны уметь общаться с самыми разными категориями людей, быть способными работать в команде, заинтересовывать и мотивировать других.

Мы живем в эпоху, полную противоречий. И у родителей, и у подростков стало больше возможностей для приятного времяпрепровождения, и в то же время они чаще жалуются на скуку. Культура все больше внимания уделяет чувствам, и в то же время мы все меньше встречаемся с сочувствием и готовностью помочь окружающим. Хотя у нас появилось немало способов экономии времени, как раз времени-то нам всегда и не хватает. У нас становится все больше социальных работников и психотерапевтов, но, несмотря на это, увеличивается число людей с серьезными психологическими проблемами.

Литература

1. Бабочкин П.И. Становление жизнеспособной молодежи в динамично изменяющемся обществе. М., 2000. с. 17.
2. Бабочкин П.И. Становление жизнеспособной молодежи в динамично изменяющемся обществе. М., 2000. с. 25.
3. Буюева Л.П. Социальная среда и сознание личности. М.: МГУ, 1968. С. 117.
4. Вишневский Ю.Р., Ковалева А.И., Луков В.А., Ручкин Б.А., Шапко В.Т. Практикум по социологии молодежи. М.: Социум, 2000. С. 19.

5. Ильинский И.М. Молодежь и молодежная политика. 1987. С. 122.
6. Иваненков С., Кусжанова А. Молодежь и государство: инновационные подходы. (На материалах Оренбургской области). Оренбург, 2005. с. 117.
7. Иваненков С.П. Проблемы социализации современной молодежи. Оренбург: Печатный дом «Димур», 1999. с. 55.
8. Корчак Я. Воспитание личности. М., 1970. С. 57.
9. Ковалев А.Г. Психология личности. М., 1970. С. 255.
10. Молодежь России: социальное развитие. М., 1992. С. 9—10.
11. Молодежь России: тенденции, перспективы / Под ред. И.М.Ильинского, А.В.Шаронова). М., 1993. С. 16.
12. Омельченко Е. Стили жизни Российской молодежи: из XX в XXI век. Народное образование. 2006. № 5. с. 175.
13. Романенко И.Б. Семья как глобальная проблема // Философия человека и процессы глобализации: Сб. науч. ст. СПб.: Изд-во РХГА, 2006. с. 76.

Е.В.Гончарова

МОДЕЛИ ТЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Феномен тьюторинга является специфическим для англо-саксонской системы высшего образования, базирующейся на ценности личностной свободы и самостоятельности, ценности знания как необходимого условия этой свободы и самостоятельности, на непринятии любого диктата в отношении выбора содержания и объема получаемого знания, на отрицании возможности и необходимости универсальных образовательных стандартов. Университеты зародились в качестве альтернативы идеологизированному и выстроенному на принципах религиозного стандарта образованию церковных школ. Это было место, в котором можно было получать «свободное» от канона новое знание, развивать критические способности по отношению к способам его получения. Основным критерием отбора учебного заведения для нецерковного образования был практический — насколько полезным окажется получаемое знание в жизни конкретного студента.

Тьюторство возникло в классических британских университетах — Оксфорде и Кембридже, которые представляют собой образец децентрализованного высшего образования, при котором студенты живут и учатся внутри университетского городка на протяжении всего периода обучения. В условиях широкой академической свободы выбора и отсутствия образовательных стандартов студент нуждался в наставнике, который мог бы помочь ему сориентироваться в возможностях учебного заведения и соотнести их с личными потребностями. Традиционная структура тьюторской системы включает в себя три элемента:

Руководство процессом обучения, регулирующее соотношение учебы студентов и работы в свободное время.

Моральное наставничество, предполагающее сопровождение жизни студента в университете в самом широком смысле слова;

Собственно тьюторство — обучение студента в течение семестра или учебного года по индивидуально выбранной схеме.

Исследователи истоков тьюторства отмечают, что тьютор возникает в университетском образовании как фигура, востребованная именно в открытом и свободном от стандартов образовательном пространстве, наполненном преимущественно авторскими курсами и авторским видением предмета и целей образования. Поэтому трудно себе представить адекватное воспроизведение феномена тьюторства в условиях бюрократической организации университетского образования, выстраиваемого на основе государственных образовательных стандартов и требований потенциальных работодателей, одобренных вертикальными властными отношениями, гарантирующих обязательное следование этим стандартам. В России, перенявшей прусскую модель университета, обслуживающего интересы государства, а не самообразующихся в свое удовольствие студентов, тьюторских практик не существовало вовсе, и они не могли возникнуть в таких условиях принципиально. В рамках строя русской (допетровской) культуры не было сходного с европейским контекста для возникновения университета, базирующегося на ценности свободы личности и систематической умственной работе. Наставничество складывалось скорее среди домашних учителей, а не среди преподавателей университета — государственных служащих.

Идеи тьюторства в России начали продвигаться только в эпоху Перестройки. В 1989 г. руководитель Школы культурной политики П.Г.Щедровицкий провел в Москве первый конкурс тьюторов. Перед ним стояла практическая задача кадрового обеспечения одной из международных образовательных программ, руководителем которой с российской стороны был академик Е.П.Велихов. Через год в «Артеке» П.Г.Щедровицкий прочитал для молодых педагогов из разных регионов цикл лекций о новой педагогической позиции — тьюторе. С этих пор начала постепенно складываться российская практика тьюторства (школа «Эврика-развитие» г.Томска, инновационная образовательная сеть «Эврика», региональные тьюторские практики в Брянске, Ижевске, Кемерово, Красноярске, Москве, Новосибирске и др. городах России).

Под тьюторским сопровождением в варианте П.Г.Щедровицкого понимается педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу с образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии учащегося. Принцип индивидуализации образования означает, что за студентом признается неотъемлемое право

на выстраивание собственного образования, собственной образовательной программы, не подчиненной никакому государственному стандарту.

При реализации принципа индивидуализации тьютор фокусируется на осмыслении студентами причин индивидуальных выборов учебных дисциплин из широкого спектра курсов, предлагаемым университетом в целом. Одной из принципиальных целей тьютора является расширение границ между отделениями и факультетами, выход за пределы стандартных учебных планов, посредством чего студент может самостоятельно собирать личные образовательные модули, наподобие элементов в конструкторе Лего. Любая заранее выстроенная стандартная программа обучения закрывает для учащегося возможность обсуждать другие варианты его движения.

Тьюторская деятельность в высшей школе является осуществлением гуманистической направленности образования, претворением в жизнь индивидуально-ориентированного и компетентностного подходов в обучении. Поэтому педагогическим основанием построения модели психолого-педагогического сопровождения может стать личностно-ориентированный подход, основанный в работах Е.В.Бондаревской, С.В.Полякова и др., в рамках которого формируется субъектность как наиболее ценное качество личности. Субъектность личности проявляется в способности студента стать стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному, планировать собственную жизнь, успешно общаться с другими людьми.

Психологическим основанием построения модели является субъектно-деятельностный подход (С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, О.С.Анисимов и др.). В рамках деятельностного подхода студенты должны максимально активно включаться в образовательную деятельность.

Ключевыми *принципами* в разработке модели тьюторского сопровождения являются:

- учет потребностей и интересов студентов в организации образовательного пространства вуза;

- создание условий для вовлечения студентов в процесс саморазвития;

- помощь в осуществлении студентами ценностных выборов, личного самоопределения.

Цели тьюторского сопровождения:

- содействие в выборе и реализации ИОТ в рамках вуза;

- формирование субъектности студента в процессе его профессионального становления;

- содействие в приобретении опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений в форме личностных ориентаций.

Задачи:

1. Создание благоприятных социально-психологических и психолого-педагогических условий для обучения в вузе.

2. Формирование психологической культуры и укрепление психического здоровья студентов.

3. Помощь в раскрытии личностного потенциала, саморазвитии, самореализации студентов.

4. Оказание психологической помощи в затруднительных личных ситуациях.

5. Формирование ключевых компетентностей у студентов:

образовательной;

личностной;

интеллектуальной;

коммуникативной;

информационной;

правовой;

профессиональной.

6. Создание пространства для профессионального самоопределения студента.

Е.В.Гайманова, И.Б.Храпков выделяют следующие *функции тьюторского сопровождения*:

1. *Информационно-содержательная*: демонстрация обучающимся способов работы с новым знанием, обучение приемам и методам самостоятельной работы.

2. *Контрольно-диагностическая*: диагностирование динамики личностных изменений студентов в ходе обучения в вузе; диагностирование затруднений и ограничений; мониторинг усвоения содержания обучения.

3. *Организационно-деятельностная*: организация различных пространств совместной деятельности студента и тьютора, обучающихся между собой: очных (тьюториалы, воскресные школы, консультации) и виртуальных (Интернет-конференции, консультации, письменные работы и др.).

4. *Проективная*: проектирование ИОТ с учетом интересов, потребностей и возможностей студентов.

5. *Рефлексивная*: организация рефлексивной деятельности студентов на каждом этапе обучения.

6. *Технологическая функция*: интеграция технологий в образовательные стратегии, актуализация и развитие учебно-социально-профессиональной среды.

7. *Мотивационная функция*: содействие осознанию студентами возможностей, связанных с удовлетворением его потребностей и достижение личных целей;

8. *Консультативная функция*: помощь в освоении навыков обучения: помощь в формировании маршрута обучения; помощь в формировании ИОТ; индивидуальное консультирование обучающегося по содержанию, способам обучения, решению проблем учебной и профессиональной деятельности.

Выделяются следующие *направления тьюторского сопровождения* на разных этапах обучения:

1 год обучения: индивидуальное и групповое знакомство со студентами. Психологический мониторинг (углубленное изучение личностных особенностей студентов). Выявление индивидуальных образовательных и личностных запросов студентов. Проведение тренингов личностного развития, направленных на формирование ценностной структуры личности, базовой коммуникативной, образовательной, информационной компетентностей. Помощь студентам в адаптации к условиям обучения в вузе. Организация индивидуальной учебной деятельности, обучение приемам самостоятельной работы. Удовлетворение образовательных и духовных интересов студентов с помощью рекомендаций для чтения и последующего индивидуального обсуждения книг. Исполнение тьютором функции морального наставничества по мере необходимости. Мониторинг усвоения содержания, академического статуса студентов в процессе учебно-методического взаимодействия тьютора с преподавателями. Анализ результатов тьюторского сопровождения студентов.

2—3 год обучения: в результате индивидуальных собеседований помощь в определении для изучения студентами курсов по выбору тем рефератов и курсовой работы. Продолжение работы по формированию личностной мотивации обучения, организации индивидуальной учебной и внеучебной деятельности, формированию ценностной структуры личности. Исполнение тьютором функции морального наставничества по мере необходимости. Проведение тренингов по формированию коммуникативной, образовательной, информационной, интеллектуальной компетентностей; формированию умения работать в команде, развитию лидерских качеств, по приобретению студентами опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности. Помощь студенту в определении места в подготовке и проведении различных событийных форм организации учебно-научного процесса в вузе для приобретения опыта творческой деятельности. Помощь студенту в выборе конкретной базы практики, исходя из индивидуальных особенностей студента, уже имеющихся у него организационных, коммуникативных и иных компетентностей или потребности в их получении. Мониторинг усвоения содержания обучения, академического статуса студентов в процессе учебно-методического взаимодействия тьютора с преподавателями. Анализ результатов тьюторского сопровождения студентов.

4 год обучения. Помощь студенту в выборе конкретной базы практики для развития профессиональной компетентности с учетом будущей профессиональной деятельности. Проведение тренингов по формированию профессиональных компетентностей. Помощь студенту в его научно-исследовательской работе, написанию ВКР. Определение базового уровня компетентности студентов. Помощь студенту с учетом уровня его компетентности в определении конкретного поля будущей профессиональной деятельности. Анализ результатов тьюторского сопровождения студентов.

Образовательное пространство является важной характеристикой образовательного процесса, отражающей основные этапы и закономерности развития

образования как фундаментальной характеристики общества, его культурной деятельности; объединяющей идеи образования, создающей образовательную протяженность с образовательными событиями, явлениями по трансляции культуры, социального опыта, личностных смыслов.

Идеи образовательного пространства личности нашли отражение в работах Б.Г.Ананьева, Н.В.Андреева, Ф.Э.Зеера, В.Д.Шадрикова и др. Целостное образовательное пространство представляет единое пространство:

- учебной деятельности;
- самостоятельной учебной деятельности;
- социально-воспитательной деятельности;
- ИОТ студента.

Образовательное пространство является необходимым условием обретения личностью индивидуальной траектории развития. Личностно-ориентированное образование, для которого характерно субъект-субъектное взаимодействие становится важным условием развития индивидуальности личности и важнейшим направлением модернизации российского образования.

Взаимодействие характеризуется взаимной поддержкой и взаимной связью явлений. Педагогическое взаимодействие — это непосредственное или опосредованное воздействие субъектов этого процесса друг на друга, порождающее их взаимную обусловленность и связь, выступающее как интегрирующий фактор педагогического процесса, способствующего появлению личностных новообразований у каждого из субъектов этого процесса.

В.А.Сластенин, В.Д.Шадриков, И.С.Якиманская, Е.В.Бондаревская и др. раскрывают проблему личностно-ориентированного педагогического взаимодействия как особую форму связи между участниками образовательного процесса, в ходе и результате которого происходит взаимное обогащение интеллектуальной, эмоциональной, деятельностной сфер участников этого процесса, имеющую социально-значимый характер.

Субъект-субъектные отношения — партнерские, поэтому необходимо сотрудничество, активность с обеих взаимодействующих сторон. Для сотрудничества взаимодействия характерны знания, опора на положительное в личности, доверительность, доброжелательность, объективность, активность обеих сторон, диалог.

Условиями эффективности субъект-субъектного взаимодействия студента и тьютора являются:

Наличие у субъектов потребности и устойчивых мотивов учебной деятельности, принятие цели и программы деятельности.

Опыт организации и осуществления тьюторской деятельности: теоретическая подготовленность, рациональное планирование, выполнения действий и операций, организация контроля, объективной оценки.

Соответствие содержания и характера деятельности индивидуальным особенностям субъекта, его интересам и возможностям.

Эмоционально-психологическое и физическое состояние субъекта, дистанции при взаимодействии.

Тьюторская деятельность взаимообусловлена кредитно-модульной системой образования, задачами которой являются: повышение уровня учебно-организационной и методической работы образовательного учреждения; повышение мотивации студентов к освоению образовательных программ за счет более высокой дифференцированной оценки их учебной работы; стимулирование регулярной и результативной аудиторной и самостоятельной учебной работы студентов; активизация личностного участия студента в формировании ИОТ; вовлечение в учебный процесс академических консультантов (тьюторов).

Модели взаимодействия тьютора и студентов в образовательном пространстве вуза:

Модель 1.

Субъект-субъектное взаимодействие тьютора и студента в учебной деятельности.

Учебная деятельность: Преподаватель---Студент---Тьютор

Проблемы: низкий уровень мотивации учения; низкий уровень адаптации к образовательному процессу вуза; трудность в выполнении самостоятельной работы по предмету; слабые коммуникативные навыки общения с преподавателями и студентами.

Тьютор способствует обеспечению образования уровня подготовки бакалавров, соответствующего требованиям федерального государственного образовательного стандарта.

Модель 2.

Субъект-субъектное взаимодействие тьютора и студента в самостоятельной учебной деятельности.

Тьютор---Студент

Оказание помощи: в осознанном выборе стратегии образования; преодоление проблем и трудностей процесса самообразования; оказание помощи в планировании самостоятельной работы, выполнении учебного графика; содействие участию в проектной деятельности и научно-исследовательской деятельности с учетом интересов студента; рефлексивный анализ деятельности студента и его результатов.

Модель 3.

Субъект-субъектное взаимодействие тьютора и студента в реализации индивидуально-образовательной программы студента.

Тьютор-----Студент

Диагностика познавательных интересов; персональное сопровождение в образовательном пространстве профильного обучения; создание условий для реальной индивидуализации процесса обучения (составление индивидуальных учебных планов, планирование ИОТ); организация взаимодействия с преподавателями для коррекции индивидуального учебного плана; содействие развитию

творческого потенциала студента; контроль ИОТ студента; мониторинг динамики процесса образования; организация индивидуальных и групповых консультаций студентов.

Психолого-педагогическое сопровождение ИОТ студента включает:

- план работы тьютора;
- график индивидуальных консультаций тьютора;
- пакет диагностических методик для изучения личностных и профессиональных проблем студента в процессе обучения;
- схема взаимодействия тьютора с другими субъектами образования;
- модель и программа деятельности тьютора.

Несмотря на различные интерпретации тьюторства, широко представленные сегодня как в международной, так и в отечественной практике, под тьюторством мы понимаем особый тип педагогического сопровождения — *сопровождение студента в процессе индивидуализации в ситуации открытого образования*. Сопровождение в широком общеупотребительном контексте трактуется как определенное действие. Сопровождать — значит сопутствовать, идти вместе, быть рядом и помогать. Соответственно, под педагогическим сопровождением понимается такое учебно-воспитательное взаимодействие, в ходе которого студент совершает действие, а педагог создает условия для эффективного осуществления этого действия. Обычно при таком взаимодействии студент совершает действие по заранее известным нормам, а педагогическое сопровождение заключается в корректировке этих норм по отношению к студенту.

Т.М.Ковалева описала этапы тьюторского сопровождения. В самом общем виде на любой возрастной ступени сопровождение представляет собой последовательность взаимосвязанных этапов:

- диагностико-мотивационный;
- проектировочный;
- реализационный;
- аналитический.

Каждый из этих этапов имеет свою специфику, отражающуюся как в содержании деятельности тьюторанта, так и в соответствующих способах работы тьютора. Рассмотрим данные этапы более подробно.

Диагностико-мотивационный этап начинается с первой встречи тьютора со своим подопечным. Студент представляет тьютору свой познавательный интерес, рассказывая о себе, об истории возникновения своего интереса. Тьютор фиксирует первичный образовательный запрос студента, его склонности, показывает перспективы совместной работы в этом направлении, выясняет планы студента и образ желаемого будущего (в зависимости от образовательной ступени, на которой разворачивается тьюторское сопровождение). На данном этапе используются методы и приемы: портфолио, анкетирование, тестирование, свободное интервью, определение начального объема знаний по теме заявленного интереса.

Проектировочный этап направлен на организацию сбора информации относительно зафиксированного познавательного интереса студента. Тьюторант собирает портфолио, посвященный данной теме; по содержанию он представляет собой информационный портфолио. В нем содержатся материалы, предназначенные для дальнейшего совместного анализа тьютором и студентом. В тематический портфолио входят: материалы по истории и теории вопроса; оригиналы авторских работ по предмету; список образовательных ресурсов и возможных информационных источников; рецензии на ранее прочитанное и увиденное, связанное с областью данного интереса; разработанные графики, планы, схемы; маршруты предполагаемой образовательной экспедиции; списки необходимого оборудования.

На данном этапе тьютор помогает студенту составить так называемую «карту» познавательного интереса. Проводит консультации, оказывает необходимую помощь в формулировании вопросов, касающихся сужения или расширения темы предстоящего проекта или исследования.

Реализационный этап посвящен реальному поиску (проект, исследование) и затем представлению полученных результатов этого поиска. Презентация может быть организована разными способами: устное небольшое сообщение во время тьюториала (занятия в минигруппе тьюторантов с познавательными интересами в одной сфере); выступление с рефератом в рамках темы занятия; специально организованная презентация в период конференции; творческий фестиваль и т.п.

Аналитический этап представляет собой тьюторскую консультацию по итогам презентации, на которой представлены результаты работы тьюторантов. Анализируются трудности, возникшие во время доклада, проводится групповая рефлексия с целью получения каждым выступающим обратной связи от аудитории. По возможности устраивается индивидуальное, а при желании студента и групповое обсуждение видеозаписи самого выступления (предварительно разрабатываются критерии удачного выступления). Завершается этап планированием будущей работы, фиксацией пожеланий в выборе темы, характера материала.

Рассмотрим некоторые основные формы тьюторского сопровождения, применяемых сегодня в практике тьюторской деятельности по отношению к студентам.

Индивидуальная тьюторская консультация (беседа) позволяет организовать процесс сопровождения более целенаправленно, эффективно, повысить активность каждого тьюторанта. Целью беседы и является прежде всего активизация каждого студента с учетом именно его способностей, особенностей характера, навыков общения и т.д. на дальнейшую самостоятельную работу по формированию и реализации своей ИОТ. Для успешности беседы необходимо установить: диалогические отношения, эмоционально комфортные отношения.

Групповая тьюторская консультация направлена на тьюторское сопровождение студентов с похожими познавательными интересами. В рамках таких групповых занятий тьютор одновременно осуществляет несколько видов работы: мотивационную, коммуникативную и рефлексивную. Тематику предстоящей консультации желательно обсуждать вместе со всеми тьюторантами в группе: это побуждает тьюторов и студентов к совместному творческому поиску и обеспечивает продуктивность консультации.

Тьюториал (творческий тьюторский семинар) предполагает активное групповое обучение, направленное на развитие мыслительных, коммуникативных и рефлексивных способностей студентов. В ходе него используются методы интерактивного и интенсивного обучения, направленное на приобретение опыта использования модельных и нестандартных ситуаций в построении ИОТ. Чаще всего тьюториал используется в сфере дистанционного образования. Тьюториал имеет целью оживить и разнообразить процесс обучения, активизировать познавательную деятельность студентов, вызвать проявление творческих способностей, побудить к применению теоретических знаний на практике. В роли ведущих тьюториала выступают тьюторы, которые помогают активизировать процесс обучения; создают и поддерживают в группе атмосферу доверия, поддержки, заинтересованности; используют в работе личный опыт; осуществляют рефлексии работы группы и собственных действий, внедряя активные методы обучения (деловые и ролевые игры, групповые дискуссии, case-study, тренинги и т.п.). Тьюториалы проводятся примерно раз в семестр. Для повышения эффективности в организации тьюториалов тьютору необходимо анализировать их проведение вместе со студентами.

Образовательное событие заключается в развитии образовательной мотивации, построении и реализации ИОТ и проектов. Особенности его организации и проведения следующие:

- образовательное событие соответствует культурному образцу («праздник», «экспедиция», «инициация», «карнавал», «аукцион» и т.д.);

- тесно связано с другими элементами и историей жизни сообщества, участников; имеет, с одной стороны, развернутый этап подготовки, с другой, — привлекательную перспективу;

- включает разные виды деятельности и позиции;

- кроме самих студентов, в нем принимают участие другие интересные, привлекающие, успешные люди («лидеры», «авторы», «эксперты» и т.п.);

- в ходе события возможна и уместна коммуникация, импровизация, проба.

Работа с событиями может вестись не только для одного тьюторанта, но и для группы. Работа с событиями строится по-разному в зависимости от того, организуют ли его сами тьюторанты и их педагоги. К ожидаемым результатам регулярной тьюторской работы в форме событий можно отнести: обращение тьюторантов к проблематике творчества, исследования, самовоспитания и самообучения человека, к проблематике социального взаимодействия; развития

мотивации личностного развития, образования; решение индивидуальных задач; социализация, успешность в публичных выступлениях, конкурсах, конференциях и т.п.

Литература

1. Андреев В.И., Сайкина Е.Н. Развитие лидерских качеств студентов в США: Учебное пособие. Казань, 2004.
2. Буданова Г.П. Тьютору о тьюторстве: (модель деятельности тьютора в системе повышения квалификации) // Завуч. Управление современной школой. М.: Поиск, 2007. № 4.
3. Васильева Е.Н. Тьюторство как механизм непрерывного профессионального образования педагога // Стандарты и мониторинг в образовании. 2006. № 6.
4. Гайманова Е.В., Храпов И.Б. Тьюторское сопровождение студентов Института психоанализа. М., 2009.
5. Ковалева Т.М. Гуманитарные технологии и тьюторская практика // Открытое образование и региональное образование: образование как сфера интересов инновационных сообществ. Томск, 2002.

Е.Н.Ивасик

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВВЕДЕНИЯ ФГОС НОО (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

С 1 сентября 2010 г. школа МОСШ № 10 определена окружной пилотной площадкой внедрения ФГОС начального общего образования второго поколения. Реализация ФГОС требует обязательного психолого-педагогического сопровождения.

В рамках психолого-педагогического сопровождения стандарта психологом школы была разработана программа: «Формирование внутренней позиции обучающихся и развитие их индивидуальных особенностей». Программа утверждена на заседании педагогического совета.

В данное время программа психологического сопровождения реализуется с тремя первыми классами МОСШ № 10 за счет внеурочной деятельности через организацию групповых занятий. Занятия проводятся один раз в неделю по 30 минут в течение всего учебного года.

Цель подобных занятий: Создание условий для выявления и развития индивидуальных особенностей каждого ребенка, формирование внутренней позиции обучающихся, готовности к саморазвитию и мотивации к учению.

Достижение цели осуществлялось путем решения следующих задач:

- создание системы целенаправленного выявления и развития индивидуальных особенностей обучающихся;
- создание и ведение банка данных, отслеживание индивидуального развития каждого ребенка;
- организация просветительской работы с участниками образовательного процесса по вопросам формирования и развития индивидуальных особенностей обучающихся;
- создание благоприятных условий для развития навыков рефлексии и оценочной деятельности обучающихся, формирования умения учиться и способности к саморазвитию.

В качестве конечного результата методической службой совместно с психологом была разработана модель выпускника начальной школы (схема 1):

Схема 1

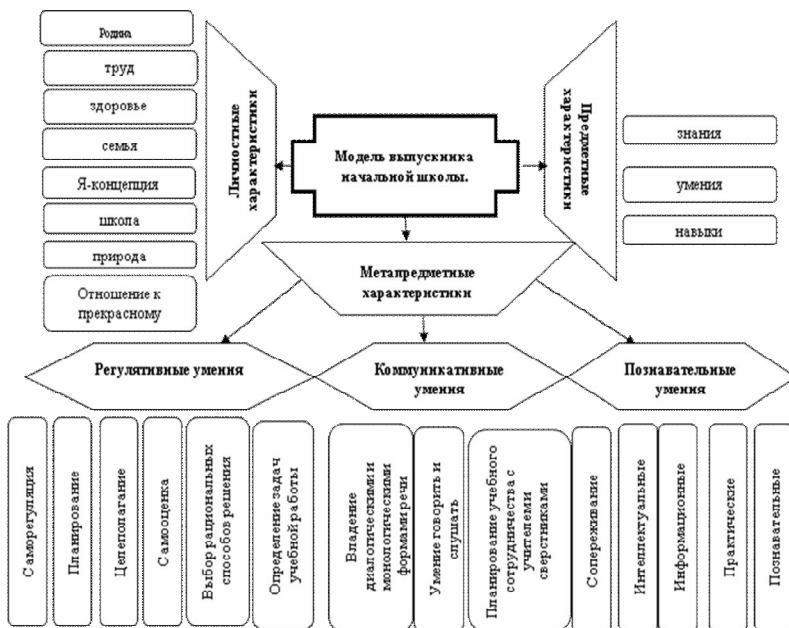


Схема включает в себя все основные компоненты универсальных учебных действий (УУД), которыми должен овладеть выпускник начальной школы.

В составе основных видов универсальных учебных действий, соответствующих ключевым целям общего образования, можно выделить четыре блока: личностный, регулятивный, познавательный и коммуникативный.

Формированию и развитию УУД способствует программа психолого-педагогического сопровождения, которая позволяет планировать результаты образовательного процесса, выявлять и оценивать критерии и показатели психического развития детей, необходимые для успешного начального обучения.

Для определения сформированности универсальных учебных действий психологом проводятся диагностические исследования. За основу изучения сформированности УУД взяты диагностики, предложенные в «Программе развития универсальных учебных действий для дошкольного и начального общего образования» [1, с. 129]. Предложенные диагностики включены в мониторинг. В таблице 1 представлен фрагмент мониторинга.

Таблица 1

Критерии	Вид УУД	Диагностический материал
Психологическая готовность к обучению в школе	Личностные	Беседа о школе (Т.А.Нежной, А.Л.Венгера, Д.Б.Эльконина)
	Познавательные	МЭДИС
Уровень сформированности контроля (внимания)	Регулятивные и познавательные	Проба на внимание (поиск различий в изображениях)
Уровень развития знаково-символических действий	Коммуникативные	Проба на определение количества слов в предложении (С.Н.Карпова)
Психологические изменения в адаптационный период	Личностные	Методика изучения социально-психологической адаптации детей к школе З.М.Александровская
Уровень школьной тревожности	Личностные	Тест тревожности Р.Тэмпл, М.Дорки и Ф.Амен

Первые диагностические измерения сформированности УУД проводятся при поступлении ребенка в школу.

I этап (1 класс) — поступление ребенка в школу. Он начинается в марте месяце одновременно с записью детей в школу на подготовительные курсы и заканчивается в начале сентября. В рамках этого этапа предполагается:

1. Проведение психолого-педагогической диагностики, направленной на определение школьной готовности ребенка. Как правило, диагностика состоит из двух составных частей. Сначала осуществляется экспресс-диагностика, позволяющая судить об уровне психологической готовности и сформированности некоторых универсальных учебных действий у ребенка. Затем с детьми, показавшими низкие результаты, проводится углубленная диагностика. Она направлена на выявление причин низких результатов.

2. Проведение групповых и индивидуальных консультаций родителей будущих первоклассников. Групповая консультация в форме родительского собрания — это способ повышения психологической культуры родителей, рекомендации

родителям по организации основных моментов жизни ребенка перед началом школьных занятий. Индивидуальные консультации проводятся для родителей, чьи дети по результатам тестирования имеют низкий уровень сформированности универсальных учебных действий и могут испытывать трудности в адаптации к школе.

3. Групповая консультация педагогов будущих первоклассников носит на данном этапе общий ознакомительный характер.

II этап — первичная адаптация детей к школе. Без преувеличения его можно назвать самым сложным для детей и самым ответственным для взрослых. В рамках данного этапа (с сентября по январь) предполагается:

1. Проведение консультаций и просветительской работы с родителями первоклассников, направленной на ознакомление взрослых с основными задачами и трудностями периода первичной адаптации, тактикой общения и помощи детям.

2. Организация методической работы педагогов, направленной на построение учебного процесса в соответствии с индивидуальными особенностями и возможностями школьников, выявление в ходе диагностики и наблюдения за детьми в первые недели обучения.

3. Организация групповой развивающей работы с детьми, направленной на повышение уровня их школьной готовности, социально-психологическую адаптацию в новой системе взаимоотношений. Аналитическая работа, направленная на осмысление итогов деятельности педагогов, психологов и родителей в период первичной адаптации первоклассников.

III этап — психолого-педагогическая работа со школьниками, испытывающими трудности в период школьной адаптации. Работа в этом направлении осуществляется в течение второго полугодия 1-го класса и предполагает следующее:

1. Проведение психолого-педагогической диагностики, направленной на выявление групп школьников, испытывающих трудности в формировании универсальных учебных действий.

2. Индивидуальное и групповое консультирование и просвещение родителей по результатам диагностики.

3. Просвещение и консультирование педагогов по вопросам индивидуальных и возрастных особенностей учащихся.

4. Организация педагогической помощи детям, испытывающим различные трудности в обучении и поведении, с учетом данных психодиагностики. Здесь же — методическая работа педагогов, направленная на анализ содержания и методики преподавания различных предметов. Цель такого анализа — выявить и устранить те моменты в учебном процессе, стиле общения с детьми, которые могут провоцировать различные школьные трудности.

5. Организация групповой психокоррекционной работы со школьниками, испытывающими трудности в обучении и поведении. Выявление детей с ООП

(ограниченными образовательными потребностями) в ОУ, осуществление психолого-медико-социального сопровождения.

6. Аналитическая работа, направленная на осмысление результатов проведенной работы в течение полугодия и года в целом.

Изучение уровня мотивации (диаграмма 1), тревожности (диаграмма 2), адаптации (диаграмма 3) у уч-ся 1-х классов в октябре 2010 г. — марте 2011 г.

Диаграмма 1

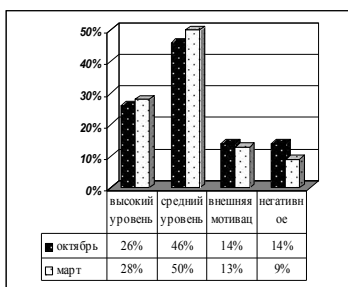


Диаграмма 2

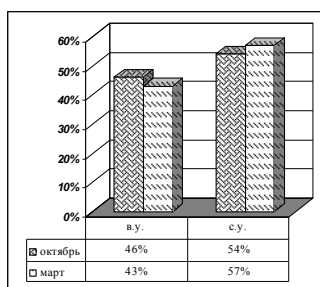
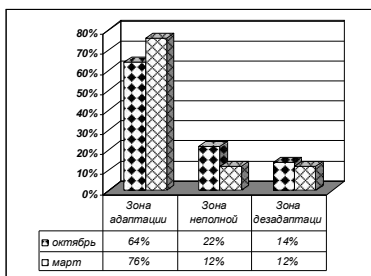


Диаграмма 3



Представленные диаграммы позволяют сделать вывод о том, что психологическое сопровождение в рамках ФГОС направлено на достижение поставленных целей.

Основными в работе психолога являются прежние направления: консультирование, диагностика, просвещение, коррекция. Работа по данным направлениям проводится как с учащимися, так и с родителями и учителями. Но теперь акценты переносятся на индивидуальные особенности развития ребенка, создание индивидуального образовательного маршрута.

Результатом сопровождения является успешная адаптация учащихся к школьной жизни, развитие эмоциональной регуляции поведения учащихся, предупреждение и снижение тревожности и страхов, повышение уверенности в себе.

Литература

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действий к мысли: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
2. Битянова М.Р. Работа психолога в начальной школе. М.: Совершенство, 1998. 352 с.

И.И.Левашова

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Модернизация образования в контексте общеевропейской глобализации и вхождения России в международное образовательное пространство делает актуальной подготовку компетентных, мобильных, конкурентоспособных специалистов. В этой связи перед системой высшего образования остро встает вопрос индивидуализации и дифференциации обучения в аспекте проектирования индивидуальных образовательных траекторий студентов [1, с. 28].

Разработка индивидуальных образовательных траекторий — процесс многоплановый и призванный обеспечить развитие самостоятельности и инициативы личности, возможность наиболее полной реализации ее творческого потенциала для успешной деятельности в профессиональной сфере. Такие аспекты процесса модернизации, как переход к системе многоуровневого образования, развитие мобильных образовательных программ, достижение академической мобильности, предполагают наличие альтернатив в образовательной сфере и заставляют обучающегося делать выбор, исходя из собственных возможностей и потребностей рынка труда [6, с. 34]. Именно выбор индивидуального маршрута обучения в конечном итоге позволит каждому развить те качества личности, которые требуются «здесь и сейчас». Индивидуально-ориентированное обучение обеспечивается разнообразием образовательных программ, различными сроками их освоения, индивидуальным подходом при выполнении самостоятельных и исследовательских работ. Индивидуально-ориентированное обучение позволяет создать условия для самореализации каждого студента, что стимулирует его к выдвижению жизненных целей в первую очередь, в плане получения образования и, в частности, целей профессионального становления и развития. Индивидуально-ориентированный учебный процесс способствует оптимизации учебной нагрузки педагогических работников, переходу от коллективной к индивидуальной форме обучения, что предполагает личное участие каждого студента в формировании образовательного маршрута, стимулирование регулярной

и результативной самостоятельной работы, усиление мотивации студента к освоению образовательной программы за счет более высокой дифференциации оценки учебной работы студента.

Индивидуальная траектория студента определяется как образовательный маршрут, в процессе которого студент самостоятельно определяет свой путь профессионализации: освоение основной образовательной программы, накопление общих компетенций (общепрофессиональные, личностные, универсальные), выбор индивидуального набора профессиональных компетенций, обеспечение и самоконтроль качества подготовки, достижение намеченного уровня профессионального статуса (мобильность, конкурентоспособность) [2, с. 123]. Поэтому основная образовательная программа подготовки бакалавра педагогики направлена на формирование у выпускников профессиональных компетенций, обеспечивающих их конкурентоспособность на рынке труда.

После подписания Россией Болонской декларации реформа отечественного высшего профессионального образования проводится в русле европейских инновационных образовательных стратегий. Третье поколение российских Федеральных государственных образовательных стандартов (далее ФГОС-3) разработано на основе компетентного подхода и предусматривает определение групп компетенций, которые будут сформированы у студентов в рамках его освоения.

Компетенции представляют собой интегральную характеристику обучающегося — динамичную совокупность знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, которую студент обязан продемонстрировать после завершения части или всей образовательной программы [3, с. 13]. Понятие «компетенция» как правило, включает:

- знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать);
- знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям);
- знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте).

В отличие от традиционных для российского образования «ЗУНов» — знаний, умений и навыков — которые ранее оценивались в процессе обучения и по его завершении, в понятии «компетенция» акцентируется прежде всего комплексность и поведенческий аспект. В широком смысле «компетенции» — это система социальных, нравственных и профессиональных установок (ориентиров), позволяющих выпускнику «правильно» (разумно, продуктивно, приемлемо для окружающих и т.п.) вести себя в различных ситуациях — как профессиональных, так и внепрофессиональных.

Компетенции в ФГОС-3 по направлению 050100 — Педагогическое образование представлены следующими группами: общекультурные и профессиональные компетенции [4]. Общекультурные компетенции включают в себя когнитивные

способности: культуру мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения, умение понимать и использовать идеи и умозаключения, владение компьютером, навыки управления информацией (способность извлекать и использовать информацию из различных источников), а также лингвистические и коммуникативные навыки. Профессиональные компетенции с привычной точки зрения определяют собой «квалификационную характеристику» выпускника и представлены общепрофессиональными и компетенциями в педагогической деятельности.

Предполагается, что при завершении обучения студент будет способен:

- демонстрировать знакомство с основами и историей своей профессии;
- обмениваться полученными базовыми знаниями;
- определять место новой информации и интерпретировать ее в контексте своей профессии;
- демонстрировать понимание и применение методов критического анализа и развития теорий;
- правильно применять исследовательские методологии и методики, связанные с областью профессиональной подготовки;
- демонстрировать понимание качества исследований, связанных с областью профессиональной подготовки;
- показывать владение методами проверки научных теорий путем экспериментов и наблюдений.

Степень бакалавра педагогики выпускники факультета педагогики и психологии Нижневартковского государственного гуманитарного университета получают в результате профессионального обучения по четырехгодичной программе первого уровня высшего профессионального образования, в которой представлены общеобразовательные, общепрофессиональные и специальные профессиональные курсы. Основная образовательная программа высшего профессионального образования — это система учебно-методических документов, регламентирующих цели, ожидаемые результаты, содержание, условия и технологии реализации образовательного процесса, систему оценки качества подготовки выпускника [5, с. 7]. Образовательная программа формирует у выпускников общекультурные, общепрофессиональные и специальные профессиональные компетенции, позволяющие им гибко адаптироваться к запросам общества и рынка труда.

Объектами профессиональной деятельности бакалавров выступают обучение, воспитание, развитие, просвещение; образовательные системы. Завершение обучения на первом уровне педагогического образования и получение степени бакалавра педагогики создает возможности для занятости выпускника на исполнительских должностях в различных образовательных учреждениях и выполнения следующих профессиональных задач:

- изучения возможностей, потребностей, достижений обучающихся в области образования и проектирования на основе полученных результатов индивидуальных маршрутов их обучения, воспитания, развития;
- организации обучения и воспитания в сфере образования с использованием технологий, соответствующих возрастным особенностям обучающихся и отражающих специфику предметной области;
- организации взаимодействия с общественными и образовательными организациями, детскими коллективами и родителями для решения задач в профессиональной деятельности;
- использования возможностей образовательной среды для обеспечения качества образования, в том числе с применением информационных технологий;
- осуществления профессионального самообразования и личностного роста, проектирования дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры [4].

Формирование компетенций составляет главную задачу образовательных программ. Компетенция может формироваться на протяжении всей программы или в один из периодов обучения (например, семестр), на базе нескольких дисциплин, одной дисциплины или даже отдельных разделов дисциплины. Соответственно, различные компетенции и оцениваются на разных этапах реализации программы. Формирование профессиональных компетенций студентов обеспечивается индивидуально-ориентированным обучением, предполагающим разнообразие содержания образования, его индивидуализацию в соответствии с интересами студентов, особенностями профессионального самоопределения.

Литература

1. Компетентностный подход в педагогическом образовании / Под ред. В.А.Козырева, Н.Ф.Радионой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2005. 134 с.
2. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе / В.А.Богословский, Е.В.Караваева, Е.Н.Ковтун, О.П.Мелехова, С.Е.Родионова, В.А.Тарлыков, А.А.Шехонин. М.: Изд-во МГУ, 2007. 148 с.
3. Модель построения основных образовательных программ по гуманитарным направлениям подготовки на основе методологии Tuning-ECTS для реализации принципов Болонского процесса в России: направления подготовки ВПО «История» и «Культурология» / Сост. и науч. ред. Е.Н.Ковтун. М., 2008.
4. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 педагогическое образование (квалификация (степень) "бакалавр"): Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 декабря 2009 г. N 788.
5. Проектирование компетентностно-ориентированных рабочих программ учебных дисциплин (модулей), практик в составе основных образовательных программ, реализующих ФГОС ВПО: Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. М.: Исследовательский центр проблем

качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2009. 64 с.

6. Российский вуз в европейском образовательном пространстве: Методическое пособие по организации опытно-экспериментальной работы в контексте идей Болонской декларации / Под ред. А.П.Тряпицыной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2006. 175 с.

Н.Д.Наумов

К ВОПРОСУ ОБЪЕКТИВНОСТИ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

Развитие современного научного знания в какой-либо предметной области невозможно представить без процессов их дифференциации и интеграции. Именно в рамках этих процессов происходит не только обогащение предметного содержания знания внутри уже сложившихся областей научного познания, но и развиваются научно-экспериментальные, эмпирические области, возникают новые научные направления и течения.

Особое место в процессе интеграции этих областей знаний занимают науки о человеке, а именно психология и педагогика, имеющие, по сути, единый объект познания и развития. В настоящее время психология и педагогика являются самостоятельными научными дисциплинами, имеют значительный потенциал и возможности для дальнейшего саморазвития, но в то же время тяготеют к процедуре объединения.

Объективность проблемы взаимосвязи психологии и педагогики может быть детерминировано рядом таких условий как:

- взаимодействие наук в структуре знаний о механизмах, условиях и способах развития человека на разных этапах его жизнедеятельности;
- проведение комплексного или междисциплинарного психолого-педагогического исследования;
- объединение функций педагогического и психологического знания в решении практических проблем целостного развития человека;
- профессиональный и личностный рост человека в условиях различных образовательных систем [2, с. 86].

Взаимодействие педагогики и психологии может быть детерминировано содержательным наполнением и расширением исследовательских методов, что позволяет развивать научно-исследовательскую деятельность психологов и педагогов, взаимно использовать идеи и теоретические положения, обобщения и выводы, которые получены ими в рамках педагогической или психологической науки — это также есть форма интеграции психологии и педагогики.

В последнее время в исследованиях данных наук все чаще рассматривается зависимость объектов психики людей от объектов изменяющейся педагогической действительности, где первостепенное значение приобретают комплексные и междисциплинарные исследования, основанные на специфических закономерностях, научных знаниях, видах и способах научной деятельности.

Научные исследования, проводимые психологами и педагогами, могут протекать в рамках общей структуры исследований, где возникают и концептуально оформляются новые научные течения, имеющие общий отраслевой характер, но при этом различный предмет и задачи, понятийный аппарат и логические схемы. Образно говоря, исследования психолого-педагогической направленности могут взаимопронизывать различные элементы структур психолого-педагогического, либо педагогического знания.

При характеристике процесса интеграции психолого-педагогического знания возможно выделение определенной ключевой категории, которая позволит специфически дифференцированно обуславливать объекты педагогической и психологической науки; при проведении междисциплинарных исследований в предмете той или иной науки можно выделить достаточно конкретный, но общий аспект, изучение которого будет осуществляться как педагогами, так и психологами. В принципе, таким относительно узким, но общим аспектом может стать какое-либо центральное понятие, вокруг которого формируется система научных знаний [1].

Тогда, такая категориальная идея или определенный принцип, являясь общим как для педагогики, так и для психологии может получить свое дальнейшее научное развитие в рамках какой-либо одной конкретной науки в зависимости от привязки специфического предмета исследований к объективной области конкретной науки. Вместе с тем, следует отметить, что междисциплинарные (психолого-педагогические связи) и области отдельного знания возникают как правило в одной из наук — педагогике или психологии. Это определенным образом проявляется как в их названии (например педагогическая психология), так и в содержании терминологии, методов исследования и особенности подходов к исследовательской деятельности. Наиболее интересным направлением при постановке и решении междисциплинарных связей, на наш взгляд, является проблема растущего и развивающегося индивида в онтогенезе, где происходит взросление субъекта, его социализация и индивидуализация, профессиональное и личностное становление. Именно эти основания являются объективной основой для дальнейшего поиска новых путей взаимосвязи педагогики и психологии [3].

Интеграционные взаимосвязи между рассматриваемыми дисциплинами зачастую становятся факторами появления новых научных областей, так называемого синтетического характера, когда происходит выход за пределы только предмета педагогики и психологии (языкознание, человековедение, социология и др.).

Характеризуя основные виды интеграции в области психолого-педагогического знания необходимо выделить возникающие в ней такие научные области как:

а) интегративные — которые активно опираются на достижения и исследовательские методы не только педагогики и психологии, но и других, смежных с ними наук;

б) научно-эмпирические, которые частично могут быть включены в структуру каждой из рассматриваемых нами наук, но по сущности нужны для научного обеспечения как педагогической практики, так и практической работы психологов;

в) междисциплинарные области, возникающие на «стыке» педагогики и психологии как наук фундаментальных.

Говоря о перспективах развития интегративных связей между педагогикой и психологией следует отметить, что это не уже сформировавшиеся, готовые иерархические конструкции, а поиск новых способов отражения реальной развивающейся структуры взаимосвязи психологического и педагогического знания как в рамках предмета каждой из научных дисциплин, так и в плане выхода за пределы вышеназванных дисциплин.

Характеризуя методологический аспект интеграции педагогики и психологии как научных и учебных дисциплин следует отметить, что проблема взаимосвязи педагогики и психологии может в определенной степени быть решена путем отбора и структурирования содержания образования, конструирования и организации образовательного процесса, научно-методического обеспечения этих курсов и оценки результативности их внедрения [4].

Среди основных проблемных вопросов процесса интеграции дисциплин психолого-педагогического цикла можно выделить следующие:

— объем и формы дополнения одной учебной дисциплины по отношению к другой (так сейчас на практике в большей степени реализуется дополнение педагогики к курсу психологии);

— эффективность и оптимальность концептуального построения содержания интегрированных курсов;

— организация оптимального образовательного процесса, ориентированного на современные достижения психологической и педагогической наук.

Дальнейшее исследование данного вопроса будет связано с решением выделенных противоречий.

Литература

1. Анцупов А.Я. Проблема объекта и предмета психологии / Инновации в образовании. 2009. № 11. С. 20—27.
2. Бордовская Н.В. Об интеграции психологического и педагогического знания / Инновации в образовании. 2008. № 1. С. 83—89.
3. Зинченко В.П. Преходящие и вечные проблемы психологии // Труды Ярославского методологического семинара (методология психологии). Ярославль, 2003.
4. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Теоретическая психология. М.: АКАДЕМИЯ, 2001.

КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

В Федеральном законе «Об образовании» особо подчеркивается, что образование — есть элемент функционирования всей социальной системы, оно содержит в себе внутренние многообразные связи общества. В контексте данной идеи важно выделить специальное пространство для системы комплексного сопровождения несовершеннолетних, в том числе и несовершеннолетних с девиантным поведением [2]. Само понятие качества сопровождения в общественном сознании тесно связывается с такими категориями, как здоровье, благополучие, защищенность, самореализация, уважение. И комплексная социально-психолого-педагогическая помощь несовершеннолетним представляет собой ответ науки и практики на требования общества гарантировать сопровождение и поддержку любому ребенку.

К сожалению, в настоящее время все большее число детей оказывается в положении острого социального неблагополучия. Плохая экология, рост социальной агрессии, экономические проблемы, распространение наркотиков, нарастание миграционных процессов, нестабильность семьи, родительская и педагогическая некомпетентность — эти и многие другие факторы становятся внешними ограничителями процесса развития ребенка.

В регионе ХМАО — Югра возникают проблемы в развитии несовершеннолетних в связи с экологической и социальной ситуацией развития:

✓ Известно, что в условиях нашего северного урбанизированного региона дети до 80% времени находятся в помещении из-за холодного климата, длящегося почти девять месяцев в году, а также короткого светового дня. В связи с чем, у них возникает бедность чувственного опыта, разрывается связь с природой. Вторая сигнальная система, отвечающая за словесно-логическое мышление, усиленно начинает нагружаться, а первая, связанная с эмоциональным и образным мышлением, практически лишена нагрузки, выполняет в основном вспомогательные, подручные функции. Оставляя без должного внимания реализацию работы первой сигнальной системы, детей приучают к деятельности и интеллектуальной инертности. Это подтверждают данные социологов: 68% детей предпочитают пассивно впитывать информацию (смотреть телевизор, слушать радио, играть на компьютере), при этом их собственная активность стремиться к «нулю». Такая пассивность — фактор риска роста не только физической инертности, но и психических отклонений, пониженного эмоционального фона, преобладания психического напряжения в интеллектуальных видах деятельности и социальных отношениях. Таким образом, для активизации

интеллектуальных сил детей и подростков, находящихся в условиях северного урбанизированного региона, необходима специальная организация развивающей среды, воспроизводящей естественную, природную среду и позволяющую, не просто ее созерцать, но и активно в ней действовать.

✓ Кроме того, необходимо учитывать, что социальная картина этнических отношений весьма многообразная и состоит как минимум из трех «волн» миграции в регион (1 — татары, башкиры, украинцы; 2 — народы Северного Кавказа; 3 — народы Южной Азии), наряду с малочисленным коренным населением ханты и манси. Многонациональность региона и быстро возрастающая численность населения за счет интенсивного развития городов и нефтегазовой отрасли требуют особого внимания и комплексной помощи в адаптации мигрирующего населения — семей (родителей и детей).

✓ В ежегодном демографическом докладе «Население России», который представляет Центр демографии и экологии человека, отмечается постепенное увеличение числа детей, имеющих те или иные отклонения в развитии. В настоящее время 1,6 млн. несовершеннолетних, проживающих в Российской Федерации (4,5% от их общего числа), относятся к категории детей с ограниченными возможностями, вызванными различными отклонениями в состоянии здоровья, и нуждаются в специализированном комплексном сопровождении, которое отвечало бы их особым потребностям.

✓ Актуальность проблем обучения и воспитания и сопровождения детей и подростков с психическими отклонениями неоспорима. По статистике, за последние 5 лет в России резко выросло число детей с психическими отклонениями и различными неврозами. Съезд педиатров России; научная сессия академий, имеющих государственный статус «Здоровье и образование детей — основа устойчивого развития Российского общества и государства», констатировали рост психических отклонений у детей и подростков. Среди детей до 14 лет частота отклонений за последний год выросла на 16,7%, а в некоторых регионах эта цифра достигает 71%. Растут в основном «приобретенные» расстройства, т.е. имеющие социальный характер. За последний 2010 год из всех несовершеннолетних подростков направленных на СЭ 78% систематически употребляют алкоголь, 60% летучие растворители, 17% — наркотики.

✓ Негативные процессы социального и экономического характера, сопровождающие преобразования, проводимые в стране, прежде всего, существенно ослабили родительскую семью как социальный институт, ранее наиболее последовательно и надежно защищавший жизнь и здоровье детей и подростков, обеспечивающий их интеллектуальное и нравственное развитие.

И это лишь небольшая часть тех проблем, которые оказывают влияние тем или иным образом на развитие и воспитание несовершеннолетних в регионе ХМАО — Югра.

В рамках проблемы сохранения психического и психологического здоровья детей комплексная ранняя профилактика, диагностика, социально-психолого-педагогическая оценка и коррекция поведения несовершеннолетних, имеющих проблемы выделяется в одно из важнейших направлений в работе профессорско-преподавательского состава Нижневартовского государственного гуманитарного университета, в частности на факультете педагогики и психологии. В рамках озвученной проблемы и научно-исследовательской работы сотрудниками кафедры психологии образования и развития НГГУ были проанализированы механизмы функционирования комплексного сопровождения несовершеннолетних на территории автономного округа в образовательных учреждениях различного типа и вида. Разработана модель сопровождения обучающихся в регионе ХМАО — Югра [1]. Был сделан вывод о необходимости построения взаимодействия специалистов и студентов выпускных и предвыпускных курсов различного профиля Вуза (т.к. методологическую и методическую основу сопровождения составляют знания и умения об общенаучных методах познания, фундаментальных теоретических положениях философии, социологии, возрастной и социальной психологии и педагогики, девиантном поведении, особенностях несовершеннолетних и др.) в процесс сопровождения несовершеннолетних, что позволит решить ряд сложных задач: социализация несовершеннолетних через организацию совместной деятельности со студентами; через общение со сверстниками, которые пытаются привлечь внимание несовершеннолетних в социально одобряемые виды деятельности; отслеживание динамики изменений поведения несовершеннолетних; более подробное исследование условий жизни и воспитания данной категории несовершеннолетних (с позиции самих несовершеннолетних в индивидуальных беседах); изучение личностных особенностей несовершеннолетних, их потенциал; исследование эффективности профилактической работы среди данной категории несовершеннолетних (индивидуальные беседы, проведение совместных мероприятий, тренингов).

Таким образом, централизованное комплексное сопровождение девиантного поведения несовершеннолетних как процесс социально-психолого-педагогической реабилитации и ресоциализации дезадаптированных несовершеннолетних должно охватить все основные сферы их жизнедеятельности.

Литература

1. Дорофеева Н.В., Коваленко С.В., Романко О.А., Снегирева Т.В., Федосюк Н.В. Анализ существующих в Ханты-Мансийском автономном округе — Югре муниципальных моделей сопровождения обучающихся (монография). Коллективная монография. Нижневартовск: Изд-во НГГУ, 2009. 211 с.
2. Закон Российской Федерации «Об образовании» (в редакции Федерального закона от 13 января 1996 года N 12-ФЗ) (с изменениями на 2 февраля 2011 года). Серия: Правовая библиотека образования. Издательство: Сфера, 2010. 96 с.

ГЕНДЕРНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Основной задачей образования, отвечающей требованиям времени становится развитие гармоничной в интеллектуальном и личностном плане, сензитивной к себе и окружающим, стремящейся к саморазвитию и самоактуализации, психологически и физически здоровой личности учащихся. Путь и способ реализации этой глобальной задачи на сегодняшний день существует немало. Один из них заключается в индивидуализации обучения и воспитания с учетом гендерных различий учащихся.

На законодательном уровне актуальность определяется тем, что социальная стратегия государства, направленная на создание условий для устойчивого развития Российской Федерации на основе использования и совершенствования человеческого потенциала, предполагает включение гендерного компонента в образование. По определению Организации Объединенных Наций, именно гендерные отношения являются одной из главных проблем XXI века. Возрастающее значение гендерных исследований в педагогике получило законодательное обоснование в указаниях Комиссии по вопросам положения женщин в Российской Федерации при правительстве РФ от 22 января 2003 года и приказе Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2003 г. «Об освещении гендерных вопросов в системе образования», в которых были даны официальные рекомендации по изучению основ гендерных знаний в системе образования.

Наш опыт (2009—2011 гг.) взаимодействия с педагогами различного профиля, возраста, стажа работы и квалификации показал, что большинство из них не только не знакомы с гендерным направлением в педагогике и психологии, но даже с самим термином «гендер». Вместе с тем содержание данного вопроса им видится актуальным, практически важным и вызывает интерес на личностном и профессиональном уровне. Мы полагаем, что частными задачами программы «Гендерные вопросы в образовании» в работе с педагогами можно назвать следующие:

- определить теоретическое и методологическое содержание понятий «гендер» и «гендерная психология и педагогика»;
- показать значимость фактора образования в процессе гендерной социализации;
- познакомить слушателей с многообразием методов, гендерной психологии;
- содействовать формированию способности к гендерному анализу практики преподавания.
- формировать умение и навыки осознания и изменения негативных гендерных стереотипов;
- осознать собственную гендерную идентичность;

- способствовать формированию навыков и умений в проведении занятий по развитию гендерной культуры учащихся, их родителей и коллег.

Ряд ученых (И.С.Кон, И.К.Кузнецова, Д.Н.Исаев, В.Е.Каган, Т.А.Репина) полагают, что особенности воспитания в настоящее время являются неблагоприятными для процесса полоролевой социализации девочек и мальчиков. Один из таких неблагоприятных факторов — феминизация образовательного процесса, который преимущественно осуществляется женщинами, причем часто дополняется феминизацией воспитания в семье, поскольку из года в год растет количество неполных семей, в которых детей воспитывают одни матери. Неблагоприятным фактором полоролевой социализации является и размывание границ мужественности и женственности в традиционном их понимании. Усвоение в соответствии с полом содержания женской и мужской модели личности, формирование системы потребностей, интересов, ценностных ориентаций и определенных способов поведения, характерных для того или иного пола, т.е. процесс половой социализации — неотъемлемая часть общего социального развития, которое протекает под влиянием взрослых и сверстников. В результате мы развиваем человека, личность, гражданина и т.д., но не женщину и мужчину.

Многие педагоги и родители ошибочно воспринимают гендерную направленность образовательного процесса как внедрение раздельного обучения. Это не совсем так.

Целью гендерного подхода в педагогике является воспитание детей разного пола, одинаково способных к самореализации и раскрытию своих потенциалов и возможностей в современном обществе. Гендерный подход в образовании — это область индивидуального подхода к проявлению ребенком своей идентичности, что дает в дальнейшем человеку большую свободу выбора и самореализации, помогает быть достаточно гибким и уметь использовать разные возможности поведения. Гендерный подход ориентирован на идею равенства независимо от половой принадлежности, что дает мужчинам и женщинам по-новому оценивать свои возможности и притязания, определять перспективы жизнедеятельности, активизировать личные ресурсы.

Организуя гендерное воспитание, важно понимать, что анатомические и биологические особенности являются лишь предпосылками, потенциальными возможностями психических различий мальчиков и девочек. Эти психические различия формируются под влиянием социальных факторов — общественной среды и воспитания. В результате мы имеем возможность рассматривать вопросы воспитания девочек и мальчиков не как изначальную от рождения данность, а как явление, вырабатывающееся в результате сложного взаимодействия природных задатков и соответствующей социализации, а также с учетом индивидуальных особенностей каждого конкретного ребенка.

Современная ситуация требует от девочки проявления не только традиционно женских качеств (мягкости, женственности, заботливого отношения к окружающим), но и решимости, инициативности, умения отстаивать свои интересы

и добиваться результата. В мальчиках нельзя воспитывать только мужские качества, потому что действительность потребует от них терпимости, отзывчивости, умение прийти на помощь. Традиционно считается, что в процессе социализации мальчик находится в более сложном положении, чем девочка, поскольку «мужской» ролевой набор более ограничен и жесток, а традиционное воспитание не поддерживает проявление «мужского» поведения (независимого, инициативного, активного и т.д.) (Алешина, Волович; Арутюнян; Клецина). Дальнейшая социализация мальчиков связана с социальными барьерами на пути развития маскулинности, провоцирующими эмоционально-когнитивный диссонанс, следствием которого является «полоролевая растерянность» либо утрированно-маскулинные полоролевые ориентации (Каган). «Принцип Адама» или принцип маскулинной дополнительности, сформулированный Дж.Мани, имеет под собой непосредственно биологическую подоплеку (на каждом этапе половой дифференциации для развития по мужскому типу необходимо преодолеть или подавить фемининное начало) и непосредственно связан с культурной нормой антиженственности идеологии маскулинности. «Преодоление женственности» лежит в основе обрядов инициаций мальчиков: пройдя испытания, они могут быть включены в сообщество мужчин (Кон).

Все мы знаем, что период дошкольного детства неocenим в целом для развития человека. Все важнейшие качества личности, задатки и способности формируются именно в этом возрасте. Половая идентификация ребенка происходит уже к трем-четырем годам, то есть к концу младшего возраста ребенок усваивает свою половую принадлежность, хотя еще не знает, каким содержанием должны быть наполнены понятия «мальчик» и «девочка». Стереотипы мужского и женского поведения входят в поведенческий репертуар ребенка через непосредственное наблюдение за поведением мужчин и женщин. Ребенок подражает всему: и формам поведения, которые являются полезными для окружающих, и стереотипам поведения взрослых, являющимися вредными социальными привычками.

С точки зрения Л.Колберга, формирование гендерного стереотипа в дошкольные годы зависит от общего интеллектуального развития ребенка, и этот процесс не является пассивным, возникающим под влиянием социально подкрепляемых упреждений, а связан с проявлением самокатегоризации.

Теория социального научения, рассматривая механизмы формирования гендерной идентичности, модифицировала основной принцип бихевиоризма — принцип обусловливания. Поскольку взрослые поощряют мальчиков за маскулинное и осуждают за фемининное поведение, а с девочками поступают наоборот, ребенок сначала учится различать полодиморфические образцы поведения, затем — выполнять соответствующие правила и, наконец, интегрирует этот опыт в своем образе Я (Коломинский Я.Л., Мелтсас М.Х.). Исследования, посвященные Я-концепции и гендерной идентичности взрослых, показывают, что гендерная идентичность не является чем-то окончательным и неизменным.

В течение жизни она наполняется различным содержанием в зависимости от социальных и культурных изменений, а также от собственной активности личности.

В качестве исторического анализа данной проблемы обратимся к особенностям развития раздельного обучения в нашей стране. До начала XX века девочки и мальчики в школах учились раздельно, поскольку в России была традиционная система ценностей: мужчина — глава семьи, занимающий активную социальную позицию, задача женщины — хранить домашний очаг и воспитывать детей (исключения лишь подтверждали правило). С приходом советской власти все изменилось: совместное образование было введено в мае 1918 года с целью устранить неравноправие женщин и мужчин в этой области. В 1943 году была вновь предпринята попытка ввести раздельное обучение мальчиков и девочек в семилетних и средних школах Москвы, Ленинграда, столиц союзных республик, областных и краевых центров и ряда крупных промышленных центров СССР. Важно отметить, что тогда ситуация была похожа на то, что происходит сегодня, может быть только в более крупных масштабах (что объясняется, на наш взгляд, особенностями социально-экономического строя в Советской стране). Тогда, впрочем как и сегодня, в стране действовали сразу две системы обучения — совместная и раздельная. Раздельные школы планировалось сделать элитными: в них ввели углубленное изучение отдельных предметов, а зарплату сотрудникам увеличили на 50% из-за повышенной сложности работы, поскольку даже библиотекари в них обязаны были владеть иностранным языком. К 1954 году в стране было 4 200 школ, из них школ раздельного обучения — 2 323.

Этот эксперимент был отменен в 1954 году, т.е. просуществовала такая система чуть более 10 лет. Интересны причины, по которым это произошло: во-первых, школы с раздельным образованием для государства были слишком затратными; во-вторых, население не было в них заинтересовано; в-третьих, в мужских школах педагоги не справлялись с поддержанием дисциплины (впрочем, стремление укрепить дисциплину было весомым аргументом и при введении раздельных школ, и при их отмене).

Сегодня в России вновь появляется раздельное обучение. Пока оно существует только в виде городских экспериментальных площадок (ГЭП): мальчики и девочки учатся в здании одной школы, но в отдельных, параллельных классах. Насколько причины, о которых упоминалось ранее будут актуальны сегодня покажет время. А пока можно констатировать, что, в настоящее время ведутся исследования по проблемам гендерной социализации современной семьи; предпринимаются попытки разработки концепций гендерного образования современных школьников, которые нередко ограничены физиологическими, медицинскими, социальными аспектами, педагогический же аспект почти не учитывается. Относительно детей дошкольного возраста обозначенная проблема носит единичный характер (И.С.Клецина, Е.А.Конышева, Т.А.Репина, Л.В.Штылева), что обуславливает актуальность исследования на научно-теоретическом уровне.

Предлагаем следующие методические рекомендации в работе по внедрению гендерных вопросов в образование:

1. В работе с педагогами по развитию их профессиональной компетентности, в частности, связанной с гендерным аспектом можно использовать различные формы работы: лекции, беседы, семинары, деловые игры, тестирование, тренинги с целью учета принципов активности, доступности, наглядности и индивидуального обучения взрослых.

2. Включенность в данную программу слушателями должна быть максимальной, что может быть обеспечено использованием тем, необходимых не только в профессиональной деятельности, но и в остальных сферах жизни, что способствует личностному развитию педагогов.

3. Учет психологических гендерных особенностей субъектов образования подразумевает анализ педагогами собственной профессиональной деятельности в связи вышеставленными задачами.

4. Психолог, работающий в школе по возможности может провести консультации, собеседования по вопросам гендерного воспитания.

Литература

1. Бендас Т.В. Гендерная психология. Учеб. пособие. СПб.: Питер, 2006. 431 с.
2. Евтушенко Ирина Николаевна. Гендерное воспитание детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07; [Место защиты: Челяб. гос. пед. ун-т]. Челябинск, 2008. 191 с.
3. Каган В.Е. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3—7 лет // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 65—69.
4. Клецина И.С. Гендерная психология и направления ее развития // Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С.Клециной. СПб., 2003. 471 с.
5. Клецина И.С. Психология гендерных отношений. Теория и практика. СПб.: Алетейя, 2004. 408 с.
6. Основы гендерных исследований: Хрестоматия / Отв. ред. О.А.Воронина. М.: МЦГИ, 2001. 368 с.
7. Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С.Клециной. СПб.: Питер, 2003. 480 с.

Т.В.Снегирева

ПРОБЛЕМЫ АНАЛИЗА ПОСТУПКА КАК ЕДИНИЦЫ ПОВЕДЕНИЯ

Поведение человека рассматривается, обычно, как категория, соотносимая с человеческой деятельностью, и в этом случае оно не тождественно значению термина «поведение», которое широко используется в различных

науках и в обывденной речи. Отличительным признаком деятельности согласно теории А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна и их последователей является наличие сознательно поставленной цели. Поведение же может быть неосознанным и реализоваться в аффективных, нечаянных, внушенных действиях. Такие действия, в отличие от действий, характеризующих структуру деятельности, имеют свою специфику и механизмы их формирования должны быть отличны от механизмов формирования умственных, практических и других видов действий. В свое время С.Л.Рубинштейн, анализируя природу действия, отмечал существенные отличия действия от поступка, утверждая, что «единицей поведения является поступок, как единицей деятельности вообще — действие» [12, с. 438]. Однако, исследование природы поступка, механизмов его формирования в значительной мере затруднено отсутствием теоретико-методологических оснований, в частности — теории человеческого поведения. Разработка психологии поведения на протяжении многих лет остается актуальнейшей и далекой от своего решения проблемой. В то же время психологический анализ многих актов жизнедеятельности человека не может быть содержательным без понимания природы поступка.

Прежде чем приступить к рассмотрению содержания поступка как единицы поведения, следует обратиться к этимологии самого термина. «Поступок, — читаем в толковом словаре русского языка, — совершенное кем-то действие..., решительное, активное действие в сложных обстоятельствах» [11].

В европейской культуре толкование термина находим у К.Войтылы, утверждавшим необходимость его рассмотрения через оборот «я совершаю поступок» (*spełniam czyn*): «...в западной философской традиции слову «поступок» соответствует *actus humanus*», что в переводе с латинского означает «человеческое действие», откуда даже и в российской терминологии иногда появляется «человеческий акт». И далее, «...само слово *spełniać* [совершать, исполнять], — продолжает К.Войтыла, — заявляет о себе прежде всего корнем и этимологией. У него тот же самый корень, что у прилагательного *pełen* — *pełny* [полон — полный] и у существительного *pełnia* [полнота]. *Spełniać* — значит сделать полным или довести до полноты, то есть исполнить. Вот почему *spełnie-nie* [исполнение, совершение] представляется точнейшим эквивалентом термина *actus*, который как раз и указывает на полноту, соответствующую определенной возможности и потенциальности...» [5]. Иначе говоря, автор рассматривает термин «поступок» в неотделимости от личности, ее «Я», тем самым утверждая, что поступок и личность представляют собой «единую и внутренне сплоченную» действительность.

Введение понятия поступок в психологию (в традиционной парадигме) связано с работами философов М.М.Бахтина и М.К.Мамардашвили. Так, согласно М.Бахтину «...вся жизнь в целом может быть рассмотрена как некоторый сложный поступок: я поступаю всей своей жизнью, каждый отдельный акт и переживание есть момент моей жизни-поступления. Эта мысль, как поступок, цельна:

и смысловое содержание ее, и факт ее наличия в моем действительном сознании единственного человека, совершенно определенного и в определенное время, и в определенных условиях...» [2]. В его нравственной онтологии поступка утверждается субъектность и субъективность индивидуальности в социокультурном и духовном пространстве. Свободный по отношению к культуре поступок, по мнению М.М.Бахтина «ниспадает на степень элементарной биологической и экономической мотивировки» [2, с. 123]. М.К.Мамардашвили наиболее важным моментом поступка считает подготовку к поступку как к акту, требующему значительного мужества и откровенности в разбирательстве с самим собой, интериоризации своих ценностей. Сам поступок — это факт и поэтому, почти не имеет значения, насколько хорошо он выполнен. Условием совершения поступка является длительная внутренняя работа с ценностями, проведенная ранее или ведущаяся непрерывно. Внутренняя работа самостроительства также происходит не прекращаясь. В этом случае поступок превращается в средство саморазвития личности, моментом ее самореализации [8].

В традиционной же психологии, как справедливо отмечает Д.А.Леонтьев «...не находилось места понятию поступка из-за ее неспособности принять образ человека, не просто управляемого механизмами, но сознательного субъекта... Именно детальный анализ понятия поступка с опорой на философские работы открывает путь к пересмотру традиционной психологической парадигмы и введению в психологию идеи сознательного выбора и ответственности» [7].

Отечественные психологи, определяя содержание понятия поступок делали акцент на тех его признаках, которые были соотносимы с проблематикой их исследований. В частности, А.Н.Леонтьев понимает поступок как «... действие, судьба которого определяется не из наличной ситуации» [6]. В работах С.Г.Якобсон понятие поступок вводится для обозначения действий, направленных на сознательную реализацию нравственных императивов, достижение идеалов, творческое воплощение моральных ценностей [13]. С.Л.Рубинштейн считает поступок «единицей» поведения и определяет его как: «... не всякое действие человека, а лишь такое, в котором ведущее значение имеет сознательное отношение человека к другим людям, к обществу, к нормам общественной морали» [12]. При этом, действию С.Л.Рубинштейн придает значение единицы анализа психического, той «клеточки», в которой «заключены основные моменты психики в их реальных взаимосвязях, обусловленных конкретными материальными обстоятельствами и взаимоотношениями индивида с окружающим миром» [12, с. 445].

Названные содержательные характеристики поступка имеют в своей основе понимание поступка как действия. Однако, как отмечалось выше, поступок не может рассматриваться вне личности.

Поступок, как своего рода активность, присущую личности, рассматривает Л.И.Божович, полагая, что поступок должен стать единицей исследования личности как целостной иерархической системы [3]. Анализируя структуру личности,

А.Г.Асмолов в качестве единицы анализа выделяет динамическую смысловую систему, которая определяется раскрытием всех видов связи между мотивами, личностными смыслами, установками, поступками и деяниями...» [1].

Поступок или проступок, когда речь идет о ненормативном психическом развитаии, — пишет П.А.Мясоед, — «...собственно, и характеризует человека как личность. Это сложно структурированная, наполненная глубоким содержанием, развернутая во времени и пространстве активность, посредством которой индивид выходит за собственные пределы, преодолевает препятствия, которые ему чинит мир, воплощает себя в мире... И далее «...поступок имеет свою логику "созревания" ... и свершения, позволяющую считать его самодетерминированной активностью, проявлением стремления индивида к свободе вопреки обстоятельствам жизни. Личность порождается поступком, но и поступок порождается личностью» [9].

В своих исследованиях Д.А.Леонтьев для анализа поступка вводит такую психологическую переменную как чувство пути, различая в ней когнитивный, аффективный и действенный компоненты. Действенный компонент, при этом, выражается «...в поступках или отказе от них, а также в негативных (самодеструктивных)поступках,отбрасывающих человека назад» [7].

Заслуживает внимания «поступковая» концепция В.А.Роменца, разработанная автором в контексте историко-психологического подхода на основе идей С.Л.Рубинштейна. Сущность концепции в анализе соподчинения понятий действие и поступок, понимаемых соответственно как единицы деятельности и поведения. Поступок рассматривается как «ячейка» психического, но «не в исходной рубинштейновской трактовке, а без подчеркивания социального характера и ограничения отношением к моральным нормам общества с упором на сущность человека как более широкую, чем его социальность». В логическую структуру поступка Роменец В.А. включает ситуацию, как совокупность внутренних и внешних условий поступка, мотивацию как его движущую силу, действие как совершение поступка и последствие как рефлексию над действием, которая воплощается в следующее действие. Поступок, таким образом, становится «живым, самовозобновляющимся аналогом самодетерминации психического», а психические функции приобретают «поступковый смысл и подлежат поступковому рассмотрению» [4, с. 120].

Таким образом, анализ поступка как единицы поведения может быть осуществлен на основе: рассмотрения сущности поведения человека как научной категории; выделения психологического содержания поступка как акта, в котором человек выражает свое отношение к миру, другим людям, либо как особой личностной активности, несводимой к отдельным действиям; определения структуры поступка и соотнесения психологических характеристик поступка в различных видах поведения и его генезиса в контексте возрастного личностного развития.

Литература

1. Асмолов А.Г. О предмете психологии личности // Вopr. психол. 1983. № 3. С. 118—125.
2. Бахтин М.М. К философии поступка. URL: <http://www.philosophy.ru/library/bahtin/post.html>
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Издательство: М.: Директ-Медиа, 2008. 612 с.
4. Бреусенко-Кузнецов А.А. Методологические взгляды С.Л.Рубинштейна в контексте отечественных психологических традиций. Вестник НТУУ «КПИ». Философия. Психология. Педагогика. Вып. 3. 2008.
5. Войтыла Кароль (Иоанн Павел II) Личность и поступок. Антропологическое исследование. URL: http://www.catholic.uz/tl_files/library/books/lichnost_i_postupok/
6. Леонтьев А.Н. Философия психологии: Из научного наследия / Под ред. А.А.Леонтьева, Д.А.Леонтьева. М., 1994. 228 с.
7. Леонтьев Д.А. К психологии поступка. URL: http://www.existradi.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=197:2009-08-06-07-24-25&catid=46:-9&Itemid=59
8. Мамардашвили М.К. Картезианские размышления. М., 1993. С. 29—32.
9. Мясоед П.А. Системно-деятельностный подход в психологии развития // Вопросы психологии. 2005. № 5. С. 97—98.
10. Натанзон Э.Ш. Психологический анализ поступков и способы педагогического воздействия на личность. М.: Просвещение, 1968. 207 с.
11. Ожегов С.И., Шведов Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2004.
13. Якобсон С.Г. Становление психологических механизмов этической регуляции поведения // Психология формирования и развития личности. М., 1981. 367 с.

И.В.Фокина

РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ ПЕДАГОГА КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Вопросам развития «самосознания» в отечественной науке всегда уделялось и уделяется значительное внимание. Большинство ученых (Г.М.Андреева, Л.И.Божович, В.В.Давыдов, И.С.Кон, В.В.Столин, А.Г.Спиркин и др.) отмечают «приграничный» характер проблемы самосознания. Это означает, что проблема развития самосознания человека изучается целым рядом наук: философией, социологией, психологией, педагогикой. В то же время, необходимо отметить, что каждая из наук рассматривает самосознание «под своим углом зрения», акцентируя внимание на аспектах, в большей степени соответствующих предмету той или иной науки, используя при этом собственный инструментарий. В то же время вопросы, на которые пытаются найти ответ ученые, практически одни и те же: что такое «самосознание» как социальный и психологический

феномен, каким образом оно складывается и развивается на протяжении всей жизни человека, от чего зависит его развитие, какую роль оно играет в жизни и профессиональной деятельности? [3]

В философии (А.А.Ивин, А.Г.Спиркин, И.Т.Фролов и др.) всесторонне исследуются сущность, закономерности, источники развития самосознания, его роль в личностном становлении человека, при этом самосознание определяется как компонент сознания, заключающийся в отношении субъекта к самому себе и имеющий социальную природу.

В социологии и социальной психологии (Г.М.Андреева, Г.Е.Зборовский, И.С.Кон, А.Б.Орлов, Т.П.Фокина, В.Я.Ядов и др.) самосознание рассматривается как важнейший личностный конструкт, а его развитие как одна из сфер процесса социализации личности, становления в человеке образа его «Я», который возникает у человека не сразу, а складывается на протяжении его жизни под воздействием многочисленных социальных влияний.

В педагогике, как правило, рассматриваются методы, формы, средства, факторы развития самосознания в ходе учебно-воспитательного процесса (В.А.Айнштейн, К.В.Ваганова, Б.З.Вульф, В.В.Давыдов, А.А.Простяков, В.А.Сластенин, В.Н.Харькин и др.).

В психологии (А.Г.Асмолов, В.Г.Асеев, Л.И.Божович, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Р.С.Немов, И.И.Чеснокова и др.) основное внимание уделяется структуре данного психологического феномена, его взаимосвязям с другими личностными компонентами, психологическим механизмам и условиям его формирования (развития).

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что ученые сегодня обращаются к проблемам национального самосознания (П.В.Кузнецов, А.Р.Ангузин, С.Т.Давлиерова, Е.П.Крупник, О.В.Ладыгина, Д.Г.Абуладзе, Н.П.Золотова и др.), этнического самосознания (З.И.Айгумова, В.А.Барин, З.М.Гаджимурадова, О.Н.Мягова, В.И.Хотинец и др.), профессионального самосознания (Е.А.Климов, Л.М.Митина, Н.С.Пряжников и др.), однако отсутствуют работы, в которых гражданское самосознание стало бы предметом самостоятельного психологического анализа. В то же время отметим, что в некоторых работах, посвященных проблеме гражданской активности, гражданственности, формированию и развитию гражданской позиции, понятие гражданского самосознания предполагается как неотъемлемая составляющая личности (Л.И.Аманбаева, А.В.Беляев, В.Г.Бочарова, В.В.Гаврилюк, А.С.Гаязов, Б.С.Гершунский, Т.А.Гришина, И.М.Дуранов, Л.М.Семенюк, В.А.Сухомлинский, Г.Н.Филонов, Е.А.Ямбург и др.) [1; 4].

В контексте решения проблем воспитания социально ответственных граждан в условиях социальной экономической нестабильности необходимо определить психологические факторы, условия и движущие силы, способствующие формированию и развитию гражданского самосознания личности педагога не только как субъекта образовательно-воспитательного процесса, но и как человека,

активно включенного в преобразования духовной сферы молодежи [2]. Роль педагога в развитии гражданской активности, формировании гражданской позиции учеников и воспитанников трудно переоценить. Кроме того, актуальность выделенной проблемы связана с тем, что в отечественной науке отсутствует методический инструментарий для измерения, формирования и развития гражданского самосознания личности педагога как одного из ответственных за воспитание молодого поколения.

С позиции психологов развитие самосознания проходит те же стадии, которые проходит и познание человеком объективного мира, — от элементарных самоощущений к самовосприятиям, самопредставлениям, мнениям и понятиям о себе. При этом, под «самосознанием» понимается осознание человеком себя как личности (своих возможностей, качеств и свойств), под «профессиональным самосознанием» — осознание самого себя как профессионала, а под «гражданским самосознанием» — осознание самого себя как гражданина.

В концепции нашего исследования гражданское самосознание личности педагога понимается как многогранный многоуровневый психологический феномен, представляющий собой динамическую систему представлений человека о себе как гражданине и выражающийся в осознании ответственности за свои действия, оценке личностью своих качеств в контексте социально-значимой (педагогической) деятельности. Под гражданским самосознанием мы понимаем важнейший конструкт личности педагогов. Определение «гражданского самосознания» через термин «конструкт» позволяет нам, не нарушая методологических требований системного и деятельностного подходов, провести относительное обособление феномена «гражданское самосознание» от других элементов личности, чтобы выделить его структурные компоненты, рассмотреть процесс его развития в сложившейся системе профессиональной подготовки и профессиональной деятельности.

Психологический аспект исследования гражданского самосознания заключается в уточнении понимания сущности «гражданского самосознания», в определении факторов, условий, причин, оказывающих существенное влияние на ход его развития в процессе профессиональной деятельности, в выявлении структуры гражданского самосознания. Именно в этой логике нами исследуется развитие гражданского самосознания педагогов.

Рассматривая гражданское самосознание, мы используем термин «развитие». И это не случайный выбор. Под развитием гражданского самосознания нами понимается процесс дальнейшего совершенствования уже имеющегося на момент поступления на работу в учебное заведение индивидуального, включающего в себя отдельные проявления гражданского самосознания выпускников педагогического вуза. Развитие гражданского самосознания — это не отдельно взятый самостоятельный процесс, он осуществляется в единстве с развитием личности педагога, основан на рефлексии и обусловлен способностью к самоанализу и оценками других людей. Развитие гражданского самосознания

педагогов протекает в условиях квазипрофессиональной деятельности, осуществляемой в ходе обучения и воспитания детей.

Эффективность развития гражданского самосознания педагогов зависит от многих факторов объективного и субъективного характера, в том числе и от наличия необходимых для этого психолого-педагогических условий.

Выделяя условия, мы исходили из следующих концептуальных положений: во-первых, из определения термина «условие». В нашем понимании, условие — это то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое), существенный компонент комплекса объектов (вещей, их взаимодействий, состояний), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления; во-вторых, из понимания сущности процесса развития гражданского самосознания как процесса приобретения педагогом знаний, умений, личного и социального опыта, исполнения обязанностей по должностному предназначению, их осознания и соотнесения со своими способностями и возможностями, формирования адекватной самооценки и уровня притязаний, отношения самого к себе как к Гражданину; в-третьих, из констатации того факта, что развитие гражданского самосознания в значительной мере опосредуется самой личностью, бытием ее уже сложившихся внутренних феноменов, системой личных требований человека к самому себе и гражданскому обществу; в-четвертых, из понимания того, что в основе этого процесса лежит механизм постоянного преодоления внутренних противоречий между имеющимся уровнем самосознания (Я — реальное) и некоторым моделируемым его состоянием (Я — идеальное), при этом важнейшей предпосылкой развития, является отношение самого педагога к государству и власти, к гражданским требованиям. Понятно, что при индифферентном отношении к ним никакой речи о развитии гражданского самосознания быть не может.

Исходя из этого, можно определить группу следующих условий, которая, на наш взгляд, является необходимой для развития у педагогов гражданского самосознания:

- 1) сформированность мотивации развития гражданского самосознания. Мы определяем мотивацию развития гражданского самосознания как совокупность всех побуждений и устремлений педагога, которые детерминируют, направляют и регулируют процесс развития гражданского самосознания. Приемами создания данного психологического условия, на наш взгляд, выступают: формирование положительных мотивационных установок, обеспечение системой соответствующих знаний и умений, актуализация потребностей проявления гражданской позиции и пр.;

- 2) наличие гуманистических взаимоотношений в системе «администрация — педагог — учащиеся». От того, как люди отражают, интерпретируют отношения друг с другом, во многом, зависят результаты совместной деятельности. Установление гуманистических взаимоотношений возможно с помощью: организации реального взаимодействия; учета индивидуальных особенностей; установления

личного контакта с каждым; справедливого поощрения; установления доброжелательных и доверительных взаимоотношений и пр.;

3) предоставление педагогам большей самостоятельности в учебной и внеучебной деятельности. Самостоятельность рассматривается нами в двух разных, но взаимосвязанных аспектах: как характеристика деятельности педагога в конкретной учебной или внеучебной ситуации и как черта личности;

4) стимулирование рефлексивной деятельности педагогов. Ориентация на стимулирование рефлексии помогает педагогам найти свое гражданское лицо, осуществить самооценку гражданской позиции, соотносить себя и дело, прогнозировать и анализировать результаты своей гражданской деятельности, формирует адекватный уровень притязаний, повышает уровень самоорганизации.

Итак, на наш взгляд, при создании условий деятельности педагога не реализуются в должной мере требования к личностному развитию, вследствие чего деятельность педагога не способствует развитию его гражданского самосознания. Решение проблем личностного и профессионального развития педагога невозможно без изучения психологических закономерностей развития гражданского самосознания личности.

Литература

1. Гаязов А.С. Образование как пространство формирования личности гражданина. М.: ВЛАДОС, 2006. 284 с.
2. Капустина З.Я. Воспитание гражданственности в условиях обновляющейся России // Педагогика. № 9. 2003. С. 45—49.
3. Кораблева Е.В. Самосознание: проблема продуктивной самореализации личности: дис. ... д-ра филос. наук. М., 2001. 302 с.
4. Семенюк Л.М. Психология гражданской активности: особенности, условия развития: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2007. 320 с.

Р.И.Хомеева

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Быстро меняющиеся условия современного социума, экономики, технологий и производства ставят перед каждым человеком особые задачи и требования к непрерывному личностному и профессиональному развитию.

Анализ проблем современной психологии указывает, что в психологической литературе практически отсутствуют работы, объясняющие конкретные психологические механизмы тех или иных технологий и анализирующие причины их действия на субъекта. Все увеличивающийся разрыв практики и теории в этой

области психологии грозит самыми плачевными последствиями для всей психологической науки, потому что ничто так не разлагает науку изнутри, как невнимание к теории, исходящее из профессиональной среды [5]. Для психологии, которая не столь жестко парадигмальна, как, скажем, естественные науки (хотя наличие неукоснительно признаваемых парадигм и в них многими сегодня оспаривается), очень важен «вектор» поисков и ожиданий [3]. В современных психологических исследованиях, прежде всего, по-новому обозначен вопрос о статусе современного человека-специалиста. Так, в последнее время появились направления, связанные с исследованиями:

- качества жизни и реализацией личного потенциала в профессиональной деятельности;
- профессионального развития личности с ограниченными возможностями;
- проблем востребованности специалиста.

Актуальными стали исследования, направленные на изучение индивидуальных особенностей личности в различных профессиональных сферах, проявлений и актуализаций характера, способностей, когнитивных функций, способа переживания стресса.

Проблемам профессионального развития специалиста в период обучения в вузе были посвящены многочисленные фундаментальные, экспериментальные и прикладные исследования в отечественной психологии (Б.Г.Ананьев, Ф.Н.Гонимов, Э.Ф.Зеер, И.А.Зимняя, Е.А.Климов, Н.В.Кузьмина, В.С.Мухина, А.В.Петровский, Ю.П.Поваренков и др). Однако инновационный научно-технический прогресс превратил фундаментальные науки в непосредственную, постоянно действующую и наиболее эффективную движущую силу современного производства, (что относится не только к новейшим наукоемким нанотехнологиям), но и к любому современному производству), и в свою очередь проецируется на поиск новых психотехнологий профессионального развития личности будущих специалистов.

Исследования, направленные на выявление сущности процесса самообразования личности (А.В.Баранников, Ю.К.Бабанский, Л.С.Выготский, В.П.Зинченко, Е.П.Ильин, П.Ф.Каптерев, В.А.Караковский, Б.Ф.Райский, С.Л.Рубинштейн, М.Н.Скаткин, В.И.Слободчиков, В.Д.Шадриков, Е.А.Шуклина, П.И.Пидкасистый, Д.Б.Эльконин и др.) позволяют сделать вывод, что самообразование — это целенаправленная, самостоятельная, систематическая познавательная деятельность человека по расширению и углублению своих знаний, совершенствованию имеющихся и приобретению новых умений, навыков, способов действий, отношений.

Образованность — это качество развившейся личности, усвоившей опыт, с помощью которого она становится способной ориентироваться в среде, приспособляться к ней, охранять и обогащать ее, приобретать о ней новые знания и посредством этого непрерывно совершенствовать себя, т.е. опять же повышать свою образованность, тем самым бесконечно саморазвиваясь. При этом, самообразование выступает в качестве средства самовоспитания, личностного

самоопределения и самосовершенствования, поскольку способствует развитию различных сфер личности (интеллектуальной, волевой, эмоциональной, мотивационной) и базовых качеств развивающегося человека (целеустремленности, организованности, трудолюбия, силы воли, настойчивости и др.).

Самообразование — постоянный процесс, уравнивающий «профессиональный кренинизм» и ведомственный эгоцентризм с широким движением общекультурной, гуманистической мысли, с объективным движением общества [1]. Т.о. процесс самообразования личности будущего специалиста в нашем понимании, представляет собой систему внутренней самоорганизации личности по усвоению опыта поколений, направленной на собственное развитие ее психологических новообразований (самообразовательные потребности, мотивация, познавательные интересы, самосознание).

Психологические исследования указывают, что деятельность человека обуславливает формирование его сознания, самосознания, психических процессов, свойств, в свою очередь последние, осуществляя регуляцию деятельности человека, являются условием ее адекватного выполнения.

Под саморазвитием в психологии понимается активное качественное преобразование человеком своего внутреннего мира. Саморазвитие лежит в основе профессионального развития, как динамического и непрерывного процесса самопроектирования личности.

Развитие операционной системы профессионального самоопределения, качественные изменения, происходящие в структуре профессиональной мотивации в период профессиональной подготовки будущих специалистов, обуславливают динамику их профессионального самосознания.

Самосознание в онтогенетическом плане рассматривается как постепенно разворачивающийся во времени интегративный психический процесс, в основе которого лежит все более усложняющаяся деятельность самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и способности регулировать свое поведение [4].

В исследованиях проблем развития самосознания указывается, что самосознание в целом и отдельные его акты — самопознание, самонаблюдение, самоанализ, самоотношение, саморегулирование на разных стадиях возрастного развития имеют свою специфику, которая отражает аккумулированные результаты изменений на предшествующих стадиях. Процесс самосознания у каждой личности зависит как от общих ее индивидуальных особенностей, так и от индивидуализированности самого процесса самосознания.

Можно выделить основные внутренние предпосылки, определяющие эффективность профессионального самовоспитания личности будущих специалистов:

— потребности и мотивы, побуждающие к активизации учебно-профессиональной деятельности;

- развитое самосознание и самокритичность, определяющие характер самооценки в ней;
- развитый уровень воли, наличие самоконтроля и волевого саморегулирования;
- знание теории самовоспитания и владение методикой работы над собой. Эти внутренние предпосылки определяют возможность глубоко осознанного, продуманного, творческого характера работы над собой, способствуют выработки устойчивого компонента в отдельных проявлениях самосознания, и будут являться признаком более зрелого осознания себя, осмысления своего внутреннего мира и отношения к себе.

Литература

1. Князева И.Н. Ключ к самосозиданию. М.: Мол. Гвардия, 1990. С. 40—44.
2. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3—12.
3. Мазилев В.А. Методологические проблемы психологии в начале XXI века. Психологический журнал. 2006. № 1 (январь).
4. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977. 144 с.
5. Хомская Е.Д. О методологических проблемах современной психологии // Вопросы психологии. 1997. № 3. С. 112—125.

Е.Ф.Шенцова

ЗНАЧИМОСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ДЛЯ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ XXI ВЕКА

Любая деятельность, тем более — педагогическая, без научного осмысления вырождается в ремесленничество. Но учитель в России — это не ремесленник и даже — не технолог на производстве, каким его конструировала советская педагогическая наука. Вместе с тем, негативное отношение учителей к теории обусловлено крайне противоречивой ситуацией, сложившейся между педагогической наукой и образовательной практикой.

Первое противоречие определялось тем, что еще совсем недавно теория воспитания поставляла системе образования наборы жестких требований и методов воздействия на учащихся, научное обоснование которых сводилось к объяснению необходимости их применения и способов адаптации к изменившимся условиям.

Появлению **второго противоречия** способствовало то, что все принятые в последние десятилетия законы и нормативные акты об образовании объединялись требованием концептуализации — в первую очередь — педагогической деятельности учителя. Почему внимание акцентируется именно на концепциях? Дело в том, что ознакомление с ними способствует пробуждению концептуального педагогического мышления. Оно отличается от рационально-прагматического (ремесленно-исполнительского) тем, что направлено на глубинное понимание смысла заложенных в них идей, проникновение в существо предлагаемых принципов реализации научных замыслов. Современной школе необходим учитель, который не только умеет *думать*, но и способен *мыслить*, т.е. порождать собственные смыслы педагогической деятельности. Но эта деятельность продолжает оставаться не концептуальной, а рецептурной.

Очевидно, что снятие противоречий возможно только при активных усилиях всего педагогического сообщества, направленных на германизацию всех аспектов образовательного процесса. Обращение к гуманитарной составляющей обусловлено не только требованиями времени, но и опасностью утраты того гуманистического наследия, которое веками накапливалось и шлифовалось в процессе становления и развития человечества. Поэтому, одним из наиболее актуальных вопросов современного образования является нравственно-культурная атмосфера, в которой разворачивается образовательный процесс. Состояние упадка в сфере нравственности и культуры в современном обществе вызывает массу негативных явлений, которые неизбежно отражаются на эффективности воспитательных и образовательных воздействий направленных на помощь в становлении и развитии личности растущего человека. В связи с тем, что наше общество сегодня испытывает дефицит духовности, то задача повышения общечеловеческой культуры стоит весьма остро. Причем процесс этот взаимосвязан: культурные ценности общества может создать только культурный человек, а культурный человек может сформироваться только в культурной среде.

В сложившейся ситуации резко возрастает значимость психолого-педагогической деятельности, навыками которой должен обладать каждый педагог. Задача создания культурной среды, во многом, возложена на систему образования, а следовательно значимость педагогической деятельности в современном российском обществе трудно переоценить. Исходя из заявленной задачи, основу педагогической деятельности на современном этапе составляют:

- ориентация на уважение к личности обучающегося;
- действенная доброта;
- осторожное прикосновение к душевному миру;
- способность непринужденно проникать в самые глубинные тайны души.

Современному педагогу необходима не только профессиональная, но и общечеловеческая культура, представляющая собой совокупность усвоенных

общечеловеческих идей, профессионально-культурных ориентаций, качеств личности, способности к гуманистической социально-педагогической и нравственно-эстетической деятельности. Это позволяет глубже понять внутренний мир человека, стремящегося к духовному и физическому совершенствованию, изучать, диагностировать уровень развития его личностных параметров, открывать перед ним перспективы саморазвития.

Ценности и культурные нормы, искусство, нравственность, все достижения духовной сферы жизни должны создавать атмосферу обращенности к развивающейся человеческой личности. Педагогическая культура — часть общей культуры, которая, с одной стороны, питается ею, а с другой — влияет на ее сохранение и развитие через развитие человека и человечества. Чтобы обеспечить восхождение человека к общечеловеческим ценностям и идеалам культуры, образование должно культуросообразным. Свою гуманистическую миссию образование реализует через две социальные функции: оно готовит человека к выполнению различных социальных ролей и одновременно формирует способность менять самого себя и свое бытие.

Соответственно можно представить профессиональную культуру педагога как интегральное качество его личности, проектирующее его общую культуру в сферу профессии. Педагог с высоким уровнем профессиональной культуры не может не проявлять гуманистическую позицию в отношении к своим обучающимся. Он обладает творческим потенциалом, владеет специальными стратегиями и технологиями, способен противостоять изменениям и разрушать профессиональные стереотипы.

При этом профессиональная культура должна быть рассмотрена как синхронически, так и диахронически. При синхроническом подходе педагогическая культура, все ее составляющие, представляют собой набор норм, образцов, эталонов, технологий, которые следует освоить и которыми следует руководствоваться педагогам в своей деятельности. При диахроническом подходе к педагогической культуре, последняя, представляет собой исторический опыт человечества и является уже не только предметом освоения, но и тем, что следует знать и учитывать при выборе стратегии.

В культурной подготовке педагогов неопределима роль мирового профессионального культурно-исторического знания. Вряд ли следует доказывать, насколько страшен для общества, современного научно-технического прогресса ограниченный в своем развитии человек, имеющий лишь узко прагматическое, ведомственное мышление об отдельных педагогических приемах, без культуры мирового исторического знания образцов педагогических открытий, без понимания общественно-политической, социокультурной прошлой и настоящей жизни.

Опыт показывает, что сама по себе культура есть форма одновременного бытия и общения людей различных — прошлых, настоящих и будущих — культур, форма диалога и взаимопорождения этих культур. Очевидно, что главное условие для существования культуры в профессии и обществе, для ее преемственного

развития — общение. Таким образом, главным в познании процессов культуры становится умение общаться с ее компонентами, ее достоянием.

Объективно-культурное мышление способствует адаптации профессионала к сложным жизненным ситуациям, разработке собственной иерархии жизненных ориентиров, ценностей, формированию ценностного мышления.

Культура любой деятельности — это ее логика, позволяющая реализовать основное, сущностное предназначение данной деятельности [2, с. 63]. Именно поэтому педагогическая культура не сводится только к диагностике педагогических качеств человека, умению работать с людьми, к сверхсовременным технологиям воздействия на растущего человека или к другим аспектам труда педагога. В развитии педагогической культуры можно выделить, с одной стороны, цели сохранения, обеспечения функционирования, а с другой — развития, совершенствования. Эти две группы целей находятся друг с другом в диалектическом противоречии: совершенствуя деятельность, профессионал обязательно отказывается от каких-либо ее старых элементов, но он должен быть достаточно избирателен в отношении всего случайного, мимолетного в истории профессии. Важным признаком педагогической культуры является соблюдение необходимого баланса между реализацией этих двух групп задач. Абсолютизация одной из названных сторон педагогической деятельности неизбежно приводит либо к застою, консервации, а в конечном счете — к разрушению, поскольку данная система перестает отвечать социальным потребностям; либо к серьезным сбоям в ее деятельности, которые, в конечном счете, также могут привести к разрушению целостного процесса.

В качестве основных составных компонентов профессиональной культуры педагога можно выделить его гуманистическую позицию; общую культуру; личностные качества; психолого-педагогическую компетентность; личностный опыт и образованность; опыт профессиональной творческой деятельности; культуру личностно-профессионального поведения; высокий уровень профессионализма.

По своим проявлениям в практической деятельности можно выделить различные уровни педагогической культуры: высший, высокий, достаточный, массовый. В принципе, в зависимости от исследовательских потребностей в качестве основания классификации профессиональной культуры педагогов могут быть использованы и другие проявления.

Так, например, в качестве такого основания может выступить эмоциональная составляющая педагогической культуры. Равнодушный к чувствам и переживаниям обучающихся педагог сталкивается с большими трудностями в их подготовке.

Эмоциональной составляющей культуры педагога можно обозначить системное личностное образование, представленное полнотой положительных эмоций, целесообразностью их проявления в профессиональной деятельности и стремлением к совершенствованию эмоционального опыта на основе рефлексии. Чем выше профессиональная культура специалиста, тем больше внимание

он уделяет психоэмоциональной обстановке, складывающейся в ходе образовательного процесса.

Компонентами эмоциональной культуры, по мнению некоторых ученых [1, с. 338], выступают:

- ценностно-смысловой, определяющийся направленностью личности, ее системой ценностей;
- содержательно-информационный, характеризующийся высоким уровнем психолого-педагогических знаний, знанием и использованием способов управления эмоциями;
- поведенческий, связанный с практикой и опытом управления эмоциональными состояниями.

Основными характеристиками эмоциональной культуры современного успешного педагога, на наш взгляд, являются:

- многогранность, эмоциональная отзывчивость на разнообразные явления жизни;
- способность к достижению эмоциональной общности с обучающимися;
- эмоциональная устойчивость.

Профессиональная культура современного педагога базируется на целостной картине профессиональной деятельности, в центре которой находится изменяющаяся и развивающаяся личность. Такой подход требует ориентации целей профессиональной деятельности на воспитание и развитие личности обучающегося, его социальную защиту, охрану прав и свобод, создание условий для его самореализации.

Актуализация защитных, гуманитарных функций педагогической деятельности не означает ее монопольность на сиюминутные цели (например, воспитание только компетентного в общении, или эмоционально устойчивого, или делового человека), а предполагает их полифункциональную ориентацию на человека как субъекта жизни, способного к саморазвитию, самосовершенствованию, жизнестроительству. Опираясь на философские идеи о человеке как единстве телесного и духовного начал, в качестве глобальной цели современной педагогической науки следует рассматривать человека культуры. Необходимым условием реализации этой цели выступает педагога личностно-ориентированного подхода к обучающемуся.

Указанный подход альтернативен традиционному, так как предполагает:

- вариативность, свободу выбора уровней и путей духовного и физического совершенствования;
- получения помощи в зависимости от интересов и возможностей личности;
- дифференциацию и индивидуализацию;
- развитие творческих возможностей каждого человека;
- поддержку одаренности;
- психолого-педагогическую коррекцию развития отклоняющегося поведения;

- другие необходимые условия, обеспечивающие гуманистическую направленность во взаимодействии с обучающимся.

Центром личностно-ориентированного взаимодействия в образовательном процессе должен быть человек, познающий и творящий культуру путем диалогического общения, обмена смыслами, и коллективного творчества. Этот тип взаимодействия обеспечивает личностно-смысловое развитие, поддерживает индивидуальность, единственность и неповторимость каждой личности, опираясь на ее способность к самоизменению и культурному саморазвитию. Из ценностного отношения к обучающемуся вырастает понимание цели личностно-ориентированного подхода — не сформировать и не перевоспитать, а найти, поддержать, развить человека в человеке.

Педагог должен научить эффективно использовать механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания, необходимые для становления самобытного личностного образа и достойной человеческой жизни, для диалогического и безопасного взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией. Задачи, поставленные перед педагогом современной жизнью, сближают его профессиональную деятельность с деятельностью психолога, усиливая значимость психологической и становясь неотъемлемым условием успешной педагогической деятельности.

Литература

1. Бондаревская Е.В. Воспитание как встреча с личностью. (Избранные педагогические труды в двух томах). Ростов н/Д., 2006.
2. Кульневич С.В. Педагогика личности: от концепции к технологии. Ростов н/Д., 2008.

Секция 2

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

И.В.Аблясова

РОЛЬ ПРАВОСЛАВНОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ РЕЛИГИОЗНОГО СОЗНАНИЯ ГРАЖДАНИНА III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Одной из функций православной гимназии является воспитание у учащихся религиозного мировоззрения. Эта работа достаточно сложная, так как у современных детей снижена мотивация к учению, сознание детей формируется регулярно, средствами массовой информации, которые насаждают семена безнравственности и жестокости. В такой обстановке трудно в формировать духовно-нравственное мировоззрение гражданина. Еще одна сложность — это ограниченные временные рамки урока, так как нельзя надеяться на успешное воспитание личности за 40 минут. Нужно больше говорить о правильно организованной социальной среде, в которую попадает ребенок. Возможно, православную гимназию можно назвать «школой социального воспитания». Л.С.Выготский говорил о том, что «...Школу социального воспитания не надо понимать, просто, как толпу детей, ничем друг с другом не связанных. В правильно организованной социальной среде ребенок будет чувствовать себя всегда как бы насквозь прозрачным, отраженным в громадном резонаторе, и эти постоянно идущие навстречу ему отраженные впечатления его же собственных поступков будут сильнейшими воспитательными мерами в руках педагога» [2, с. 356].

Наша социальная среда (дети, родители, гимназия, церковь) — это большая семья, объединенная одной единой целью. Сложно до конца понять Церковь и жизнь в ней, не став на семейную точку зрения. В представлении христианства весь мир по своему замыслу и устройству семеен. Причем, в этой семье каждый знает свои права и обязанности. Основная деятельность членов Церкви заключается в самосовершенствовании. Выполняется предназначение человека на земле: человек становится лучше, весь мир становится лучше, освящаясь через людей.

Основной задачей начальной школы является пробуждение совести у ребенка — стража нравственности и добра, основы и главной силой сохраняющей и совершенствующей нравственность человека. Одной из составляющих нравственных основ личности является чувство ответственности. Что же несет в себе

это понятие? «Ответственность — необходимость отдавать кому-либо отчет в своих действиях или высоко развитое чувство долга субъекта с позиции выполнения им принятых норм и правил [1]. С точки зрения православного мировоззрения «...ответственность — это отчет совести и разума человека перед Богом и обществом за все им задуманное и совершенное...». Чувство ответственности предостерегает человека от всего, что им задумывается плохого, предосудительного и наоборот, поощряет, одобряет, воодушевляет на хорошее дело, требуя, чтобы, задуманное выполнялось своевременно, безукоризненно, успешно... Критерием ответственности во всех действиях является суждение о том, приносит ли нравственное благо и способствует ли духовно-моральному росту все то, что человек получает в играх, слышит в музыке, видит в кино, встречается в музее или на прогулке» [3, с. 40—41]. «Различают внешние и внутренние формы контроля ответственности. Внешние — включают наказуемость, подотчетность и пр. Внутренние — основаны на чувстве долга и чувстве ответственности» [1].

Для детей младшего школьного возраста соответствуют внешние формы контроля, т.к. на данном возрастном этапе отмечается слабые волевые навыки. От направленности и силы воли более всего зависит нравственный характер и нравственная ценность личности человека. Православный христианин-воин Христов, т.е. человек, который находится в постоянной борьбе со своими недостатками, искушениями совершить недостойный поступок. Для этого, конечно же, нужно иметь волю сильную и решительную, твердо направленную на благо ближнего, в сторону добра, а не зла. Чтобы приобрести сильную волю, прежде всего, нужны упражнения. Эти упражнения появляются в нашей жизни очень часто. Они диктуются самой жизнью. Взрослому человеку нужно следить за их проявлением, понимать их ценность в процессе формирования подрастающего поколения. Это могут быть, на первый взгляд, и «житейские мелочи», но могут быть и серьезные конфликты внутри коллектива. Для разрешения разного рода конфликтов нужны твердые нравственные рамки, иными словами принципы, которые помогут человеку воспитывать в себе волю, а значит и ответственность. Но наука интересуется, по преимуществу, вопросами знания, а не морали и не представляет из себя чего-то твердого и принципиально постоянного, т.к. сама постоянно расширяется, углубляется и во многом изменяется. В философии так же все относительно и совсем не безусловно достоверны ее истины. Для православного христианина источник добрых принципов — воля Божия. Она открывается нам в учении Иисуса Христа, в Его Святом Евангелии. Чувство ответственности является понятием духовно-нравственным. Чтобы говорить о его воспитании, необходимо выяснить, каково его место в структуре личности. Говоря о том, что человек существо духовно-телесное, нужно отметить, наличие глубокой потребности в связи духа с Богом и с духовным миром. При этом дух сам начинает развиваться и раскрываться в человеке, одухотворяя и подчиняя себе все естественные силы его души — ум, чувства и волю. Дух дает критерии

определения ценностей. Носителем духа является мировоззрение человека. Оно бывает религиозным и материалистическим. В процессе жизни человеческая душа проявляет себя как самосознающая личность, которой присущи: ум, воля, сила (эмоции и чувства), характер и темперамент, направленность и мировоззрение. Уровень личности определяется умом, иерархически царящим над чувствами посредством воли. Правильное мировоззрение согласует их между собой, задавая личности положительную направленность. Мировоззрение — стержень личности, ее становой хребет. Искривление стержня или его изломы уродуют душу. В психиатрической норме мировоззрение (хоть какое-нибудь) у человека должно быть.

Ответственность — это категория чувств. Воспитание чувств входит в обязанности педагогов. «Образование — это прежде всего, воспитание воли и чувств, а знания прививаются к воспитанному дереву» К.Д.Ушинский. Для формирования устойчивого чувства ответственности у ребенка необходим постоянный контроль со стороны взрослого человека. Требуется тесная работа с родителями. В согласованной работе: «школа-семья» складывается определенный микроклимат для эффективного роста саморазвивающейся личности. Это нравственные рамки, которые направляют ребенка и не дают ему сбиться с правильного пути.

Для ребенка важна постоянная рефлексия своей деятельности. Человек при создании получил свободную волю. Православная религия говорит о свободе в Боге. Она призвана научить человека быть свободным в добре. «Люби Бога и живи, как хочешь» — в этой фразе прп. Амвросия Оптинского сокрыт весь смысл православного учения. Иисус Христос всей своей жизнью, смертью и воскрешением подтвердил правоту своего учения и проповедей. Работа по формированию чувства нравственной ответственности у младших школьников проводится в три этапа: 1 этап — самосовершенствование педагога. Чтобы чему-либо научить кого-то, нужно научиться этому самому; 2 этап — работа с родителями; 3 этап — работа с детьми.

Всем известно, что язык выступает орудием психической деятельности, он изменяет психические функции человека, развивает его рефлексивные способности. Чтение — это неисчерпаемый источник обогащения знаниями, универсальный способ развития познавательных и речевых способностей ребенка, его творческих сил, мощное средство воспитания нравственных качеств и развития эстетических чувств. Одной из целей литературного чтения является обогащение чувственного опыта ребенка, его реальные представления об окружающем мире и природе, расширение кругозора детей, обогащение нравственно-эстетического опыта ребенка. «Чтение-это окошко, через которое дети видят и познают мир и самих себя» [4, с.169]. Поэтому, в системе работы по формированию религиозного мировоззрения у детей, работа с литературными текстами занимает одно из первых мест. Методика работы — стандартная, однако анализ произведений (учебник «Родная речь» Составители: Л.Ф.Климанова, В.Г.Горецкий,

М.В.Голованова) происходит через призму православного взгляда на мир. В течение первых двух лет происходит закладка основных средств стяжания Святого Духа (православные термины, Заповеди Божии, христианские добродетели, Таинства Церкви). В 3—4 классах дети могут проанализировать литературный текст и выделить некоторые религиозно-нравственные моменты. Это происходит систематически в течение всего учебного года на всех уроках и во внеурочное время. Для установления системности был разработан Учебно-методический комплекс по формированию религиозно-нравственного мировоззрения, в который вошли следующие компоненты: 1) структура личности; 2) православный словарь; 3) тексты зрительных диктантов духовно-нравственного содержания; 4) перечень программных произведений по литературному чтению и возможные духовно-нравственные (религиозно-нравственные) моменты, которые можно рассмотреть на конкретном уроке (Пример: И.Пивоварова «Вежливый ослик» Духовно-нравственный момент «От избытка сердца глаголят уста...» Что должен понять ребенок: Оружие против злословия — Страх Божий 1) Злые слова, которые срываются с языка — живут в нашем сердце. 2) Значит злоречивый согрешает против главной заповеди Божией — возлюби Господа Бога своего и ближнего своего. 3) «Долг языка — говорить добро» «Зло на языке — заноза в сердце» «Сердитый сам себе мстит...» прп. Ефрем Сирийский. 5) духовно-нравственные проблемы младшего школьного возраста и их преодоление. (Отклонение в поведении: частые ссоры с конкретным человеком, порча чужого имущества, беспричинные слезы, ябедничество на данного человека, клевета на него, злорадство и т.п. Возможные причины появления данного поведения: недостаток внимания со стороны близких людей, проявление зависти к ближнему. Церковь считает, что данная страсть — «...Самая несправедливая и самая ядовитая страсть. Поселяется в сердце человека. Требуется свержения с горы своего противника и не успокоится, пока как-нибудь не достигнет этого или не сгубит самого завидующего... Увидел кого превосходящим тебя в духовном отношении? Приложи труд, и ты тоже получить можешь. А в житейском быту не все всем доступно...» [5]. Методы работы по поучению святых отцов церкви — Завистливому не следует назначать наказания. Он сам себя тиранит непрерывно. Не следует завидовать ни природным дарованиям других, ни их добродетели, ни заслугам и счастью. Надо возбудить в себе доброхотство, особенно тому, кому завидуешь, и обнаружить это делом — тотчас зависть стихнет... Для родителей — старайтесь подавлять зависть в сердцах ваших детей при самом первоначальном ее проявлении, не вызывайте сами зависти у своих детей, не учите детей отвратительному пороку зависти своим собственным примером; Произведения для изучения: А.С.Пушкин — «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях», «Библия» — Падение Денницы; Б.Ганаго «Негритенок» (про Лизу) + аудиокассета. Мультфильм из серии «Гора самоцветов» — «Злыдни»; 6) тесты по программным произведениям для 1—2 классов; 7) открытые уроки по чтению и русскому языку; 8) классные часы по некоторым духовно-нравственным

проблемам; 9) мониторинг сформированности духовно-нравственных навыков (1. Отношение к себе; 2. Нравственные устои) — совместная разработка с иереем Сергием Бандуриным; 10) беседы для проведения родительских собраний религиозно-нравственного содержания.

Кроме того, приведены упражнения, для тренировки воли и характера ребенка, которые используются параллельно с уроками чтения: а) Осознание понятия «коллектив — малая церковь»: игры на сплочение коллектива, работа в секторах, мешочки с «добрячками» и «плохишами»; б) Элементы соревновательности (особенно в классах, где занимаются мальчики); в) Самооценка и взаимооценка по 6 параметрам (выполнение д/з, отношение к товарищам, отношение к старшим, поведение, прилежание, послушание); г) Дневники отслеживания ЗУНов по предметам (русский язык, математика); д) Установление правил общения в коллективе (основная цель-воспитание взаимоуважения с ориентацией на Заповеди Божии и закрепление волевых усилий для добродетели); е) Графики дежурств (в трапезной, в классе, чтение молитв); ж) Походы, экскурсии (с целью выявления проблем общения в каждом ребенке); з) Отслеживание результатов работы (участие в гимназических, городских конкурсах, применение различных методик по формированию д-н качеств личности); и) Применение для детей ящичка вопросов «Позвольте спросить?» с целью выявления формирования внутренних проблем у детей; к) Награда за усилие над собой — «капелька мужества», призовые места, небольшие подарки, наградные поездki.

Необходимо отметить, что невозможно воспитать ответственную личность без формирования адекватной самооценки. Почвой для ее формирования служит одно из главных Таинств Церкви — покаяние. Без истинного покаяния невозможно соединение с Богом в Таинстве Причащения. Без этих Таинств невозможно быть достойным членом Церкви Христовой. За этим следят и педагоги и священнослужители, т.к. воспитание будущего поколения святые отцы называют одним самых святых дел на земле. Поэтому, и педагог не имеет права относиться к своей работе «спустя рукава». Кому много дано, с того много и спросится.

Литература

1. Большая психологическая энциклопедия. М.: ЭКСМО, 2007.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 356 с.
3. Нефедов Геннадий, протоиерей. Основы христианской нравственности. М.: Паломник, 2006. с. 40—41.
4. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев, 1969.
5. Святитель Феофан Затворник «Страсти и борьба с ними». М.: Издательство «Даниловский благовестник», 2004.

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Актуальность умения учиться для современного человека подчеркивается практически во всех документах, касающихся реформирования системы образования. Для начальной школы приоритетным остаются формирование учебной деятельности как желания и умения учиться, развитие познавательных интересов и готовности к обучению в основном школьном звене. Эти показатели учебной деятельности постепенно приобретают характер важнейшей универсальной способности человека — потребности в самообразовании.

Проблемное обучение является одним из наиболее эффективных средств активизации мышления ученика. Суть активности, достигаемой при проблемном обучении, заключается в том, что ученик должен анализировать фактический материал и оперировать им так, чтобы самому получить из него новую информацию. Нового применения прежних знаний не может дать ни учитель, ни книга, оно ищется и находится учеником, поставленным в соответствующую ситуацию. Это и есть поисковый метод учения как антипод методу восприятия готовых выводов учителя.

А.М.Матюшкин характеризует проблемную ситуацию, как «особый вид умственного взаимодействия объекта и субъекта, характеризующийся таким психическим состоянием субъекта (учащегося) при решении им задач, который требует обнаружения (открытия или усвоения) новых, ранее субъекту неизвестных знаний или способов деятельности» [2].

Стратегия модернизации образования в российской федерации предполагает, что в основу обновления содержания общего образования будут положены «ключевые компетентности»: «Основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор заявленных государством ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах».

Ключевые компетенции можно охарактеризовать как наиболее общие универсальные учебные действия (УУД), позволяющие человеку понимать ситуацию и достигать результатов в личной и профессиональной жизни в условиях возрастающего динамизма современного общества.

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом) значении этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных

с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса [1, 27].

В составе основных видов универсальных учебных действий, соответствующих ключевым целям общего образования, можно выделить четыре блока:

1) личностный. Осваивая личностные универсальные умения, ребенок более успешно принимает нормы поведения в обществе, учится правильно оценивать себя и свои поступки. Школьник начинает осознавать свою сопричастность к стране, в которой он живет, и, как следствие, у него воспитывается чувство патриотизма, возникает потребность в изучении истории своего государства. Каждый из нас живет в определенном обществе и умение сосуществовать в нем с другими людьми — залог полноценной жизни. В этом заключен нравственный аспект: умение сопереживать, оказывать взаимопомощь, проявлять отзывчивость к своим близким. Однако для этого ребенку необходимо научиться понимать, а что же может чувствовать его одноклассник, друг или родственник в той или иной ситуации. Он должен уметь разглядеть, что человеку, находящемуся рядом требуется, например, эмоциональная поддержка, а может быть какая-либо другая помощь.

2) регулятивный. Для успешного существования в современном обществе человек должен обладать регулятивными действиями, т.е. уметь ставить себе конкретную цель, планировать свою жизнь, прогнозировать возможные ситуации. Умение учиться необходимо для каждого человека. Это залог его нормальной адаптации в обществе, а также профессионального роста.

3) познавательный. Ребенок учится познавать и исследовать окружающий мир. Ученик овладевает не только общеучебными действиями (ставить цель, работать с информацией, моделировать ситуацию), а также логическими операциями (анализ, синтез, сравнение, классификация, доказательство, выдвижение гипотез и т.д.).

4) коммуникативный. Школьник учится взаимодействовать в социуме, приобретает умения вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, четко выражать свои мысли, аргументировать свои высказывания, учитывать мнения других людей.

Функции универсальных учебных действий:

✓ обеспечение возможностей учащегося 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, формирования умений, навыков и компетентностей в любой предметной области.

Рассмотрим основные виды УУД и возможности их формирования при использовании проблемного обучения (ПС) в учебном процессе.

Таблица 1

УУД	Формирование УУД через ПС
Познавательные	
Умение строить высказывание. Формулировка проблемы. Рефлексия деятельности. Структурирование знаний. Поиск информации. Смысловое чтение. Моделирование.	— накопление и отбор материала с помощью учебника, дополнительной литературы; — выдвижение, формулирование и проверка гипотезы; выявление закономерностей, установление аналогий; — обработка информации и ее представление в форме таблиц, схем, графиков; — конструирование недостающих звеньев в процессе решения проблемы; — формулирование определений, выводов; — решение задач в новой ситуации; — осуществлять анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков; — осуществлять синтез как составление целого из частей; — проводить сравнение, классификацию по заданным критериям; — устанавливать причинно-следственные связи; — строить рассуждения в форме связи простых суждений об объекте, его строении, свойствах и связях; — обобщать.
Регулятивные	
Целеполагание. Планирование. Прогнозирование. Контроль. Оценка.	— умение ставить цели и определять задачи; — составление алгоритма, плана решения проблемы; — обработка информации и ее представление в форме таблиц, схем, графиков; — осуществлять итоговый и пошаговый контроль по результату; — адекватно воспринимать оценку учителя; — различать способ и результат действия; — оценивать правильность выполнения действия на уровне адекватной ретроспективной оценки.
Коммуникативные	
Постановка вопросов. Умение выражать свои мысли. Планирование учебного сотрудничества. Разрешение конфликтов. Умение представить результат.	— коллективное обсуждение и решение проблем; — выработка общего мнения в коллективе; — формулирование замечаний и дополнений к высказываниям товарищей; — формулирование вопросов по интересующей проблеме; — формулирование выводов и письменное оформление проделанной работы.

Личностные	
Самоопределение. Смыслообразование. Нравственно-эстетическое ориентирование.	— развитие мотивов учения; — формирование внутренней позиции; — ориентация в нравственном содержании и смысле поступков как собственных, так и окружающих людей; — учебно-познавательный интерес к новому учебному материалу и способам решения новой частной задачи; — накопление и отбор материала с помощью учебника, дополнительной литературы, интернета; — выявление закономерностей, установление аналогий; — научно-исследовательская и проектная деятельность.

В таблице представлены универсальные учебные действия выпускника и их характеристики, а также проанализированы виды деятельности ученика в процессе проблемного обучения, способствующие их формированию.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о целесообразности применения проблемного обучения, как формы организации учебного процесса, способствующей развитию УУД, которые будут востребованы не только в будущей профессиональной деятельности, но и в социальной жизни человека.

Таким образом, технология проблемного обучения предполагает систему учебных занятий с основной целью — создать условия, при которых учащиеся открывают новые знания, овладевают новыми способами поиска информации, развивают проблемное мышление. Особое значение придается различным формам продуктивной деятельности учащихся и их самоорганизации в процессе обучения. В связи с этим изменяется и позиция учителя, который из преподавателя становится организатором деятельности учащихся и консультантом.

На сегодняшний день все новые подходы и методы обучения, по сути, сводятся к одному — поиску таких форм организации занятий, в которых учащийся мог бы максимально проявить свои способности, овладеть соответствующими компетенциями в условиях самостоятельной работы. Одна из таких форм — проблемное обучение, когда учащиеся помещаются в условия, где им необходимо проанализировать, понять ситуацию, сформулировать проблемы и наметить пути и способы их решения. Проблемное обучение может являться первым, подготовительным этапом проектной деятельности.

Литература

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
2. Матюшкин А.М. Актуальные вопросы проблемного обучения. М.: Просвещение, 1968. 203 с.

3. Стрельцова О. Использование проектной деятельности в учебно-методическом комплексе «Планета знаний» // Методическая газета для учителей начальной школы «Начальная школа». 2009. № 12. С. 36—38.
4. Фролова Л.А. Использование современных технологий в образовательном процессе // «Начальная школа». 2008. № 7. С. 94—96.
5. URL: <http://festival.1september.ru/articles/subjects/1>

О.А.Бизикува

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ ВУЗОВСКОЙ ЛЕКЦИИ

Компьютерная презентация относится к передовым компьютеризированным приемам, позволяющим изменить направленность, структуру и характер подачи материала учебного курса. Компьютерные презентации содержания выступлений нашли широкое применение в рамках научно-методических и научно-практических конференций, презентации на электронном носителе заняли свое достойное место и в учебном процессе ВУЗа.

Специфическая особенность использования компьютерной презентации в процессе учебных лекций в ВУЗе заключается в том, что лекции являются основой изучения дисциплины. Именно на лекциях важно создать условия для формирования у студентов «системы знаний по курсу» и интереса к нему.

Компьютерная презентация помогает также компенсировать сокращение количества часов аудиторных занятий, сложившееся за последнее десятилетие в вузе и связанное с усилением роли самостоятельной работы студентов. Например, количество часов по курсу «Теории и технологии развития речи у детей дошкольного возраста» небольшое (направление «Педагогика» по системе бакалавриата), а программа данного курса достаточно объемна. Ограничение времени часто не позволяют использовать традиционные формы изложения лекционного материала, и создает необходимость перехода к интенсивно-информационному обучению студентов, диктует необходимость использовать в процессе чтения лекционных курсов и контроля знаний студентов более эффективные и мобильные средства. Таким средством является использование возможностей мультимедийных средств.

Разработка лекционной презентации следует уделить основное внимание тому, чтобы выявить стержневые, наиболее важные вопросы, определить главные узловые понятия, уточнить формулировки, ключевые выводы, а также возможности их подачи в сжатом, но емком виде [1, 2]. Проведение подробного анализа лекционного курса позволяет выделить в информации главное и второстепенное.

Информационный материал, большой по объему, но не требующий интеллектуальной инициативы и мышления студентов, можно представлять в виде структурно-логических схем, таблиц и классификаций.

Лекционный курс «Теории и технологии развития речи детей дошкольного возраста» содержит материал, раскрывающий разнообразие в построении занятий по развитию различных сторон речи, определенную логическую последовательность педагогических действий и операций при их проведении. Презентации лекций на электронном носителе позволяют показать эту специфику. Одним из методических приемов, отвечающих изложенным требованиям, является внедрение в учебный процесс *обучающих алгоритмов* помогающих решать однородные, практические задачи по изучаемым темам.

Например, в таком разделе курса как «Технологии развития монологической речи детей» для экономии времени вместо подробного перечисления в традиционной форме алгоритмов построения занятий с детьми, а тем более для обзора возможных методических приемов на каждом этапе занятия используется слайд в виде обобщенной таблицы. Подробное объемное изложение материала заменяется анализом соответствующей таблицы, в которой представлены логическое подразделение каждого этапа занятия и их предназначение, а также соответствующие для этого приемы.

Такие таблицы не только сэкономят время изложения материала, но и упорядочат его восприятие студентами. Анализ приемов проведения разных этапов занятия требует неодинакового времени, и, опираясь только на слуховое восприятие материала, студенты нередко испытывают трудности в построении целостного логически последовательного образа занятия. А при использовании компьютерной презентации, наглядно представляющей тот или иной фрагмент образовательного процесса, эти трудности автоматически устраняются.

В алгоритмах занятий по развитию монологической речи детей есть схожие и различные моменты, работая с алгоритмами в процессе компьютерной презентации, преподаватель может наглядно продемонстрировать общие и специфические черты каждого вида занятия. Для этого можно использовать поочередный показ одного, а затем другого алгоритма, или последовательное построение алгоритма другого занятия на основе уже изученного с заменой различных фрагментов занятия.

Например, сравнивая алгоритмы обучения детей составлению описаний на основе восприятия и на основе памяти, педагог сообщает, что данные занятия имеют общую обучающую часть, а отличаются занятием назначением их подготовительной части и используемыми в ней приемами. При этом преподаватель демонстрирует слайды в следующей последовательности:

- 1) слайд с алгоритмом составления описаний на основе восприятия, изученного на предыдущей лекции;

2) слайд с новым заголовком «Алгоритм обучения детей описанию по памяти», в котором отсутствует подготовительная часть, но представлена обучающая (общая с предыдущим занятием по структуре и используемым приемам);

3) полный алгоритм изучаемого занятия.

При этом студенты видят, что для усвоения технологии обучения детей составлению описательных монологов на основе памяти (из опыта) им нужно запомнить только специфику подготовительного этапа занятия. Это формирует у них обобщенное представление об обучающей части и ее приемах. А преподавателя освобождает от дублирования значительного объема материала. Аналогично рассматривается алгоритм занятия по обучению детей составлению описательных монологов на основе воображения.

Значительно экономит время представление на слайде перечней примерной тематики детских монологов. Прочитать ее на экране студенты могут гораздо быстрее, чем преподаватель будет проговаривать темы вслух. Кроме того, такой прием создает, во-первых, своеобразную смену доминанты слухового восприятия на доминанту зрительного восприятия для студентов и, во-вторых, дает кратковременную паузу для преподавателя.

Включение в презентацию ссылок на литературные источники, где те или иные приемы подробно описываются, где даны удачные конспекты или планы подобных занятий, дают возможность направлять самостоятельную учебную работу студентов для углубления и конкретизации содержания лекции, для его практического применения. К тому же, для студента вуза важно овладеть и правильным библиографическим описанием литературных источников. Преподаватель, демонстрируя на слайде список литературы к теме лекции, дает образцы библиографических описаний, тонкости которых трудно передать в устной речи, но легко представить на письменном примере. Так что компьютерная презентация в данном случае также решает одну из задач подготовки студентов к описанию изученной литературы в процессе подготовки рефератов, курсовых и выпускных работ.

Работа с алгоритмом продолжается в самостоятельной работе студентов, процессе которой формируются умения, позволяющие решать типовые практические задачи. На основе алгоритма занятия, усвоенного на лекции, студент осваивает технологию построения занятия, разрабатывая самостоятельно планы или конспекты занятий.

Особую роль в процессе лекционного курса играет формирование понятийного аппарата студентов. Рассматривая определения ключевых понятий темы в традиционной лекции, преподаватель дает их под запись, чтобы проанализировать суть каждого определения. Иной раз для выявления «зерна» понятия приходится сравнивать два или более разных определений, отбирая из них наиболее точное. В этом случае компьютерная презентация предоставляет материал для сравнения и сопоставления определений в более сжатой по времени форме. Нет нужды записывать все определения, они — на слайде. Выделяя в тексте

определения слова, наиболее значимые для понимания значения понятия, преподаватель имеет возможность направлять мыслительные процессы студентов в нужное ему русло, подводить их к самостоятельным суждениям о емкости или точности определений, к выбору более подходящих из них или к формулированию своих дефиниций.

Такая работа дает также возможность продемонстрировать способы работы над понятиями, корректное отношение к авторским позициям, наглядно демонстрирует правильность выписок определений с полным указанием источников. Образцы анализа, сравнения и выбора формулировки наиболее емкого (точного) определения понятий помогут студентам выполнить подобные действия при выполнении контрольных, курсовых и выпускных работ.

Содержание некоторых тем, удобно представлять в виде готовых классификаций. Например, такие темы как «Цели и задачи развития речи детей», «Методы и приемы развития речи», «Речевые занятия как форма развития речи», «Виды словарных занятий» и т.д. лучше усваивались, если основные вопросы представлялись в виде таблиц, схем, классификационного дерева. Они создаются лектором и кратко поясняются в ходе изложения материала. В качестве примера на рис. 1 приведена одна из таких классификаций.

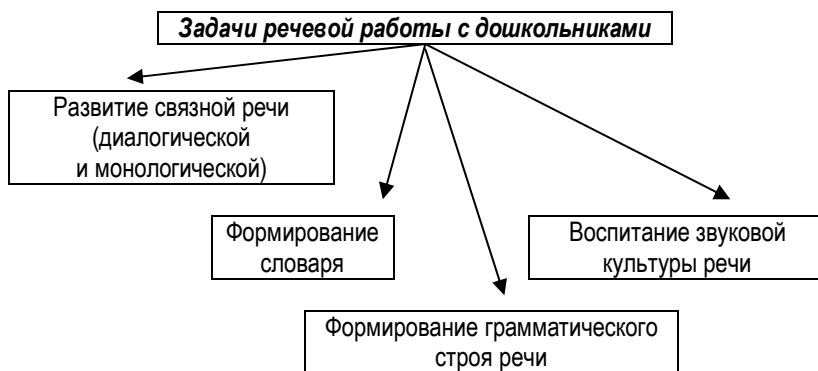


Рис. 1. Задачи речевой работы с детьми дошкольного возраста

Изображения схем, планов, диаграмм формируются на экране дискретно, с их последующим развитием в процессе чтения лекций. Таким образом, лекция сопровождается визуальным рядом кратких и лаконичных текстов, отображающих тезисы содержания лекции, демонстрацией иллюстраций практического характера (модели, картины, фотографии и др.).

Использование компьютерной презентации дает, кроме того, возможность установить, так называемую, обратную связь, при проведении оперативного контроля усвоения студентами материала лекции. Для этого в конце лекции включаются короткие тестовые процедуры. На слайдах последовательно представляются

тесты по прослушанной теме (7—10 или более), студенты на отдельных листах отвечают, делая необходимые пометки. Тесты могут обновляться и изменяться ежегодно, что позволяет их совершенствовать и накапливать банк тестового материала для итогового контроля.

Тестовый контроль в конце лекции позволяет охватить всех студентов, а не двух-трех человек. Для выявления усвоения студентами основных положений допускается использование студентами лекционных записей. Это, с одной стороны, дает возможность выяснить полноту и точность зафиксированного студентами материала, умение студентов быстро ориентироваться в своих записях, а с другой — косвенно содействовать стремлению слушателей качественно конспектировать содержание лекций.

По форме для компьютерного тестового контроля используются тесты всех форм, содержащихся в пакете тестов для итогового контроля. Это: открытые и закрытые тесты, тесты на установление последовательности и тесты на соотношение.

По содержанию используются тесты как репродуктивного, так и проблемного характера, при этом реализуется не только контролирующая функция тестов, но и обучающая. Для этого в процедуру тестирования включаются тесты, требующие при ответах осмысления и систематизации материала.

Таким образом, применение компьютерной презентации в процессе чтения лекций помогает.

Таким образом, электронная презентация курса лекций позволяет отойти от сложившихся лекционных стереотипов путем использования в качестве «оболочки» узловых вопросов темы алгоритмы, структурно-логические схемы, тексты определений, классификации, картины, фотографии и т.д. Компьютерная презентация позволяет решать комплекс образовательных задач:

- оптимизация времени, отводимого на лекции;
- насыщение лекционного курса значительным объемом дополнительного материала;
- применение видеоматериалов и схем для демонстрации для обобщения наиболее важных вопросов темы;
- оперативное реагирование на изменения в содержании материала;
- подкрепление слухового восприятия материала визуальным рядом информации.

Литература

1. Дудкина Н.Г., Гурьев Г.В. Алгоритмизации процесса обучения в техническом вузе // Высшее образование в России. 2006. № 3. С. 150—152.
2. Гурьев Г.В., Дудкина Н.Г., Федоров А.В. Графическое обеспечение лекций // Высшее образование в России. 2000. № 4. С. 103—104.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ДИЗАЙНЕРСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В последние годы остро обозначилась потребность общества в творческих людях, имеющих нестандартный взгляд на проблемы, способных адекватно и своевременно реагировать на происходящие в мире изменения, поэтому учителя ищут новые пути развития мышления младших школьников.

Школа решает задачу развития творческого мышления, прежде всего, в процессе обучения: определенные задания и упражнения встречаются в отдельных учебниках, проводятся предметные олимпиады, викторины, конкурсы, праздники. Однако систематическая деятельность по развитию творческого мышления младших школьников часто остается без внимания учителей [2, с. 17].

В данной работе мы обращаемся к понятию «дизайн», которое уже прочно вошло в наш язык, но в педагогической практике, оно не получило пока широкого использования.

Теоретические основы обучения дизайну рассматриваются в работах Н.М.Сokolьниковой, В.В.Выгонова, О.И.Нестеренко, Т.М.Геронимус, Т.С.Комаровой, Н.М.Коньшевой, Н.А.Цирулик, Л.П.Малиновской и др.

Так, Л.П.Малиновская определяет понятие следующим образом: «Дизайн — это придумывание и создание человеком красивых, удобных вещей и всего окружения. Дизайнер — это человек, который придумывает и создает красивое и удобное жилье, одежду, машины, даже целые города» [5, с. 47].

Итак, дизайн-это особый вид человеческой деятельности, целью которой является создание красивых и удобных вещей. Продукты дизайна — это рукотворные вещи, среди которых мы живем, которыми пользуемся: жилища, машины, мебель, одежда, приборы, различные приспособления, украшения и прочее. Они окружают нас повсюду; это «вторая природа», в которой современный человек проводит большую часть жизни.

Дизайнерское мышление учащихся в процессе занятий включает в себя три связанных между собой процесса: восприятие, воображение, воспроизведение представленного образа в лепке, аппликации, конструировании. Наблюдения показывают, что дизайнерское мышление развивается у детей в результате целенаправленного воспитания и соблюдения определенных условий. Основные из них: 1) развитие эстетического видения действительности путем сенсорного воспитания; 2) отбор объектов восприятия, качественных в художественном и нравственном отношениях доступных и способных стимулировать творческое воображение детей; 3) установка педагога на восприятие красоты окружающего мира и использование увиденного в новых комбинациях в своих изделиях. Основными объектами для восприятия в процессе обучения являются

природа, произведения искусства, образцы изделий, работы учащихся, предметы быта и др.

Н.М.Конышева выделяет следующие основные особенности дизайнерского мышления: 1) системное владение логическими операциями; 2) наличие в продуктах деятельности новизны, оригинальности, стиливого чутья, способности к проектированию; 3) понимание целесообразности и рациональности вещей; 4) знание способов создания эстетически грамотной вещи и гармонической среды [3, с. 24].

Формирование элементов дизайнерского мышления наиболее успешно реализуется в рамках предметно-практической деятельности на материале художественного конструирования. Модель взаимодействия педагога с учащимся включает в себя следующее поэтапное обучение.

1-й этап «Учимся размышлять». На занятиях учащиеся ищут и анализируют необходимые технологии, последовательность изготовления изделия, делают выводы, а потом определяют необходимые инструменты для деятельности.

2-й этап «Развиваем знания, умения, навыки». Учащиеся делают осознанный отбор нужного материала для работы, определяют последовательность своих действий.

3-й этап «Учимся выполнять новые операции». У учащихся путем проб и ошибок формируются более сложные навыки по изготовлению изделий.

4-й этап «У нас получаются красивые изделия». Дети учатся давать самооценку изделию (презентация, персональная выставка и др.) [4, с. 18].

В необходимых случаях на занятиях задаются вопросы, требующие от учеников осмысленного подхода к изделиям, над которыми они работают. Например: «Почему именно таково устройство изделия? Почему выбраны именно эти материалы, украшения? Какие материалы еще возможны?»

Предлагая изготовить записную книжку, обращает внимание детей на то, для чего предназначена данная книжка, что конкретно будет записываться в эту книжку. Это могут быть кулинарные рецепты, номера телефонов, творческие задания, дневник наблюдений. В результате обсуждения с учениками приходим к выводу, что неудобно было бы записывать кулинарные рецепты в маленькую и изящную «дамскую» записную книжечку; к тому же среди кухонной утвари она выглядела бы чужеродным предметом. Точно также странно было бы видеть украшения в виде аппликации «Блюдо с фруктами» на ученической тетради. Все эти вопросы доступны детскому пониманию и вполне закономерны на занятии.

Изучив опыт методистов и учителей, занимающихся проблемой формирования дизайнерского мышления можно выделить следующие методические приемы, которые доказали свою продуктивность в практической деятельности: дидактические игры; анализ образца изделия с художественно-конструкторской точки зрения; использование различных материалов; вдумчивое рассматривание форм природы и особенностей устройства; сопоставление образов фантазии с образами природы; упражнения; разнообразные задания; создание

проблемных ситуаций; метод творческих проектов; знакомство с образцами народного творчества.

В соответствии с действующей программой по художественному труду, учащиеся начальных классов занимаются техническим моделированием и художественным конструированием. Использование на уроках технологии элементов дизайна — художественного конструирования понимается гораздо шире, чем просто украшение предмета. На занятиях формируется представление о том, что художественное начало присутствует при создании всех окружающих нас «предметов» и каждый человек должен уметь создавать красивые вещи.

С этой целью используются элементы художественного конструирования, которые предполагают в предмете: единство цвета и формы; соответствие материала и формы; соответствие формы и назначения; пропорциональность различных форм.

Одним из основных средств реализации занятий художественным трудом, направленных на формирование дизайнерского мышления и продиктованных его особенностями, является использование «эстетических сигналов».

1. Сигналы-сообщения способствуют организации эстетической деятельности в группе. «Для того чтобы нам приятно было работать, чтобы поделка получилась красивой, доброй, чтобы у вас было хорошее настроение, которое вы можете передать и в вашей поделке, необходимо расположить все материалы и инструменты на столе красиво. В таком случае, глядя на свой рабочий стол, у вас появится желание работать, рабочее место вызовет хорошее настроение».

2. Сигналы-напоминания использую в начале урока для актуализации знаний детей, при подведении итога занятия, а также в процессе анализа детьми собственных работ и работ товарищей.

3. Сигналы-стимулы направлены на формирование эстетического опыта, на развитие эстетического мышления и воображения. Продумываю вопросы так, чтобы они подводили школьника к выбору правильного цветового решения, тем самым активизировали знания детей о цвете и цветовых сочетаниях. Сигналы-стимулы побуждают ребенка к сотворчеству («А давайте попробуем сделать вот так...»).

4. Схемы, шаблоны способствуют наиболее глубокому восприятию для понимания детьми.

5. Образцы изделий должны привлекать ребенка, нравиться ему, вызывать интерес, пробуждать желание приобщиться к художественно-трудовой деятельности.

6. Дополнительные материалы (стразы, блески, пуговицы, кусочки тесьмы и др.) могут быть представлены в демонстрационных коробочках. Красота, броскость, яркость, пестрота и близость таких материалов пробуждают у детей желание потрогать и поработать с ними.

7. Выставка работ вызывает у детей живой эмоциональный отклик, способствует формированию эстетических потребностей и мотивов (хочу такую же,

потому что она красивая, цветная, яркая, мягкая; ею можно играть; подарю маме, бабушке и т.д.) [4, с. 55].

Для того чтобы школьники могли вообразить форму и цвет, а затем воспроизвести их в различных комбинациях в своих изделиях, организовываются специальные формы деятельности: наблюдение, слушание, разнообразные формы воспроизведения видимых, слышимых, осязаемых явлений действительности. Для знакомства учащихся с элементами дизайна выполняются разнообразные задания, например: 1. Составьте узор в полосе из различных геометрических фигур, используя сочетающиеся цвета бумаги. 2. Подбери к данному цвету бумаги контрастный цвет. 3. Составь композицию из различных фигур в круге. 4. Расположи геометрические фигуры на столе так, чтобы было красиво.

Кроме подобных заданий во время беседы по теме урока или анализа образца изделия задаются вопросы типа: Как с помощью цвета зрительно увеличить форму? Уменьшить форму? Какое настроение вызывают яркие цвета? Темные цвета?

Фактически в рамках данной темы дети работают с такими средствами дизайна, как форма, линия, цвет, композиция элементов. При этом постановка задания заставляет учеников использовать именно дизайнерский подход к делу. Скажем, изготовление упаковки предполагает учет того, для чего именно она предназначена: упаковка должна сочетаться с подарком по форме, размеру, декору. Например, при изготовлении новогодней открытки, говорим о специфике этого волшебного и красочного праздника, который отмечают ночью. Потому в такой открытке уместен темно-синий, фиолетовый или даже черный фон, отделка в виде блесток, звезд и т.п. Все эти вопросы обязательно обсуждаются с учениками на занятии, что создает основу для сознательного творческого выбора собственного решения.

Такая работа позволяет вырабатывать у детей правильное отношение к вещам, способность к их адекватной оценке, стремление избегать ненужной вычурности и бессмысленных излишеств, а значит, формирует истинное понимание дизайнерских правил, хороший вкус и привычку к достойной жизни.

Для лучшего ознакомления учащихся начальных классов с пропорциональностью различных форм проводятся уроки по конструированию из бумаги и картона, где дети наглядно убеждаются в том, что удачное сочетание форм различных размеров делает предмет в целом красивее, изящнее.

Важную роль в формировании восприятия и развития творчества играет введение в структуру урока этапа анализа образца готовых изделий учащихся с художественно-конструкторской точки зрения. На данном этапе формируется визуально-художественный образ, который находит отражение в детских практических работах.

На уроках по художественному конструированию дети овладевают такими операциями, как вырезывание, сминание, скручивание, складывание, сгибание, обрывание, вытягивание, скатывание, плетение, вывязывание и т.д. С первых

шагов деятельности дети находятся в ситуации поиска, самостоятельного анализа, предлагаемого для изготовления предмета, самостоятельного планирования хода его изготовления. Задается следующий вопрос: Кто хочет рассказать, как сделан этот предмет?

После выполнения работы, предлагается детям дать словесный отчет о том, как они делали изделие. Самостоятельная практическая работа на творческом занятии по художественному конструированию способствует развитию самостоятельной деятельности, организованности, воспитывает внимание, терпение, коммуникабельность. А включение в план занятий продуктивных заданий является одним из основных условий формирования у младших школьников таких процессов мыслительной деятельности, как выдвижение новых целей, планирование, не шаблонный анализ, сравнение, контроль и оценка, которые играют большую роль в развитии дизайнерского мышления, а также творческих и художественных способностей.

Таким образом, формирование дизайнерского мышления при художественно-конструкторской характеристике предметов играет важную роль в развитии ребенка. Оно учит различать форму, цвет, пропорции, развивает внимание, воображение, способствует формированию творчества. Систематическое использование элементов дизайна способствует развитию у учащихся эстетического вкуса, творческих способностей и в целом готовит детей к практической деятельности. Процесс работы над данными заданиями располагает большими возможностями: способствует развитию у детей глазомера, чувства формы, ритма, соотношения частей и целого, пониманию цвета и его преобразованию, формирует такие ценные качества как трудолюбие, усидчивость, аккуратность, инициативность, целеустремленность, самостоятельность, способность доводить начатое дело до конца. Изделия, выполненные с соблюдением художественно-эстетических правил и закономерностей, способствуют формированию эстетического вкуса, а значит, способствуют формированию основ дизайнерского мышления.

Литература

1. Башаева Т.В. Развитие восприятия у детей. Форма, цвет, звук. Ярославль: Академия развития, 1997.
2. Григорович Л. Формирование элементов творческого системного мышления на начальном этапе становления личности // Начальная школа. 1997. № 2.
3. Конышева Н.М. Конструирование как средство развития младших школьников на уроках ручного труда. М.: Флинта, 2000.
4. Конышева Н.М. Художественно-конструкторская деятельность. Основы дизайна образования. Смоленск, Ассоциация XXI век, 2001.
5. Малиновская Л.П. Вопросы формирования дизайнерского мышления на уроках изобразительного искусства в начальных классах. Тернополь, 1993.
6. Программы общеобразовательных учреждений. Начальные классы (1—4). По системе Л.В.Занкова (сост. сборника программ Р.Г.Чуракова). М.: Центр общего развития, 1999.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Сложившаяся в России социально-экономическая, политическая и социокультурная ситуация требует новых подходов к проблемам профессионального обучения, возрастают требования к подготовке квалифицированных рабочих. Приоритетными становятся такие профессионально значимые качества как профессиональная мобильность, самостоятельность, ответственность, предприимчивость, готовность к переучиванию и самообразованию, трудолюбие, способность к самостоятельному анализу жизненных реалий, принятию ответственных решений и их реализации, выбору сферы деятельности и саморегуляции поведения. Формирование необходимых для успешной профессиональной деятельности качеств личности специалиста является важнейшей задачей школы. Несформированность профессионально важных качеств в условиях рынка ведет к безработице, ограничивая возможности профессионального и социального роста.

В жизнедеятельности общества сфера производства занимает одно из главенствующих мест. Именно производство является залогом процветания экономической системы. Поэтому подрастающее поколение необходимо готовить к активной профессиональной деятельности именно в этой области. Акцент на производительную деятельность особенно остро необходимо делать в процессе подготовки молодежи к техническому труду. Существующая в настоящее время тенденция подготовки специалистов для сферы производства вызывает необходимость смещения акцента на эффективность подготовки учителей труда в общеобразовательной школе.

Учитывая то, что в современной школе преподавание экономических знаний возложено на учителей гуманитарного цикла, задача практической трудовой подготовки школьников ложится на учителей технологии. Именно образовательная область «Технология» закладывает прочную основу для обучения основам трудовой деятельности и элементам экономики. При этом подготовка школьников в области «Технология» должна базироваться на глубоких знаниях и практических умениях по освоению различных способов и средств обработки (преобразованию) материалов, энергии, информации, учитывать экологические последствия технологической деятельности человека, способствовать в построении своих жизненных и профессиональных планов. Задача педагога научить ребенка определенным профессиональным знаниям и на их основе сформировать соответствующие практические умения и навыки, которые в последствии будут являться основой для самореализации в профессиональной деятельности. Таким образом, овладение ребенком различными видами деятельности,

ориентированными на производство материальных благ, знание сущности и основ трудовой деятельности должно сформировать внутреннюю готовность и потенциальную возможность ведения трудовой деятельности.

Из такой постановки вопроса вытекает объективная необходимость подготовки учителей технологии, отвечающих требованиям современного этапа общественного развития. Для того чтобы будущий преподаватель мог воспитать активных, социально ответственных, предприимчивых людей, он сам должен обладать широким спектром знаний, умений и навыков в области производственной деятельности, а также обладать индивидуальными деловыми качествами. Накопленный опыт в трудовом и профессиональном обучении создает основу для расширения и углубления подготовки школьников в области технического производства. В этой связи перед школой встает задача совершенствования практической трудовой подготовки своих выпускников, ориентированной на производительную деятельность и отвечающей современным требованиям общества, а также перспективам развития страны.

Практически все ОУ, переходящие на профильное обучение в старшей школе, сталкиваются с проблемами, связанными не только с низким качеством нормативно-правового обеспечения, но и низкой квалификацией педагогических кадров, их неготовностью решать задачи профильной школы, недостаточной психологической компетентностью. В связи с этим многократно возрастает востребованность учителя-технолога, имеющего свой почерк педагогической деятельности, способного решать задачи обучения и воспитания профильной школы.

В связи с переходом к рынку в стране сократилось число неперспективных рабочих мест, изменился рынок труда, появилась безработица, возросла конкуренция среди работоспособного населения, повысились требования к подготовке специалистов, усилился спрос на образовательные услуги, снизилась миграция молодежи из регионов. Все большее число выпускников образовательной школы связывают свою жизнь и профессиональные планы с выгодным трудоустройством. Меняются и цели обучения и воспитания в школе, усиливается их направленность на формирование у старшеклассников физических, психических, интеллектуальных и других качеств личности, необходимых для адаптации в условиях рыночных процессов в экономике.

В современных социально-экономических условиях подготовка школьников к трудовой и профессиональной деятельности приобретает новое значение. Наряду с сокращением и реструктуризацией рынка труда резко изменились требования к уровню и содержанию подготовки специалистов, основа которой закладывается системой общего образования. Анализ занятости населения показывает, что при достаточно высоком образовательном цензе молодежи вероятность реализации полученных знаний на практике невелика, и лишь малая часть выпускников средних и высших профессиональных учебных заведений получает возможность профильного трудоустройства. Низкая конкурентоспособность молодежи делает ее наиболее незащищенной категорией на рынке

труда. Чаще всего это обусловлено несоответствием полученного образования профессиональным интересам и рыночному спросу, недостаточной квалификацией и неготовностью молодых специалистов к практической деятельности.

Качество подготовки специалистов в средних и высших учебных заведениях определяется структурой и содержанием предшествующего общего образования, подготовленностью школьников к профессиональному обучению. Общеобразовательная практикоориентированная подготовка включает в себя трудовое и технологическое обучение, завершающееся специализированной подготовкой старшеклассников. Анализ организации профессиональной подготовки школьников указывает на современные тенденции и условия развития технологического образования. Отечественный педагогический опыт показывает, что практическая подготовка учащихся в настоящее время осуществляется преимущественно на базе школьных учебных мастерских. Ограниченные возможности механизации и материально-технического обеспечения учебно-производственных процессов приводят к изменению направленности трудовой подготовки школьников. Обучение в школьных мастерских в большинстве своем ориентировано на сферу ремесленного, часто ручного труда, что приводит к стагнации, а подчас и деградации целей и задач технологического обучения.

Опыт показывает, что работа в сфере преподавания трудового обучения является ориентиром лишь для некоторой части школьников. Среди объективных индикаторов личностных, в том числе профессионально значимых интересов можно отметить распределение учащихся по различным видам деятельности в системе дополнительного образования. Оно подтверждается спектром формирующихся в процессе обучения и творческой практической деятельности профессиональных интересов и устремлений подростков.

По окончании основной школы около третьей части школьников переходят на обучение в систему начального и среднего профессионального образования по профилям производственных и, чаще, непроизводственных специальностей. На выбор профессиональной траектории влияют не только личностные качества, но и конъюнктура рынка труда, общественные условия и социальные возможности учащихся.

Перешедшие в старшие классы школьники продолжают технологическое обучение, которое может быть общетрудовым или профильным в зависимости от готовности системы образования к решению задач специализированной подготовки школьников.

Кроме того, имеющее место в процессе трудового обучения разделение контингента учащихся по половому признаку (на мальчиков и девочек) отвечает традиционному решению вопросов самообслуживания и самообеспечения в процессе бытового разделения труда, однако не решает задачи профессионально-ориентированной подготовки учащихся. Следует также отметить низкий уровень профессиональной мотивации общего и трудового обучения школьников

и необходимость обеспечения этой важнейшей составляющей целеполагания учебного процесса.

Перешедшие в 10 класс учащиеся через два года в несколько сокращенном составе оканчивают школу. Часть их (порядка 40%) поступает в ВУЗы, другая часть (около 33%) — в средние профессиональные учебные заведения, 12% выпускников проходят обучение в учреждениях начальной профессиональной подготовки. Следует отметить, что более 15% выпускников средней школы приступают к трудовой деятельности с багажом практической подготовки, полученным в школьных учебных мастерских и учебно-производственных подразделениях. Это еще раз указывает на актуальность данной темы.

Существующее положение дел и стоящие перспективы развития системы общего образования выдвигают задачу создания целостной системы трудового обучения по всему спектру профессиональных интересов учащихся. Ее цели, сущность и методологические подходы едины. В основу их могут быть положены общие идеи и принципы трудового и технологического обучения и воспитания. Создание комплексной структуры практикоориентированного обучения позволяет создать единую систему трудовой, допрофессиональной и начальной профессиональной подготовки школьников по различным объектам и сферам профессиональной деятельности.

Необходимость развития и совершенствования системы школьного трудового обучения подтверждает передовой отечественный и зарубежный педагогический опыт и объективно существующая практика подготовки молодежи к труду и получению профессии.

Важно обеспечить творческий характер деятельности учащихся как условие формирования знаний, умений и навыков решения реальных задач в процессе практической деятельности. Организация творческой учебной и внеучебной деятельности должна носить системный, научно обоснованный характер и быть направлена на повышение мотивации и интенсификации процесса обучения, выявление профессиональных наклонностей и формирование профессиональных устремлений учащихся, приобретение и развитие профессионально значимых качеств личности: инициативности, деловитости, ответственности, предприимчивости, профессиональной мобильности.

Профессиональная направленность систематизирует трудовое обучение, актуализирует содержание учебного процесса, повышает личностную мотивацию, инициирует дополнительную образовательную и самостоятельную практическую деятельность учащихся.

Одной из основных целей предмета «Технология» в системе школьного образования мы считаем раскрытие и развитие способностей, формирование профессиональных устремлений и жизненного плана посредством обучения и включение в реальную практическую деятельность, творческое развитие и воспитание учащихся. Профессиональная направленность систематизирует трудовое обучение, актуализирует содержание и обеспечение учебного процесса,

повышает личностную мотивацию, инициирует дополнительную образовательную и самостоятельную практическую деятельность учащихся.

Одним из важнейших и необходимых условий решения вышеизложенных задач технологической подготовки учащихся является кадровое обеспечение. Изучение процессов современной общеобразовательной школы указывает на повышение возрастного уровня, прогрессирующую феминизацию, замедление роста образовательного ценза преподавательского состава и другие негативные явления.

Причинами этого являются продолжение трудовой деятельности учителей пенсионного возраста, существующий уровень оплаты педагогического труда, составляющий около половины среднего уровня средней заработной платы с тенденцией дальнейшего относительного понижения, сокращение рабочих мест и вакансий для притока новых педагогических кадров.

В современных экономических условиях относительно высокий образовательный и интеллектуальный потенциал выпускников высшей школы позволяет им реализовать свои возможности в непрофильных сферах экономики. Существующая конъюнктура рынка труда приводит к дальнейшей феминизации общеобразовательной школы.

Снижение притока молодых педагогических кадров и увеличение доли работающих пенсионеров приводят к замедлению развития системы образования в целом и трудового обучения в частности и возрастанию противоречий между уровнем растущих образовательных потребностей учащихся и возможностями их удовлетворения в системе общего образования.

В структуре личности учителя, ведущего трудовое обучение, мы выделяем интеллектуальную, деятельностьную и эмоционально-волевую сферы. Интеллектуальным показателем является многогранная и многоуровневая система знаний, в состав которой входят дидактико-методические знания, профессиональное мышление, креативность и культура. Профессиональное мышление характеризует совокупность научных понятий, теории и закономерностей основной специальности и трудового обучения, которые позволяют глубже понимать развитие личности ученика, состояние производства, экономических и других процессов, анализировать их; осмысливать учебную информацию, использовать современные технологии обучения, готовность принимать практические решения с учетом возникшей ситуации.

Литература

1. Демьянкова М.В., Ложкина Л.И. Профессиональная компетентность современного учителя как психологическая проблема // Северная Двина. 2007. № 3.
2. Климов Е.А. Психология профессионала. М.: МПСИ, 2003.
3. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). М., 1994.
4. Митина Л.М. Психологические аспекты труда учителя: Учеб. пособие. Тула, 1991.

5. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.
6. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. М.: ВЛАДОС, 1998.

С.А.Вербля

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Дошкольное образование является первой ступенью системы непрерывного образования человека и должно строиться в соответствии с общей идеологией модернизации общего образования России, согласно которой основным результатом деятельности образовательного учреждения становится не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор ключевых компетентностей.

Из обязательного минимального содержания образовательной программы, реализуемой дошкольным образовательным учреждением, социально-коммуникативная компетентность дошкольника включает распознавание эмоциональных переживаний и состояний окружающих, умение выражать собственные эмоции вербальными и невербальными способами, умение соотносить свои желания, стремления с интересами других людей. Кроме того, к старшему дошкольному возрасту ребенок уже должен овладеть коммуникативными навыками. Эту группу навыков составляют общеизвестные умения: сотрудничать; слушать и слышать; воспринимать и понимать (перерабатывать) информацию; говорить самому. Путь развития ребенка так же зависит от его эмоционального состояния. Эмоции могут омрачить восприятие окружающего мира, могут окрасить его всеми цветами радуги. От положительных эмоций ребенка зависит успешность его обучения, формирование социальных взаимодействий и привязанностей.

В педагогической литературе часто используются и уже «устоялись» термины компетенция, компетентность. Их широкое применение вполне оправдано, особенно в связи с необходимостью обновления содержания образования. Толковый словарь русского языка С.И.Ожегова определяет компетенцию как круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен. А компетентный — это знающий, осведомленный, авторитетный в какой-нибудь области [7]. Наиболее полно трактовка компетентности как личностного качества была, представлена разработчиками «Стратегии модернизации содержания общего образования». Было подчеркнуто, что «это понятие шире понятия знание, или умение, или навык, оно включает их в себя. Это понятие иного смыслового ряда. Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операционально-технологические составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [9].

Компетентность — важнейшая комплексная характеристика личности, включающая в себя целый ряд аспектов: интеллектуальный, языковой, социальный и др., которые отражают достижения личностного развития ребенка. Определение социально-коммуникативной компетентности включает в себя два понятия — социальная компетентность и коммуникативная компетентность.

Ребенок вступает в общение с окружающими людьми не сразу. Он приходит в этот мир без умения общаться и без потребности в общении. В том, чтобы возникла связь с миром людей, чтобы проснулось в нем человеческое начало, решающую роль играет взрослый, его отношение к ребенку как к личности. Организация общения, достаточного по количеству и соответствующего по содержанию, служит важным условием своевременного развития и нормального протекания процесса социализации детей в любом возрастном периоде. Одной из главных задач социального развития в дошкольном возрасте, по мнению Т.В.Антоновой, является формирование социальной компетентности как базисной характеристики личности, отражающей ее достижения в развитии отношений с другими людьми [2].

Социальная компетентность состоит из трех компонентов: мотивационно-эмоционального, включающего отношение к другому человеку как к высшей ценности: проявление доброты, внимания, заботы, помощи, милосердия; когнитивного, который связан с познанием другого человека; поведенческого, касающегося выбора адекватных ситуации способов общения, этически ценных образцов поведения. Социально компетентный ребенок умеет: попросить о помощи и оказать ее; сдерживать себя и заявлять о своих потребностях в приемлемой форме; хорошо ориентироваться в новой обстановке; управлять своим поведением и способами общения; выбрать адекватную альтернативу поведения; включиться в совместную деятельность со сверстниками и взрослыми, не мешая своим поведением другим.

Понятие «коммуникативная компетентность» представлено следующими компонентами:

1. Эмоциональным, включающим эмоциональную отзывчивость, эмпатию, чувствительность к другому, способность к сопереживанию и сопереживанию, внимание к переживаниям и действиям сверстников.

2. Когнитивным, связанным с познанием другого человека. Данный компонент включает способности встать на точку зрения другого человека, предвидеть его поведение, эффективно решать различные проблемы, возникающие между людьми, и т.д.

3. Поведенческим, отражающим способность ребенка к сотрудничеству, совместной деятельности, инициативность, адекватность в общении, организаторские способности и т.д.

Результаты исследований Т.В.Антоновой, Е.П.Арнаутовой и др. свидетельствуют о том, что в тех группах, где наблюдается содержательное общение воспитателя с детьми, интересная совместная деятельность, эмоциональная

близость взрослого с ребенком, для детей характерна высокая работоспособность, эмоциональная устойчивость.

Особое место в процессе формирования социально-коммуникативной компетентности подрастающего поколения занимает игровая деятельность. Человечество выбрало игру для стимулирования творческой активности детей, формирования у них навыков социального поведения. Влияние игры на социальное развитие личности дошкольника заключается в том, что, благодаря игровому подражанию и ролевому перевоплощению он знакомится с нормами и моделями поведения и взаимоотношений детей и взрослых людей, которые становятся образцами для его собственного поведения. В игре ребенок приобретает основные навыки социальной компетентности, необходимые для установления контакта и развития взаимодействия с окружающим миром.

Знание особенностей личностного поведения ребенка помогает педагогу прогнозировать ситуации межличностного взаимодействия, которое может сложиться в группе и регулировать ее, корректируя поведение каждого отдельного ребенка. Следовательно, важна такая организация отношений взрослого с ребенком и между детьми, которая обеспечит ребенку душевный комфорт, принятие, поддержку. Для этого необходимо, целенаправленно заниматься становлением межличностных отношений в детских группах и устранять причины непопулярности ребенка в группе детского сада.

Объединение социальной и коммуникативной компетентностей в работе с дошкольниками, на наш взгляд, оправдано, т.к. благодаря этим компетентностям у детей налаживаются контакты с разными людьми, устанавливается взаимодействие с ними, ребенок находит свое «я» в обществе людей и учится видеть, использовать и уважать возможности других. Социально-коммуникативная компетентность ребенка к концу младшего дошкольного возраста характеризуется возросшим интересом и потребностью в общении, особенно со сверстниками, осознанием своего положения среди них. Ребенок приобретает способы взаимодействия с другими людьми. Использует речь и другие средства общения для удовлетворения разнообразных потребностей. Лучше ориентируется в человеческих отношениях: способен заметить эмоциональное состояние близкого взрослого, сверстника, проявить внимание и сочувствие.

К концу дошкольного возраста социальная компетентность ребенка позволяет ему понимать разный характер отношения к нему окружающих взрослых и сверстников, свое отношение к ним и выбирать соответствующую линию поведения. Он умеет заметить изменения настроения взрослого и сверстника, учесть желания других людей; способен к установлению устойчивых контактов со сверстниками. Коммуникативная компетентность проявляется в свободном диалоге со сверстниками и взрослыми, выражении своих чувств и намерений с помощью речевых и неречевых (жестовых, мимических, пантомимических) средств.

Литература

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 3. С. 8.
2. Венгер А.Л. Психологические особенности шестилетних детей. М.: Педагогика, 1985.
3. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до семи лет. М.: Просвещение, 1992.
4. Дубина Л.А. Коммуникативная компетентность дошкольников: Сборник игр и упражнений. М.: Книголюб, 2006. 64 с.
5. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад Р.В.Хуторского на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 г. Центр Эйдос.
6. Коноваленко С.В. Коммуникативные способности и социализация детей 5—9 лет. Комплекс коррекционно-развивающих занятий и психологических тренингов. М.: Издательство Гном и Д, 2001. 48 с.
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1998. С. 288.
8. Мухина В.С. Возрастная психология. М.: Академия, 1998.

Т.Ю.Грудинская

ШКОЛЬНЫЙ МУЗЕЙ МОДЫ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДУХОВНОГО МИРА ЧЕЛОВЕКА

Проблема духовности стала в наши дни настолько актуальной, что по праву считается «проблемой века». Острота этой проблемы заключается в ее неоднозначности. Мир материальных благ всегда, во все времена и эпохи был тем барометром, который определял уровень культуры, и степень нравственности как общества в целом, так и каждого человека в отдельности. Однако сейчас все тревожнее становятся сигналы о наступлении вещей на человека, значительном усложнении взаимоотношений с ними. Людские пороки не возникают сами по себе. Среди всех соблазнов, которыми искушали людей на многовековом пути исторического развития, пожалуй, особенно коварным было испытание вещами. Вещи завоевывают господствующее положение в домах, порабащают хозяев, заставляют служить себе. Вещи как бы совершают педагогические диверсии и создают препятствия в формировании духовности. Теоретико-методологический аспект решения данной проблемы школа рассматривает через технологию музейной педагогики.

XXI столетие стало временем концептуальных и организационных инноваций в музейном мире. Музей прочно укрепляется в образовании, и его деятельность

направлена на более глубокую интеграцию в современном социуме. Ведется настойчивый поиск путей обновления и демократизации традиционного музея, способствующий его качественной трансформации в направлении обогащения и насыщения образовательной среды духовным содержанием, доступным каждому ее участнику.

Роль музеев в развитии личности в современной школе стала одной из центральных направлений ненасильственной педагогики. В течение сравнительно короткого времени они получили широкое распространение в педагогической практике как эффективное средство обучения и воспитания. Для решения проблемы влияния музеев на социализацию личности и в стремлении избавиться от черт элитарности, характерных для классических музеев, школа создает новые детские музеи, способствует подаче музейного материала нетрадиционными формами культурно-просветительской деятельности. Современная школа, следуя мировой музейной практике, создает не только коммуникативные музейные центры, но и музеи камерного характера (мини-музеи).

В век потока информации для решения важнейшей задачи по целенаправленному формированию духовности ребенка школьные музеи это среда и средство, которые воздействуют на чувственный опыт ребенка. Одним из направлений по формированию духовности является деятельность школьного музея моды, где через призму предметов одежды пропагандируется система ценностей. Такой подход способствует накоплению позитивных знаний через способность обнаружения целостного в обычных явлениях и предметах, помогает нахождению своего Грааля эстетичного стиля жизни, отображающего мировоззрение человека.

Музей моды является одной из инновационных форм воспитания и формирования высокой культуры потребностей в условиях образовательного учреждения. Он является надпредметным и дополнительным образованием, нацеленным на сохранение и передачу молодому поколению культуры моды, приобщение их к искусству моды как к особому виду художественной деятельности и развития личности ребенка. Личность, осознавшая себя в ценностно-смысловом пространстве культурного наследия способна на созидательную деятельность.

В организации «вещной среды» человека школа делает акцент на усвоение основных черт эстетичного стиля, когда одежда не только утилитарный предмет, но и произведение искусства, фактор самосознания молодых россиян и морально-нравственный стержень. Если раньше общество задавало нравственные ориентиры, то сегодня многие его структуры нуждаются в возрождении. Музей моды относится к структуре нравственно упорядоченной «вещной среде», позитивной и психологически комфортной. Мода и одежда подается нами как механизм или форма саморегуляции и социальной регуляции человеческого поведения: индивидуального, группового, массового на основе социальных норм, ценностей и традиции института семьи, обычаев народов. Музей моды

просто необходим в школе как главный проводник и хранитель вкуса. Потребность сегодняшнего дня — учить вкусу, а не получать целую галерею безвкусно одетых людей. Сегодня это просто необходимо делать, потому что разнообразие, предлагаемое модой, будто не знает предела. Возможность иметь много красивых и модных вещей порождает у детей ложные представления о престижности и жизненном успехе. Во внешнем поведении людей проявляется то многое, что происходит и есть внутри.

Об этом подтверждает И.Гете: «Нет ничего внутри, ничто не исходит оттуда, поскольку все, что внутри, — снаружи». Одним обликом своим человек создает вокруг себя определенный эмоционально-психологический климат. Многовековые традиции костюма диктовали девушкам более скромную внешность, чем взрослой женщине. В этом была своя мудрость. Она охраняла возраст, психологически не созревшей и не окрепшей личности. Одежда не должна мешать становиться лучше. Роль музея моды в формировании эмоциональных чувств, духовного мира обучающихся очень весома. «Мода, без сомнения, принадлежит к явлениям, которые обогащают нашу жизнь» — отмечает Х.Д.Алхауэр. Человек только тогда развивает потребность в духовном общении, когда он встречается с духовными ценностями и непосредственным общением с эстетическими явлениями действительности. Тогда у ребенка происходит реагирование на прекрасное и безобразное, проявляющееся в реальной жизни, в его имидже. Имидж отражает социальные ожидания определенных групп, поэтому его наличие может в некоторых случаях обеспечивать успех среди сверстников и в деловой жизни. В одежде нет второстепенных вещей, каждая деталь «работает» на создание или разрушение. Музей моды воспитывает через «презентацию мира вещей», открывает детям мир символов и знаков культуры и ценностей нашего народа и предохраняет от мощного воздействия рекламы одежды.

Одним из механизмов роста личности ребенка является идентификация себя с нравственно значимым другим. Знакомя детей с предметами старинной одеждой, мы помогаем ребенку усваивать лучшее из опыта, накопленного нашими предками в течение веков. Тем самым расставляются эстетические и нравственные ориентиры на пути подрастающего поколения, во многом в нашей жизни утраченные. С давних пор люди меняли свои мечты и воплощали их в образах, предметах и в одежде, отражающих историю, культуру и быт народа. Каждый предмет одежды передает дух времени, помогая понять суть традиций и образ жизни людей, живших во время их создания и ношения. В числе главных функций музея моды можно выделить: демонстративную, инновационную и коммуникативную. А также дополнительные функции: социальной дифференциации, социализации, престижности и психофизиологической разрядки.

Музей моды интегрирует широкий спектр форм работы, строящихся вокруг культуры моды. Все эти формы не изолированы, а встроены в единый организм воспитательного и образовательного пространства.

Расположение музея моды — нетрадиционное. Это помещения 14 раздевалок для классов начальной школы, особым образом организованных и обеспечивающих хранение и показ собранных коллекций. На базе комплексного музея моды реализуется деятельность 14 мини-музеев, посвященных одному предмету одежды: «Шаль», «Варежка», «Валенки», «Кроссовки», «Обувь», «Носки», «Сарафан», «Носовой платочек», «Галстук», «Рубаха», «Джинсы», «Пояс», «Шарф», «Шапка».

Перед каждым музеем расположены стендовые «визитные карточки» музея. Визуальная информация стендов несет воспитательный и эстетический характер, а их названия имеют философское значение: «Госпожа шаль!», «Рукавичка-невеличка», «Чудо-валенки», «Стильные кроссовки», «Лапти, да лапти мои», «Носки для носки», «Сшей ты мне, матушка, модный сарафан», «Изысканная мелочь», «Мистер-галстук», «Рубаха-парень», «Джинсы ГЕ-НИ-АЛЬ-НО!», «Опоясать красотой», «Шарф вне моды и времени», «Шапочное знакомств». Мини-музеи располагают наличием экспозиций, которые с достаточной полнотой и глубиной раскрывают содержание моды одного предмета одежды от его зарождения до наших дней.

Один и тот же предмет одежды представляется: как исторический источник, как источник по литературе или изобразительному искусству, как предмет технологии, обществоведения, культуры здоровья или наук: этики и эстетики. Идея хороша тем, что позволяет ребенку выйти из границ укоренившихся представлений о предмете в пространство безграничной возможности обзора. Один только этот факт — большое достижение в воспитательной деятельности. Данное направление развивает интеллектуальную инициативу детей на основе продолжения мыслительной деятельности за пределы обычных представлений. Происходит проникновение вглубь образовательного объекта, рассмотрение его через «увеличительное стекло» или можно сказать выход в более широкое «пространство» одного предмета. Один предмет одежды становится главным «действующим лицом».

Музей моды является особым образовательным центром коммуникации по взаимодействию с миром моды и вещей, лабораторией, способствующей изучению прошлого, настоящего и осознанию своего будущего по совершенствованию и развитию обучающихся на основе гендерного подхода. Стиль в одежде — это не только гардероб, а это: манера одеваться, направление в дизайне одежды, обуви, аксессуаров, это и индивидуальность человека, его общность образа, средств художественной выразительности, это и музыка, которую слушают дети, и книги, которые они читают. Для того чтобы быть успешным, голый живот и наклеенные ногти не помогут, необходимо быть стильным, тактичным, образованным, мыслящим человеком, все это загадочным образом отражается в одежде. Об этом говорит дизайнер Кетрин Хамлет: «Одежда — молчаливое средство связи, которое понимают все».

Знание основ моды — часть общей культуры человека. Материалы экспозиций предметов выставляются в определенной системе целостного социального явления, полноты и яркости жизни. Духовное содержание вещи — память о тех, кто ее изобрел, кому она была дорога, или память радости соприкосновения с ней. Главное чтоб не пропали бесследно первая рубашечка появившегося на свет человека, пояс, передаваемый по наследству — символ рода, его оберег и реликвия. У одежды главное не только ее полезность, но и ее красота, и красота отношений человека к вещам. Некрасивое отношение к вещам — это увлечение вещами в ущерб всем другим интересам, оценка других и самого себя по вещам.

Способствование становлению адекватной Я-концепции у человека обусловлено широким социально-культурным аспектом и является основной задачей в деятельности музея моды. Актуальность и значимость музея моды в возрождении и развитии духовно-нравственных ценностей подтверждают результаты социологического исследования, проведенного в школе по тесту: «Определение стратегии самопрезентации личности в одежде» (автор Е.Л.Петрова). В социологическом исследовании участвовало 197 учеников 8—11 классов из них: девочек — 96 (48,7%), мальчиков — 101 (51,3%). Результаты исследования показывают, что доминирующим фактором является ублажающая стратегия (147 чел. или 74,6%). Это когда ученики одеваются согласно нормам того общества, где предстоит им общаться. Они как бы подстраиваются под аудиторию, желая показать свою социальную лояльность (одежда для принятия в ту или иную группу). Самоконструирующая стратегия в самопрезентации личности в одежде составляет 25,4% (50 чел.). Самоконструирующая стратегия поддерживает стремление видеть себя тем, кем ученику хотелось бы стать в результате реализации своих возможностей (идеальное «Я»), т.е. подростки демонстрируют другим то, что считается лучшим и правильным по критериям самой личности. При такой стратегии манера одеваться не меняется от аудитории к аудитории, а человек в первую очередь ориентирован на свои собственные взгляды и представления о том, как надо одеваться, хотя определенный учет ситуации, конечно, происходит.

Таким образом, лишь апеллируя к эмоциональной сфере ребенка, можно решать сложнейшую психолого-педагогическую задачу — развитие чувств, внимания, способности к собственному суждению о предмете и включение общечеловеческих ценностей во внутренний духовный мир ребенка. Костюм современного человека не всегда откроет нам, кто этот человек, кем работает, он поведает о следующем: есть ли у него вкус, достаточно ли высок уровень культуры. Человек с неспорченным вкусом всегда испытывает потребность вносить в свою жизнь красоту.

Данный проект продолжает традиции школы по пути развития музейной педагогики, вносит свой вклад в поддержание позитивной национальной идентичности обучающихся. По мнению К.Хадсона, известного своей деятельностью в комитете по присуждению премии «Лучший западноевропейский музей года»,

что «хорошим можно назвать тот музей, после посещения, которого чувствуешь себя лучше, потому что в нем, пусть ненадолго, ты нашел защиту от нестерпимого напора, оглушающего грохота и безобразия окружающего мира, потому что твой мозг обогатился новыми идеями, потому что ты вдруг понял то, чего никогда раньше не осознавал».

Считаем, что музей моды в школе является таковым: он предлагает нам переступить границы времени и пространства, но в то же время остаться важнейшим и незаменимым хранилищем эстетичного стиля предметов одежды, тех элементов коллективной памяти и преемственности культуры, которые составляют основу любой цивилизации.

Литература

1. Гофман А.Б. Мода и люди. М.: Наука, 1993.
2. Корзин Н.В. Рок, игры, мода и реклама. М.: Сов. Россия, 1989.
3. Федоренко А.Г. Психологическое здоровье в условиях школы. СПб.: КАРО, 2003.
4. Юренева Т.Ю. Музей в мировой культуре. М.: Русское слово-РС, 2003.

Т.А.Дергунова

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Проблема литературного развития школьников изучается представителями разных наук. Психологов интересует развитие специальных способностей, социологов — состояние общества с точки зрения его художественного развития в данный момент истории. Методисты исследуют литературное развитие в связи с процессом обучения школьников.

Литературное развитие трактуется в методике как возрастной и одновременно учебный процесс «развития способности к непосредственному восприятию искусства слова, сложных умений сознательно анализировать и оценивать прочитанное, руководствуясь при этом эстетическими критериями» [2, 3], а также как процесс развития собственного литературного творчества детей.

Н.Д.Молдавская подчеркивает, что литературное развитие как учебный процесс предполагает развитие «способности к непосредственному восприятию искусства слова, сложных умений сознательно анализировать и оценивать прочитанное, руководствуясь при этом эстетическими критериями и развитие собственного литературного творчества детей» [2, 3].

Как видно из определения, литературное развитие проявляется и в уровне читательского восприятия, и в собственном литературном творчестве ребенка и отражает способность ребенка «мыслить словесно-художественными образами».

Литературное развитие школьников как процесс рассматривал В.Г.Маранцман. Он утверждает, что литературное развитие с некоторым запозданием реализует опыт общего психического развития ребенка. «Сдвиги в литературном развитии охватывают все стороны читательского восприятия и более всего заметны в области эмоций при переходе на следующую ступень литературного развития» [3, 53].

На этапе начальной школы формируются механизмы общения ребенка с культурой, расширяются горизонты его видения (от частного к общему), развиваются его воображение и эмоциональная отзывчивость на произведения слова.

Литературное развитие — процесс возрастной, так как по мере развития кругозора, накопления читательского опыта восприятие одного и того же произведения одним и тем же человеком с годами будет углубляться. Но это и учебный процесс: характер обучения обязательно сказывается на ходе литературного развития, причем может не только способствовать его развитию, но и из-за неумелых действий учителя затормозить его. Поэтому для полноценного литературного развития учащихся учителю необходимо знать особенности восприятия литературно-художественного произведения младшими школьниками.

В психологической литературе существуют разные подходы к определению восприятия. Так, Л.Д.Столяренко рассматривает восприятие как психологический процесс отражения предметов и явлений действительности в совокупности их различных свойств и частей при непосредственном воздействии их на органы чувств.

А.А.Реан, Н.В.Бордовская, С.И.Розум определяют восприятие, как познавательный психический процесс, состоящий в целостном отражении предметов, ситуации и событий, возникающий при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств [5, 53].

С.Л.Рубинштейн под восприятием понимает чувственное отражение предмета или явления объективной действительности, воздействующей на наши органы чувств. «Жизненная практика, — указывает С.Л.Рубинштейн, — заставляет человека перейти от непреднамеренного восприятия к целенаправленной деятельности наблюдения; на этой стадии восприятие уже превращается в специфическую теоретическую деятельность, которая включает анализ и синтез, осмысление и истолкование воспринятого» [7, 226].

Восприятие представляет собой достаточно сложный процесс. Так, М.Р.Львов отмечал, что если произведения изобразительного искусства, музыки воспринимается непосредственно органами чувств, то читатель воспринимает графические знаки, напечатанные на бумаге. Только посредством включения психических механизмов мозга эти графические знаки преобразуются в слова. Благодаря словам и воссоздающему воображению выстраиваются образы, которые

вызывают эмоциональную реакцию читателя, рождают сопереживание героям и автору, а отсюда возникает понимание произведения и понимания своего отношения к прочитанному.

Над проблемой восприятия художественного произведения работали и продолжают работать многие исследователи, такие как О.И.Никифорова, И.А.Зимняя, Н.Н.Светловская, М.И.Огорокова, Н.Г.Морозова.

Т.Г.Рамзаевой были подробно описаны психологические особенности восприятия художественного произведения младшими школьниками. Противопоставляя квалифицированного и неквалифицированного читателя, он пишет, что раскодирование графических знаков не вызывает затруднений у квалифицированного читателя, все усилия он тратит на осознание образной системы произведения, на уяснение его идеи и своего собственного отношения к ней. Однако младший школьник еще не владеет навыком чтения в достаточной степени, поэтому для него преобразование графических знаков в слова — довольно трудоемкая операция, которая часто затмевает все остальные действия, и чтение, таким образом, превращается в простое озвучивание, а не становится общением с автором произведения. Воспринимая произведение на слух, ребенок сталкивается с уже озвученным содержанием и озвученной формой. Через форму, предъявленную исполнителем, ориентируясь на интонацию, жесты, мимику, ребенок проникает в содержание произведения.

Л.Н.Рожина пишет, что полноценное восприятие художественного произведения не исчерпывается его пониманием. Оно представляет собой сложный процесс, который непременно включает возникновение того или иного отношения, как к самому произведению, так и к той действительности, которая в нем изображена [6, 4].

Психологи считают, что учащиеся начальных классов проявляют два типа отношения к художественному миру произведения: Первый тип отношения — эмоционально-образный — представляет собой непосредственную эмоциональную реакцию ребенка на образы, стоящие в центре произведения. Второй — интеллектуально-оценочный — зависит от житейского и читательского опыта ребенка, в котором присутствуют элементы анализа.

Таким образом, возрастная динамика понимания художественного произведения может быть представлена как некий путь от сопереживания конкретному герою, сочувствия ему к пониманию авторской позиции и далее к обобщенному восприятию художественного мира и осознанию своего к нему отношения, к осмыслению влияния произведения на свои личностные установки.

Уровень восприятия ребенком литературного произведения устанавливается на основе анализа результатов читательской деятельности. Трудность в определении уровня восприятия произведения обуславливается, как и своеобразием и неповторимостью, возможностью их разной трактовки, так и сложностью процесса восприятия, необходимостью учета разных его сторон, и прежде всего эмоций, воображения и мышления. Основным критерий, позволяющий определить

уровень восприятия произведения, — степень образной конкретизации и образного обобщения. Этот критерий, выдвинутый Н.Д.Молдавской, учитывает способность к восприятию художественного образа в единстве конкретного и абстрактного, индивидуального и типичного. Под образной конкретизацией понимается способность читателя на основе художественных деталей воссоздать в своем воображении целостный образ. Образное обобщение предполагает, что в конкретной картине человеческой жизни, описанной автором, читатель видит обобщенный смысл, проблему, поставленную в произведении.

Поскольку художественный текст допускает возможность различных трактовок, в методике принято говорить не о правильном, а о полноценном восприятии. М.П.Воюшина под полноценным восприятием понимает способность читателя сопереживать героям и автору произведения, видеть динамику эмоций, воспроизводить в воображении картины жизни, созданные писателем, размышлять над мотивами, обстоятельствами, последствиями поступков персонажей, оценивать героев произведения, определять авторскую позицию, осваивать идею произведения, то есть находить в своей душе отклик на поставленные автором проблемы. Полноценное восприятие произведения свидетельствует о высоком уровне литературного развития [1, 44].

О.И.Никифоровой были определены следующие уровни восприятия художественного произведения: понимание его предметной стороны; понимание подтекста и системы художественных образов и средств и, наконец, осмысление идейно-образного содержания произведения, приводящее к оценке прочитанного, к осознанию главных мыслей произведения, к раскрытию мотивов, отношений [4, 84].

Согласно исследованиям Т.Г.Рамзаевой существует два уровня восприятия художественного произведения, характерных для учащихся I—II классов и III—IV классов. Учащиеся I—II классов не могут самостоятельно, без помощи взрослого осознать идейное содержание произведения; дети этого возраста не могут по описанию воссоздать в воображении образ ранее неизвестного предмета, а воспринимают его только на эмоциональном уровне: «страшно», «смешно»; читатель шести—восьми лет не осознает, что в художественном произведении воссоздается не реальная действительность, а отношение автора к реальной действительности, поэтому ими не ощущается авторская позиция, а значит, и не замечается форма произведения. Читатель этого уровня подготовки не может оценить соответствие содержания и формы.

Учащиеся III—IV классов уже приобрели некоторый читательский опыт, их жизненный багаж стал значительнее. Как читатели они проявляют себя уже на более высоком уровне. Они способны самостоятельно уяснить идею произведения, если его композиция не осложнена и ранее обсуждалось произведение похожей структуры. Воображение этих учащихся достаточно развито для того, чтобы по описанию воссоздать не виденный ранее объект, если для его описания использованы освоенные языковые средства. У учащихся, находящихся

на этом уровне, появляется сопереживание автору, то есть они разводят свою собственную читательскую позицию и позицию автора. Они могут без посторонней помощи уяснить формальные признаки произведения, если ранее в своей читательской деятельности уже наблюдали подобные изобразительно-выразительные приемы. Таким образом, учащиеся могут испытать удовольствие от восприятия формы, заметить и оценить случаи соответствия содержания и формы. В этом возрасте появляется новая тенденция в читательской деятельности: ребенок не удовлетворяется только чувственной, эмоциональной реакцией на прочитанное, он стремится для себя логически уяснить читаемое.

Наряду с уровнями, выделенными и описанными Т.Г.Рамзаевой, существует классификация М.П.Воюшина, согласно которой для детей младшего школьного возраста характерны четыре уровня восприятия. Уровень восприятия художественного произведения устанавливается на основе результатов читательской деятельности (ответов на вопросы и постановки вопросов к тексту произведения). Поэтому уровни восприятия, выделенные М.П.Воюшина, описываются с точки зрения способности или не способности учащихся выполнять указанные виды деятельности.

Фрагментарный уровень. У детей, находящихся на данном уровне, отсутствует целостное представление о произведении, их внимание сосредоточено на отдельных событиях, они не могут установить связи между эпизодами. Непосредственная эмоциональная реакция при чтении или слушании текста может быть яркой и достаточно точной, но дети затрудняются в словесном выражении своих чувств, не отмечают динамику эмоций, не связывают свои переживания с конкретными событиями, описанными в произведении. Воображение развито слабо. Дети не соотносят мотивы, обстоятельства и последствия поступков героя. Отвечая на вопросы учителя, школьники не обращаются к тексту произведения, неохотно выполняют задания, часто отказываются говорить. Художественное произведение воспринимается ими как описание случая, имевшего место в действительности, они не пытаются определить авторскую позицию, не обобщают прочитанное. При постановке вопросов к тексту произведения дети, находящиеся на фрагментарном уровне восприятия, или вовсе не справляются с заданием, или ставят один—два вопроса, как правило, к началу текста.

Констатирующий уровень. Читатели, относящиеся к данной группе, отличаются точной эмоциональной реакцией, способны увидеть смену настроения, однако выразить свои ощущения им еще трудно. Воображение у них развито слабо, воссоздание образа подменяется подробным перечислением отдельных деталей. Внимание детей сосредоточено на событиях, они легко восстанавливают их последовательность, но не всегда понимают, как эти события связаны друг с другом. При специальных вопросах учителя могут верно определить мотивы поведения персонажей, ориентируясь при этом не столько на изображение героя автором, сколько на житейское представление о причинах того или иного поступка. Авторская позиция, художественная идея остаются неосвоенными,

обобщение прочитанного подменяется пересказом содержания. При постановке вопросов к произведению читатели, находящиеся на констатирующем уровне, стремятся, как можно подробнее воспроизвести событийную сторону.

Уровень «героя». Читатели, находящиеся на уровне «героя», отличаются точной эмоциональной реакцией, способностью видеть и передавать в слове динамику эмоций, соотносить изменение своих чувств с конкретными событиями, описанными в произведении. Дети обладают развитым воображением, они способны воссоздать образ на основе художественных деталей. В произведении их интересуют, прежде всего, герои. Дети, верно определяют мотивы, последствия поступков персонажа, дают оценку героям, обосновывают свою точку зрения ссылкой на поступок. При специальных вопросах учителя они могут определить авторскую позицию. Обобщение не выходит за рамки конкретного образа.

При постановке вопросов к произведению у детей данной группы преобладают вопросы на выявление мотивов поведения персонажей, на оценку героев и на установление причинно-следственных связей.

Уровень «идеи». Читатели, относящиеся к данной группе, способны эмоционально отреагировать не только на событийную сторону произведения, но и на художественную форму. Они обладают развитым воображением, любят перечитывать текст, размышлять над прочитанным. Дети способны определить назначение того или иного элемента в тексте, увидеть авторскую позицию. Их обобщение выходит за рамки конкретного образа.

При самостоятельном чтении и постановки вопросов к тексту читатели данной группы способны увидеть основной конфликт произведения, их интересует авторское отношение к персонажам, они часто обращают внимание на название произведения, на отдельные художественные детали.

Восприятие художественного литературного произведения — сложный психический и психологический процесс, особый вид деятельности, в котором задействованы разные сферы психики: внимание, ощущения, память, эмоции, воображение, мышление. Для успешного литературного развития учащихся, необходимо определить на каком уровне находится каждый из детей.

Литература

1. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / Под ред. Т.Г.Рамзаевой. СПб.: Специальная литература, 1996.
2. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. М.: Педагогика, 1976.
3. Маранцман В.Г. Литературное и речевое развитие школьников в их взаимосвязи и специфике. СПб., 1992.
4. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы. М.: Книга, 1972.
5. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2000.

6. Рожина Л.Н. Психология воспитания литературного героя школьниками. М.: Просвещение, 1977.

7. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения: Учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений / М.С.Соловейчик, П.С.Жедек, Н.Н.Светловская и др.; Под ред. М.С.Соловейчик. М.: Просвещение, 1993.

С.А.Захарченко, Е.В.Гончарова

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Проблема защиты человека от опасностей в различных условиях его обитания возникла одновременно с появлением на Земле наших далеких предков. На заре человечества людям угрожали опасные природные явления, представители биологического мира. С течением времени стали появляться опасности, творцом которых стал сам человек. В третьем тысячелетии актуализировалась необходимость поиска механизма для формирования у подрастающего поколения сознательного отношения к вопросам личной безопасности в связи с проявлениями разрушительных сил природы, увеличения количества промышленных аварий и катастроф, опасности социального характера, отсутствия навыков правильного поведения в чрезвычайных ситуациях.

В современной российской действительности, как и во все времена, человеческий фактор является главной движущей силой общественного развития. Сегодня, в эпоху перемен, возрастает актуальность знаний о человеке, о возможностях его адаптации к быстро меняющейся природной, социальной и культурной среде, динамичным изменениям во всех сферах общественной жизни.

Обеспечение безопасности жизнедеятельности является приоритетной задачей для личности, общества, государства. Абсолютной безопасности не бывает. Всегда существует некоторый остаточный риск. Под безопасностью понимается такой уровень опасности, с которым на данном этапе научного и экономического развития можно смириться. *Безопасность* — это приемлемый риск. Достичь этой цели возможно только с помощью образования. Другого пути нет. Опасности по своей природе вероятностны (случайны), потенциальны (скрыты), перманентны (постоянны, непрерывны) и тотальны (всеобщы). Следовательно, на Земле нет человека, которому не угрожают опасности. Но зато есть множество людей, которые об этом не подозревают. Их сознание работает в режиме отчуждения от реальной жизни.

Одна из особенностей человеческого сознания состоит в том, что оно не придает приоритетного значения информации, которая носит вероятностный характер. Для выработки идеологии безопасности, формирования безопасного мышления и поведения была предложена новая учебная дисциплина — безопасность жизнедеятельности. Данная дисциплина представляет собой область научных знаний, изучающая общие опасности, угрожающие каждому человеку и разрабатывающая соответствующие способы защиты от них в любых условиях обитания человека.

Сложившаяся социальная и экологическая обстановка вызывает беспокойство у людей всей планеты. Особую тревогу человечество испытывает за самых беззащитных граждан — маленьких детей. Специалистами разных научных направлений отмечается, что механизмом формирования ответственного отношения человека к своей безопасности должно быть образование (Н.А.Едимская, М.А.Котик, Л.А.Михайлов, С.А.Проскурин, Ю.В.Репин и др.). Данная подготовка должна проходить на всех этапах жизни человека, а начинать ее необходимо с дошкольного возраста (Н.Н.Авдеева, О.Л.Князева, Р.Б.Стеркина, Т.Г.Хромцова и др.). Задача педагогов и родителей, по мнению Н.Н.Авдеевой, О.Л.Князевой, Р.Б.Стеркиной, состоит не только в том, чтобы оберегать и защищать ребенка, но и в том, чтобы подготовить его к встрече с различными сложными, а порой опасными жизненными ситуациями.

Между тем в реальной действительности все более обостряются следующие противоречия: между нарастающими темпами деградации социоприродной среды в процессе углубления экологического кризиса, реальной практикой эко-социального бытия и низкой скоростью осознания, отражения в общественном и индивидуальном сознании остроты ситуации, потребности формирования безопасного мышления и поведения в дисгармоничных условиях; социальным заказом общества на выполнение образованием функций, связанных с безопасностью жизнедеятельности личности, и недостаточной готовностью образовательных структур к их реализации.

Под *культурой безопасности жизнедеятельности* ребенка мы понимаем совокупность трех компонентов: осознанного отношения к жизни и здоровью человека, знаний о безопасности жизнедеятельности человека и умений оберегать, поддерживать свои жизнь и здоровье.

Анализ литературы позволил составить нам характеристику ребенка, обладающего культурой безопасности жизнедеятельности:

это ребенок, у которого сформированы представления о безопасности жизнедеятельности, который мотивирован к охране своих жизни и здоровья, а также окружающих его людей, общества в целом. Это ребенок, знающий свои возможности и верящий в собственные силы, выполняющий правила безопасного поведения в быту, имеющий опыт безопасного поведения в быту.

Это ребенок, который знает:

— свое имя, фамилию, домашний адрес;

— предметы бытовой техники, инструменты, используемые дома и в ДОУ: утюг, чайник, лампа, пылесос, мясорубка, терка (овощерезка), стиральная машина, молоток, гвозди, ножницы, нож, иголки; их назначение и правила обращения;

— что порядок в доме и ДОУ не только для красоты, но и для безопасности, поэтому предметы и игрушки надо класть на свое место;

— возможные травмирующие ситуации, опасные для здоровья и жизни (при неосторожном обращении с острыми, колющими и режущими предметами можно пораниться: порезаться или уколоться; нельзя играть и пользоваться без разрешения электроприборами; дома и ДОУ можно упасть на ровном месте, из окна, с балкона, с мебели, поэтому следует соблюдать осторожность и безопасность);

— как обращаться с ножницами, ножом, гвоздями и молотком, теркой, мясорубкой, иголкой;

— приемы оказания первой помощи при порезах, ссадинах и ушибах;

— способы поведения при пожаре: вызвать пожарных по телефону, не прятаться, выйти из комнаты или лечь на пол;

Умеет пользоваться с осторожностью:

— самостоятельно — столовыми приборами;

— с разрешения взрослых — иголкой, теркой, молотком, гвоздями;

— совместно со взрослыми — мясорубкой, утюгом и другими инструментами и бытовыми приборами (по усмотрению родителей);

— обращаться к взрослым в использовании пожароопасных предметов;

— в случае любой беды рассказать и показать рану взрослым; пользоваться телефоном, если родителей нет дома, для вызова пожарных (01);

— оказать себе при необходимости первую помощь при порезах, ссадинах, ожогах, ушибах, а также обратиться за помощью;

— выполнять инструкции взрослого в определенных обстоятельствах;

— различать съедобные и несъедобные ягоды и грибы;

— проявлять осторожность при общении с незнакомыми животными;

— соблюдать правила дорожного движения;

— держаться на воде, плавать, правильно вести себя на воде;

— правильно вести себя на солнце;

— элементарно обезопасить себя от контакта с незнакомым человеком на улице;

— как себя вести при встрече с незнакомым животным в случае его атаки;

— объяснить ребенку или взрослому, что нужно сделать в случае травмы (алгоритм действий);

— оказать элементарную помощь самому себе и другому (промыть глаза, ранку, обработать ее, обратиться к взрослому за помощью).

В данной статье мы обосновываем основные подходы к проектированию педагогических условий формирования культуры безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников. «Проектирование» происходит от слова «проект»,

известного в русском языке с начала XVIII в. и восходящего к латинскому *projectus*, означающему «брошенный вперед».

П.Буккер [1] и Т.Вудсон [2] подчеркивают, что проектирование является итерационным процессом, при котором многократно принимается решение по разработке проекта и многократно принимается решение по разработке проекта и многократно моделируется объект проектирования, до тех пор, пока не убедятся в положительности конечного результата. Дж.К.Джонс [3] указывает на функциональное значение проектирования, заключающееся в создании идеальных моделей объектов, которые в определенном отношении лучше, чем существующие и служат в удовлетворении общественной потребности. Т.В.Кудрявцев [4] под проектированием понимает процесс создания представлений об объекте, которое объективируется в разнообразной технической документации. То есть, проектирование является специфической человеческой деятельностью, направленной на выработку субъектом представлений о предполагаемых результатах деятельности и возможных способах (средствах) их достижения, осуществляемой на основе представлений человека о действительности и себе самом. В современных исследованиях отечественных педагогов проектирование рассматривается и как этап педагогической деятельности при решении конкретной задачи, и как особый вид педагогической деятельности, которая является «непременным условием осуществления регулятивной функции педагогики» (В.В.Краевский, И.Я.Лернер, И.К.Журавлев и др.). Отсюда сущность проектирования определяется и как «предварительное мысленное построение будущего процесса обучения» (В.В.Сериков), и как «предварительная целеобусловленная разработка конкретных практических взаимодействий участников педагогических систем, процессов» (В.П.Лебедева). Анализ данных определений показал, что существуют значительные расхождения в толковании понятия «проектирование», но в целом педагогическое проектирование рассматривается как целенаправленный процесс/деятельность по созданию проекта (системы, модели) с целью совершенствования педагогического процесса [5].

Под педагогическим проектированием мы будем понимать процесс создания педагогических проектов с целью преобразования педагогической практики.

Проектирование педагогических условий формирования культуры безопасности жизнедеятельности старших дошкольников осуществлялось нами на основе следующих принципов: 1) системно-прогностического, согласно которому дошкольное образование рассматривается как система, отражающая происходящие в обществе перемены, но достаточно автономная, имеющая собственную инфраструктуру и развивающаяся в соответствии с собственными целями и закономерностями; 2) стимулирующего исследовательскую деятельность и активность ребенка; 3) интегративности, определяющего взаимодействие разных видов деятельности ребенка; 4) одномоментного включения всех анализаторов в процесс познания; 5) результативности (развивающего эффекта).

Первым условием является здоровьесберегающая среда как комплексное средство обеспечения эффективного формирования культуры безопасности жизнедеятельности детей в ДОУ. Под здоровьесберегающей образовательной средой мы понимаем совокупность всех образовательных факторов, которые прямо или косвенно воздействуют на сохранение, укрепление и развитие здоровья ребенка в процессе его пребывания в ДОУ. Нами выделены следующие условия организации единой здоровьесберегающей образовательной среды в ДОУ:

- валеологизация и экологизация образовательного процесса, предполагающие нацеленность на сохранение, укрепление и развитие здоровья детей;
- биозосоциальная адаптация ребенка к условиям пребывания в ДОУ, что обеспечивается оптимизацией жизненного пространства, здоровым образом жизни, культурой взаимоотношений;
- учет возрастных и индивидуальных психоматических возможностей детей.

Вторым условием является образовательная технология как системообразующий фактор природосообразного, здоровьесберегающего образовательного процесса. Образовательную технологию мы рассматриваем как логическую последовательность операций, отражающую объективный по отношению к определенным условиям, воспроизводимый путь достижения конкретной цели, направленный на реализацию и активизацию резервных возможностей участников, сохранения их здоровья и обеспечивающий не только знания, умения, деятельность навыки, но становление личности, которая порождает саму себя как участницу «культурного диалога», прилагая личностные усилия.

Содержательный блок технологии представлен программой «Формируем культуру безопасности жизнедеятельности у дошкольников». Ее целью является формирование у дошкольников ориентиров в сознании «безопасность — опасность», умения осуществлять осознанные действия в ситуациях, адекватных этим понятиям. Разработанная нами программа содержит три блока: «Безопасность в квартире», «Безопасность на улице», «Безопасность в природе».

Культура безопасности в квартире формируется через формирование умения ребенка пользоваться бытовыми приборами, знаний о возможных травмирующих ситуациях, опасных для здоровья и жизни. С этой целью можно организовывать с детьми дидактические игры «Опасные предметы», «Как не обжечься», игры-тренинги «Могут ли игры быть опасными?», «Светофор» и др.

Безопасное поведение в городе формируется у детей через понимание необходимости соблюдения определенных правил поведения, через проявление в сознании ориентиров «безопасность — опасность», через усвоение определенных знаний (своих «паспортных» данных), через формирование психологии взаимоотношений и избегания опасности в них. Формирование представлений об опасностях на улицах города возможно с помощью фотоколлажа. Варианты использования фотоколлажа различны: например, упражнение «Найди и покажи, что нельзя делать на проезжей части» позволяет уточнить знания об опасных

действиях на дороге, способствует развитию доказательности речи. Игры «Я загадаю, а ты отыщи», «Опасно-безопасно», «Найдите и назовите правила дорожного движения», «Правила поведения в автобусе» направлены на закрепление и систематизацию представлений детей.

Формирование безопасности в природе осуществляется через решение задач: получение детьми знаний об окружающем мире, экологических законах в природе, их действиях; формирование экологического сознания, основанного на системе средств экологической сферы деятельности. Уже в дошкольном возрасте ребенка можно научить различать опасность и безопасность, развить умение предотвращать опасности. Прогностическая сила в этом возрасте ограничена уровнем доступных знаний, однако готовность к прогнозу возможных вариантов разворачивания событий и предотвращение нежелательных вариантов можно воспитывать уже у дошкольников. С детьми необходимо разбирать действия человека в природе и их последствия. Этому способствуют проблемные ситуации, метод проектов, беседы «Съедобные и несъедобные ягоды и грибы», «Как вести себя во время грозы».

Третьим условием является диагностический инструментарий определения уровней сформированности культуры безопасности жизнедеятельности старших дошкольников. Он представлен беседами, с помощью которых можно изучить наличный уровень представлений и навыков безопасного поведения в домашней среде, на улицах города и в природе у старших дошкольников; методом моделирования жизненнозначимой ситуации; методом прогнозирования ситуации; диагностическими играми «Что так, что не так», «Опасное путешествие» и др.

Литература

1. Буккер П. Моделирование объекта проектирования. М., 1964.
2. Вудсон Т. Проектирование как итерационный процесс. М., 1966.
3. Джонс Дж.К. Инженерное и художественное конструирование: Современные методы проектного анализа. М., 1976.
4. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления: Процесс и способы решения технических задач. М., 1975.
5. Тупичкина Е.А. Проектирование технологии преемственности интеллектуального развития детей 5—7 лет на основе информационного подхода: Автореф. ... д-ра пед. наук. Ростов н/Д., 2005.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Психологической основой образа мира является процесс восприятия. Проблема объекта восприятия не столь проста, как это может показаться на первый взгляд. Этот вопрос неоднократно формулировался в психологической науке и неплохо разработан в рамках экологического подхода. Общее направление его решения связывается с все более полным включением в содержание объекта как воспринимающего индивида, так и разнородных обстоятельств его жизни и деятельности (не только физических и экологических, но и социокультурных). Взятые в совокупности они выступают как относительно самостоятельное развивающееся целое — объект–ситуация, вне анализа которого трудно установить действительное содержание восприятия, дать адекватную характеристику субъекту и формам его активности. С этой точки зрения, эмпирический объект соответствует предмету восприятия, рассмотренному без учета его происхождения (генезиса) и того целого (его содержания, структуры, норм, требований и т.п.), которому он принадлежит.

В качестве объекта восприятия выступает система объективных обстоятельств, непосредственно определяющая актуальное поведение, деятельность и общение индивида. Это не просто объективная действительность или ее отдельные элементы, а объективная действительность, взятая в определенном отношении к воспринимающему ее субъекту и включающая его в качестве одного из своих компонентов. Объект восприятия — функциональное образование, проявляющееся сквозь призму активности субъекта. С точки зрения конкретных потребностей и интересов, установок и ценностей, возможностей сенсорных систем и опыта окружающая действительность открывается субъекту лишь определенной стороной. Объектом восприятия становится непосредственное бытие данного индивида, воздействующее на его органы чувств и так или иначе влияющее на его жизнедеятельность.

Объект восприятия — интегративное образование, включающее разнородные элементы индивида и среды, объединенные общностью места и времени их существования, объективными связями (причинно-следственными, генетическими, структурными, функциональными и др.) и отношениями, в том числе, потребностями субъекта и возможностями их удовлетворения. Речь идет о форме единства индивида и среды, которая неплохо описывается в терминах «жизненного пространства» или «мира», выражающих способ объединения разнонаправленных «сил» и потенций в некоторое целое, в котором цементирующая роль и инициатива принадлежат индивиду. Это — его ситуация (мир),

а не ситуация (мир) вообще. Осуществляя восприятие, субъект конструирует свое бытие, одновременно, подчиняясь ему. Соответственно объект восприятия оказывается детерминантой, и результатом активности субъекта.

Согласно вышеизложенному, одной из основных на уроках «Окружающий мир» является задача становления у младших школьников экологической картины мира. Ее решение в сложившейся современной социально-экологической ситуации приобретает особую значимость, поскольку высокий уровень освоения познавательной модели экологической картины мира в значительной мере определяет успешность взаимодействия ребенка с природой. Особенно актуальным становится вопрос о формировании экологической картины мира как о целостном образе окружающего мира, усвоении детьми системы экологических знаний и способов познания природы, развитии личностно значимых начальных мировоззренческих взглядов на реальную действительность, формировании ценностного, ответственного отношения к природе.

Многообразие сфер бытия порождает разнообразие со стороны типов объекта восприятия. Ребенок получает знания об окружающей действительности из различных источников: они могут быть житейскими, религиозными, а также упрощенными, примитизированными естественнонаучными. В социуме бытует множество моделей мира и задача педагога будет заключаться в том, чтобы преподавание опиралось не на ту картину мира, которая у взрослого в голове, а ту, которая характерна для сознания ребенка определенного возраста. С момента перехода к научному познанию реальной действительности, осознания, овладения сущностью объектов и явлений природы, ее взаимосвязей, взаимоотношений человека и природы у ребенка возникает несоответствие между субъективным опытом и общественным научным опытом. Л.В.Занков в своих исследованиях отмечает, что очень важно с самых первых шагов ребенка в школе научить его целостному взгляду на мир, дать почувствовать пусть местами «дырявую», но неискаженную научную картину мира. Человек без картины мира «в голове» видит только то, что видит, а с картиной мира — может читать окружающий мир как книгу, прозревать суть вещей.

Таким образом, источником информационного содержания восприятия является объект-ситуация, которая определяет контекст порождения чувственного образа экологической картины мира и, следовательно, задает структуру перцептивной активности.

Объект-ситуация отличается не только целостностью, но и динамикой, развитием. Это система событий, развертывающаяся во времени, т.е. имеющая начало, кульминацию и конец. Объект восприятия никогда не дается заранее. Побуждая и направляя активность субъекта, он сам преобразуется под ее влиянием. Любое изменение состояния, позиции или ориентации индивида в среде меняет их соотношение, а, следовательно, и объект восприятия. В силу интерактивной природы объекта-ситуации до завершения перцептивного акта он остается недоопределенным.

Объект восприятия несет момент проблемности и по своей внутренней структуре подобен задаче. Это означает, что в нем некоторым образом дифференцируются данные, или наличное положение вещей и искомое — предмет перцептивной потребности, который имплицитно содержится в данном. В результате решения перцептивной задачи устанавливается новое соотношение индивида со средой, ведущее к удовлетворению исходной потребности. Решение перцептивной задачи означает преодоление индивидом информационно избыточной среды, снятие ее неопределенности (Зинченко, 1997). К этому классу задач относится: обнаружение, опознание, поиск и идентификация элемента (отношения) среды, сравнение наличных элементов ситуации и их интеграции в единое целое, оценка величины, формы, цвета и движения окружающего, отслеживание «поведения» значимых элементов среды и др.

Объект восприятия не может быть отождествлен ни со средой в целом, поскольку она существует автономно, ни с ее отдельным элементом, поскольку он дан субъекту только в ситуации и через ситуацию, ни со стимуляцией, поскольку последняя соотносима не с субъектом, а с органом восприятия. Объект-ситуация — главная альтернатива объекту-элементу (вещи, ее характеристикам), восприятие которого принято изучать. Объект выражает не просто обстоятельства, в которых оказывается индивид, а пространство его отношений в действительности (зависимость от нее, предпочтение или отвержение ее элементов и т.п.), отражаемое в образах и переживаниях и реализуемое в активности человека.

Включенность воспринимающего в объект-ситуацию не превращает последний в гносеологическую конструкцию: субъект восприятия — реальное практическое существо, вносящее изменения в процесс жизни и преобразующее ее, а его связи и отношения со средой столь же объективны, как объективна сама среда. Взаимодействие индивида со средой раскрывает лишь особый срез действительности — наличное бытие данного индивида. Восприятие и видоизменение этого бытия, а не бытия вообще («бытия в себе») и позволяет живому существу эффективно ориентироваться и действовать.

Объект предоставляет индивиду определенные возможности (материал, цели, пути) восприятия и накладывает на его активность определенные ограничения.

Таким образом, основной задачей в обучении естествознанию является освоение ребенком закономерностей окружающего мира, то есть модели мира, а в индивидуальном познании — усвоение данных закономерностей, понимание «устройства мира», то есть его образа. Поэтому учитель должен исследовать, следить за развитием и становлением экологической картины мира ребенка, корректировать ее при необходимости, при этом коррекция должна направляться не для нивелирования индивидуальных различий, так как образ субъективной картины мира является творческим процессом и он индивидуален, а к обогащению возникающей новой картины мира недостающими компонентами и ее качественному становлению у ребенка.

Для изменения способа познания необходимо сочетание онтологического, гносеологического и антропологического подходов для структурирования содержания естественнонаучных дисциплин. В структуру экологической картины мира должно войти 3 составляющих. Рис. 2.



Рис. 2. Структура экологической картины мира

Экологическая картина мира по данным В.А.Игнатовой, это обобщенная естественнонаучная картина мира как многомерный целостный образ мироздания, где есть место представлениям о роли в нем человека, о природосообразности простой человеческой жизни. В модель формирования экологической картины мира младших школьников входят не только знания о мире природы и способы ее познания, способы ее отражения, но и место и роль человека в мире природы.

Таким образом, объект восприятия — экологическая картина мира конструируется не только физическими (Вавилов, 1986), географическими (Голд, 1990) или экологическими (Гибсон, 1988) особенностями среды, но и социокультурными детерминантами — нормами, правилами, ролями (Росс, Нисбетт, 1999), допускающими возможность «драматургического» описания (Гофман, 2000).

Рассмотрим реализацию структуры экологической картины мира на предмете «Окружающий мир». Она включает в себя три составляющих: мир природы,

способы отражения мира природы, место и роль человека в природе. Мир природы включает в себя живую и неживую природу, которая рассматривается на протяжении четырех лет изучения предмета «Окружающий мир». Эта составляющая опирается на онтологическую часть экологической картины мира, т.е. на мир природы, который существует независимо от человека, сам по себе. Место и роль человека в природе заключается в отношении и взаимодействии с ней. Человек выступает в стратегии либо наблюдателя, либо творца, которая зависит от его деятельности. Эта составляющая опирается на гносеологическую часть экологической картины мира, т.е. на собственную технологию взаимодействия с миром природы. Способы отражения мира природы позволяют человеку выделять обобщенные образы отдельных сторон реальности. Создание образа связано, прежде всего, с точкой отсчета, относительно которой мысленно располагаются все более конкретные образы. В этом процессе большую роль играет воображение. Человек может просто созерцать природу, может использовать различные способы для отражения мира природы, создавать образы природы на основе воссоздающего и творческого воображения, понимать мир природы, «жить» им. Эта составляющая экологической картины мира опирается на особенности его эмоционально-чувственного отношения к действительной реальности.

Таким образом, становление экологической картины мира как объекта восприятия характеризуется содержательной и функциональной неоднородностью своих элементов, связей и отношений, их упорядоченностью, относительно субъекта восприятия и потенциальной избыточностью. Вектор, соединяющий позиции субъекта и предмета восприятия, задает объективную направленность взаимодействия индивида со средой, субъекта восприятия с объектом.

Е.В.Гончарова, В.М.Ишметова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГРАХ

Осуществляемая в стране образовательная реформа требует проведения в области дошкольной педагогики углубленных исследований, выяснения закономерностей и путей реализации творческого развития детей с целью подготовки их к обучению в школе и всей последующей жизнедеятельности.

Игра является адекватной дошкольному возрасту творческой познавательной деятельностью. В сюжетно-ролевой игре детьми осуществляется своеобразное моделирование социальных отношений между людьми, ориентировка в них и в общественных смыслах деятельности взрослых. Игра является одним из видов детской самостоятельной деятельности, интегрирующим многие достижения

психического развития ребенка. В игре дети могут самостоятельно использовать и творчески преобразовывать знания, представления, умения, приобретенные ими на занятиях и в повседневной жизни. Все это делает разнообразные детские игры важнейшим средством всестороннего воспитания дошкольников.

Сюжетно-ролевая игра как специфическая форма самостоятельной деятельности в отечественной дошкольной педагогике и психологии исследуется как средство нравственного, физического, эстетического и умственного воспитания. Вместе с тем, она меньше изучена со стороны ее влияния на умственное развитие ребенка по сравнению с широкой разработанностью вопросов нравственного воспитания и социально-личностного развития дошкольников (Р.И.Жуковская, А.П.Усова, Д.В.Менджерицкая, Т.А.Маркова, Л.В.Артемова, Т.А.Репина, Р.А.Иванкова, Н.Я.Михайленко, Т.В.Антонова и др.).

А.В.Запорожец писал о том, что необходимо искать пути более широкого и эффективного использования игровой деятельности для повышения уровня умственного развития детей и улучшения их интеллектуальной подготовки к школе. *Актуальность исследования* определяется настоятельной потребностью дошкольной педагогики в изучении не только нравственно-социальных вопросов воспитания детей в сюжетно-ролевой игре, но и умственного развития детей различных дошкольных возрастов в процессе формирования этой ведущей деятельности. Познавательное развитие детей в сюжетно-ролевой игре и разработка педагогических условий этого развития является актуальной областью дошкольной педагогики. Вопросы умственного воспитания детей в игре, для своего решения требуют получения новых материалов, характеризующих особенности протекания мыслительных процессов, осуществляемых детьми при индивидуальном или совместном решении игровых задач.

Методологической основой исследования является концепция деятельности (деятельностной сущности) человека, обоснованная в трудах Н.К.Крупской, А.С.Макаренко; исходит из психологической теории деятельности (А.Н.Леонтьев).

Значение игры для духовного роста, умственного развития ребенка отмечалось в трудах Я.А.Коменского, И.Г.Песталоцци, Ф.Фребеля, К.Д.Ушинского, М.Монтессори и других педагогов. В работах Дж.Селли, К.Бюллера, В.Штерна, Д.Дьюи, Ф.Бойтендайк, П.Ф.Калгерера, А.И.Сикорского игра рассматривалась в связи с развитием у ребенка воображения, фантазии, стремления к творчеству, отмечалось значение игры для созревания способностей (В.Штерн). Игры детей развивают их чувства (К.Бюллер), являясь пробными или экспериментальными (К.Гросс) развивающими (Ф.Бойтендайк).

Игра понималась многими учеными прошлого как явление детской жизни, связанное с самостоятельным преобразованием действительности. Исторически закономерно, что в советской дошкольной педагогике игра вызывает интерес современных ученых к проблеме реализации развивающей функции игры в практике воспитания дошкольников.

Н.К.Крупская на заре становления советской дошкольной педагогики писала о творческом характере детских игр, подчеркивала живую связь игр детей с окружающей их жизнью, с трудом. В игре, как и в работе, писала она, главное — постановка цели и ее выполнение. По мнению Н.К.Крупской и А.С.Макаренко игра готовит детей к труду. Высокая культура игры способствует зарождению высокой культуры деятельности. В последующих работах советских ученых идея развивающей функции игры (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев) нашла свое теоретическое и практическое воплощение применительно к задачам умственного воспитания (Е.И.Тихеева, Е.А.Флерица, Е.А.Аркин, Д.В.Менджерицкая и др.).

В работах передовых педагогов все определеннее стала высказываться идея необходимости формирования игры с целью наиболее полной реализации ее воспитательного и развивающего воздействия. Д.В.Менджерицкая, А.П.Усова, Р.И.Жуковская, а позднее Л.В.Артемова, Е.В.Зворыгина подчеркивали значение сформированности игры как необходимого условия ее эффективного воспитательного использования. В трудах Д.В.Менджерицкой, Р.И.Жуковской, А.П.Усовой — содержатся многочисленные свидетельства того, что эти выдающиеся теоретики дошкольной игры связывали ее развитие с жизненными источниками опыта ребенка, подчеркивали познавательное значение игры, связь познавательного содержания игры во всех его звеньях с теми знаниями и впечатлениями, которые ребенок приобретает вне игры.

Р.И.Жуковская отмечала, что игра может стать средством всестороннего развития детей, если она взаимодействует с обучением. А.П.Усова, теоретически обосновав необходимость обучения дошкольников на занятиях, писала, что самостоятельная, творческая игра есть способ познания мира, средство воспитания, возможность передачи ребенку знаний и умений. В ряде работ (Т.А.Губенко, Р.М.Римбург, П.Г.Саморукова, В.Я.Воронова, А.А.Смоленцева) было доказано, что в самостоятельной игре дети не только используют приобретенные ими ранее знания, но и преобразуют их, используя в новых ситуациях игры; трансформируют, систематизируют. Беря на себя роль, ребенок не только выделяет определенные характерные признаки данного персонажа, но при этом также обобщает эти признаки (Т.Д.Губенко). Все это делает и игру формой активной познавательной деятельности старших дошкольников, в которой по мнению Р.М.Римбурга дети переходят от незнания к знанию, от неполных знаний к более конкретизированным, определяющим их поступки и действия в игре.

Умственное воспитание ребенка в игре обеспечивает развитие у него мышления, речи, памяти, воображения, обогащение его интересов и чувств — всего, пишет В.Я.Воронова, что составляет его духовный облик. Значение игры для подготовки детей к школе подчеркивал С.Л.Рубинштейн. Игра, писал он, практика развития и первая «школа» мысли и воли. В игре формируются познавательные мотивы, побуждающие ребенка к экспериментированию, вопросам, любознательному вниманию к окружающему. Это обнаруживает связь между игрой и будущей учебной деятельностью в школе (Е.Е.Кравцова).

Психологические исследования показали, что в игре ребенок учится действовать в мысленной, а не только видимой ситуации. Ж.Пиаже писал о формировании в игре символической функции мышления. Л.С.Выготский, обсуждая проблему, отмечал, что для ребенка главное в игре — значение, вбирающее в себя не только интеллектуальный, во и аффективный момент игры. Эта линия исследования была продолжена в работах Д.Б.Эльконина, А.В.Запорожца и их последователей.

Ряд зарубежных исследователей игры (И.Ивич, Дж.Брунер, Фаин, Магейн-Джурич и др.) отмечают важность когнитивного развития ребенка в игре, преобразования мыслительных процессов в игре я перевода их во все более отвлеченный абстрактный план. Существенны связи между развитием игры, мышления и речи детей (Д.Б.Эльконин и др.)

На основе развернутой во вне игровой деятельности у детей, отмечал А.В.Запорожец, формируется способность к мысленным преобразованиям образов предметов и явлений. В игре дети переходят от наглядно-действенного к наглядно-образному решению мыслительных задач (С.Л.Новоселова, Е.В.Зворыгина, Е.И.Гаспарова, Л.Д.Пенева и др.). Дети в сюжетно-ролевой игре со взрослым начинают воспринимать ситуацию совместной задачи (В.В.Кравцова). По-видимому, это обстоятельство, характеризующее начало коллективного мышления, имеет место и в хорошо развитой самостоятельной сюжетно-ролевой игре старших дошкольников. На основании анализа ряда работ можно заключить, что звания о действительности, опыт, приобретенный на занятиях, в быту, по доступным ребенку каналам массовой информации питают его игру, преобразуются в ней. Знания во многом определяют содержание и диалектику развития познавательной сферы ребенка (Н.Н.Поддяков, Л.А.Парамонова и др.).

Игра, как следует из основных положений теории деятельности (А.Н.Леонтьев, А.В.Запорожец, Д.Б.Эльконин и др.), имеет ту же структуру, что и любой другой вид деятельности. Игровые действия соотносятся с игровой целью, которая предстает, перед ребенком в условиях мнимой игровой ситуации. Эти условия учитываются и преобразуются играющими детьми в процессе достижения мнимой игровой цели.

Е.В.Зворыгина установила, что игра, имеет структуру интеллектуальной деятельности и протекает по типу решения игровых задач. Уровень решения игровых задач зависит от степени обобщенности реального и игрового опыта ребенка. Разработанный ею комплексный метод руководства формированием игры явился эффективным средством, обеспечивающим поэтапное развитие все более обобщенных способов осуществления игровых действий у детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Анализ основных работ, посвященных умственному воспитанию и интеллектуальному развитию дошкольников в игре, позволил выявить и обозначить проблему исследования, заключающуюся в определении особенностей и когнитивной структуры познавательной сферы дошкольников, педагогических условий

ее формирования. В этой связи два момента представляются наиболее значимыми для исследования.

Первый — изучение структуры познавательной сферы играющих дошкольников и формы осуществления их мышления в условиях коллективной деятельности, характерной для сюжетно-ролевых игр.

Второй момент связан с изучением педагогических условий возникновения содержательных связей между знаниями, опытом, приобретенными детьми в процессе организованных занятий и в повседневной жизни и познавательным содержанием их самостоятельной сюжетно-ролевой игры.

Для анализа познавательной сферы дошкольников в игре в констатирующих наблюдениях и формирующем эксперименте был применен метод выделения в игре игровых задач и способов их решения. Понятие «игровая задача», введенная Е.В. Зворыгиной как единица анализа игровой деятельности, в данной работе использовалось в качестве структурной единицы самой игровой деятельности. Анализ игр проводился также путем выявления операциональных особенностей предметных ролевых способов реализации игровых действий.

Анализ записей 10 игр, в которых приняли участие 25 детей, показал, что познавательная сфера детей шестого годов жизни имеет сложное строение и специфическое развитие. Характерным для строения познавательной сферы всех исследованных игр является наличие в их структуре игровых задач, решаемых детьми индивидуально или совместно.

Исследование показало, что разнообразные по тематике игры можно разделить на два типа: *диалогические*, в которых игровые задачи структурируются линейно, т.е. одна следует за другой, и *групповые*, для которых типична как бы звездчатая структура, складывающаяся из одновременно или параллельно решаемых детьми игровых задач. Второй тип отличается от первого более сложными связями между играющими. Вместе с тем, каждый тип игр имеет свою специфику в способах решения детьми игровых задач. При анализе материалов наблюдений в разных возрастных группах были выявлены особенности развития познавательной сферы детей внутри выделенных типов игр.

Диалогические игры (1 тип) характеризуются преобладанием ролевого способа игрового действия. Этот способ осуществляется специфическими ролевыми действиями, для которых характерна сопровождающая их резко выраженная ролевая эмоциональность детей и ролевая речь в форме высказываний. К этому типу относится большинство игр, где двое играющих вместе решают игровую задачу. Если один из играющих не умеет соответственно поступать, то игра разрушается, и совместное решение игровой задачи прерывается. Это означает, что для совместного решения игровой задачи нужно владеть ролевым способом, кооперировать свои умения в совместной деятельности.

В групповых играх (2 тип) дети решают игровую задачу посредством предметного способа действия как преобладающего. Внутри этого типа игры можно выделить две подгруппы (А, Б). При решении игровых задач в подгруппе А

предметный и ролевой способ используются детьми с одинаковой частотой (игры в «Детский сад», «День рождения» и др.). В подгруппе Б дети решают большинство игровых задач с помощью предметного способа действия, а ролевой способ выступает как периферический (игры «Ферма», «Гараж» и др.)»

В подгруппе А дети решают игровую задачу как совместно, так и индивидуально, используя при этом разные игрушки: реалистические игрушки из пластмассы, из дерева, резины; воображаемые игрушки и игрушки-заместители. Слово при предметном способе решения игровых задач оказывается тесно связанным с игровыми действиями: оно сопровождает, комментирует, обозначает их, а иногда начинает планировать и заменять их.

Важной особенностью развития познавательной сферы детей является появление в самостоятельной игре совместного решения игровых задач. Вместе с тем в этой возрастной группе существует прямая зависимость между овладением детьми ролевыми способами осуществления игровых действий и возрастанием числа совместно решаемых игровых задач.

У части детей решение игровых задач происходило только ролевым способом. Игровые задачи дети решали совместно, используя при этом ролевые действия, которым присуща специфическая ролевая эмоциональная выразительность речи. В процессе игры у детей этого возраста возникает содержательное осмысленное общение по ходу развертывания сюжета игры в форме ролевых высказываний.

Дети комментируют свои действия, обсуждают, рассуждают, не только воспроизводят имеющиеся звания, но и ставят новые проблемы, разрешаемые ими по-новому. Повышается значение слова при решении игровых задач, что поднимает уровень функционирования их познавательной сферы в игре.

У небольшой части детей в диалогических играх ролевое общение приобретает новую, устойчивую форму содержательной ролевой беседы. Изменяется структура диалогических игр. Они приобретают черты групповой игры, в связи с «обрастанием» игрового диалога дополнительными ролями. Игровые задачи в этих играх решаются уже не только двумя, но и большим числом участников.

В познавательной сфере происходит постепенный переход от решения игровых задач на уровне наглядно-образного мышления к уровню словесно-логического мышления. Косвенным доказательством его появления служит наличие игровых бесед, в которых дети не только обмениваются информацией, но и логично излагают свою точку зрения, продолжают без опоры на предмет или его конкретный образ мысль своего товарища, высказанную им по ходу игры.

Анализ материалов констатирующего эксперимента позволяет выделить прогрессивные тенденции в развитии познавательной сферы дошкольников. Для сюжетно-ролевых игр в младшем дошкольном возрасте типично возникновение совместного решения игровых задач двумя детьми. В средней и старшем дошкольном возрасте дети начинают решать игровые задачи не только вдвоем, но и втроем, вчетвером и даже впятером. В групповых играх

постепенно уменьшается количество индивидуально решаемых задач и увеличивается число задач, решаемых совместно. Обе формы решения задач становятся характерными для игры в дошкольном возрасте. Ролевой способ развивается постепенно: на четвертом году жизни ролевые действия преимущественно совпадают с предметными по своему операциональному содержанию (действия с игрушкой, с предметом-заместителем, с мнимыми, воображаемыми предметами и т.д.) и отличаются от них только ролевой эмоциональной выразительностью и ролевыми высказываниями по ходу совместного решения игровой задачи. Такие высказывания становятся преобладающими на пятом году жизни и, в свою очередь, постепенно преобразуются в ролевую беседу, способствующую на шестом году жизни переводу игры из предметного плана в речевой. Знания дошкольников функционируют при решении игровых задач в форме игровых предметных и ролевых действий, осуществляемых с помощью тех или иных операций.

В констатирующей части исследования в игре детей достаточно отчетливо проявили себя разные типы знаний, которыми они оперировали при решении игровых задач. Так, например, знания о том, что врач лечит больных, а доярки кормят и доят коров, воплощенные в ролевых действиях выступали как ясные, конкретные, связанные именно с данным персонажем игры. Одновременно знания о том, как именно врач лечит, а доярка ухаживает за коровами, носили неопределенный общий характер, они нуждались в уточнении самими детьми или воспитателем, наконец, они становились более определенными, но появлялись новые, столь же проблематичные.

Можно заключить, что познавательная сфера детей в сюжетно-ролевой игре имеет сложную структуру, определяемую наличием игровых задач, которые решаются детьми индивидуально или совместно. Макроструктура познавательной сферы детей в сюжетно-ролевых играх складывается из нескольких решаемых детьми одновременно или последовательно игровых задач, а ее микроструктура представлена отдельными игровыми задачами. В дошкольном возрасте совместная форма решения игровых задач является более прогрессивной в плане познавательного развития детей, чем индивидуальная. При совместном решении игровых задач несколькими детьми мышление играющих с необходимостью переходит в отвлеченный план, приобретает черты мышления словесно-логического. Развитие познавательной сферы дошкольников в игре происходит за счет перехода от преимущественно предметных способов решения игровых задач в младшем дошкольном возрасте к ролевым в старшем. Этот процесс связан с обогащением знаний детей об окружающий их социальной действительности. Самостоятельная игра детей тем богаче по содержанию, чем ближе и понятнее им область отображаемых в игре явлений.

Для выявления педагогических условий, необходимых для формирования познавательной сферы детей в игре, использовался комплексный метод руководства формированием игры. Этот метод предполагает установление

содержательных связей между знаниями, полученными ребенком вне игры и их использованием в процессе самостоятельной игровой деятельности. Специфика применения этого метода состояла в том, что существенно менялось содержание лишь первого компонента (обогащение опыта детей знаниями о труде взрослых и содержании животных на ферме). Это было связано с задачей общения детям знаний разных типов в разной серии эксперимента. Остальные три компонента метода (обогащение игрового опыта, организация предметно-игровой среды и активизирующее общение взрослого с детьми) — базировались на знаниях, полученных детьми в ходе реализации первого компонента, но во всех трех экспериментальных сериях оставались сходными, меняясь незначительно в зависимости от сюжета игры. Эксперимент проводился на основе игры детей в «Ферму» и состоял из трех серий, в каждой из которых участвовало 25 детей шестого года жизни. Все три серии были направлены на изучение влияния разных типов знаний (конкретных, общих и перспективных) на функционирование познавательной сферы детей в их самостоятельной игровой деятельности.

Под конкретными в работе понимаются такие знания, которые достаточно точно, детально и полно отражают объекты, явления и процессы их развития. В сюжетно-ролевой игре этот тип знания соотносим об игровым действием, присущим роли. Общие, не совсем ясные звания выступают обычно у ребенка в форме догадок, предположений, вопросов. В сюжетно-ролевой игре они соотносимы с проблематичным содержанием ролевых способов, которыми осуществляются игровые действия, присущие той или иной роли. Смешанный тип знаний (общие вместе с конкретными) можно определить как знания перспективные. Общие звания, взаимодействуя с конкретными, способствуют возникновению у детей познавательной активности, создают как бы перспективу в развитии знаний.

Результаты формирующего эксперимента показали, что разные типы званий оказывают неодинаковое влияние на развитие познавательной сферы в игре, на динамику самостоятельной игровой деятельности. Так, при обогащении жизненного опыта детей конкретными знаниями в играх детей шестого годов жизни уменьшается количество индивидуальных и увеличивается количество совместных решений игровых задач. Игровые задачи решаются детьми о помощи обоих способов: предметного и ролевого. В группе шестого года жизни при этом увеличивается значение не только ролевых действий, но и ролевого речевого общения, которое приобретает иногда характер содержательной ролевой беседы. Дети увлеченно играют с разными игрушками (реалистическими, условными, игрушками-заместителями, мнимыми воображаемыми игрушками). Они точно подражают виденным трудовым действиям взрослых в своей самостоятельной игре, имеющей явно выраженный репродуктивный характер. В игре почти отсутствуют элементы новизны, не связанные с непосредственным наблюдением, фактически не возникают по инициативе детей новые игровые задачи.

Полученные детьми конкретные знания дали им возможность лишь для прямого развития игровой деятельности по сюжету, связанному с впечатлениями, полученными при наблюдениях на ферме. Обогащение жизненного опыта общими знаниями привело к тому, что в дети стали использовать в игре не только предметные, но и разнообразные ролевые способы игрового действия. Для игры дети широко применяли как разные игрушки, так и предметы-заменители. Обогащение жизненного опыта общими знаниями дало детям возможность самим находить лучший (иногда совершенно новый) способ решения игровых задач и соответствующие средства для этого решения. Дети предпочитали решать задачи совместно. Значение предметного способа значительно снижается, а ролевой способ в ходе формирования самостоятельной игры приобретает постепенно характер ролевой содержательной беседы.

При обогащении жизненного опыта детей перспективными знаниями (общими и конкретными одновременно) было обнаружено, что они наиболее благоприятно влияли на развитие познавательной сферы и развитие подлинно самостоятельной игры. Перспективные знания как бы дают детям толчок, к развитию разных способов решения игровых задач. Заметно уменьшается значение предметного способа и растет значение ролевого. Уже у детей 5-го года жизни ролевой способ становится более содержательным и стабильным (собственно ролевые действия, эмоциональная выразительность, ролевое общение в форме высказываний и все более содержательной ролевой беседы). В группе шестого года жизни ролевой способ осуществляется не только в форме ролевых действий и ролевых высказываний, но и ролевого содержательного общения. При этом ролевые беседы становятся все более выразительными и содержательными. Обогащение жизненного опыта перспективными знаниями создав возможность не только для дальнейшего развития одной сюжетной линии, но и способствует возникновению новых сюжетных линий связанных между собой. Игра приобретает подлинно самостоятельный характер, становится творческой коллективной деятельностью.

Исследование показало, что знания о действительности прямым образом влияют не только на содержание детских игр (наполняют их смыслом и разнообразными игровыми действиями), но и существенно влияют на полноту отображения действительности в игре на основе привлечения детьми в игру своего личного опыта.

Установлено, что в зависимости от типа знаний, сообщаемых детям игра может развиваться по-разному. При передаче детям на занятиях конкретных, детализированных знаний происходит мощное и стабильное развитие игры. Дети в игре очень полно используют полученные ими конкретные знания, но их более широкий жизненный опыт остается за пределами игры. Происходит тщательное репродуцирование известных детям знаний в форме решения игровых задач с-применением этих знаний в форме тех или иных способов решения игровых задач.

При передаче детям общих званий картина игры меняется. Дети для реализации игровых целей, которые они могут себе поставить, опираясь на общие знания, осуществляют перенос в игру своих знаний, полученных не только на данном занятии, но и приобретенных в разное время и при различных обстоятельствах. Происходит как бы развитие игры по нескольким направлениям развития первоначального сюжета. Для решения игровых задач дети используют разнообразные способы, содержание которых извлечено ими из собственного опыта. Происходит более творческое инициативное решение игровых задач по сравнению с тем вариантом, когда дети следуют какому-то определенному образцу, предлагавшемуся им на занятиях.

При сообщении детям знаний перспективных, в которых сочетались как общие, так и конкретные знания, в самостоятельной игре на базе исходного сюжета происходило его «ветвление», порождающее новые игровые задачи и новые сюжетные линии игры. В ходе такой развернутой ролевой игры дети обнаруживали способность самостоятельно ставить перед собой и другими детьми новые игровые проблемы и разрешать их путем не только непосредственных игровых действий, но и путем логических, аргументированных рассуждений.

Г.Ф.Каримова

ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Известно, что в старшем дошкольном возрасте создаются благоприятные условия для развития устной речи, закладывается фундамент для письменных форм речи (чтения и письма) и последующего речевого и языкового развития ребенка. Всякая задержка, любое нарушение в ходе развития речи ребенка отражаются на его деятельности и поведении. Плохоговорящие дети, начиная осознавать свой недостаток, становятся молчаливыми, застенчивыми, нерешительными, затрудняется их общение с другими людьми (взрослыми и сверстниками).

Обследование речи дошкольников специалистами (логопедами) в разных регионах страны показало, что у значительного количества детей зафиксированы различные речевые дефекты. Неговорящий полуторагодовалый — двухлетний ребенок (который приходит в детский сад) уже не удивляет воспитателей. Результаты обследования речи показывают, что большинство детей дошкольного возраста нуждаются в своевременной квалифицированной помощи со стороны специалистов, педагогов-воспитателей. Речевая запущенность ярко проявляется при поступлении детей в школу.

Здесь выявляются серьезные речевые проблемы, которые тормозят процесс обучения, являются причинами дисграфии и дислексии. По данным исследования ученых в некоторых первых классах насчитывается до 85—90% детей с различными речевыми отставаниями и патологией. Такое положение дел привело к тому, что многие школы вынуждены активно привлекать к работе с детьми начального звена специалистов — логопедов. В развитии речевой деятельности ребенка важно уделять внимание всем компонентам речевой системы: фонетике, грамматике, лексике.

Особенно важна для умения четко и грамотно выражать свои мысли лексическая сторона.

Такое состояние проблемы речевого развития дошкольников, обусловило задачи исследования:

1. Изучить теоретические основы обучения детей составлению рассказов описаний.
2. Выявить причины трудностей составления детьми с общим недоразвитием речи рассказов-описаний.
3. Обобщить методы обучения детей творческим описаниям.
4. подобрать комплекс дидактических игр и упражнений по развитию навыков составления творческих рассказов-описаний.
5. предупредить возможные отклонения в развитии их речи

Причины можно разделить на три группы: 1-я — связанные со здоровьем детей; 2-я — педагогические причины; 3-я — социальные причины.

Современное поколение отличается слабым здоровьем. Большинство детей, посещающих дошкольное образовательное учреждение, относятся ко II группе здоровья. Детей I группы здоровья в детских садах крайне мало, все чаще встречаются дети III и даже IV групп здоровья (особенно в сельских детских садах).

Причины, связанные со здоровьем детей обусловлены особенностями становления функций речевых центров головного мозга, которое напрямую зависит от его физиологического состояния и динамики развития.

Становление речевых центров в коре головного мозга напрямую зависит от его физиологического состояния и динамики развития.

Группа педагогических причин достаточно объемна и динамична (то есть со временем одни педагогические причины могут уходить, но им на смену приходят другие). Назовем только некоторые, но наиболее стабильные причины. Во-первых, это поздняя диагностика речевого развития детей. Как правило, специалисты-логопеды внимательно изучают речь ребенка только в пять лет. Этому есть свое объяснение. Именно к пяти годам происходит становление речи, которое означает, что ребенок правильно произносит все звуки родного языка; владеет значительным словарным запасом; освоил основы грамматического строя речи; владеет начальными формами связной речи (диалогом и монологом), позволяющими ему свободно вступить в контакт с людьми. Во-вторых, это используемые

в практике методики развития речи, методы и приемы педагогического воздействия на процесс становления речи дошкольника. Анализ основных методик (которые даются в базовом образовании педагогов) позволяет сделать вывод о том, что они разработаны исходя из речевой нормы. Речевая форма — это возрастная характеристика речи ребенка, которая включает в себя описание сильных и слабых сторон речевого развития детей в том или ином возрасте. В-третьих, особенностью современной ситуации является более раннее (примерно с четырех—пяти лет) овладение детьми такой формой письменной речи, как чтение. При этом часто речевое развитие подменяется прямым, специальным обучением чтению, задачи формирования устной речи уходят из-под контроля и внимания взрослых. Письменная речь в этом случае ложится на неподготовленную речевую почву и в последующем часто приводят к расстройствам чтения и письма (дислексию и дисграфию), к последующей безграмотности. Хорошо подготовить ребенка к школе, заложить прочный фундамент обучения грамоте можно только в процессе серьезной работы по развитию устной речи дошкольника. Процесс подготовки к обучению грамоте следует рассматривать не как отдельную, самостоятельную методику, а как составную часть системы развития речи ребенка.

Социальные причины связаны с отношением к проблемам развития речи и родного языка в обществе и семье (как ячейке общества). Следует заметить, что в нашем обществе растет равнодушие к родному (русскому) языку. Многим дошкольным работникам знакома ситуация, когда родители, приводят малыша в детский сад (иногда даже не говорящего или плохо говорящего), совершенно не заботятся о том, как научить ребенка правильно и красиво говорить на родном языке. Их, больше устраивает и радует, если в детском саду занимаются иностранным языком (например, английским). Погружение детей в иностранный язык часто начинается в четыре, а то и в три года.

При этом не учитывается, что практически все языки мира вступают в противоречие друг к другу по целому ряду характеристик. Например, каждый язык имеет звуки, которые характерны только для данного, конкретного языка. А нормальное обучение иностранному языку подразумевает работу над правильным звукопроизношением. Вот тут и начинаются проблемы. Возьмем традиционно распространенную пару языков: «русский — английский». В английском языке имеется группа межзубных звуков, которой нет в русском языке. Более того, любое межзубное произношение звуков русского языка (в первую очередь это касается шипящих и свистящих) считается речевым дефектом (межзубный сигматизм), требующим серьезной работы по его исправлению. Вот и получается, что на одних занятиях следует упражнять детей в межзубном произношении звуков, а на других — делает все, чтобы у ребенка не появилось подобное произношение. В целом можно сказать, что в обществе зреет преклонение перед иностранными языками.

Это сказывается не только на качестве развития родного языка, но и на формировании чувства патриотизма. И здесь уместно вспомнить слова великого русского педагога К.Д.Ушинского «В языке одухотворяется весь народ и вся его родина...

В сокровищницу родного слова складывается одно поколение за другим плоды глубоких сердечных движений, плоды исторических событий, верования, воззрения, следы животного горя и прожитой радости, — словом, весь след своей духовной жизни народ бережно сохраняет в народном слове.

Согласно А.А.Леонтьеву, в любом речевом высказывании проявляется целый ряд умений: быстрая ориентировка в условиях общения, умение спланировать свою речь и выбрать содержание, найти языковые средства для его передачи и уметь обеспечить обратную связь, иначе общение будет неэффективным и не даст ожидаемых результатов. При этом необходимо подчеркнуть, что важнейшее средство речевых навыков — это легкость перенесения единиц языка на новые, еще не встречавшиеся сочетания. Вот здесь и вступает в силу так называемое чувство языка, которое дает ребенку возможность применять речевые навыки на незнакомом языковом материале, отличить правильные грамматические формы от неправильных. Если ребенок мгновенно ориентируется в языковом материале и относит новое слово к какому-то классу явлений языка, уже известных ему (например, определение рода или числа), то мы можем говорить о развитии у него чувства языка.

Оно развивается и тогда, когда ребенок должен комбинировать языковые единицы в высказывании. Подчеркнем, что — это творческое комбинирование во всех смыслах. Во-первых, ситуации речевого общения постоянно меняются. Это заставляет ребенка создавать новые фразы, которые раньше в его речевом опыте не встречались, и комбинировать их в новых сочетаниях. Во-вторых, изменение ситуации и новые комбинации высказывания рожают у ребенка новые мысли, отсюда возникает и новые выражения их посредством языка.

Литература

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академии», 2000. 400 с.
2. Бородич А.М. Методика развития речи детей. Курс лекций для студ. пед. ин-тов по специальности «Дошкольная педагогика и психология». М.: Просвещение, 1974.
3. Гурович Л.М., Береговая Л.Б., Логинова В.И. Ребенок и книга. М., 1992; Гурович Л.М. Понимание образа литературного героя детьми старшего дошкольного возраста: Автореф. ... канд. дис. Л., 1937.
4. Короткова Э.П. Обучение рассказыванию в детском саду. М., 1989.
5. Карпова С.Н., Степанова М.А. Особенности связной речи дошкольников при общении со взрослыми и сверстниками // Вестник МГУ. Серия «Психология». 1984. № 4.

6. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для учащихся дошкольн. пед. уч-щ по спец. «Дошкольное воспитание» и «Воспитание в дошкол. учреждениях» / Л.П.Федоренко, Г.А.Фомичева, В.К.Лотарев, А.П.Николаичева. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1989.

7. Методические рекомендации к «Программе воспитания и обучения в детском саду» / Под ред. В.В.Гербовой, Т.С.Комаровой. 2-е изд., испр и доп. М.: Мозаика-Синтез, 2005. 344 с.

8. Научно-методический журнал для педагогов и родителей «Детский сад от А до Я». 2006. № 5.

9. Научно-методический журнал для педагогов и родителей «Детский сад от А до Я». 2005. № 2.

С.В.Коваленко, М.А.Филатова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Психическое развитие ребенка определяется его эмоциональным благополучием. Однако среди типичных детских эмоций нередко существенное место занимают не только положительные, но и отрицательные эмоции, негативно влияющие как на общий психологический настрой ребенка, так и на его деятельность.

Дошкольный возраст является предметом пристального внимания ученых и практиков. В этот период происходит ускоренное развитие психических процессов, свойств личности, маленький человек активно осваивает широкий спектр различных видов деятельности. На этапе дошкольного детства развивается самосознание, формируется самооценка, происходит выстраивание иерархии мотивов, и их соподчинение.

Для маленького ребенка семья — это целый мир, в котором он живет, действует, делает открытия, учится любить, ненавидеть, радоваться, сочувствовать.

Будучи ее членом, ребенок вступает в определенные отношения с родителями, которые могут оказывать на него как положительное, так и негативное влияние. Вследствие этого ребенок растет либо доброжелательным, открытым, общительным, либо тревожным, грубым и лицемерным.

По мнению А.Я.Варга, В.В.Столина, родительские отношения — это система разнообразных чувств к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимание характера и личности ребенка, его поступков [6].

Чрезвычайная значимость отношений между родителями и детьми привлекала внимание многих психологов самых различных школ и направлений. Подчеркивая решающую роль отношения с близким взрослым для развития ребенка, сами эти отношения, однако, не являются предметом исследования ни в деятельностном, ни в культурно-историческом подходе. Наряду с этим, клиническими психологами, психотерапевтами накоплен огромный опыт практической работы в сфере детско-родительских отношений (Э.Г.Эйдемиллер, А.В.Захаров, А.Я.Варга, А.С.Спиваковская и многими другими), который, как правило, описывается и интерпретируется в терминах западной психологии.

Содержание понятия «детско-родительские отношения» в психолого-педагогической литературе однозначно не определено. Во-первых, оно представляется как подструктура семейных отношений, включающая в себя взаимосвязанные, но неравнозначные отношения: родителей к ребенку — родительское (материнское и отцовское) отношение; и отношение ребенка к родителям. Во-вторых, эти отношения понимают как взаимоотношение, взаимовлияние, активное взаимодействие родителя и ребенка, в котором ярко проявляются социально-психологические закономерности межличностных отношений (Н.И.Буянов, А.Я.Варга, А.И.Захаров, О.А.Карабанова, А.Г.Лидерс, И.М.Марковская, А.С.Спиваковская, Т.В.Якимова и др.).

Изучение детско-родительских отношений является чрезвычайно важным как для понимания факторов, влияющих на становление личности ребенка, так и для организации психолого-педагогической практики. О значимости данной проблемы свидетельствует тот факт, что многие психологические теории не обошли вниманием эту проблему, рассматривая взаимоотношения родителей и ребенка как важный источник детского развития.

Эмоциональная сторона детско-родительских отношений в значительной степени предопределяет благополучие психического развития ребенка и реализацию воспитательного потенциала родительства как социального института. Эмоциональное отношение к партнеру у родителей и ребенка в контексте их отношений имеет различное происхождение, психологическое содержание и динамику развития. Если применительно к супружеским отношениям можно говорить о принципиальном равенстве партнеров — как в отношении генезиса, так и развития и реализации эмоциональной связи, — то в случае детско-родительских отношений природа детской и родительской любви оказывается различной.

Анализ психолого-педагогической литературы и потребностей практики позволил сформулировать проблему исследования: в данном возрасте закладываются основные установки поведения ребенка, которые проявляют себя в различных видах девиантного и аддитивного поведения. В связи с этим высокий уровень конфликтности старших дошкольников требует своевременного выявления и коррекции.

Внутри данной проблематики исследования заявлена конкретная тема: «Психологические особенности детско-родительских отношений старших дошкольников».

В рамках данной темы было организовано и проведено исследование с целью выявления психологических особенностей детско-родительских отношений старших дошкольников в семье.

Предмет исследования — детско-родительские отношения старших дошкольников в семье.

Объектом исследования являются дети старшего дошкольного возраста.

Нами было проведено исследование детско-родительских отношений с помощью методики «Кинетический рисунок семьи», разработанный Р.Бернсом и С.Кауфманом.

В исследовании принимали участие дети подготовительной группы детского сада № 69 «Светофорчик» города Нижневартовска.

В ходе количественного анализа рисунков детей было выявлено что 86% детей оценивают семейную ситуацию как благополучную, но тем не менее в каждой исследуемой семье были выявлены такие характеристики детско-родительских отношений как тревожность, конфликтность, чувство неполноценности и враждебности в семейной ситуации.

Сравнительный анализ выявил следующие особенности семейной ситуации и уровня эмоционального благополучия ребенка старшего дошкольного возраста в семье.

Благоприятная семейная обстановка характеризуется сниженным уровнем конфликтности, такие качества как тревожность, враждебность, чувство неполноценности, вообще не выражены. И наоборот при усилении конфликтности, повышается уровень тревожности и враждебности к семейной ситуации, то есть формирование неблагоприятной семейной ситуации.

Тревожная семейная обстановка характеризуется повышенным уровнем враждебности, конфликтности по отношению к членам семьи. При их усилении у ребенка формируется чувство неполноценности. Данный тип семейной ситуации характеризуется как неблагоприятный. При снижении этих качеств уровень благополучия повышается.

Конфликтная семейная ситуация характеризуется высоким уровнем тревожности в семейной ситуации, чувством неполноценности и враждебности по отношению к членам семьи, и окружающим его людям.

Чувство неполноценности ребенка связано с высокой конфликтностью в семейной ситуации. При его усилении, поведение ребенка характеризуется общей тревогой к окружающей его действительности, и как следствие враждебное отношение ко всему происходящему. В таких семьях недостаток материнской и отцовской чувствительной поддержки ребенка в старшем дошкольном возрасте влияют на эмоциональную сферу ребенка, его модель понимания тесных взаимоотношений. В трудные моменты своей жизни дети должны быть уверены

в поддержке и понимании своих родителей. Родители должны быть для своих детей самыми близкими друзьями, понимающими всю сложность и противоречивость их внутреннего мира и на основании этого понимания строить свои отношения с детьми.

Враждебная семейная ситуация, характеризуется высокой тревожностью, конфликтностью с членами семьи и окружающими его людьми. Это приводит к личной и социальной неполноценности.

Единственным благоприятным вариантом детско-родительских отношений является взаимное эмоциональное принятие, обеспечивающее гармоничное личностное развитие и высокий уровень удовлетворенности жизнью как ребенка, так и родителя. На ранних стадиях онтогенетического развития решающая роль в формировании аффективных взаимоотношений принадлежит взрослому, но уже начиная со второго полугодия жизни все более их начинает определять активное поведение ребенка.

Детско-родительские отношения, возникающие в процессе становления личности ребенка, имеют определенную специфику и характеризуются относительной непрерывностью и длительностью во времени; эмоциональной значимостью для ребенка и родителей; амбивалентностью в отношениях (баланс полярных позиций); изменяемостью отношений в зависимости от возраста ребенка; потребностью родителей в заботе о ребенке; принятием родителями на себя ответственности за ребенка.

Литература

1. Котова Е. Детско-родительские отношения в различных типах семей. Красноярск, 2004.
2. Лидерс А.Г. Семья как психологическая система. Очерки психологии семьи. М.; Обнинск, 2004.
3. Вапра А.Я., Столин В.В. Работа психолога с родителями // Детский психолог. 1998. № 5.

Е.А.Козина

ВЫБОР ЖИЗНЕННОГО ПУТИ В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Важнейшим выбором, осуществляемым человеком, заканчивающим школу, является выбор и планирование взрослого жизненного пути. Один из существенных психологических результатов деятельности школы — это готовность к личностному самоопределению ее выпускников. Психологически безопасная

образовательная среда является одним из условий осознанного выбора, насыщения ее ресурсом психологической помощи в личностном самоопределении, решает задачу защищенности, поддержки развития, выработки жизненно важных умений.

В качестве психотехнологии работы со старшеклассниками мною был выбран урок-тренинг «Планирование жизненного пути», изложенный в виде сценария занятий. Обучающая программа состоит из пяти блоков и предназначена для старшеклассников (14—17 лет).

Цель программы: расширить возможности помощи учащимся в осознании собственного «Я», помочь им в принятии решений, повысить учебную мотивацию и личностную активность.

Программа должна помогать спланировать и организовать свою жизнь, планировать собственное личностное развитие: развивать уверенность в себе; формировать умение делать выбор в собственном личностном пространстве.

Предлагаемые занятия имеют 5 целей-задач:

1. Помочь ученику узнать себя;
2. Научить его определять, насколько он удовлетворен собой и своим образом жизни;
3. Помочь расширить диапазон своих возможностей;
4. Научить видеть то, как он тратит свое время в настоящем;
5. Дать возможность ставить самостоятельные цели и оценивать свои действия с точки зрения соответствия своим желаниям.

Занятия проводятся в аудитории, количество участников 10—15 человек, рассадка участников происходит в форме круга.

Информация, которую участники собрали о себе на занятиях, оформляется в дневник, это сложная работа, и не следует ожидать ее конкретного завершения. Важно показать алгоритм ее выполнения и оказать помощь. Дневник может помочь сформулировать цели и свои желания. А также может быть приложен к своему портфолио. Анализ цикла тренинговых занятий проходит по их завершении: ведущий анализирует дневники участников тренинга, записи занятий.

Оценка эффективности тренинга проводится, как непосредственно после завершения цикла занятий, так и через некоторое время. В первом случае для оценки эффективности можно использовать некоторые вопросники, выявляющие коммуникативные и социально-перцептивные характеристики, например, рисуночные тесты; а также самоотчеты участников тренинга, получаемые в ходе цикла занятий (дневник).

Заключение-эпиграф

Знать и уметь — далеко не одно и то же.

Человек, в среднем, запоминает:

- 10% того, что слышит,
- 30% того, что видит,

- 50% того, что видит и слышит,
- 80% того, что делает сам.

Литература

1. Климов А.Е. Психология профессионала. М., 2000.
2. Пряхникова Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М., 1992.

И.Н.Коноплева

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТРЕНИНГОВЫХ МЕТОДОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Развитие личности и профессионально-важных качеств курсанта вуза МВД России, будущего сотрудника органов внутренних дел, сложный процесс, от его протекания зависит успех овладения профессиональным мастерством. При этом очень важно понять психолого-педагогический механизм формирования умений, профессионально значимых качеств личности, развитие знаний и способностей. Практика показывает, что при типичных условиях деятельности один сотрудник успешно осваивает профессию, а другой этого сделать не может. Актуальной является проблема гармоничного сочетания теоретической и практической составляющей занятий с курсантами и слушателями в учебных заведениях МВД России. Использование идеомоторной тренировки, активных методов обучения, социально-психологических тренингов, деловых игр, учений составляет основу для оптимального развития у будущих сотрудников ОВД профессионально значимых качеств.

Рассматривая проблему профессионально-психологической подготовки сотрудников органов внутренних дел, необходимо помнить, что такая деятельность требует особого рода знаний, навыков и умений. Это обусловлено, в первую очередь, тем, что деятельность сотрудников правоохранительных органов связана с высокой степенью риска, опасностью для жизни и здоровья, осознанной высокой ответственностью за результаты выполнения служебных задач. Таким образом значимость психологической подготовки сотрудников органов внутренних дел к деятельности всегда остается актуальной.

Знания составляют ядро содержания обучения. На основе знаний формируются умения и навыки, умственные и практические действия. В то же время знания являются основой нравственных убеждений, эстетических взглядов, мировоззрения. Знания и правильно избранный путь их усвоения — предпосылка умственного развития обучающихся. Сами по себе знания еще не обеспечивают

полноты умственного развития, но без них последнее невозможно. Являясь составной частью мировоззрения человека, знания в значительной мере определяют его отношение к действительности, моральные взгляды и убеждения, волевые черты личности и служат одним из источников склонностей и интересов человека, необходимым условием развития его способностей (Б.Б.Айсмонтас, 2004).

Умение и навык есть способность совершать то или иное действие. Различаются они по степени овладения данным действием. Умение — это промежуточный этап овладения новым способом действия, основанным на каком-либо правиле и соответствующим правильному использованию знания в процессе решения определенного класса задач, но еще не достигшего уровня навыка. В последующем процессе практического использования этого знания оно приобретает некоторые операциональные характеристики, выступая в форме правильно выполняемого действия, регулируемого этим правилом. Навыки же — это автоматизированные компоненты сознательного действия человека, которые вырабатываются в процессе его выполнения. Навык возникает как сознательно автоматизируемое действие и затем функционирует как автоматизированный способ его выполнения. То, что данное действие стало навыком, означает, что индивид в результате упражнения приобрел возможность осуществлять данную операцию, не делая ее выполнение своей сознательной целью (С.Л.Рубинштейн).

Применение знаний, умений и навыков осуществляется в самых разнообразных видах деятельности и во многом зависит от специфики содержания изучаемого. Это имеет существенное значение для понимания роли и места профессионально-психологической подготовки в общей структуре подготовленности курсантов вузов МВД России.

Сегодня качество и эффективность выполнения оперативно-служебных задач, возложенных на органы и подразделения внутренних дел ассоциируется с повышенным риском для жизни и здоровья работников милиции, подверженностью их стрессам, профессионально-деформирующим влияниям. Содержанием всех видов и форм профессионально-психологической подготовки является такое изменение личности сотрудника, которое позволило бы ему максимально эффективно и качественно выполнять поставленные задачи служебной деятельности, причем с минимальными затратами нервной энергии и за минимальное время. Своеобразным мостом от теоретических разработок повышения эффективности деятельности сотрудников милиции к практическому их внедрению может стать, по мнению В.А.Лефтерова (2007) использование тренингов в системе профессиональной подготовки.

В мире накоплен значительный опыт использования тренингов в различных областях деятельности человека. За последнее десятилетие почти во всех развитых странах внедрены в правоохранительную деятельность современные тренинговые технологии, что, как свидетельствуют многочисленные

зарубежные исследования, значительно повышает эффективность самой деятельности, а также надежность сотрудников. В исследовании В.А.Лефтерова (2007) показано, что в последние пять-семь лет тренинговые технологии активно внедряются в практику подготовки полицейских кадров стран Восточной Европы: Венгрии, Болгарии, Польши, Румынии. В странах СНГ этот процесс идет гораздо медленнее и осуществляется без системы и централизованного руководства, в отличие, например, от Германии, где психологическому обучению и сопровождению уделяется первостепенное значение.

В настоящее время в органах внутренних дел России имеется определенный опыт осуществления профессионально-психологической подготовки личного состава с использованием тренинговых методов. Так В.С.Карповым (1997) предложена специальная методика психологической подготовки, в основе которой лежат известные техники самовнушения. В.Н.Смирнов разработал программу подготовки сотрудников милиции на основе восточных методик (1999), а также создал концепцию экстремально-психологической подготовки сотрудников оперативных подразделений (2002). При этом подготовка направлена на выработку психической устойчивости, решительности, уверенности в своих силах и знаниях при осуществлении деятельности в сложных условиях, проведении оперативных мероприятий. Н.И.Бережная (2001) предложила тренинговую программу, направленную на повышение стресс-устойчивости сотрудников спецподразделений.

Тренинговые методы могут использоваться для развития коммуникативных способностей, повышения эффективности процесса овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками, совершенствования интеллектуальных возможностей, развития волевых характеристик, осознания, выявления и разрешения личностных, профессиональных и организационных проблем. Умения и привычки, которые формируются в искусственно созданной социально-психологической среде, помогают эффективно преодолевать трудности, обогащать межличностные отношения в реальной жизни.

В отличие от традиционных форм профессиональной подготовки, тренинговые методы направленные на рефлексии полученных знаний, восприятие их через собственный опыт, эмоциональные переживания субъекта деятельности, адекватную обратную связь, которая дает возможность выявить недостаток умений и навыков, изъяны имеющихся установок и стереотипов (Бесчастный В.Н., Лефтеров В.А., Литвинова Г.А., 2007.).

Тренинговые методы являются достаточно эффективным средством решения задач психологической подготовки, способом развития профессионально-важных качеств специалиста. Они опираются на теорию доминанты А.А.Ухтомского и концепцию обусловливания И.П.Павлова, а также на основные положения бихевиоризма и теорию социального научения. Тренинг позволяет значительным образом влиять на глубинные структуры личности, добиваться большого научающего эффекта. Действенность проведения тренинговых занятий

закljučается еще и в том, что у сотрудника милиции формируются навыки эффективного профессионального поведения. Повышается его психологическая готовность к деятельности и снижается вероятность нанесения ущерба своему здоровью и психическому состоянию.

В психологической науке теория и практика тренингов разработана достаточно глубоко. Автор учебного пособия «Основы технологии группового тренинга», специалист в области психологических тренингов различной направленности И.В.Вачков проанализировал взгляды ученых на сущность социально-психологического тренинга. Так Л.А.Петровская (1982) дала определение социально-психологическому тренингу, как средству психологического воздействия, направленному на развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностного общения. По мнению Ю.Н.Емельянова (1985), термин «тренинг» должен использоваться не для обозначения методов обучения, а для обозначения методов развития способностей к обучению или овладению любым сложным видом деятельности. А.П.Ситников (1996) назвал тренинги синтетической антропотехникой, сочетающей в себе учебную и игровую деятельность, проходящей в условиях моделирования различных игровых ситуаций. С.И.Макшанов (1997) определяет тренинг как многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации с целью гармонизации профессионального и личного бытия человека. А.С.Прутченков (2001) указывает, что слово «тренинг» не означает ничего другого, кроме хорошо известного нам понятия «тренировка». А.Т.В.Зайцева (2002) предлагает рассматривать тренинг как своеобразное «культурное оружие», как особое инструментальное опосредствующее действие. Это оружие применяется для освоения нового или изменения старого поведения. В.В.Никандров (2003) полагает, что тренингом называется метод игрового моделирования психогенных ситуаций в целях развития психологической компетентности и формирования и совершенствования различных психологических качеств, умений и навыков у людей, включенных в эти ситуации в роли участников или зрителей.

Достаточно полно отработана и описана в специальной литературе характеристика общих принципов тренинговой работы: активности, исследовательской позиции, осознания поведения, партнерского общения. Определены все структурные составляющие программ тренинга, требования к его организации и проведению, участникам, тренеру группы. Очерчены содержательный и личностный планы работы тренинговой группы, смыслом первого является изменение объекта воздействия, второго — групповая атмосфера, на фоне которой разворачиваются события содержательного плана и состояние каждого участника в отдельности.

Задача формирования профессионалов в стенах вуза сама по себе не нова. Но, к сожалению, практика показывает, что выпускники вузов МВД России далеко не всегда соответствуют требованиям профессии, довольно часто подводят недостатки интеллектуально-психологического свойства, вина за которые падает

и на вузы. Формирование курсанта в вузе как личности обязательно включает в себя развитие интеллекта, эмоциональной сферы, устойчивости к стрессорам, позитивного отношения к миру, самостоятельности. Развитие личности курсанта вуза, формирование и закрепление устойчивых знаний и навыков, может быть достигнуто за счет практической направленности обучения. Научные знания, получаемые в ходе изучения учебных дисциплин, должны отвечать не только информационным, но и развивающим целям. Для этого необходимо предусматривать установление широких связей и обобщений в изучаемом материале, использование принципиально новых и наиболее эффективных способов и методов научения.

Все мы учимся на каком-либо опыте — на собственном, выполняя определенные действия, или на чужом, наблюдая за действиями других людей. Тренинговые методы, это углубленная работа с опытом, который имеют участвующие в тренинге, сотрудничество и взаимодействие участников. Источником новизны является новое использование опыта. В ходе занятий происходит переосмысление, изменение в восприятии, структурирование, выстраивание в определенную логику решения задач. Благодаря анализу собственных действий мы узнаем новое о себе и своем поведении. Наиболее ценным в тренинговом обучении является обмен разным опытом, разными точками зрения, разным мировосприятием.

Все участники тренингового процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, анализируют, моделируют ситуации, совместно ищут пути решения проблем. Тренинговые методы позволяют задействовать мышление человека, его чувства, эмоции, волевые качества, творчество, таким образом в процесс включается потенциал целостной личности.

По мнению И.В.Вачкова, целью тренинга является изменение навыков и умений человека, ведущее к его развитию и более эффективной адаптации. Это изменение навыков и умений не сводится лишь к тренировке определенных, заранее заданных поведенческих проявлений. Можно говорить о формировании, развитии, совершенствовании не только поведенческих, но и умственных навыков и умений, говоря широко — навыков самопознания и саморазвития. Такое понимание целей тренинга, которые могут быть конкретизированы огромным количеством способов, отражает то общее, что есть в большинстве трактовок этого метода практической психологии.

Характерное отличие тренинга — условность действий, что делает его оживленным и захватывающим. Методики проведения ролевых игр способствуют развитию навыков критического мышления, решению проблем, отработке различных вариантов поведения в проблемных ситуациях, воспитанию понимания других людей. Через игру участвующие могут лучше понять собственные действия в реальной жизни, избавиться от страха за последствия своих ошибок.

В тренинге мы стараемся приблизить условность к реальности — сюжет и роли черпаются из типичных жизненных или служебных ситуаций. Ролевая игра

позволяет увидеть и зафиксировать не только образ действий, но и отношение человека к тому, как он действует. Ролевая игра с отработыванием действий обеспечивает закрепление желаемых навыков.

Современное образование нацелено на постоянное развитие и соответствие требованиям времени. С этой целью осуществляется постоянный поиск, апробация и внедрение все более эффективных технологий. Среди большого набора технологий тренинги занимают особое место. Активное внедрение тренингов в учебный процесс позволяет повысить качество образования и оптимизировать подготовку молодого сотрудника милиции к практической деятельности.

Внедрение психотренинговых методов в систему подготовки курсантов вузов МВД России представляет собой закономерный процесс совершенствования всей системы профессионального обучения в правоохранительной деятельности. Психотренинговые методы в системе профессионального обучения представляют собой связующее звено между теорией и практикой деятельности органов внутренних дел. В связи с этим в органах внутренних дел необходима научно обоснованная система средств и способов применения комплекса тренинговых методик для развития и обучения сотрудников ОВД.

Литература

1. Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов. М.: МГППУ, 2004.
2. Бережная Н.И. Психологическая готовность сотрудников к действиям в экстремальной ситуации // Состояние и перспективы развития юридической психологии в Северо-Кавказском регионе: Матер. первой регион. научно-практ. конф. / Под ред. Е.Н.Шиянова, В.Ф.Москаленко. Ставрополь: Северо-Кавказский гос. техн. университет, 2001. С. 57—60.
3. Бесчастный В.Н., Лефтеров В.А., Литвинова Г.А. Тренинговые методы подготовки руководителей органов внутренних дел: теория и практика: Учебно-методическое пособие. Донецк: ДЮИ ЛГУВД, 2007.
4. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учебное пособие. М.: Изд-во «Ось — 89», 1999.
5. Вачков И.В., Дерябо С.Д. Окна в мир тренинга: методологические основы субъектного подхода к групповой работе. СПб.: Речь, 2004.
6. Карпов В.С. Специальная методика психологической подготовки сотрудников органов внутренних дел к выполнению задач в условиях вооруженного конфликта. Учебно-метод. материалы. М.: Академия управления МВД России, 1997.
7. Папкин А.И. Совершенствование профессионально-психологической подготовки сотрудников ОВД к деятельности в экстремальных условиях // Проблемы, пути становления и дальнейшего развития психологической службы органов внутренних дел: Матер. конф. практ. психол. ОВД. Домодедово: РИПК МВД России, 1998. Ч. 2. С. 39—49.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2004.

9. Смирнов В.Н. Использование нетрадиционных психотехник в профессионально-психологической подготовке сотрудников органов внутренних дел к действиям в экстремальных условиях. Дис. ... канд. психол. наук. М., 1999.

10. Смирнов В.Н. Особенности профессиональной экстремально-психологической подготовки сотрудников специальных подразделений органов внутренних дел. Монография. М.: РИО ВПКС МВД России, 2003.

В.А.Мищенко

ПОВЫШЕНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПОДВИЖНЫХ ИГР

Данные об актуальности физического воспитания дошкольников в настоящее время встречаются в научных и научно-популярных статьях и монографиях, учебно-методических пособиях и исследовательских проектах. В них приводятся факты увеличения индекса здоровья в 6 раз и уменьшения числа часто и длительно болеющих детей в 2 раза средствами физической культуры.

Ребенок рождается с естественной биологической потребностью в движении — двигательной активностью. Под влиянием различных факторов двигательная активность с возрастом утрачивается, а ее мотивы, потребности, средства и формы не развиты в той мере, чтобы двигательная деятельность стала неотъемлемой частью образа жизни человека. Дошкольный возраст — благоприятный период для формирования и развития двигательной деятельности на фоне достаточно высокой двигательной активности.

Формирование потребности в движении — это становление мотивации к двигательной активности и развитию потребности в физическом совершенствовании, развитие интереса к спортивным играм и упражнениям, которые могут стать основными формами двигательной деятельности (катание на велосипеде, ходьба на лыжах, игры в теннис и др.) [1, с. 13].

В МБДОУ ДСКВ № 31 «Медвежонок» для формирования и развития двигательной деятельности дошкольников широко используются подвижные игры.

По определению отечественных психологов Л.С.Выготского, А.В.Запорожца, А.Н.Леонтьева, Д.Б.Эльконина, игра есть ведущая деятельность в дошкольном возрасте, благодаря которой в психике ребенка происходят значительные изменения. Подвижная игра представляет собой одну из первых доступных для дошкольников форм деятельности, которая предполагает сознательное воспроизведение навыка движений. Многие исследователи — В.Г.Барабаш, О.И.Кокорева, Т.И.Осокина, Е.А.Тимофеева, Н.В.Полтавцева, Е.А.Сагайдачная, Э.Я.Степаненкова, М.А.Рунова и др. — констатируют тот факт, что подвижная игра

является средством гармоничного развития ребенка, школой управления собственным поведением, формирования положительных взаимоотношений, благополучного эмоционального состояния. Один из первых теоретиков дошкольного образования — Е.А.Аркин утверждал: «Не может быть здорового развития без деятельной, интересной жизни. Такую деятельную, увлекательную жизнь ребенок ведет в игре, свободной и самим создаваемой, или в играх с правилами... Игра — единственная форма деятельности, которая во всех случаях отвечает его организации...».

Подвижная игра — сложная эмоциональная деятельность детей, направленная на решение двигательных задач, основанная на движении и наличии правил. Игра является основным средством, формой и методом работы с детьми по физическому воспитанию [2, с. 188].

Основными формами работы по физическому воспитанию в ДОУ № 31 являются:

- репродуктивно-игровая и предметно-образная совместная двигательная деятельность воспитателя с детьми (младший дошкольный возраст);
- образно-игровая, игровая совместная деятельность инструктора по физической культуре, воспитателя и детей среднего и старшего дошкольного возраста, на основе народных подвижных игр, игр-эстафет, игр-аттракционов;
- тренировочно-игровая совместная деятельность взрослого и ребенка по освоению спортивных игр с использованием спортивных комплексов и тренажеров;
- интегрированные игровые занятия в старших и подготовительных к школе группах;
- игровая совместная деятельность взрослых (родителей, воспитателей) и детей.

В ДОУ, в рамках работы попечительского Совета, широко используется организация двигательной активности дошкольников совместно с родителями. Участие родителей и детей в физкультурных праздниках и развлечениях, таких как — «Папа, мама, я — спортивная семья!», «Веселые старты!», «Сильные, ловкие, смелые!» значительно повышает мотивацию, уровень и качество двигательных умений и навыков ребенка. Дошкольники демонстрируют родителям свои достижения, умелость, ловкость, лидерство. Положительные эмоции, поддержка и переживание друг за друга являются лучшим фоном развития двигательной деятельности.

Повышение качества двигательной деятельности дошкольников зависит от выбора воспитателем подвижных игр. При подборе подвижных игр педагоги ДОУ учитывают принципы, которые предлагает примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования «Успех».

1. Принцип учета игровой и имитационной природы детей дошкольного возраста, который означает стремление ребенка изображать знакомые ему образы в движении, воображая, представляя, имитируя их в игре.

2. Принцип учета активной природы ребенка, который предполагает, что подобранные игры позволят детям выразить доступными двигательными средствами потребность в движении, накопленный двигательный опыт. Принцип учитывает моторно-ритмическую и моторно-двигательную активность ребенка, высокую потребность в ней.

3. Принцип учета интересов детей, особенностей детской субкультуры, и двигательного опыта, предполагающий, что каждый ребенок вне зависимости от возраста уже обладает индивидуальным двигательным опытом, имеет избирательное отношение к организации собственной двигательной деятельности. Данный принцип позволяет объединяться в совместной игровой деятельности детей с разной степенью подвижности, предоставляя один предмет — мяч, скакалку и др. на двоих или подгруппу.

4. Принцип сочетаемости игр при организации двигательной деятельности детей, означающий, что процесс физического воспитания организуется в форме подвижно-игровых рассказов, во время которых инструктор по физической культуре или воспитатель предлагает ребенку вспомнить цепочку последовательных движений, создавая знакомые ему образы.

5. Принцип дозирования игр для организации двигательной деятельности дошкольников.

6. Принцип разнообразия предметов, означающий вариативность использования мячей, палок, веревок, обручей, длинных и коротких скакалок и т.п.

7. Принцип вариативности игрового содержания и возможности появления творчества в движении, позволяющий воспитателю вместе с детьми обыгрывать игрушки, физкультурные пособия, ведя совместные обсуждения различных видов и способов движения с ними и вокруг них, придумывая новые движения.

Побор и распределение подвижных игр с учетом вышеизложенных принципов представлены в рабочих программах и календарных планах инструктора по физической культуре, воспитателей групп ДОУ.

Краткий список рекомендуемых подвижных игр для детей старшего дошкольного возраста, в целях повышения двигательной деятельности (по программе «Истоки»).

Игры с бегом: «Бери ленту», «Ловишки — выше ноги от земли», «Быстро возьми, быстро положи», «Перемени предмет», «Совушка», «Кто скорее докатит обруч до флажка», «Догони свою пару», «Жмурки», «Два мороза», «Горелки», «Коршун и наседка», «День и ночь», «Постройся в шеренгу, круг, колонну», «Третий лишний», «Краски», «Снежная карусель», «Белые медведи».

Игры с прыжками: «Не попадись», «Волк во рву», «Из кружка в кружок», «Кузнечики», «Чехарда».

Игры с ползанием и лазанием: «Перелет птиц», «Повля обезьян».

Игры с метанием, бросанием и ловлей: «Стоп», «Кого называли, тот и ловит», «Кто самый меткий?», «Охотник и звери», «Ловишки с мячом», «Круговая

лапта», «Мяч капитану», «Играй, но мяч не теряй», «Бабки», «Кольцебросс», «Летающие тарелки», «Забей в ворота», «Закати в лунку».

Литература

1. Деркунская В.А. Образовательная область «Физическая культура» в примерной основной общеобразовательной программе «Успех» // Дошкольное воспитание. 2011. № 2. С. 12—19.

2. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развитие ребенка: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 368 с.

С.А.Мруга

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

На современном этапе развития нашего общества активизация человеческого фактора выступает как одно из условий дальнейшего общественного прогресса. В связи с этим, перед детскими дошкольными учреждениями ставится задача — формирование личности ребенка, способного самостоятельно оценивать происходящее и строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих его людей. Решение этой задачи связано с формированием устойчивых нравственных свойств личности. Нравственное воспитание дошкольников в связи с этим, является одной из задач воспитания, для решения которой воспитателю требуется не только знание методик, но и умение организовать различные виды деятельности детей.

Важным источником накопления нравственных знаний является знакомство дошкольников с окружающим миром.

Целью моей работы является: формирование у детей дошкольного возраста навыков нравственного поведения во взаимоотношениях с окружающими людьми.

Задачи:

1. формирование личностного отношения к окружающим;
2. овладение этическими и нравственными нормами;
3. воспитание целенаправленности в действиях и своих поступках;
4. развитие способности к самовоспитанию и саморегулированию отношений.

Гипотеза: нравственное воспитание будет осуществлено в том случае, если:

а) дети будут действовать целенаправленно в какой-либо деятельности при выполнении различных заданий;

б) действия детей приобретут осознанный характер;

в) будут использовать приобретенный опыт в различных ситуациях.

Приобщение детей к миру человеческих ценностей происходит в процессе формирования у детей «нравственной шкалы отношений», с помощью которой он может «измерить» свои и чужие поступки с общечеловеческих позиций добра и зла и не только оценить, но и подчинить свое поведение нравственным нормам. Знания дошкольников о нравственных нормах, собственные жизненные наблюдения часто бывают неполными, разрозненными. Поэтому требуется специальная работа, связанная с обобщением полученных знаний. Мы используем разные формы работы — это может быть и рассказ воспитателя из личного опыта, различные этические беседы, чтение художественной литературы, драматизация, обсуждение сказочных героев и т.д. Сообщая играя, решая познавательные задачи, дети общаются между собой, оказывают влияние друг на друга. Следует предъявлять ряд требований, касающихся деятельности детей: не мешать остальным, внимательно слушать друг друга, участвовать в общей работе, игре — и оценивать умения детей в этом плане. Совместная деятельность детей рождает между ними отношения, характеризующиеся многими признаками, которые свойственны в любой коллективной работе.

Для того чтобы эти возможности реализовались практически, необходимо методически правильно организовать свою деятельность, направленную на детей. Воспитательный процесс строится таким образом, что в нем предусматриваются ситуации, в которых ребенок ставится перед необходимостью самостоятельного нравственного выбора, в которых у детей была бы возможность взаимодействовать друг с другом и общаться.

В старших группах становятся более разнообразными поступки, отражающие усвоение детьми моральных норм поведения. Следует обращать внимание на характер реакции ребенка, на ситуацию, на самостоятельный выбор действий, одобрять поступки, в которых проявляется предупредительность, вежливость, скромность, тактичность. Поддерживая положительные детские поступки, мы вместе с тем обогащаем нравственный опыт детей, пользуясь при этом не только и не столько конкретными указаниями, но и рассуждениями, советом, собственным примером, тактичным замечанием. Мы стараемся также формировать у детей умение проявлять такт и уважение в разговоре со взрослыми, оказывать ему внимание.

Дошкольники подражают поступкам сверстников. Однако они далеко не всегда способны дать правильную оценку нравственного содержания поступка, поэтому могут подражать и отрицательным примерам. Поэтому необходимо стремиться предупредить такие факты, останавливая ребенка, поступающего плохо, выражая свое огорчение по поводу его действий.

В нашей работе часто используются такие методы, как: чтение и разбор статей, рассказов, сказок. Это помогает детям понять и оценить нравственные поступки людей. Также часто обращаемся к фольклору и художественным произведениям, используем сравнения из любимых детских сказок, например как

«Мойдодыр», «Федорино горе» К. Чуковского, «Девочка чумазная» А. Барто, «Что такое хорошо и что такое плохо» В. Маяковского, «Неумейка» Я. Аким и др.

Хорошо воздействуют на детей к месту сказанные шутки, прибаутки, пословицы, загадки. Дети легко запоминают их и часто сами употребляют («Когда я ем, я глух и нем», «Кончил дело, гуляй смело», «Скучен день до вечера, коли делать нечего»).

Проведение бесед на этические темы требует тщательной подготовки, глубокого продумывания каждого вопроса, с тем чтобы не допустить голого морализирования, безосновательных требований, запретов, осуждения отдельных детей. Все эти просчеты могут привести к появлению у дошкольников формальных знаний или вызвать у них протест, что будет препятствовать положительному отношению к обсуждаемой теме, возникновению соответствующих чувств.

В нравственном воспитании активным средством воздействия являются произведения литературы и искусства (книги, картины, скульптура, музыка). Они в яркой, образной, эмоционально насыщенной форме влияют на детей, вызывая разнообразные чувства, способствуя формированию у них нравственного отношения к явлениям окружающей жизни.

Поведение детей в детском саду регулируется правилами, соответствующими моральными нормами нашего общества. В силу конкретности мышления дошкольнику доступны лишь такие правила, которые предполагают определенные, конкретные поступки. Например: «Любую вещь, которой пользовался, надо положить на место», «Надо вежливо обращаться с просьбой, благодарить за услугу», и т.д. Все правила, которые должны быть сформулированы четко, доступно для их понимания, в форме указаний, а не запретов.

Следует помнить, что каждое новое правило требует времени для его усвоения детьми. Сначала необходимо разъяснить им правило, обучить его выполнению, напомнить о нем, предупреждая возможные нарушения. Например, перед входом в раздевальную комнату мы говорим малышам: «Когда будете входить в комнату, не забудьте вытереть ноги. Наша Наталья Александровна чисто вымыла пол, постарайтесь не испачкать его». Мы закрепляем это правило, напоминая детям, что так надо поступать всегда.

Контроль всегда сопровождается оценкой. Мы либо поддерживаем, одобряем действия детей, либо предупреждаем повторение отрицательных действий. Одобряя конкретные поступки, тем самым выражаем свое отношение и к ребенку. Например: «Какая у нас Катюша старательная! Аккуратно сложила все карточки от лото, коробочку сложила и на место поставила!»

Большую роль в воспитании нравственных ценностей у детей играет работа с родителями. Для сплочения родителей и развития сотрудничества детского сада и родителей мы посчитали необходимым ввести нетрадиционную форму работы с родителями, организовав клуб «Навыки общения». В работе с родителями мы систематически проводим беседы, консультации, обучающие семинары. Это происходит в обстановке покоя и доверия.

Таким образом, использование такой формы работы с семьей помогает родителям учиться понимать состояние, желания и интересы своих детей; развивает осознанное и ответственное отношение к режимным моментам, проводимым в детском саду; повышает саморегуляцию и самоконтроль своего поведения; улучшает психологический климат не только в группе, но и в семье.

Целенаправленная работа по развитию нравственных качеств и чувств у детей в течение 2009—2010 гг. дает отчетливые результаты. Специально проведенное обследование позволяет более активно, обстоятельно и точно зафиксировать сдвиги в развитии навыков взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми.

Проведенный мониторинг в подготовительной группе позволил выявить уровень нравственного сознания детей:

начало года	конец года
Высокий уровень — 3 человека (21%)	13 человек (52%)
Средний уровень — 18 человек (65%)	10 человек (48%)
Низкий уровень — 2 человека (14%)	0

Эти результаты стали возможными благодаря тому, что работа по развитию нравственных ориентиров у детей проводится по намеченному мною перспективному плану через различные виды деятельности с использованием различных методов и приемов: дидактические, сюжетные, творческие игры; психогимнастика; упражнения; чтение художественной литературы; беседы; обыгрывание конфликтных ситуаций; рассматривание иллюстраций; введение в группу добрых традиций; новая форма работы с родителями: создание клуба «Навыки общения».

Таким образом, нравственное воспитание является целенаправленным процессом, предполагающим определенную систему содержания, форм, методов и приемов педагогических действий. Работа по развитию нравственных ориентиров у детей проводится по намеченному перспективному плану, с учетом возрастных особенностей через различные виды деятельности, так как нравственное воспитание нельзя выделить в какой-то специальный процесс. Используя различные приемы и методы, а также введение добрых традиций предупреждает накопление ребенком отрицательного опыта, препятствует развитию нежелательных навыков и привычек поведения.

На данном этапе решение проблемы остается актуальным, так как есть дети, у которых наблюдаются нарушения в поведении и общении друг с другом и взрослыми. Как правило, такие дети обращают на себя внимание других детей через конфликтные ситуации. У детей с низкой речевой активностью затруднено общение со сверстниками, что тоже является немаловажным фактом. Следующая причина заключается в гиперопеке детей родителями (особенно для часто болеющих детей и детей с заболеваниями эндокринной системы), что так же

приводит к некоторым проблемам в поведении. С такими детьми запланирована индивидуальная работа с привлечением родителей.

В дальнейшем, планируется обратить особое внимание на сотрудничество не только с родителями, но и с узкими специалистами (логопедом, психологом, дефектологом, музыкальным руководителем) для полного воспитания культуры поведения и положительных взаимоотношений детей и для достижения более высоких результатов.

Литература

1. Нравственно-трудовое воспитание детей в детском саду. Под ред. Р.С.Буре.
2. Выготский, М. Педагогическая психология. Л.: Педагогика-пресс.
3. Воронов В.В. Педагогика школы в двух словах. М., 1997.
4. Дошкольное воспитание. 1985. № 3.
5. Кузнецова Л.В. Формирование нравственного здоровья дошкольников М.А.Панфилова. М., 2003.
6. Маханева М.Д. Нравственно-патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста. М., 2004.
7. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. М., 2002.
8. Ушаковой О.С. Воспитание и обучение детей шестого года жизни / Под ред. Л.А.Парамоновой. М., 1987.
9. Ядэшко В.И. и Сохина Ф.А., Дошкольная педагогика под редакцией. М.: Просвещение, 1986.

Ф.М.Мызина

РЕСУРСНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ИХ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Одаренные дети — очень ценная, но и весьма хрупкая часть нашего общества. Теперь уже широко признано, что внимание к детям с теми или иными признаками незаурядного интеллекта — одна из самых важных задач общеобразовательной школы. В ходе изучения состояния означенной проблемы обнаружилось, что в процессе обучения депривированными могут оказаться различные потребности высокоинтеллектуальных учащихся: удовлетворение от процесса познавательной и творческой деятельности, положительная оценка со стороны авторитетных людей, потребность в активности, демонстрации своих возможностей, лидировании и самое главное — потребность в самореализации.

Основными последствиями депривации потребностей высокоинтеллектуальных учащихся можно выделить следующие:

- утрата творческого потенциала: ребенок прекращает создавать особые, свойственные его способностям творческие продукты — А.В.Кулемзина называет это кризисом креативности [8];

- снижение интеллектуальной активности ребенка, проявляющееся в исчезновении интеллектуальной продуктивности, — кризис интеллектуальности [8];

- снижение или полная потеря интереса к процессу и результатам своего труда — кризис мотива достижений [8].

Самое лучшее, что, по мнению Ф.Монкса, могут сделать для таких детей психологи и педагоги, — это создать условия, отвечающие их потребностям в развитии в соответствии с их способностями. Это соответствие необходимо для прогресса каждого одаренного ребенка на его собственном уровне способностей и обеспечения ему уверенности в себе и чувства безопасности, что будет иметь долговременное благоприятное влияние [25]. В связи со всем, сказанным очевидна острая необходимость иметь способы, смягчающие последствия депривации потребностей интеллектуально одаренного ребенка и позитивно влияющие на развитие его личности. Важнейшим звеном в решении этой проблемы является специальное психолого-педагогическое сопровождение, соответствующее потребностям и возможностям данной категории учащихся, способствующее их успешной социализации.

На базе МОСШ № 6 города Нижневартовска в рамках реализации комплексной программы школы по созданию оптимальных условий для развития детей с признаками одаренности, осуществлялась апробация системы развивающей работы школьного психолога с детьми с признаками интеллектуальной одаренности. Данная система была представлена в виде программы «Школа жизни», цель которой создание условий для нейтрализации последствий кризисов одаренности у данной категории детей.

При разработке программы мы опирались на научные труды отечественных психологов таких как: В.М.Экземплярский, К.Сотонин, В.А.Петровский, Э.Мэйман, Б.М.Теплов, С.Л.Рубинштейн, Н.С.Лейтис, А.М.Матюшкин. Были изучены работы зарубежных ученых, психологов: Г.Айзенка, Г.Россолимо, В.Штерна. Мы опирались на психологические модели, разработанные рядом западных психологов: Дж.Гилфорд, Дж.Рензулли, П.Торренс, А.Таннебаум и другими. Нами были изучены теоретические подходы к понятию развитие.

При разработке программы использовались идеи А.Кулемзиной о кризисах одаренности, являющихся причиной исчезновения детской одаренности. В последние годы, благодаря стараниям М.Р.Битяновой и питерских практических психологов, стало широко употребляться словосочетание «психологическое сопровождение» [2]. Идеология сопровождения состоит в том, чтобы не ограждать ребенка от трудностей, не решать за него проблемы, а создавать условия для его осознанного, ответственного и самостоятельного выбора. Данная система

развивающей работы предполагает адресный подход к каждому ребенку с признаками интеллектуальной одаренности (М.Р.Битянова, 2004), поэтому соотносятся полученные характеристики с характеристиками реального развития (по результатам диагностики) и на основе сравнения формулируются конкретные развивающие задачи и планируются конкретные развивающие результаты.

Контингент участников программы — учащиеся с признаками интеллектуальной одаренности: 1 блок — учащиеся 12—13 лет; 2 блок — учащиеся 14—15 лет; 3 блок — учащиеся 16—17 лет.

Психологические занятия проводятся два раза в неделю в течение трех учебных четвертей, 18 занятий в каждой возрастной группе реализуются в течение одной четверти (6 занятий по нейтрализации кризиса интеллектуальности, 6 занятий по нейтрализации кризиса креативности, 6 занятий по нейтрализации мотивационно-личностного кризиса) — итого 54 занятия.

Этапы реализации программы: 1) выявления школьников, находящихся в ситуации кризиса одаренности — 2006 год; 2) апробирование развивающих психологических занятий нейтрализующих последствия кризисов одаренности — 2006—2009 годы; 3) выявление учащихся, находящихся в ситуации кризиса одаренности после апробирования развивающих психологических занятий нейтрализующих последствия кризисов одаренности — 2009 год; 4) оценка достоверности сдвига в значениях степени проявления кризиса одаренности при первом и повторном исследовании исследуемых учащихся — 2009 год.

В процессе проведения занятий мы опирались на определенные способы, нейтрализующие последствия кризисов одаренности, обоснованные учеными — психологами изучающими проблему одаренности школьников. Данные способы создают необходимые условия и опираются на определенные *ресурсные возможности и особенности одаренных детей*. Психологическая организация личности — одна из самых пластичных и динамичных организаций, отмечает Л.И.Анцыферова. «Стабильность, устойчивость органически сочетаются в ней с удивительной гибкостью, огромными компенсаторными резервами, возможностями перестройки, взаимозаменяемости, взаимодополнения ее компонентов, со способностью постоянно выходить за свои пределы, превосходить себя» [15, стр. 331].

Кризис интеллектуальности, проявляется в снижении интеллектуальной активности и исчезновении интеллектуальной продуктивности. Это происходит из-за перегруженности способного ребенка заданиями, развивающими только интеллектуальные способности, так же если не учитываются индивидуальные познавательные потребности, личностные особенности и интересы данной категории детей. При этом преобладает внешний, а не внутренний локус контроля. Снизить негативное влияние, такого рода кризиса можно опираясь на познавательную самостоятельность одаренных школьников, то есть не навязывать свои задания, а идти за ребенком. Так — по мнению ряда психологов (Д.Б.Боголюбская, 1983; В.А.Петровский, 1992), одаренные дети, обладают ярко выраженной

познавательной самостоятельностью (над ситуативной активностью). Д.Б.Богоявленская, проводя экспериментальную работу с детьми, заметила, что для способного ребенка решение задачи не является завершением работы. Это начало будущей, новой работы. «В этой способности не «гаснуть» в полученном ответе, — пишет Д.Б.Богоявленская, — а «возгораться» в новом вопросе кроется тайна высших форм творчества, способность «видеть в предмете нечто новое, такое, что не видят другие» [4].

Важная характеристика интеллекта, считает А.М.Матюшкин, проявляется в чувствительности к противоречиям в возникающих вопросах, в усмотрении проблемы [16]. По мнению А.Савенкова для одаренных детей свойственна *сверхчувствительность к проблемам*. Она важна в любой интеллектуальной и творческой деятельности и является качеством самостоятельно мыслящего человека. Н.С.Лейтис считает что, для высокоинтеллектуального ребенка характерна *повышенная концентрация внимания* [9]. Выражено это, во-первых, в высокой степени погруженности в задачу; во-вторых — в возможности успешной настройки, даже при наличии помех, на восприятие информации, относящейся к выбранной цели. Отсюда вытекает такая отличительная черта, как склонность к сложным и сравнительно долговременным занятиям. Следующим способом нейтрализации последствий интеллектуального кризиса, можно выделить *опору на высокий уровень логического мышления* детей с признаками одаренности в процессе творческой деятельности. Множество специальных исследований проведено с целью — выяснить, помогает ли в творчестве умение мыслить логически. Единого ответа на этот вопрос пока нет. Обобщая имеющиеся в литературе данные по этому вопросу, В.С.Юркевич отмечает: для высокого развития творческих способностей необходим уровень умственного развития выше среднего; после достижения такого интеллектуального уровня дальнейшее его повышение не сказывается на творческом потенциале; когда интеллектуальный уровень очень высокий, то это как и при недостаточной его величине, может мешать творчеству, то есть влияние на становление творческих способностей снова станет отрицательным. Таким образом, связь между интеллектуальностью и креативностью определенно есть, но она не такая прямолинейная [23]. Высокий уровень логического мышления ребенка, чаще всего способствует проявлению его творческих способностей, а процесс творчества повышает интеллектуальную активность ребенка, то есть эти функции взаимосвязаны. Таким образом, последствия кризиса интеллектуальности можно нейтрализовать, опираясь на познавательную самостоятельность, сверхчувствительность к проблемам, высокий уровень логического мышления, высокий уровень концентрации внимания интеллектуально одаренных школьников.

Рассмотрим более подробно с помощью каких способов можно нейтрализовать последствия мотивационно-личностного кризиса интеллектуально одаренных учащихся. Данный кризис проявляется в снижении уверенности ребенка в том, что его личностные качества позволяют ему добиться поставленной цели,

позволяют самореализоваться. Школьник чувствует себя неуверенным, особенно в межличностных контактах. Поэтому ресурсом в данном случае будет повышение уверенности ребенка, принятие себя. Одним из способов нейтрализации последствий мотивационно-личностного кризиса является *опора на любознательность* высокоинтеллектуального ребенка. Любовь к познанию, или любознательность, берет свое начало от любопытства. Испытывая любопытство одаренный ребенок не думает о своих личностных качествах (хорош он или плох), он просто испытывает удовольствие и как бы «выпрыгивает» из кризиса. Любопытство — жажда новизны, интеллектуальной стимуляции, определяемая в отечественной психологии еще и как потребность в «умственных впечатлениях», характерна для каждого здорового ребенка (А.В.Запорожец, Л.И.Божович) [5]. Многие исследователи (Ю.З.Гильбух, 1992; Н.С.Лейтис, 2000) отмечают *высокую степень выраженности эгоцентризма* именно у высокоинтеллектуальных детей. Они утверждают, что чем лучше знаешь что-либо, тем больше шансов в связи со своим знанием вести себя эгоцентрически [6; 9; 12]. Что бы ребенок не получал негативного опыта от общения со сверстниками в коллективных играх важно создавать условия, позволяющие школьникам с мотивационно — личностным кризисом адекватно вести себя как в роли лидера так и в роли исполнителя. Одним из способов нейтрализации последствий мотивационно — личностного кризиса можно считать так же *опору на соревновательность высокоинтеллектуального ребенка*. Соревновательность, конкуренция — важный фактор развития мотивации достижения личности, укрепления, закалки характера. Опыт побед и поражений, приобретаемый в ходе различных интеллектуальных, художественных, спортивных состязаний, чрезвычайно важен для дальнейшей жизни. У детей с признаками одаренности очень развита личностная рефлексия (А.Кулемзина, 1999). Поэтому высокоинтеллектуальные дети сравнивают себя с окружающими сверстниками и часто расценивают результаты этого сравнения не в свою пользу. У них формируется комплекс неполноценности: «...Я не такой, как все, значит, я хуже». Если ребенок отмечает свои личностные качества как неудовлетворительные, то, несмотря на высокий уровень интеллекта и успехи в учебе, можно констатировать наличие личностно-мотивационного кризиса [8]. Он проявляется в виде *комплекса перфекциониста*: «Я не самый лучший — поэтому мне надо упорно доказывать другим (и себе), что я могу им стать. А для этого надо много работать» [18]. Важным способом нейтрализации последствий мотивационно-личностного кризиса является снижение уровня проявления перфекционизма у высокоинтеллектуального ребенка. Стремление к совершенству считается характерной чертой тех, кто имеет потенциал для его достижения (Gallagher, 1991; Parker, 1995; Silvermen, 1997; Whitmore, 1980). Таким образом, ресурсными возможностями интеллектуально одаренных школьников, нейтрализующими последствия мотивационно-личностного кризиса можно считать: их любознательность и соревновательность. Необходимыми условиями

нейтрализации последствий данного кризиса являются: снижение проявления эгоцентризма и перфекционизма учащихся.

Рассмотрим более подробно способы, снижающие проявления кризиса креативности. В ситуации данного кризиса у одаренных школьников уменьшается творческая продуктивность, при этом снижается степень соответствия образу «Я — идеального». Высокий творческий потенциал частично или полностью утрачивается в силу невозможности предъявить себя окружающим, получить одобрение или поддержку взрослых, что приводит к трудностям в развитии способностей в целом. Исходя из этого, что бы не навязчиво стимулировать творческий потенциал одаренного ребенка можно обратиться, к редко используемым в психологии, *«методу описания поведения успешных людей»* и *«принципу дополненности»* предложенного известным физиком Нильсом Бором. По мнению А.Савенкова каждый человек, а творец тем более, неповторим, но при всем индивидуальном своеобразии реальных проявлений креативности существует довольно много черт, характерных для большинства творцов. Причем большинство из них проявляются в детстве [19]. Одним из способов нейтрализации последствий кризиса креативности высокоинтеллектуальных детей является *опора на их повышенный интерес к дивергентным задачам*. А.Кулемзина считает, что творческий акт уходит своими корнями не столько в воображение и тем более не в фантазию, сколько, во-первых, в базовые когнитивные стилевые характеристики личности — независимость, дивергентность — и, во-вторых, в индивидуальный познавательный опыт ребенка. Если ребенку предоставить возможность накапливать индивидуальный познавательный опыт, а также быть субъектом собственной деятельности, у него есть все шансы этот тип кризиса счастливо миновать (А.Кулемзина, 1999). *Стремление раскрыть свой внутренний потенциал (самореализоваться)* многие исследователи считают главным побудительным мотивом творчества человека (Г.Гольдштейн, К.Роджерс и др.) [14]. А.М.Матюшкин отмечает, что *способность к оценке* обеспечивает возможности самодостаточности, самоконтроля, уверенности способного, творческого ребенка в самом себе, в своих способностях, в своих решениях, определяя этим его самостоятельность, неконформность и многие другие интеллектуальные и личностные качества [10]. В концепции одаренности известного американского психолога А.Танненбаума одним из пунктов являются так называемые случайные факторы — «оказаться в нужном месте в нужное время» [18]. Случайности потому и случайности, что их не спрогнозируешь. Но *умению находить пользу в непредвиденном течении обстоятельств* можно и нужно учиться. По мнению А.Савенкова это одна из черт человека с высокими умственными способностями. Это серьезно повышает шансы на успех практически во всех сферах жизни [18]. Таким образом, ресурсными возможностями одаренных детей, нейтрализующими последствия кризиса креативности, можно считать их повышенный интерес к дивергентным задачам,

стремление самореализоваться, умение находить выгоду в непредвиденном стечении обстоятельств и чувство юмора.

Таким образом, интеллектуально одаренные школьники имеют определенные ресурсные возможности, благодаря которым можно смягчить последствия депривации их потребностей. Так последствия кризиса интеллектуальности можно нейтрализовать, опираясь на познавательную самостоятельность, сверхчувствительность к проблемам, высокий уровень логического мышления, высокий уровень концентрации внимания интеллектуально одаренных школьников. Последствия мотивационно-личностного кризиса можно нейтрализовать, создавая условия снижающие проявление перфекционизма, эгоцентризма, склонности командовать сверстниками, а так же опираясь на любознательность, самостоятельность, социальную автономность, соревновательность и особенности эмоционального развития интеллектуально одаренных детей. Последствия кризиса креативности можно нейтрализовать опираясь на повышенный интерес к дивергентным задачам, оригинальность, гибкость, продуктивность, мышления, легкость ассоциирования, способность к прогнозированию, к оценке, стремление к самоактуализации и творческое восприятие случайностей. Для преодоления проблем интеллектуально одаренных детей следует, прежде всего, сосредоточить внимание на их специфическом даре, чтобы с его помощью справиться с трудностями.

Литература

1. Анцыферова Л.И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности. Вопросы психологии. 1978. № 1.
2. Битянова М.Р. Принципы построения системы развивающей работы школьного психолога // Школьный психолог. 2004. № 36. С. 12—16.
3. Богоявленская Д.Б. Рабочая концепция одаренности: дискуссионные вопросы. Одаренный ребенок. 2004. № 4. С. 6—13.
4. Богоявленская Л.Б. Интеллектуальная активность. Ростов н/Д.: Изд-во РГУ, 1983.
5. Божович Л.И. Избранные психологические труды. М., 1995.
6. Гильбух Ю.З. Умственно одаренный ребенок. Киев, 1993.
7. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / Под ред. А.М.Матюшкина. М., 1965. С. 433—456.
8. Кулемзина А.В. Детская одаренность: психолого-педагогическое исследование. Томск, 1999.
9. Лейтес Н.С. Умственные способности. М.: Педагогика, 1971.
10. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. 1989. № 6. С. 29—33.
11. Мейман Э. Экспериментальная педагогика. СПб., 1910.
12. Одаренность и в возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей: Учебное пособие / Под ред. А.М.Матюшкина. М.: НПО «МОДЭК», 2004. 192 с.
13. Петровский В.А. Феномены субъектности в развитии личности. Самара, 1997.

14. Психология личности. Т. 1. Хрестоматия. Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2000. 448 с.
15. Психология личности Т. 2. Хрестоматия. Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2000. 544 с.
16. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С.Лейтеса. М.: Изд. центр «Академия», 2000. 336 с.
17. Роджерс Карл Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Издательская группа «Прогресс», 2005. 480 с.
18. Савенков А.И. Одаренный ребенок в массовой школе. Библиотека журнала «Директор школы». 2001. Вып. 1. Издательство «Сентябрь». URL: <http://www.director.ru>
19. Савенков А. Одаренные дети и творческие люди: особенности психического развития // Школьный психолог. 2004. № 30. С. 10—13.
20. Снегирева Т.В., Мызина Ф.М. Мотивационный кризис одаренных детей как препятствие на пути к самореализации // Психология обучения. СГУ, 2010. № 7.
21. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.
22. Штерн В. Умственная одаренность. СПб.: Союз, 1997. 128 с.
23. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. М.: Просвещение: Учебная литература, 1996.
24. Gallagher J.J. Personal patterns of underachievement // Journal for the education of the gifted. 1991. Vol. 14. P. 221—234.
25. Monks F.J. Development of gifted children: The issue of identification and programming // F.J.Monk, W.A.M.Peters. Talent for the future. Assen: Van Gorcum, 1992. P. 191—202.
26. Parker W. D. Perfektionism and the gifted / W.D.Parker, K.K.Adkins / Roeper review. 1995. Vol. 17. № 3. P. 173—176.
27. Silverman L. K. Perfektionism // Maximizing potential: lengthening and strengthening our straiide: Proceedings of the 11 World conference of gifted and talented children. Hong Kong, 1997. P. 417—423.
28. Whitmore J.R. Giftedness, conflict and underachievement. Boston: Allyn and Bacon, 1980.

Е.С.Пушкина, И.С.Телегина

ПОНЯТИЕ «ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» И ЕЕ РАЗВИТИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

По мнению С.Ю.Головина **деятельность** — это система, активных взаимодействий субъекта с внешним миром, в ходе коих субъект целенаправленно воздействует на объект, за счет чего удовлетворяет свои потребности; происходит появление и воплощение в объекте психического образа и реализация опосредованных им отношений субъекта в предметной действительности [3].

Теория деятельности, рассматривающая личность в контексте порождения, функционирования и структуры психического отражения в процессах деятельности, разработана во второй половине XX в. в трудах Леонтьева.

Предмет рассмотрения в теории деятельности — целостная деятельность субъекта как органическая система во всех ее формах и видах. Исходным методом изучения психики выступает анализ преобразований психического отражения в деятельности, исследуемой в ее филогенетическом, историческом, онтогенетическом и функциональном аспектах [2].

Генетически исходной является внешняя, предметная, чувственно-практическая деятельность, от которой производны все виды внутренней психической деятельности индивид, сознания. Обе эти формы имеют общественно-историческое происхождение и принципиально общее строение. Конституирующей характеристикой деятельности является предметность. Первоначально деятельность детерминирована предметом, а затем она опосредуется и регулируется его образом как своим субъективным продуктом [3].

Взаимно превращающимися единицами деятельности считается потребность $\Leftrightarrow$ мотив $\Leftrightarrow$ цель $\Leftrightarrow$ условия и соотносимые с ними деятельность $\Leftrightarrow$ действия $\Leftrightarrow$ операции. Под действием подразумевается процесс, предмет и мотив которого не совпадают между собой. Мотив и предмет должны быть отображены в психике субъекта: иначе действие лишается для него смысла [10].

Действие в теории деятельности внутренне связано с личностным смыслом. Психологическое слияние в единое действие отдельных частных действий представляет собой превращение последних в операции, а содержание, которое прежде занимало место осознаваемых целей частных действий, занимает в строении действия структурное место условий его выполнения. Другой вид операций рождается из простого приспособления действия к условиям его выполнения. Операции — это качество действия, образующая действия. Генезис операции состоит в соотношении действий, их включенности одно в другое [9].

В соответствии с выше названным Т.С.Комарова определяет **изобразительную деятельность** как художественно-творческую деятельность, направленную не только на отражение впечатлений, полученных в жизни, но и на выражение своего отношения к изображаемому [7].

О широком воспитательном значении изобразительной деятельности писали художники, педагоги, психологи (А.В.Запорожец, Е.И.Игнатьев, В.С.Кузин, Б.М.Неменский, Н.П.Сакулина, Б.М.Теплов, Е.А.Флерина, Б.Т.Юсов и др.) [8]. Значение изобразительной деятельности, творчества детей в их воспитании и развитии различных сторон личности отмечают и зарубежные ученые (Б.Джефферсон, Э.Крамер, В.Лоунфельд, У.Ламберт (США), К.Роуланд (Англия) и др.). Так, К.Роуланд утверждает, что изобразительная деятельность способствует культурному развитию личности. Э.Крамер подчеркивает значение этой деятельности для интеллектуального развития и формирования зрелости личности [9]. Интеллектуальной деятельностью называет изобразительное творчество

американский ученый В.Лоунфельд, указывая также на важную роль его в эмоциональном развитии ребенка [8].

Изобразительная деятельность, включающая рисование, лепку и аппликацию, является едва ли не самым интересным видом деятельности детей дошкольного возраста. Она позволяет ребенку отразить в изобразительных образах свои впечатления об окружающем, выразить свое отношение к ним. Вместе с тем изобразительная деятельность имеет неоценимое значение для всестороннего эстетического, нравственного трудового, умственного развития детей [11].

Г.В.Лабунская и Н.П.Сакулина считают, что процесс создания изображения складывается из двух частей: формирование зрительного представления и его воспроизведение. По мнению Н.П.Сакулиной первую часть деятельности называют ориентировочной, а вторую — исполнительской. Разные по характеру они требуют от человека проявления различных качеств (свойств) личности [4].

В исследовании Ю.А.Полуянова выделены следующие периоды развития изобразительной деятельности, охватывающие весь период детства: доизобразительный период (или стадия «каракулей»), и изобразительный период: стадия бесформенных изображений, стадия изобразительных схем, стадия правдоподобных изображений, стадия правильных (или реалистических) изображений [1].

В дошкольном возрасте можно пронаблюдать развитие изобразительной деятельности от доизобразительной стадии до стадии правдоподобных изображений, которая к дошкольному детству не относится, но в некоторых случаях наблюдается [6].

Доизобразительная стадия начинается на втором году жизни ребенка и заканчивается к трем годам или несколько позже. Общим для нее является то, что рисунки детей не передают ничего конкретного, узнаваемого по аналогии с реальностью, содержит лишь линии разной конфигурации, длины и толщины — каракули [6].

Стадия бесформенных изображений редко продолжается больше года: от трех- до четырехлетнего возраста. Вначале она очень близка к предыдущей: на рисунках те же каракули, и среди них с трудом обнаруживаются попытки нарисовать, что то реальное. Раздельно нарисованные короткими прямыми или округлыми штрихами, совершенно самостоятельными, непримыкающими друг к другу и не связанными в единое целое части чего либо (человека, животного, машину и т.д.), они не столько изображают, сколько что-то обозначают. Если ребенок замечает разорванность частей изображения (чаще после вопросов взрослых), например, машины, то быстро обводит все их общей круговой линией, показав таким образом сопряженность частей друг другу, отделив нарисованное от соседствующих рядом каракулей [5].

Стадия схем обычно протекает от четырех до шести лет. Но может быть и очень длительной: начиная после четырех лет, она полностью или частично продолжается до семи-восьми лет. Внутри этой стадии рисование детей проходит

ряд ступеней: от упрощенных схем, где не определено по форме изображаются лишь некоторые части объектов, до постепенного их наполнения более существенными и узнаваемыми частями и деталями [2].

Стадия правдоподобных изображений у большинства детей начинается с восьми лет и продолжается до конца детства. Она характеризуется последовательными отходами от схем, обозначающие объекты окружающего мира к собственным изображениям: попыткам передать наблюдение и впечатления в образах, где зрительный фактор преобладает над сенсорным [5].

Таким образом, изобразительная деятельность понимается как художественно-творческая деятельность, направленная не только на отражение впечатлений, полученных в жизни, но и на выражение своего отношения к изображаемому.

Являясь одной из самых интересных, изобразительная деятельность позволяет детям передать то, что они видят в окружающей жизни, то, что их взволновало, вызвало положительное отношение (а иногда и отрицательное, и страх, и тогда, прорисовывая эти явления, ребенок как бы изживает вызванный ими страх).

В исследовании Ю.А.Полуянова выделены следующие периоды развития изобразительной деятельности, охватывающие весь период детства: доизобразительный период (или стадия «каракулей»), и изобразительный период: стадия бесформенных изображений, стадия изобразительных схем, стадия правдоподобных изображений, стадия правильных (или реалистических) изображений [23].

В дошкольном возрасте можно пронаблюдать развитие изобразительной деятельности от доизобразительной стадии до стадии правдоподобных изображений, которая к дошкольному детству не относится, но в некоторых случаях наблюдается.

Литература

1. Григорьева Г.Г. Практикум по изобразительной деятельности дошкольников: Учеб. пособие для студ. Сред. проф. пед. завед. [Текст] / Г.Г.Григорьева, Е.И.Буякова, З.А.Борова. М.: Академия, 2001. 128 с.
2. Гусакова М.А. Аппликация: Учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. № 2010 «Воспитание в дошкольных учреждениях» и № 2002 «Дошк. воспитание». 3-е изд., доп. и перераб. М.: Просвещение, 1987. С. 3.
3. История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия: Учеб. Пособие [Текст] / С.Ф.Егоров, С.В.Лыков, Л.М.Волобуева, Н.Ю.Житнякова; Под ред. С.Ф.Егорова. М.: Издательский центр «Академия», 2000. С. 43.
4. Комарова Т.С., Изобразительное искусство детей в детском саду и школе. Преемственность в работе детского сада и начальной школы [Текст] / Т.С.Комарова, О.Ю.Зырянова. М.: Педагогическое общество России, 2000. С. 10.
5. Комарова Т.С. Эстетическая развивающая среда в ДОУ: учеб. метод. пособие [Текст] / Т.С.Комарова, О.Ю.Филипп. М.: Педагогическое общество России, 2007. 128 с.

6. Народное искусство в воспитании детей. [Текст] / Т.Г.Казакова, Г.Г.Григорьева и др.; под ред. Т.С.Комаровой. М.: ПОР, 2000. С. 121.
7. Парамонова Л.А. Дошкольное и начальное образование за рубежом: История и современность: Учеб. пособие для студ. высш. Пед. учеб. заведений [Текст] / Парамонова Л.А., Протасова Е.Ю. М.: Издательский центр «Академия», 2001. С. 35.
8. Полуянов Ю.А. Диагностика общего и художественного развития детей по их рисункам: Пособие для школьных психологов. М.: Эксперимент, 2000. С. 24.
9. Программа воспитания и обучения в детском саду [Текст] / В.В.Гербова, Т.С.Комарова; под ред. М.А.Васильевой. 5-е изд., испр. и доп. М.: Модайка-Синтез, 2008. С. 78.
10. Программа «Истоки»: Базис развития ребенка-дошк. [Текст] / Т.И.Алиева, Т.В.Антонова, Е.П.Арнаутова и др.; Науч. ред. Л.А.Парамонова и др. М.: Просвещение, 2003. С. 118.
11. Программа «Радуга» Т.Н.Доронова [Текст] / Изд. 5-е перераб. М.: Просвещение, 2004. С. 64.

Л.Р.Пыпина

ОСОЗНАНИЕ СЕБЯ СТАРШЕКЛАССНИКАМИ КАК СУБЪЕКТОВ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

В начале третьего тысячелетия в России происходят масштабные преобразования, затронувшие практически все области экономического развития страны. Направлены они на совершенствование различных отраслей промышленности, хозяйства, социальной сферы, приведение их в соответствие потребностям государства, общества, каждого гражданина, а также на формирование активно развивающегося во всем мире рынка новых инновационных технологий. Наиболее приоритетным направлением, по последним выступлениям правительства и президента России, является направление развития научно-промышленного потенциала в стране, модернизации и строительства новых наукоёмких заводов, промышленных комплексов, с активным привлечением инвестиции.

Кадровая политика Российской Федерации в третьем тысячелетии также изменяет ориентиры с подготовки профессионалов гуманитарно-экономического профиля на производственно-технологический с выделением всех ступеней подготовки специалистов данного профиля. Современное образовательное пространство школы также подчинено решению актуальных задач кадровой политики. Для этого при углубленном изучении общеобразовательных предметов, широко демонстрируется на примерах практический характер знаний, устанавливаются межпредметные связи, реализуются программы профильного обучения и предпрофильного ориентирования обучающихся. Профильное обучение

и предпрофильное ориентирование, помимо профильной специализации в обучении, имеет своей целью: расширение возможности социализации обучающихся, через самоизучение, обеспечивая преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно готовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования и последующую их адаптацию в производственной сфере. Данная цель способствует разрешению противоречий, сложившихся сегодня в подготовке кадров в Российской Федерации. Это несовпадение наличных профессиональных способностей с требованиями профессии (что неизбежно ведет к стрессу, переутомлению и, конечно, к неудовлетворенности трудом на данном рабочем месте). А также несовпадением ожиданий с реальными условиями и характером профессиональной деятельности (влечет за собой стресс и включение механизмов личностной профессиональной защиты), рассогласование «личных» ценностей, действительных мотивов и цели деятельности (вызывает к жизни «мотивировки», разного рода «замещения» в отношении к действительному содержанию труда).

Назревшая необходимость в системе общеобразовательной школы активизировать процесс становления профессионала в свете понятия личностной психологической готовности успешно реализуется. В школе седьмой год проходит предпрофильная подготовка по двухгодичной компилятивной программе «Путь восхождения к вершинам профессионального самоопределения», действующая в рамках программы социально-психологического сопровождения учебного процесса общеобразовательной школы «Палитра психологического воздействия». Педагогами-психологами решаются поставленные выше задачи по формированию у обучающихся среднего звена в параллелях восьмых и девятых классов профессионаловедческой компетенции. В процессе реализации программы основная деятельность восьмиклассников и девятиклассников направлена на погружение в мир профессий, расширения профессиональных знаний, самоизучения основных и специальных способностей, социально-личностных качеств, профессиональных склонностей, возможностей получения разного уровня образования. Все же «основное направление развитие самосознания — это результат перенесения социального сознания, во внутренний мир», именно это, по мнению Л.С.Выготского «есть результат и центральная точка развития в подростковом возрасте» [3, с. 67].

Уровень погружения в учебный материал в двухгодичном курсе год от года творчески обогащается новым содержанием. Здесь важно найти пробудить у обучающихся активность, творческое отношение к самопознанию. Значение имеет не столько «внешняя активность обучающихся, сколько внутренняя активность, инициатива, способствующая личностному развитию» [4, с. 14]. Обращение к научным трудам А.Г.Асмолова, В.А.Петровского, позволили изучить ««надситуативную активность» — готовность человека не только самостоятельно и осознанно совершать различные действия и поступки, но и стремиться к новому, незапланированному в рамках уже осуществляемой деятельности,

а также «неадаптивную активность» — готовность не только следовать к намеченной цели, но и конструировать новые, более интересные цели и смыслы уже в процессе своей деятельности» [2, с. 17]. Активность такого рода, по А.Г.Асмолову, проявляется «в творческом преобразовании ситуации, в саморазвитии личности как субъекта деятельности», при этом личность неизбежно сталкивается с «проблемой выбора в возникшей неопределенной ситуации» [1, с. 351]. Для нас важно, что подлинная, творческая активность напрямую связана с проблемой выбора. А проблема выбора пронизывает всю теорию и практику профессионального самоопределения (выбор профессии, выбор пути подготовки к профессии и пути саморазвития, построение карьеры) и всей жизни. Пробудить творческое самораскрытие обучающихся помогли новые формы совместной деятельности: театрализованное представление мира профессий, декады профессионального выбора, творческие работы о профессиях, которые они бы выбрали, о профессиональных династиях семьи, а самые значительные творческие работы по самоизучению (о своих познавательных и личностных особенностях, профессиональных склонностях). Каждый раздел программы способствовал расширению, границе творческого потенциала обучающиеся, накоплению знаний, описанию, своего личного психологического портрета. В процессе программного курса новые знания позволяли сделать какие-то самооткрытия (буду тем-то), значимые на непродолжительном временном отрезке, далее новые творческие поиски приводили обучающихся к новым профессиональным выборам-примеркам.

Таблица 1

**Привлекательные профессиональные сферы
в 8—9-х классах в 2010—2011 учебном году**

Виды профессиональных сфер	8А кл.	8Б кл.	8В кл.	8-е кл.	9А кл.	9Б кл.	9В кл.	9-е кл.
1. Производственно-технической (транспорт, связь, производство и т.п.)	22%	9%	18%	16,3%	17%	30%	30%	25,7%
	(5)	(2)	(2)	(3)	(4)	(7)	(7)	(5,7)
2. Гуманитарной (юрист, психолог, социолог, культуролог и т.д.)	9%	17%	0	8,7%	35%	13%	17%	21,7%
	(2)	(4)	0	(2)	(8)	(3)	(4)	(5)
3. Финансово-экономической, управленческой (экономист, бухгалтер, менеджер и т.д.)	17%	17%	27%	21,3%	9%	17%	22%	16%
	(4)	(4)	(3)	(3,7)	(2)	(4)	(5)	(3,7)
4. Педагогической (учитель, воспитатель и т.д.)	17%	13%	9%	13%	4%	4%	0	2,3%
	(4)	(3)	(1)	(2,3)	(1)	(1)	0	(0,6)
5. Научной	0	0	0	0	0	4%	0	1,3%
	0	0	0	0	0	(1)	0	(0,3)

6. Услуг (реклама, торговля, бытовое обслуживание и т.д.)	4%	4%	0	2,7%	9%	0	9%	6%
	(1)	(1)	0	(0,6)	(2)	0	(2)	(1,3)
7. Военно-охранная (армия, милиция, охранник и т.д.)	17%	9%	0	12%	4%	4%	0	2,7%
	(4)	(2)	0	(2)	(1)	(1)	0	(2)
8. Искусства (актер, художник, музыкант и т.д.)	4%	13%	9%	12%	36%	4%	4%	15,3%
	(1)	(3)	(1)	(1,7)	(4)	(1)	(1)	(2)
9. Здравоохранения (врач, медсестра и т.д.)	9%	17%	36%	20,7%	9%	22%	17%	16%
	(2)	(4)	(4)	(3,3)	(2)	(5)	(4)	(3,7)
10. В какой еще?	0	0	0	0	0	0	0	0
Всего обучающихся	23	23	11	57	24	23	23	70

Таблица 1, наглядно демонстрирует, что только 57 (77%) обучающихся из параллели восьмых классов смогли сделать предпрофессиональные выборы. В параллели девятых классов 70 (90%) обучающихся сделали предпрофессиональные выборы. 23% восьмиклассников и 10% девятиклассников пока не включились в активный творческий профессиональный поиск. А если обратиться к направлениям привлекательности профессиональной сферы, то самые значимые выборы в параллели восьмых классов: гуманитарная сфера — 21,3%, сфера здравоохранения — 20,7%, производственно-техническая сфера — 16,3%, педагогическая сфера — 13%, военно-охранная сфера — 12%. Девятиклассники не совсем повторились в профессиональных выборах: производственно-техническая сфера — 25,7%, гуманитарная сфера — 21,7%, сфера здравоохранения и финансово-экономическая, управленческая — 16%; сфера искусства — 15,3%, сфера услуг — 6%.

Таблица 2

**Пять наиболее привлекательных профессиональных сфер
в 8—9-х классах в 2010—2011 учебном году**

№	8-х классов	9-х классов
1.	гуманитарная сфера — 21,3%;	производственно-техническая сфера — 25,7%;
2.	сфера здравоохранения — 20,7%;	гуманитарная сфера — 21,7%;
3.	производственно-техническая сфера — 16,3%;	сфера здравоохранения и финансово-экономическая, управленческая — 16%;
4.	педагогическая сфера — 13%;	сфера искусства — 15,3%;
5.	военно-охранная сфера — 12%.	сфера услуг — 6%.

Сегодняшние выборы особенно девятиклассников (производственно-техническая сфера — 25,7%; гуманитарная сфера — 21,7%) составляют ценностно-смысловую основу их обучения и выбора в профессиональном мире. Этот начало пути, а в дальнейшем через самопознание, сапонимание, самопринятие, обучающиеся при консультативной помощи педагога-психолога будут переосмысливать,

свои выборы, уточнять, планировать новые рубежи саморазвития и профессионального в том числе. Обращение к росту написания творческих работ обучающихся в восьмых и девярых классов позволяет составить таблицу, где просматривается нарастающая активность и наличие потенциала (со стороны пока не вовлеченных) у обучающихся. Так за 2006—2007 учебный год творческие проекты по самоописанию подготовили 16% обучающихся параллели девярых классов. Это было сложным делом для них. В 2007—2008 учебном году количество участников увеличилось до 24% (девятнадцатиклассников) и 12% (восьмиклассников).

Таблица 3

**Творческие работы обучающихся по самоизучению
и профессиональному самоопределению**

Год	В параллели 9 классов	В параллели 8 классов
2006—07	16%	
2007—08	24%	12%
2008—09	40%	15%
2009—10	50%	27%

В 2008-09 учебном году творческие проекты подготовили 40% (девятнадцатиклассников) и 15% (восьмиклассников). В 2009—10 учебном году творческие проекты подготовили 50% учащихся девярых классов. А так как они презентовали частично содержание своих работ перед восьмиклассниками, то уже 27% обучающихся в восьмых классах выполнили творческие проекты. А в 2010—11 учебном году администрация школы выделила в два раза больше времени для занятий в компьютерном классе обучающимся как девярых, так и восьмых классов. Использование большего количества компьютерных диагностик высвободили несколько программных часов, что позволяет обучающимся на уроках и за счет консультаций составлять творческие проекты, которые станут зачетной работой по предпрофильной подготовке. Таким образом, по окончании 2010—11 учебного года творческое переосмысление своей деятельности по «Пути восхождения к вершинам профессионального самоопределения» на субъективном уровне у 90% от всех обучающихся восьмиклассников. А девятнадцатиклассников, практически полным составом, готовим к проведению самопрезентаций по тематике творческих работ, где в основе самосознание себя как субъекта, находящегося в процессе социально-личностно и профессионального самоопределения.

Сегодня по своим профессиональным выборам 25,7% девятнадцатиклассников поддерживают приоритетное направление кадровой политики правительства, президента Российской Федерации и выражают готовность стать специалистами производственно-технологического профиля.

Творческое отношение к препрофильному ориентированию расширяет мировоззрение обучающихся, нацеливает на постоянный продуктивный профессиональный поиск, с реализацией потенциала своего «Я», на пути своего взросления.

Литература

1. Асмолов А.Г. Психология личности. М., 1990. 351 с.
2. Асмолов А.Г., Петровский В.А. О динамическом подходе к психологическому анализу деятельности // Вопросы психологии. 1978. № 1. 17 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики. М., 1983. 67 с.
4. Пряжников И.С. Мотивация трудовой деятельности. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 14 с.

А.А.Ходжаева

ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Несмотря на большое число исследований, направленных на изучение креативных способностей, определение механизмов проявления и формирования креативных свойств личности в младшем школьном возрасте недостаточно разработано.

Креативность (от лат. *creation* — создание) — общая способность к творчеству, характеризует личность в целом, проявляется в различных сферах активности, рассматривается как относительно независимый фактор одаренности.

Целью нашего исследования явилось определение условий формирования креативных способностей детей младшего школьного возраста.

Гипотеза исследования. Формирование креативных способностей младших школьников будет, проходит более успешно, если будут установлены субъект — субъектные отношения в ситуации взаимодействия с учащимися младшего школьного возраста

Методологическую основу исследования составил подход к изучению творческого мышления Е.Торренса, включающий концепцию дивергентного мышления Дж.Гилфорда, концепции внешних и внутренних факторов, определяющих креативность личности В.Н.Дружинина, Д.Б.Богоявленской.

Исходя из поставленных цели и задач нашего исследования, нашу выборку составили дети младшего школьного возраста — учащиеся МОСШ № 13 г.Нижневартовска. В исследовании приняли участие 10 человек. Из них 7 девочек, 3 мальчика, в возрасте 9 лет.

Анализ имеющихся диагностических средств, представленных в литературе, позволил нам выбрать тест Е.П.Торренса в адаптации Е.Е.Туник. В адаптации Е.Е.Туник нами выбрана не случайно, т.к. она провела полную адаптацию

вербальной и образной батареи теста Е.П.Торренса в результате многолетних исследований.

Целью использования данной методики в нашей работе явилось изучение основных показателей вербальной и образной креативности младших школьников.

Тест Е.Торренса заслуженно считается классическим в области психодиагностики креативности. Он является мощным психодиагностическим инструментом. Большое разнообразие тщательно подобранных заданий предоставляет обследуемому широкие возможности для проявления креативных способностей. Это значительно повышает достоверность результатов, полученных с помощью теста Е.Торренса, по сравнению с результатами других тестов на креативность [1, с. 6].

С помощью теста можно не только оценить уровни развития вербального, образного творческого мышления, но и получить представление о качественном своеобразии этих отдельных структур креативности у разных людей.

Анализ полученных результатов констатирующего этапа эксперимента позволил выявить детей (4 чел.), у которых показатели креативности в образной и вербальной батарее были в пределах несколько ниже нормы и ниже нормы. Исходя из этого, была составлена программа формирующего эксперимента, который состоял из комплекса упражнений предложенных К.Фопелем, Г.Акимовой, Л.Фесюковой.

Целью формирующего эксперимента явилось создание условий для формирования показателей образной и вербальной креативности. А именно: повысить уровень «*вербальной оригинальности*» (способность выдвигать разнообразные идеи, отличные от очевидного, нормативного; способность воздерживаться от выдвижения первого пришедшего в голову ответа, стандартных однотипных ответов); «*вербальной гибкости*» (способность использовать различные стратегии решения проблемы, подходить к проблеме с разных сторон, способность переходить от одного аспекта проблемы к другому); «*образной беглости*» (способность продуцировать небольшое количество тщательно разработанных и доработанных идей); «*название*» (способность предлагать образные описательные названия, которые носят необычный поэтический образный характер, описывают мысли и чувства изображаемого).

Основу проведения формирующего эксперимента составили следующие условия:

1. Создание свободной творческой атмосферы;
2. Демонстрация образца креативного поведения.
3. Установление субъект — субъектных отношений с детьми:
 - эмоциональный контакт с детьми;
 - демократизм в общении и отношениях (любой ребенок воспринимается как творческая личность);

- творческое взаимодействие с детьми (взрослый поощряет креативность детей, развивает ее, подавая новые идеи, демонстрирует образец креативности по просьбе ребенка);

- создание обстановки свободы выбора (предложение детям своих идей, оставляя за ними право принять их или отвергнуть);

- создание возможности самостоятельного выбора ребенком творческого задания, вида творческой работы, формы и содержания творческого продукта;

- отсутствие санкции за невыполнение ребенком задания, предложенного взрослым; отсутствие лимита времени при выполнении творческой работы (предлагать детям выполнять творческую работу не обязывая их);

- отсутствие оценок за созданный ребенком творческий продукт;

- поощрение любых творческих проявлений ребенка.

Данные условия были реализованы в ходе формирующего эксперимента. Эффективность выделенных условий были отражены в результатах контрольного эксперимента. Показатели вербальной и образной креативности значительно изменились в положительную сторону.

Сравнительная характеристика результатов констатирующего и формирующего этапов эксперимента свидетельствуют об эффективности программы формирующего эксперимента по формированию креативных способностей.

Анализ структурного профиля, отражающего соотношение отдельных показателей «вербальной креативности» и «образной креативности» показал значительные изменения.

Показатель «вербальная беглость» у испытуемых 100%, остался на прежнем уровне, т.е. испытуемые способны предлагать достаточное количество адекватных идей.

Показатель «вербальной гибкости» значительно изменился у 3 чел. (75%) несколько выше нормы, т.е., повысился уровень способности выдвигать разнообразные идеи, переходить от одного аспекта проблемы к другим, использовать различные стратегии решения проблемы. У 1 ребенка (25%) с уровня несколько ниже нормы стал норма, т.е. если ребенок не всегда мог применять различные стратегии решения проблемы, предлагать разные виды, типы, категории идей то сейчас способен выдвигает разнообразные идеи, переходить от одного аспекта проблемы к другим, применяет различные стратегии решения проблемы.

Показатель «вербальная оригинальность» тоже значительно изменился, если у одного ребенка (25%) «вербальная оригинальность» была в пределах нормы, то стало выше нормы, т.е. повысился уровень способности к выдвиганию разнообразных идей, отличных от очевидных, нормативных, воздерживаться от выдвигания первого пришедшего в голову ответа, стандартных однотипных ответов. У двух испытуемых (50%) показатель «вербальной оригинальности» был несколько ниже нормы, после формирующего эксперимента стал несколько выше нормы, т.е. повысился уровень способности к выдвиганию разнообразных

идей, отличных от очевидных, нормативных, воздерживаться от выдвижения первого пришедшего в голову ответа. Дети стали часто предлагать необычные, нестандартные, оригинальные ответы. У 1 ребенка (25%) было ниже нормы, стало норма, т.е. повысился уровень способности к выдвижению разнообразных идей, воздерживаться от выдвижения первого пришедшего в голову ответа.

Показатель «образная беглость» у 3 испытуемых (75%) был ниже нормы, после формирующего эксперимента, стал в пределах нормы, т.е., повысилось способность продуцировать достаточное количество тщательно разработанных и доработанных идей.

Показатель «образная оригинальность» у 3 (75%) было в пределах нормы, стало несколько выше нормы, т.е., повысилась способность смотреть на вещи и явления с новой необычной стороны, дети стали предлагать оригинальные и детально разработанные рисунки, предлагать необычные ответы. Что подтверждается результатами показателя «разработанность».

Показатель «название» у одного испытуемого (25%) стал несколько выше нормы, т.е. повысился уровень способности предлагать образные описательные названия. Эти названия носят необычный, поэтический, образный характер, названия описывают мысли и чувства изображаемых людей или предметов, глубокий внутренний смысл, выходящий за пределы изображения.

Показатель «сопротивление замыканию» у одной испытуемой (25%) стал несколько выше нормы, т.е. повысилось способность выдерживать неопределенность, неравновесия оставаясь «открытым» новой информации для принятия необычного решения.

Результаты сравнительного анализа с помощью коэффициента корреляции Пирсона дают следующую картину взаимосвязей образной и вербальной креативности (таб.1).

Таблица 1

Взаимосвязь показателей образной и вербальной креативности констатирующего и формирующего эксперимента

№ п/п	Показатели креативности	Коэффициент корреляции (r_{xy})	Уровень значимости (p)
1.	«вербальная оригинальность» (вербальная батарея)	$r_{xy} = 0,725$	$p < 0,01$ $r_{xy} = 0,729$ (95%)
2.	«вербальная гибкость» (вербальная батарея)	$r_{xy} = 0,977$	$p < 0,01$ $r_{xy} = 0,882$ (99%)
3.	«образная беглость» (образная батарея)	$r_{xy} = 0,997$	$p < 0,01$ $r_{xy} = 0,882$ (99%)
4.	«название» (образная батарея)	$r_{xy} = 0,996$	$p < 0,01$ $r_{xy} = 0,882$ (99%)

При анализе результатов выявлено прямая и сильная корреляция показателей: «образная беглость» констатирующего эксперимента и контрольного эксперимента ($r_{xy} = 0,997$ ($p < 0,01$)); показателя «Название» констатирующего эксперимента и контрольного эксперимента ($r_{xy} = 0,996$ ($p < 0,01$)); «вербальная гибкость» констатирующего эксперимента и контрольного эксперимента ($r_{xy} = 0,977$ ($p < 0,01$)).

Также выявлена взаимозависимость (таблица 1) показателя «вербальная оригинальность» констатирующего эксперимента и контрольного эксперимента ($r_{xy} = 0,725$ ($p < 0,01$)).

Таким образом, проведенное нами исследование, в целом, подтвердило правильность выдвинутой гипотезы и показало, что установление субъект — субъектных отношений, комплекс упражнений, реализованных в ходе формирующего этапа эксперимента, оказывает существенное влияние на формирование креативных способностей младших школьников.

Литература

1. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е.Торренса. Адаптированный вариант. СПб.: Речь, 2006. 176 с.

М.М.Цоньо

ИГРА В ШАХМАТЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ

Современные социальные условия, в которые поставлено общество, в том числе и детский сад, выдвигают свои требования к новому поколению, вступающему в жизнь: оно должно быть не только социально-адаптивным, но и мыслящим, уверенным в себе, инициативным, самостоятельным. Поэтому одной из важнейшей задач детского сада в современных условиях является формирование и развитие мышления, что позволит дошкольнику хорошо учиться в школе, самостоятельно принимать решения и взаимодействовать с людьми разных категорий. Необходимость интеллектуального развития, основ логического мышления и творческих способностей у дошкольников обусловлена временем, в котором мы живем.

Развитие мышления (синоним: интеллектуальное развитие) — одно из важнейших направлений умственного развития ребенка: появление и совершенствование интеллектуальных операций, формирование умственных действий, позволяющих все более полно и адекватно осуществлять ориентировку в скрытых от непосредственного наблюдения отношениях между объектами (Л.А.Венгер).

По С.Л.Рубинштейну, всякий мыслительный процесс является актом, направленным на разрешение определенной задачи, постановка которой включает в себя цель и условия. Мышление начинается с проблемной ситуации, потребности понять. При этом решение задачи является естественным завершением мыслительного процесса, а прекращение его при недостигнутой цели будет воспринято субъектом как срыв или неудача. С динамикой мыслительного процесса связано эмоциональное состояние субъекта, напряженное в начале и удовлетворенное в конце.

Развитие мышления ребенка происходит постепенно. Поначалу оно в большей степени определяется развитием манипулирования предметами. Манипулирование, которое вначале не имеет осмысленности, затем начинает определяться объектом, на который оно направлено, и приобретает осмысленный характер. Интеллектуальное развитие ребенка осуществляется в ходе его предметной деятельности и общения, в ходе освоения общественного опыта.

Шахматы — это игра, а детей, как правило, не нужно специально настраивать на игру, это присущая им форма жизнедеятельности. В свое время шахматный мастер Б.М.Блюменфельд, анализируя особенности интеллектуальной деятельности, пришел к выводу, что в шахматной игре в ее основе лежит наглядно-действенная форма мышления.

Основная особенность влияния шахмат на развитие мышления — тесная, неразрывная связь мыслительных процессов с практическими действиями, преобразующими познаваемый предмет, принципиальная невозможность решения поставленных задач без участия практических действий. С этой точки зрения шахматы выступают в качестве эффективного средства развития мышления детей. И — что очень существенно — средства, адекватного возрастным закономерностям их развития, преобладающей в этом возрасте форме мышления (Ю. Ф.Змановский).

Каковы же особенности шахматной игры, благодаря которым она является универсальным в определенном смысле средством для развития мышления у детей? Обучая ребенка игре в шахматы, помимо конкретной цели мы добиваемся и более значительного результата — у него формируется способность к действию в уме. В шахматной игре естественным образом осуществляется переход от действий с предметами, шахматными фигурами, их передвижением к действиям с представлениями об этих предметах, то есть во внутреннем плане. Формирующаяся новая способность, как это показали многочисленные исследования, переносится на иные сферы деятельности ребенка. Начав, к примеру, решать встающие в процессе шахматной игры задачи в плане манипуляции представлениями, он далее в этом же плане разрешает и другие задачи, поскольку сама эта способность имеет общий характер. Фактически ребенок в своем развитии переходит на новый этап. Далее, в развитии этой способности можно, — а фактически так и получается — выстроить задачи самой различной сложности — от двух ходов одной фигуры до трех, четырех ходов, с подключением

других фигур и т.д. Техника и умение манипулировать в плане представлений крепнет и совершенствуется в процессе игры. Появляются и многие новые умения, специально мною здесь не обсуждающиеся: планирование своего действия, построение специального отношения к своему действию (Я.А.Пономарев).

У детей, играющих в шахматы, формируется самостоятельность и гибкость мышления. Самостоятельность выражается в умении выдвигать новые задачи и находить пути их решения, не прибегая к помощи других людей. Гибкость мысли выражается в ее свободе от сковывающего влияния закрепленных в прошлом приемов и способов решения задач, в умении быстро менять действия при изменении обстановки. Быстрота ума — способность любого человека, в том числе и ребенка, быстро разобраться в новой ситуации, обдумать и принять правильное решение.

При занятии шахматами не ставится цель получить хорошие спортивные результаты. В дошкольном и школьном возрасте такая нагрузка может оказаться непосильной. Не каждый ребенок способен стать чемпионом. Но обучение ребенка шахматам с младшего возраста является отличной умственной гимнастикой и залогом хорошего школьного обучения. Поэтому чаще всего шахматы — это важная составляющая гармоничного развития, одна из ступенек жизненного успеха.

Большой вклад по внедрению и развитию шахматного образования внес И.Г.Сухин, автор единственного официально одобренного курса преподавания шахмат в школе. Его программа «Шахматы для самых маленьких» является основой, на котором строится обучение детей игре шахматам в дошкольном возрасте. При внедрении шахмат в детском саду мы руководствовались некоторыми рекомендациями этого автора.

В 2005 г. мною была составлена программа «Юный шахматист» для детей 5—6 лет (рецензирована к.п.н. старшим преподавателем общей и социальной педагогики НГГУ Г.А.Хакимовой, начальником управления по физической культуре и спорту г.Нижевартовска, методистом высшей категории А.Г.Клименко).

В данной программе раскрыты методы и приемы, помогающие быстрее овладеть игрой в шахматы: задачки и ребусы, кроссворды и загадки.

На каждом занятии проводится словарная работа, дети учатся оперировать разными понятиями. А «хитрые вопросики» помогают педагогу оценить, насколько успешно дети во всем разбираются. Все игры, задания на занятиях построены по принципу «от простого к сложному».

Воспитанники, играющие в шахматы, показали высокий уровень:

- развития логики в соответствии с возрастными возможностями;
- зрительного и целостного восприятия;
- развития зрительной ориентировки;
- принятия и выполнения задания;
- умения обобщать последовательность событий, свой практический опыт;
- самооценки.

У детей, занимающихся по программе «Юный шахматист», сформировалась произвольная регуляция поведения и адекватной самооценки, они научились самостоятельно принимать решения и брать на себя ответственность.

Обобщив свой опыт обучения дошкольников игре в шахматы, получив хорошие результаты, я представила программу «Юный шахматист» на региональный конкурс «Лучший воспитатель дошкольного учреждения»; в 2007 году программа получила грант Губернатора ХМАО — Югры.

Детский сад активно подхватил идею внедрения шахмат в дошкольное образование. Так определилось направление инновационной деятельности ДОУ и с 2008 года дошкольное учреждение является городским инновационным ресурсным центром (ГИРЦ) по направлению «Организация шахматного образования в системе дошкольного образования». Практический опыт шахматного образования дошкольников неоднократно был представлен на городских мероприятиях и получил признание и положительную оценку педагогической общественности.

О работе детского сада по обучению детей игре в шахматы опубликованы материалы в «Учительской газете», в средствах массовой информации нашего города — газете «Местное время», на телеканале ТВЦ; система работы в рамках программы «Юный шахматист» в 2010 году была представлена в Интернете на сайте департамента образования администрации города.

Наши родители отмечают положительное влияние шахмат на умственное развитие детей и не скупятся на похвалу в адрес детского сада. Создаются информационные материалы: листовки, буклеты, памятки, как для педагогов, так и для родителей.

На базе детского сада в 2010 г. проведен в городе первый шахматный турнир для дошкольников, на котором команда мальчиков заняла 2 место, команда девочек — 1 место.

Начиная с 2007 г., дети детского сада принимают активное участие в городских шахматных турнирах. В 2008 г. команда нашего детского сада заняла 2 место среди детей 2000 и 2001 года рождения и моложе, а в 2009г. в индивидуальных соревнованиях заняли 1 и 2 место.

На конкурсе образовательных учреждений округа «Лучшее образовательное учреждение, реализующее программы по развитию шахматного образования», организованном в 2010 году Департаментом образования и науки Ханты-Мансийского автономного округа — Югры, дошкольное учреждение № 31 «Медвежонок» заняло 2 место и получило денежную премию.

Мы интересуемся успехами и дальнейшим развитием наших воспитанников в общеобразовательной школе. По данным школ, где обучаются наши выпускники, дети, играющие в шахматы, имеют высокий уровень социальной адаптации, стабильную успеваемость по предметам математики, активно участвуют в школьной жизни, проявляют самостоятельность и инициативность.

Литература

1. Арнаутова Е.П. Педагог и семья. М., 2002.
2. Барташников А.А. Игры шахматного королевства. Л.: ТОО «Аверс», 2000.
3. Данилина Т.А., Степина Н.М. Социальное партнерство педагогов, детей и родителей. Пособие для практических работников ДОУ. М.: Айрис-пресс, 2004.
4. Микляева Н.В. Управление образовательным процессом в ДОУ с приоритетом интеллектуального развития детей. М.: Айрис-пресс, 2006.
5. Методические рекомендации департамента образования о составлении программ.
6. Панов В.И. Одаренные дети: выявление — обучение — развитие / Педагогика. 2001. № 4.
7. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: Метод. пособие: с прил. Альбома «Наглядный материал для обследования детей / Е.Стребелева, Г.А.Мишина и др.; под ред. Е.А.Стребелевой. 2-е изд., переаб. и доп. М.: Просвещение, 2004.
8. Психология развития. Словарь / Под ред. А.Л.Венгера // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А.Карпенко. Под общ. ред. А.В.Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2006. 176 с.

Секция 3

СОВРЕМЕННЫЙ СОЦИО-КУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

Т.Т.Архипова

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ РЕКЛАМЫ НА ПОТРЕБИТЕЛЯ (СТУДЕНЧЕСКУЮ АУДИТОРИЮ)

В настоящее время реклама как объект изучения обладает огромной притягательной силой. Ее изучением в той или иной степени занимается целый ряд наук: журналистика, социология, психология, экономика, история, правоведение и др. Каждая из наук анализирует рекламную деятельность, используя с этой целью свою методологию, собственный понятийный аппарат.

Так, например, с точки зрения экономики реклама рассматривается в качестве механизма продвижения товара на рынке; юридическая наука разрабатывает нормативные акты, регулирующие рекламную деятельность; социологическая наука рассматривает рекламную деятельность с позиций функционирующего общественного института, оказывающего влияние на социально-политические и культурные процессы в обществе, способствующие его изменению; история и исследования в ее области служат важным элементом в понимании эволюционных изменений рекламных технологий; журналистика акцентирует внимание на вопросах создания эффективного рекламного сообщения, принципах и особенностях его построения, как принадлежности к массовой информации.

Психология традиционно рассматривается в качестве одной из наиболее важных для рекламной деятельности наук, она изучает механизмы влияния рекламы на психику человека, восприятия рекламных материалов, особенности потребительского поведения и его изменения под воздействием рекламы.

Отечественный психолог и рекламист Ю.А.Шерковин называл явление воздействия рекламы «массовым», «внеколлективным» поведением [4]. Отличительным признаком рекламы, по мнению автора, является то, что здесь возникает стихийная передача информации, и субъект действует практически без ощущения личного контроля над ситуацией. А.А.Леонтьев психологическое воздействие рекламы понимает как определенное влияние на психику адресата рекламы, которое вызывает желаемые изменения в его установках, мотивах, вообще в его личности, в его сознании, в его поведении, действиях и поступках [3].

При рассмотрении вопроса о психологических механизмах рекламного воздействия традиционно используется формула AIDA, предложенная американским рекламистом Элмером Левисом еще в 1896 г., в которой каждой букве соответствует определенный психический процесс: A attention — I interest — D desire — A action, т.е. внимание — интерес — желание — действие [2].

Суть данной формулы состоит в том, что рекламное обращение, в первую очередь, должно привлекать внимание. Внимание надо перевести в произвольную форму, удержать его, а это возможно только при соответствующей организации рекламного материала, его композиции, цветовом и музыкальном оформлении.

После того, как внимание аудитории привлечено, обращение должно удерживать ее интерес. Основная задача состоит в том, чтобы заинтересовать адресата настолько, чтобы он стал вникать в суть рекламного предложения: читал текст, разбирался в смысле сказанного, обдумывал, насколько рекламируемый товар нужен ему.

В соответствии со схемой AIDA обращение должно также возбудить желание адресата опробовать рекламируемый товар, стать его владельцем. Чтобы желание возникло, надо показать возможности, которыми будет располагать человек после покупки.

Структурный компонент формулы — действие — переводит идеальную мысленную покупку в реальную. Чтобы ускорить наступление завершающего этапа, реклама обязательно дает гарантию возврата товара при его недостатках. Это способствует появлению чувства удовлетворения от удачной покупки и желанием стать постоянным покупателем данной фирмы.

Традиционно феномены, имеющие прямое отношение к социально-психологическому воздействию, рассматриваются с точки зрения когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. В.Г.Зазыкин [1] отмечает, что изучение когнитивного компонента предполагает анализ психических процессов: ощущения, восприятия, внимания, мышления, памяти. Изучение эмоционального компонента предполагает выявление таких аспектов в рекламе, которые вызывают у человека эмоционально окрашенное отношение к рекламе и самому товару, желание или нежелание его купить. Изучение конативного, поведенческого компонента предполагает анализ поступков человека, которые определяются его решением о покупке товара под воздействием рекламы.

Осознание необходимости этих основных компонентов воздействия рекламного обращения на сознание человека легло в основу множества рекламных моделей. В настоящее время существует три теоретические модели, которые описывают все имеющиеся варианты рекламной продукции с точки зрения психологического воздействия: суггестивная, маркетинговая и социально-психологическая.

Суггестивная модель оказывает императивное психологическое воздействие на потребителя. Ее основу составляет реклама, начинающаяся со слов «попробуй»,

«почувствуй», «испытай» и пр. Она является эффективной лишь при не критичном отношении субъекта к акту воздействия [2] .

В русле развития маркетинговых методов психологи ориентированы не на подавление воли покупателя, а на управление принятием решения о выборе товаров и услуг из числа аналогичных, имеющихся на рынке, на актуализацию и усиление объективных потребностей потенциального потребителя товара средствами рекламы.

Реклама, основанная на социально-психологической модели, представляет собой коммуникацию рекламиста с потребителем, обуславливающую последующую коммуникацию потребителя с его окружением, т.е. она предлагает покупателю товар, который поднимает его на новый социальный уровень и, прежде всего в его собственных глазах, который вызывает ощущение социального благополучия или интеллектуального превосходства.

В качестве центрального компонента рекламного обращения к аудитории ряд исследователей выделяет — сообщение (слоган), которое определяется как рекламная фраза, в сжатом виде излагающая основное рекламное предложение. Слоган взаимосвязан и с другими рекламными единицами, однако обладает большей самостоятельностью и как основной продукт творческой деятельности копирайтера, только тогда является эффективным в рекламной коммуникации, когда он воздействует на целевую аудиторию. От результата влияния слогана на аудиторию зависит то, как будет воспринято все рекламное сообщение, в состав которого он входит, вне зависимости от вида рекламной продукции.

Как правило, внимание читателя привлекают и удерживают яркие и нестандартные обороты речи. Реклама должна говорить с потребителем на их доступном языке, используя при этом доступные, понятные, выразительные слова и обороты речи. В рекламе не должно быть «неприятных» слов, так как оставшиеся в памяти читателя воспоминание о ней будет вызывать лишь чувство неприязни по отношению к рекламируемому предмету.

С целью изучения степени социально-психологического воздействия рекламного сообщения (слогана) на аудиторию использовались: семантический дифференциал Ч.Осгуда как один из распространенных экспериментальных методов оценки восприятия рекламной продукции; фокус-группа как качественный метод социально-психологических исследований, представляющий собой групповое фокусированное полустандартное интервью, проходящее в форме групповой дискуссии и направленное на получение от участников субъективной информации о том, как они воспринимают различные рекламные сообщения.

В исследовании приняли участие студенты (30 человек) высшего учебного заведения, средний возраст которых составлял 20 лет.

Результаты исследования показали, что 25,0% студентов имеют среднюю рекламозависимость. Характерной для данной группы респондентов является ориентация на смысловое содержание рекламного сообщения. При этом основным методом воздействия на данных студентов выступает убеждение. Так, студенты

отмечают, что каждое рекламное сообщение должно сделать потребителю какое-то четко сформулированное предложение. Это должны быть не просто слова или восклицания, восхваления товара, а решение конкретной проблемы. Анализ полученных суждений показал, что для испытуемых данной группы характерна социально-психологическая модель воздействия рекламы, в основе которой — когнитивная составляющая.

В следующую группу вошли 70,0% студентов, для которых характерно сильное воздействие рекламного сообщения, зависимая форма поведения. Доминирующим методом воздействия на данную группу испытуемых является подражание, т.е. воспроизведение адресатом черт и образцов специально демонстрируемого в рекламе поведения. Подражание в рекламе является наиболее эффективным, когда рекламируется то, что является для человека престижным, например, что он покупает с целью быть похожим на известную, популярную, авторитетную личность. В частности, у студентов подражание рекламному персонажу чаще определяется совпадением увиденного с тем, что обусловлено их ценностными ориентациями, а также мотивацией и потребностями. Ответы респондентов данной группы свидетельствуют о том, что воздействие рекламной продукции объясняется с точки зрения маркетинговой модели, основу которой составляет поведенческий компонент.

Очень высокий уровень зависимости от рекламы обнаружен у 5,0% респондентов. Как правило, данная группа респондентов демонстрирует бессознательную, невольную подверженность определенным психологическим воздействиям рекламы. Характерными методами воздействия для данной группы студентов выступают внушение и заражение. На основе не критического восприятия информации, рекламное сообщение оказывает на них прямое и неаргументированное воздействие. Полученные результаты позволяют выделить наличие императивное психологическое воздействие рекламы на респондентов данной группы, т.е. суггестивной модели воздействия, основу которой составляет эмоциональный компонент.

Значительное количество опрошенных студентов (40,0%) считают, что предъявляемая на современном рынке рекламная продукция является шаблонной, банальной. Примерно половина опрошенных респондентов (60,0%) доверяют содержанию рекламы, используют ее в качестве культурного эталона потребления.

Таким образом, проведенное исследование показало, что реклама, оказывает воздействие на потребителей (студенческую аудиторию), является средством манипулирования их сознанием.

Литература

1. Зазыкин В.Г. Психология в рекламе. М., 1992.
2. Лебедев-Любимов А.Н. Психология рекламы. СПб., 2006.

3. Леонтьев А.А. Прикладная психолингвистика речевого общения и массовой коммуникации / Под ред. А.С.Маркосян, Д.А.Леонтьева, Ю.А.Сорокина. М., 2008.

4. Шерковин Ю.А. Психологические проблемы массовых информационных процессов. М., 1973.

А.А.Благинин, И.В.Ольховая

САМОУВАЖЕНИЕ И САМОПРИНЯТИЕ В СТРУКТУРЕ САМООТНОШЕНИЯ НЕРАБОТАЮЩИХ ПЕНСИОНЕРОВ ХМАО — ЮГРЫ

Самоотношение занимает очень важное место в социальном аспекте бытия человека, поскольку оно включается в любой процесс проявления себя субъектом. Соответственно, самоотношение является традиционным объектом исследования в науке со времен У.Джеймса. Но, несмотря на богатейший накопленный теоретический и экспериментальный материал, как в отечественной, так и в зарубежной современной психологии отсутствует единый подход к определению и структуре такого феномена, как отношение человека к себе. Чаще всего встречаются такие понятия, как обобщенная самооценка, самоуважение, самопринятие, эмоционально-ценностное отношение к себе, собственно самоотношение, самоуверенность, чувство собственного достоинства, самоудовлетворение, аутосимпатия, самоценность и др. Их содержание раскрывается с помощью следующих психологических категорий: «установка» (Д.Н.Узнадзе), «личностный смысл» (А.Н.Леонтьев), «отношение» (В.Н.Мясищев), «аттитюд» (M.Rosenberg, R.Wylie, S.Coopersmit), «социальная установка» (И.С.Кон, Н.И.Сарджвеладзе), «чувство» (С.Л.Рубинштейн).

В.Ф.Сафин [8], руководствуясь концепцией целостной самооценки, предлагает из ряда аспектов особо выделить самоуважение, который понимается как вид самооценки, являющийся результатом соотношения своего отношения, оценки с отношением к субъекту окружающих, с оценкой его «значимыми другими».

Наибольший интерес для нас представляет точка зрения Д.А.Леонтьева [4], который рассматривает самоотношение с точки зрения его целостности, интегрированности и автономности, а также выделяет в его структуре самоуважение и самопринятие. Самоуважение, по Д.А.Леонтьеву, это отношение к себе как бы со стороны, обусловленное реальными достоинствами и недостатками субъекта. Самопринятие — непосредственное эмоциональное отношение к себе, которое не зависит от наличия у субъекта каких-либо черт, объясняющих это отношение. Причем соотношение самопринятие — самоуважение в каждом конкретном случае может быть абсолютно различным: зачастую при достаточно высоком

уровне самоуважения встречается достаточно низкий уровень самопринятия и наоборот.

Изучение влияния самоотношения на поведение людей пенсионного возраста представляет собой наиболее актуальную проблему на сегодняшний день. Особенно важным нам представляется рассмотрение данного вопроса в рамках изучения проблемы психолого-социальной адаптации неработающих пенсионеров, проживающих на территории ХМАО. Внимание именно к обозначенным возрастной категории и географическому объекту обусловлено, во-первых, стремительным постарением населения земного шара и увеличением процента людей пенсионного возраста, во-вторых — территориальными, климатическими, социальными, культурными и др. особенностями Югры, представляющими определенные трудности для людей, окончивших трудовую деятельность, в процессе адаптации к новым условиям.

Проведенное исследование, организованное на базе дома-интерната для инвалидов и престарелых «Отрада» г.Нижневартовска, показало, что уровень самопринятия неработающих пенсионеров Нижневартовска, постоянно проживающих в условиях интерната, пропорционален уровню самоуважения испытуемых. Выборку составили 44 человека (30 женщин и 14 мужчин), достигшие, по законодательству ХМАО — Югры, пенсионного возраста, от 51 года до 70 лет. В исследовании использовались диагностика уровня самоуважения М.Розенберга и данные по шкале «самопринятие» из методики диагностики психолого-социальной адаптации К.Роджерса и Р.Даймонда. Анализ полученных данных по шкале «самопринятие» позволил распределить испытуемых на три группы в зависимости от уровня исследуемого качества: группу с высоким уровнем, средним и низким уровнем самопринятия. Почти половина (40%) опрошенных пенсионеров составили группу низкого уровня. Немало испытуемых продемонстрировало высокий уровень по данной шкале — 32%. Соответственно, оставшиеся — 28% (рис. 1).

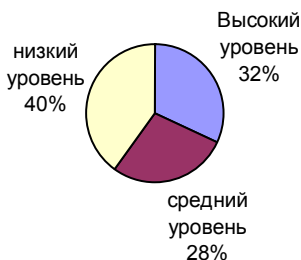


Рис. 1. Уровень самопринятия неработающих пенсионеров г.Нижневартовска

При подсчете среднего показателя по шкале «самоуважение» в данной выборке было получено 26,2 балла. Чтобы проанализировать степень взаимообусловленности полученных результатов, их необходимо сопоставить с результатами контрольной группы. Для этого аналогичное исследование было проведено в более благополучном с точки зрения территориально-климатического фактора регионе России — Ростовской области (г.Таганрог). Поскольку изначально проблема соотношения самоуважения и самопринятия интересует нас в рамках изучения особенностей адаптации неработающих пенсионеров ХМАО, стоит отметить, что уровень адаптации, полученный путем подсчета интегрального показателя шкал «адаптивность» / «дезадаптивность» указанной диагностики К.Роджерса и Р.Даймонда у контрольной группы оказался существенно выше аналогичного показателя группы г.Нижневартовска.

Выборку контрольной группы составили 40 человек (26 женщин и 14 мужчин), постоянно проживающие в условиях дома-интерната для престарелых № 2 г.Таганрога, в возрасте от 55 до 70 лет. Для проверки гипотезы о достоверности разницы средних при анализе количественных данных в выборках использовался t-критерий Стьюдента ($p < 0,01$).



Рис. 2. Уровень самопринятия неработающих пенсионеров г.Таганрога

При сопоставлении результатов двух групп по шкале «самопринятие» выяснилось, что группа с низким уровнем самопринятия в г.Нижневартовске количественно превышает аналогичную в г.Таганроге в 8 раз — 40% и 5%. Подавляющее большинство испытуемых контрольной группы (60%) продемонстрировали средний уровень самопринятия, почти треть группы — высокий уровень (35%) (рис. 2). Количественное превышение в баллах в сторону контрольной группы было выявлено и при подсчете среднего значения по шкале «самоуважение» — 29,2 балла против 26,2 в нижневартовской группе (рис. 3).

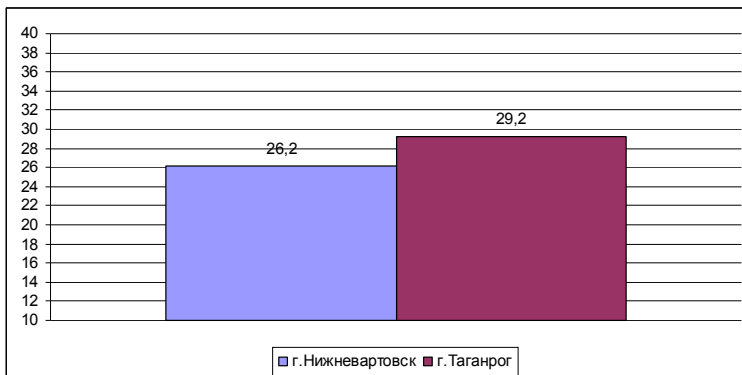


Рис. 3. Средний показатель по шкале «самоуважение» Розенберга в гг.Нижневартовск и Таганрог

Таким образом, самоуважение и самопринятие в структуре самоотношения неработающих пенсионеров г.Нижневартовска оказались взаимообусловленными: чем выше уровень самопринятия испытуемых, тем выше показатель самоуважения.

Соответственно, если самопринятие — это категория неизменная и практически не зависящая от внешних обстоятельств, то работа по формированию у объекта положительного самоуважения будет способствовать успешной психологической адаптации людей, окончивших трудовую деятельность, к новым условиям жизни. На это косвенно указывает и концепция К.Блага и М.Шебек, которые, выделяя в качестве структурного компонента «Я» глобальное Я, отмечают, что глобальное Я является послем внутренней стороны личности, ее центром, представляющим душевные процессы, цели, чувства и желания. При этом положительное самоуважение является предпосылкой спаянности глобального Я, что в свою очередь, ведет к умению спланировать и организовать деятельность, поддержать ее стабильное течение.

Литература

1. Блага К., Шебек М. Я — твой ученик, ты — мой учитель: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993.
2. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. 335 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
4. Леонтьев Д.А. Очерки психологии личности. М.: Смысл, 1993. С. 41.
5. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды / Под ред. А.А.Бодалева. М.: Институт практической психологии. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 356 с.

6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1998. 688 с.
7. Сарджвеладзе Н.И. Структура самоотношения личности и социогенные потребности // Проблемы формирования социогенных потребностей. Тбилиси: Мицниереба, 1974.
8. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности: Учебное пособие. Свердловск: СГПИ, 1986. С. 72—74.
9. Rosenberg M. Conceiving the self. N.Y., 1979.

Н.Л.Воробьева

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

В настоящее время Россия переживает один из непростых исторических периодов. И самая большая опасность, подстерегающая наше общество сегодня, — не в развале экономики, не в смене политической системы, а в разрушении личности. Ныне материальные ценности доминируют над духовными, поэтому у молодых людей искажены представления о доброте, милосердии, великодушии, справедливости, гражданственности и патриотизме. Высокий уровень преступности вызван общим ростом агрессивности и жестокости в обществе. Молодежь отличает эмоциональная, волевая и духовная незрелость. Широкий размах приобрела ориентация молодежи на атрибуты массовой, в основном западной культуры за счет снижения истинных духовных, культурных, национальных ценностей, характерных для российского менталитета.

По прошествии почти двадцати лет реформ стало ясно, что, несмотря на многочисленные программы, касающиеся молодежной политики, деятельность государства в этой сфере оказалась слаборезультативной. Своеобразие ситуации в современной России заключается в том, что традиционные формы воспитания, основанные на контроле со стороны социальных институтов и, прежде всего, государства, перестают играть основную роль.

Отсутствие единой теории педагогической психологии — одна из ее существенных современных особенностей, которая оказывает решающее влияние, как на развитие данной научной области, так и на последующее приложение полученных данных к практике образования. Последнее замечание особенно относится к психологии личности, которую наряду с богатством фундаментальных исследований и оригинальных экспериментальных фактов характеризует множество нерешенных проблем, разрозненных эмпирических данных и не пересекающихся друг с другом научных направлений. Столкновение мнений между представителями различных направлений начинается уже в самом исходном пункте психологического анализа личности и проявляется в постановке вопроса: что же представляет собой феноменология в этой области психологии? Все это

свидетельствует о том, что в стремительно развивающейся психологии личности отсутствует единый логический стержень, который бы позволял рассматривать психологию личности как целостную систему знаний.

Долгие годы в отечественной педагогике существовало понимание воспитания как определенного, целеустремленного и систематического воздействия на психологию воспитуемого, чтобы привить ему качества, желательные воспитателю. Соответственно, эталоном для советской педагогики выступила система А.С.Макаренко, абсолютизирующая внешнее воспитательное воздействие.

В связи с резкой сменой общественных настроений в конце 80-х теория Макаренко, содержащая немало конструктивных моментов, в одночасье вышла из моды. То же можно сказать и об основных положениях советской психологии, разрабатывавшихся на протяжении десятилетий, а сегодня многими поспешно признанных устаревшими.

На смену советским психологическим подходам к воспитанию пришла теория о гуманистической психологии. В центре внимания которой — уникальная целостная личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей, открыта для восприятия нового опыта, способна на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. От воспитателя гуманистическая педагогика требует принимать ребенка таким, каков он есть, стараться поставить себя на его место, проникнуться его ощущениями и переживаниями, проявлять искренность и открытость.

Теория гуманистической психологии ассоциируется с теорией американского педиатра Б.Спока. Его главная идея — признание своеобразия и уникальности личности ребенка. Гуманистические принципы воспитания: уважение к воспитаннику, учет его индивидуальности, организация творческой деятельности, демократизация взаимоотношений между воспитателем и воспитанниками — обязательно должны присутствовать в любом воспитательном процессе.

Однако некоторые взрослые восприняли гуманистические идеи как проповедь попустительства и вседозволенности. Заражаясь идеями преувеличенной гуманистической философии, родители стараются с ребенком строить партнерские отношения. Разрешают ему впитывать в себя любую негативную информацию, будь то боевики с убийствами по телевизору или какие-то гадости по интернету. Часто такой родитель думает «Мой ребенок умный, он сам разберется, что ему смотреть, а что нет. Пусть у меня будет самостоятельным». Это искаженная философия. Дети не могут с рождения разобраться, где белое, где черное, что хорошо и что плохо. Они хотят от родителей защиты и объяснения о том мире, который их окружает. Нельзя не признавать ведущей роли взрослого в процессе обучения и воспитания: моральные нормы, примеры поведения, способы деятельности и многое другое ребенок перенимает у взрослого. Свобода ребенка не может быть анархической, запреты, рекомендации, советы — необходимые способы формирования у детей важнейших качеств личности.

Очевидная несостоятельность доведенных до абсурда крайностей заставляет искать новые пути, позволяющие избежать прошлых ошибок.

При этом очень важно обеспечить единство общественного и семейного воспитания, позволяющее осуществлять коррекцию возникающих отклонений в развитии личности и поведении.

Семья, родственные чувства, спланирующие ее членов, не утрачивают своего огромного значения в формировании нравственных ценностей на протяжении всей жизни человека. Любовь и поддержка особенно нужны детям, так как дают им чувство уверенности, защищенности, что необходимо для их гармоничного развития. Семья оказывает определяющее влияние на становление личности в дошкольные и первые школьные годы жизни ребенка. Справедливо утверждение, что в этот период роль семьи в полноценном развитии детей незаменима.

Общение взрослых и детей должно происходить на эмоциональной основе, для него характерно сопереживание. Это обогащает личность ребенка, делает его более чутким к переживаниям других людей, более восприимчивым к влиянию взрослых. Чем длительнее по времени и богаче по содержанию общение ребенка с членами семьи, тем богаче его личность.

Организация содержательного и достаточно продолжительного общения с детьми — необходимое условие их воспитания в любом возрасте.

И здесь мы сталкиваемся с еще одной особенностью воспитания современных детей — это повышенная занятость родителей. В нашей стране папы и мамы работали всегда. Но в последнее время в силу известных социальных и экономических причин работа стала отнимать практически все время и силы родителей. Заниматься со своими детьми катастрофически некогда не только родителям, но и бабушкам и дедушкам, которые тоже, как правило, много работают. По некоторым данным в среднем родители проводят с детьми не более 2—3 часов в день. Беседы со школьниками подтверждают, что их потребность во внутрисемейном общении не уменьшается. Изучение малолетних правонарушителей показало, что они страдали от недостатка любви в семье. Тотальная занятость родителей своими проблемами, работа, быт, необходимость добывания денег отнимают все время и последние силы. Взрослые живут своей жизнью, а дети своей. Все это приводит к отчуждению детей и взрослых, к своеобразному разрыву и взаимному отсутствию интереса. И дело тут не только в тотальной усталости родителей, но и в их оторванности от жизни ребенка и с нежеланием в нее включаться. Большинство современных молодых родителей с трудом представляют, чем нужно заниматься со своим ребенком. Они не знают, в какие игры играют их дети, о чем они думают, как воспринимают окружающий мир. При поддержке и помощи взрослого малыш сам начинает пробовать себя в разных видах деятельности и чувствовать свои возможности, свое Я. Никакие технические средства, никакие даже самые совершенные и приспособленные для детей СМИ не могут заменить живого человека, не могут открыть культурный

смысл окружающих вещей. Все эти хорошо известные истины многократно подтверждены не только научными исследованиями, но и жизненными фактами. Если 10—15 лет назад симптомы недоразвития личности и сниженной инициативы были присущи только довольно ограниченному числу сирот, то в наше время они все чаще распространяются на нормальных «семейных» детей. Парадоксально, но все эти особенности наиболее ярко проявляются у двух противоположных по своему социальному положению групп: у сирот или детей алкоголиков, и у детей высоко обеспеченных родителей. В обоих случаях данные симптомы являются следствием одной болезни — недостатка полноценного личностного общения с близкими взрослыми. Родителям нужно постоянно вести диалог с детьми, вникать в их проблемы и делать их жизнь осмысленной.

Уважение к мнению, взглядам, личности ребенка должно быть не только нормой общечеловеческой культуры, но и нормой права. Одно из важнейших требований Конвенции — развитие и укрепление у детей чувства чести и достоинства. Каждый растущий человек имеет право свободно выражать свое мнение, нельзя применять к нему унижающие формы обращения и наказания. Основные положения Конвенции нашли отражение в Семейном кодексе РФ.

Дети должны знать свои права. И развивать правовое сознание, изучать Конвенцию о правах ребенка нужно не со школы, а уже с детского сада. В федеральный план образовательных учреждений включена дисциплина по правовому воспитанию детей. В принципе название предмета никакой тревоги не вызывает. Даже наоборот. Что плохого, думают родители, если дети будут побольше знать о правах, законах, государственном устройстве? Но на практике происходит нечто неожиданное.

Дети с легкостью (порой даже с удовольствием) жалуются на своих родителей дети-манипуляторы, эгоцентрики, избалованные, распушенные, демонстративные. Встречаются среди них и дети с нешуточными психическими заболеваниями. Например, шизофреники, страдающие неадекватным восприятием действительности. В том числе и отношений со взрослыми. Такие дети, особенно если их успели просветить насчет «прав ребенка», болезненно реагируют на любые замечания, считая их насилием над своей личностью. Они охотно шантажируют родителей угрозами уйти из дому, поменять семью и т.п. Поэтому при формировании у детей знаний о их правах главенствующая роль должна отводиться нравственному воспитанию.

Интеллектуально ребенок может быть вооружен знаниями в области морали, а в сфере соответствующих переживаний (моральных чувств) — нет. Но когда речь идет о воспитании, нас не удовлетворит понимание ребенком того, что нельзя обижать слабого, больного; нам необходимо, чтобы ребенок переживал это и соответствующим образом вел себя.

Несомненно, поиск новых способов решения проблем воспитания в современном обществе следует осуществлять в контексте происходящих изменений,

с учетом жизненных реалий, тенденций общественного и социокультурного развития, особенностей современных детей.

Однозначного ответа на вопрос: как воспитывать детей — дать невозможно, уж слишком много факторов и жизненных обстоятельств влияют на выбор единственно правильного решения, которое предопределил дальнейшее успешное развитие личности подрастающего человека. Но, выстраивая стратегию современного воспитания, нельзя не учитывать ряд внешних и внутренних факторов.

Время требует выявления новых возможностей воспитания: создание воспитательно-образовательной среды на основе соблюдения и защиты прав ребенка, диалоговый характер взаимодействия, помощь ребенку в решении его личностных проблем, организация жизнедеятельности на принципах взаимопонимания, поддержки и др.

Сегодня в нашем резерве богатейший опыт гениальных прозрений и опасных заблуждений. От того, чем мы воспользуемся, без преувеличения, зависит судьба подрастающего поколения.

Литература

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Учебник. М.: Издательство МГУ, 1990. 367 с.
2. Заковряшина Г.И. Современные технологии формирования активной жизненной позиции студентов как средство реализации государственной молодежной политики: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 65-летию образования ВГСХА. Волгоград: ИПК ФГОУ ВПО ВГСХА «Нива», 2009. Т. 2. С. 155—160.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов н/Д.: Феникс, 1997. 480 с. Стр. из 347.
4. Медведева И.Я. Проблемы воспитания в современном мире. Издательство: Московское Подворье Свято-Троицкой. 2007.
5. Сеницына Г.П. Проблемы и трудности современного процесса воспитания: газета «Большая перемена». 2007. № 7.
6. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. М.: Канон, 1996.

В.В.Геллерт, И.Н.Авраменко

ВЛИЯНИЕ ВНУТРИСЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ АДАПТАЦИЮ, ТРЕВОЖНОСТЬ, И ШКОЛЬНУЮ МОТИВАЦИЮ УЧАЩИХСЯ ПЯТЫХ КЛАССОВ

Проблема влияния внутрисемейных отношений на социально-психологическую адаптацию, тревожность, школьную мотивацию учащихся пятых классов относится к числу актуальных задач психологии. Так, 14 октября 2003 года

в Москве в Государственном НИИ семьи и воспитания Российской академии образования прошла Всероссийская научная конференция «Психологические проблемы современной Российской семьи» [3]. Проблема изучения внутрисемейных отношений как основного фактора влияющего на индивидуально-психологические свойства в структуре личности была предметом исследования в трудах целого ряда отечественных психологов [1]. А переживание тревоги и страха интересовало мыслителей с глубокой древности. Уже у Диогена из Синопа (ок. 400—325 гг. до н.э.) мы находим рассуждения о различиях между переживанием актуальной опасности и страха перед бедующей опасностью [5]. В настоящее время, факторы семейного воспитания, прежде всего взаимоотношений «мать — ребенок», выделяются в качестве центральной, «базовой» причины тревожности едва ли не всеми исследователями данной проблемы, практически независимо от того, к какому психологическому направлению они принадлежат [5]. Цель исследования: изучение влияния внутрисемейных отношений на социально-психологическую адаптацию, тревожность и школьную мотивацию учащихся пятых классов. Для осуществления поставленной цели были использованы следующие психодиагностические методы: опросник социализации для школьников «Моя семья» [2], тест школьной тревожности Филлипса [5], методика «Анкета школьной мотивации» Н.Г.Лусканова [4].

Определенную ценность в исследовании, представляют данные о том, что из 96 учащихся принявших участие в исследовании с благополучным уровнем взаимоотношений в семье — 32 респондента, с менее благополучным — 41, с удовлетворительным 19 и с неблагополучным — 4. У этих 4 респондентов с неблагополучным уровнем взаимоотношений в семье уровень тревожности либо высокий, либо «чрезмерно спокойный», а также просматривается негативное отношение к школе, дезадаптация, что в одинаковой степени способствует неблагоприятному варианту развития личности. У респондентов с менее благополучным и удовлетворительным уровнем взаимоотношений в семье уровень тревожности либо высокий, либо повышенный и есть респонденты с «чрезмерным спокойствием». У респондентов, с благополучным уровнем взаимоотношений в семье, уровень тревожности соответствует возрастной норме. Уровень школьной мотивации и адаптации этих же учащихся обозначился в рамках от высокого до положительного отношения к школе, но школа привлекает детей внеучебной деятельностью. Наиболее проблемными факторами в семейном воспитании, обозначились жесткость методов воспитания, затем отсутствие взаимопомощи в семье отсутствие общих дел и отношение к школе, учителям, затем общность семейных интересов и взаимоотношения в семье как недружеские. На вопрос доминатности родителей — дети либо затрудняются ответить, либо отвечают — мама.

Э.Эриксон, американский психолог, считал, что главной причиной прихода Гитлера к власти в Германии, стала потеря авторитета отцов в глазах сыновей. Юноши считали, что мать — открыто или тайно стоит на их, детской стороне,

а отца рассматривали как врага. Еще более худший вариант тип «властной матери», которая заимствовала идеал Я от отца и деда, и стремиться к абсолютной власти над детьми. Следствием этого является потеря авторитета у детей. Соотношение полученных результатов исследования подтверждает выдвинутую гипотезу, что семья как психологическая система влияет на социально-психологическую адаптацию, тревожность и мотивационную сферу учащихся пятых классов.

Пути снижения тревожности, повышения мотивации и адаптации учащихся пятых классов мы видим через:

- Обеспечение граждан научными, качественными и практически значимыми знаниями и навыками в области психологии, для улучшения способностей взаимодействовать с другими.
- Формирование морально-правового сознания, культуры критического мышления и культуры социального и личностного развития, как постоянной «работы над ошибками», используя для этого все средства.
- Для профилактики и просвещения подростков использовать различные видеоролики по данной теме, в том числе и нами разработанный «Ребенок — это чудо, которое живет рядом с нами!».

Литература

1. Гипенрейтер Ю.Б. Продолжаем общаться с ребенком так? М., 2007.
2. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии. СПб., 2005.
3. Лидерс А.Г. Семья как психологическая система. М., 2004.
4. Коблик Е.Г. Первый раз в пятый класс. М., 2007.
5. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.; Воронеж, 2000.

С.В.Гончарова

ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОСНОВА ИХ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ

Известно, что самореализация относится к базовым потребностям личности. Удовлетворяет же ее человек в различных видах деятельности, преследуя свои жизненные цели, находя свое место в системе общественных связей и отношений. Было бы наивно сейчас рисовать единую модель самореализации личности,

ее попросту не существует. Каждый человек облекает самореализацию в свои формы, способы и виды. Особенностью же потребности в самореализации является на наш взгляд то, что удовлетворяя ее в единичных актах деятельности, личность никогда не может удовлетворить ее полностью.

Социально-экономическая ситуация в обществе, негативное влияние прошлого опыта самореализации, конформизм, механизмы защиты, порождают двойственное отношение, отделяя нас от самих себя могут препятствовать стремлению к самореализации. П.Вайнцвайг писал, «...когда человек освободиться настолько, чтобы стать самим собой, заняться любимым делом и ощутить себя одной из частиц в сложнейшей взаимосвязанности элементов природы, только тогда он сможет наиболее полно раскрыть свои способности... Невротическая потребность в признании и одобрении — серьезное препятствие на пути развития уникальности человеческой личности в работе, жизни и любви...» [12].

Если мы обратимся к тому, как понимается процесс самореализации в гуманистической психологии, то увидим, что смысл жизни каждого человека рассматривается как состояние его наиболее полной самореализации. Полнота же самореализации по мнению психологов, означает максимальную успешность развития способностей, использование социальных условий для раскрытия задатков и одаренности, а вместе с тем и возможную пользу, которую человек может принести своим близким, обществу, в котором живет, человеческой цивилизации в целом. В основе самореализации лежат индивидуальные способности, знания, умения, навыки, нравственные и мировоззренческие качества, определяющие, в конечном счете, масштаб личности человека, его реальный вклад в обогащение материальных и духовных ценностей мира. Самореализация человека рассматривается как мотив, как предметное наполнение его сущностных сил и потребностей, стремление продолжить свое бытие как личности в других людях. При этом человек оказывает как непосредственное, так и опосредованное воздействие на все социокультурное пространство. Самореализация человека возможна в различных сферах. Основную роль играют не сами по себе результаты деятельности, а их психическая переработка личностью, становление внутреннего мира человека, когда открывается истинный, потребностный смысл его жизни и деятельности.

К.Роджерс в своих трудах исходил из идеи, что развиваться по направлению к самореализации может человек только самостоятельно, никто не может его в этом направлении двигать. Однако при этом принципиально важны условия, в которых происходит становление личности человека. Он писал: «Ничто не может заставить прорасти зерно, но можно создать достаточно благоприятные условия, в которых оно прорастет».

На основании анализа данных гуманистической психологии К.Роджерс и А.Маслоу выделяли три пути достижения цели свободного развития личности. Первый путь — это развитие творческого потенциала человека, его природных задатков. При этом А.Маслоу подчеркивает, что подлинное творчество проявляется

у человека не только в искусстве или науке, но и в повседневной реальной жизни, каждодневном выборе жизненных ситуаций. Второй путь самореализации человека — это развитие способности к аутентичному способу существования. Аутентичное бытие — это осознание человеком подлинности своего бытия, это — жизнь «здесь и теперь», когда человек достигает единства своего бытия и своей собственной личности. Это осознание открывается человеку при помощи предельных переживаний. Третий путь самореализации человека — это непосредственное формирование в нем способности к личностному росту. На этой основе выделены следующие характеристики, присущие самореализующимся людям: поглощенность делом как призванием, аутентичность личности, независимость в суждениях, уверенность в себе, инициативность, гибкость, критичность, внутренний локус контроля, высокая степень рефлексии, детская восприимчивость, спонтанность и естественность поведения, отношение к своим чувствам как к ценности, открытость внешнему и внутреннему опыту, стремление к глубоким личностным взаимоотношениям с людьми.

Но, как мы уже говорили, есть преграды на пути самореализующейся личности, как есть и некоторые условия ее наиболее полной самореализации. Полноценная самореализация личности возможна только в том случае, если:

- человек осознанно и глубоко верит в эту жизненную самореализацию, верит в свое индивидуально неповторимое предназначение, видит в нем высший смысл своей жизни;

- человек осознает свои способности, свои интересы, жизненные предпочтения и мотивы поведения и руководствуется ими в различных жизненных ситуациях, он осознает себя частью природы, человеческого сообщества и способен к дружественному взаимодействию с другими людьми;

- человек обладает знаниями, умениями и навыками, позволяющими ему наиболее полно реализовать свои способности в конкретной трудовой деятельности и разнообразных отношениях;

- человек способен к целенаправленным и эффективным волевым усилиям, необходимым для осуществления своего стремления к полноценной жизненной реализации на всех этапах жизненного пути.

В самом общем виде самореализация как процесс реализации себя видится как осуществление самого себя в жизни и повседневной деятельности, поиск и утверждение своего особого пути в этом мире, своих ценностей и смысла своего существования в каждый момент времени. Самореализация, по-видимому, возможна только тогда, когда у человека имеется сильный побудительный мотив для личного роста. Развивать свои способности, реализовывать потенциальные возможности, разрешать свои личностные проблемы и конфликты без ухода в спасительную защиту — это серьезные испытания, с которыми вынуждена справляться личность, выбравшая данный путь адаптации [8]. Личностное самоопределение — это часть (аспект, разновидность, структурный компонент) более общего процесса самореализации личности.

Рассмотрим особенности личностного самоопределения в подростковом возрасте. Подростковый возраст является тем этапом в развитии личности, когда она, находясь на пороге вступления в самостоятельную трудовую жизнь, начинает интересоваться многими серьезными вопросами: как найти свое место в жизни, выбрать дело в соответствии со своими возможностями и способностями, в чем смысл жизни, как стать настоящим человеком и многие другие. Это связано с резкой сменой внутренней позиции, заключающейся в том, что устремленность в будущее становится основной направленностью личности, проблема выбора профессии и определение дальнейшего жизненного пути находится в центре внимания интересов, планов подростков.

Подросток стремится занять внутреннюю позицию взрослого человека, осознать себя в качестве члена общества, определить себя в мире, понять себя и свои возможности наряду с пониманием своего места и назначения в жизни. Ученые, изучающие вопросы формирования личности на данном этапе (Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович, И.В.Дубровина, В.И.Журавлев, А.В.Захаров, И.С.Кон, А.В.Мудрик, А.М.Прихожан, В.Ф.Сафин и др.), связывают данные поиски с *личностным самоопределением*, рассматривая его как основное психологическое новообразование подросткового возраста. Именно в личностном самоопределении заключается то самое существенное, что появляется в обстоятельствах жизни подростков, в требованиях к каждому из них. Это во многом характеризует социальную ситуацию развития, в которой происходит формирование личности в подростковый период.

Как личностное самоопределение, оно представляет собой процесс связанный с формированием внутренней позиции взрослого человека, с осознанием себя как члена общества, с необходимостью решать проблемы своего будущего; как новообразование оно возникает на границе подросткового и раннего юношеского возраста; оно как психологический феномен имеет ценностно-смысловую природу, включающую активное определение своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей, определение на этой основе смысла своего собственного существования; обретение человеком своего ценностно-смыслового единства и его реализация.

Существенной особенностью личностного самоопределения является его ориентированность в будущее, причем различаются два вида будущего: смысловое и временное будущее, которые лежат в основе процесса жизненного самоопределения и детерминируют развитие всех других видов самоопределения (социального, профессионального, семейного, религиозного и др.).

Результатом формирования личностного самоопределения является «Я-концепция», выступающая как динамическая система представлений человека о самом себе, в которую входит как собственно осознание своих физических, интеллектуальных и других качеств, так и самооценка, а также субъективное восприятие влияющих на личность внешних факторов.

Итак, в основе самоопределения в старшем подростковом и юношеском возрасте лежит личностное самоопределение, имеющее ценностно-смысловую природу, активное определение своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей, определение на той основе смысла своего собственного существования. М.Р.Гинзбург полагает, что в раннем юношеском возрасте личностное самоопределение (т.е. ценностно-смысловое, самоопределение относительно ценностей) является генетически исходным, определяющим развитие всех других видов самоопределения.

Такое понимание позволяет нам выстроить целостную картину самоопределения в подростковом и юношеском возрастах, в рамках которой обретает смысл пестрая мозаика различных «самоопределений», встречающихся в литературе. Личностное самоопределение задает личностно значимую ориентацию на достижение определенного уровня в системе социальных отношений, требования, предъявляемые к нему, т.е. задает социальное самоопределение. На основе социального самоопределения вырабатываются требования к определенной профессиональной области, осуществляется (естественно, не без влияния многих других факторов) профессиональное самоопределение.

Рассмотрев особенности личностного самоопределения старшеклассников и его место в общей системе жизненной самореализации обратимся к определению места и роли его в современной системе образования. На современном этапе целью образования является общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию, как умение учиться.

В основе разработки современных стандартов школьного образования лежит *представление об образовании как институте социализации личности*, вытекающее из основных положений культурно-исторической концепции психического развития школы Л.С.Выготского. В контексте культурно-исторического системно-деятельностного подхода идеальная форма, задающая норматив социально желаемых характеристик личности, проектирует установки, определяющие основные задачи и направления развития системы образования:

- приобщение нового поколения детей, подростков и молодежи к ведущим ценностям отечественной и мировой культуры;
- понимание и уважение ценностей иных культур, мировоззрений и цивилизаций; осознание человеком своей сопричастности к судьбам человечества;
- формирование гражданской идентичности личности, осознание человеком себя как гражданина российского общества, уважающего историю своей Родины и несущего ответственность за ее судьбу в современном мире;
- активное содействие развитию миролюбия и открытого диалога, способствующего укреплению толерантности, солидарности и духовного единства между людьми разных убеждений, национальных культур, религий и государств в современную эпоху;

- готовность к сотрудничеству с другими людьми, доверие к другим людям, коллективизм;

- уважение других людей как неотъемлемое условие развития самоуважения человека, критического мышления, достоинства и переживания подлинности личной идентичности, возможности человека быть самим собой и принимать самостоятельные решения в самых разных социальных, профессиональных и личностных ситуациях;

- ответственность за принятые решения, действия и поступки перед самим собой и другими людьми;

- овладение универсальными способами принятия решений в различных социальных и жизненных ситуациях на разных этапах возрастного развития личности;

- уменьшение вероятности рисков социальной дезадаптации и нарушений здоровья подрастающего поколения.

В соответствии с заявленными задачами и направлениями при проектировании современных стандартов образования базовыми ориентирами являются:

- выделение ценностных установок образования как института социализации личности, отражающих требования к образованию семьи, общества и государства;

- определение в качестве ведущей цели образования в информационную эпоху мотивации к обучению, познанию и творчеству в течение всей жизни и формирование способности к обновлению компетенций;

- понимание стандартов общего образования как конвенциональных норм, гарантирующих доступность, качество, эффективность образования. Кроме того, они должны фиксировать требования к результатам образования, набору образовательных областей и объему нагрузки на различных уровнях и ступенях образования с учетом возрастных и индивидуально-психологических особенностей развития учащихся, срокам обучения, структуре примерных образовательных программ, процедуре контроля за образовательными достижениями учащихся на разных возрастных этапах развития личности школьников;

- проектирование вариативных психолого-педагогических технологий формирования универсальных учебных действий, обеспечивающих развитие личности и построение картины мира на разных ступенях образования, достижения целей образования и ценностных ориентиров образования как института социализации подрастающих поколений в информационную эпоху.

Исходя из перечисленных выше положений формулируются следующие ценностные ориентиры образования:

- формирование основ гражданской идентичности личности на основе чувства сопричастности и гордости за свою Родину, народ и историю, осознания ответственности человека за благосостояние общества; на основе восприятия мира как единого и целостного при разнообразии культур, национальностей,

религий; отказа от деления на «своих» и «чужих»; уважения истории и культуры каждого народа;

- создание психологических условий развития общения, кооперации сотрудничества на основе: доброжелательности, доверия и внимательности к людям, готовности к сотрудничеству и дружбе, оказанию помощи тем, кто в ней нуждается; уважения к окружающим — умения слушать и слышать партнера, признавать право каждого на собственное мнение и принимать решения с учетом позиций всех участников;

- развитие ценностно-смысловой сферы личности на основе общечеловеческих принципов нравственности и гуманизма: принятия и уважения ценностей семьи и общества, школы, коллектива и стремления следовать им; ориентации в нравственном содержании и смысле, как собственных поступков, так и поступков окружающих людей, развитии этических чувств (стыда, вины, совести) как регуляторов морального поведения; формирования чувства прекрасного и эстетических чувств благодаря знакомству с мировой и отечественной художественной культурой;

- развитие умения учиться как первого шага к самообразованию и самовоспитанию: развитие широких познавательных интересов, инициативы и любознательности, мотивов познания и творчества; формирование способности к организации своей учебной деятельности (планированию, контролю, оценке);

- воспитание самостоятельности, инициативы и ответственности личности как условия ее самоактуализации: формирование самоуважения и эмоционально-положительного отношения к себе, готовности открыто выражать и отстаивать свою позицию, критичности к своим поступкам и умения адекватно их оценивать; развитие готовности к самостоятельным поступкам и действиям, ответственности за их результаты, целеустремленности и настойчивости в достижении целей, готовности к преодолению трудностей и жизненного оптимизма.

Представленные здесь ценностные ориентиры как нельзя лучше показывают место личностного самоопределения в этой системе ценностей. Современное образование во главу угла ставит индивидуально-личностное развитие обучающихся и тогда Уход от традиционной модели образования с трансляцией знаний, умений и навыков к личностно-ориентированным моделям стал насущной необходимостью. Только в рамках таких моделей могут быть реализованы новые образовательные стандарты.

Основные результаты обучения и воспитания в отношении достижений *личностного, социального, познавательного и коммуникативного развития* обеспечивают широкие возможности учащихся для овладения знаниями, умениями, навыками, компетентностями личности, способностью, мобилизацией и готовностью к познанию мира, обучению, сотрудничеству, самообразованию и саморазвитию.

В Фундаментальном ядре содержания общего образования мы видим, как в обобщенном виде описываются *универсальные учебные действия*, обеспечивающие личностное и познавательное развитие учащихся в ходе образовательного процесса. К *личностным результатам* обучающихся относятся ценностные ориентации выпускников школы, отражающие их индивидуально-личностные позиции, мотивы образовательной деятельности, социальные чувства, личностные качества. Но чтобы достичь этих результатов безусловно необходима Программа реализации современных образовательных стандартов.

В содержании *Программы формирования универсальных учебных действий*, призванной регулировать различные аспекты освоения метапредметных умений, дано описание ценностных ориентиров на каждой ступени образования; описание преемственности программы формирования универсальных учебных действий по ступеням общего образования, приведены характеристики личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий. В рамках этой программы возможно рассмотрение психолого-педагогического аспекта деятельности по формированию компетенций в области личностного самоопределения старшеклассников.

Школа это лишь первый шаг на нелегком пути становления личности. Личностное самоопределение отнюдь не завершается в подростковом и раннем юношеском возрасте, и в ходе дальнейшего развития человек приходит к личностному переопределению. Однако личностное самоопределение выступает основанием собственного развития, которое длится на протяжении всей жизни человека.

Литература

1. Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. М.: Прогресс, 1990.
2. Делор Ж. Образование: сокровище и сокровище. UNESCO, 1996.
3. Дубровина И.В. Психологические аспекты формирования ценностных ориентаций и интересов учащихся / И.В.Дубровина, Б.С.Круглов // Ценностные ориентации и интересы школьников. 1983. С. 27—36.
4. Ждан А.Н. История психологии: Учебник. М.: Изд-во МГУ, 1990. 367 с.
5. Ильин В.В. История философии: Учебник для вузов. СПб., 2003.
6. 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.: ил. ISBN 978-5-09-019148-7. Серия «Стандарты второго поколения» основана в 2008 г.
7. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности. Речь, 2005.
8. Лучинин А.С. История психологии: Учебник. М.: ЭКСМО, 2008.
9. Мудрик А.В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения. М., 1977.
10. Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования // Оценка качества профессионального образования: Доклад 5 / Под общ. ред. В.И.Байдено, Дж. ван Зантворта. Европейский фонд подготовки кадров. Проект ДЕЛФИ. М., 2001.

11. Психология развития / Под ред. А.К.Болотовой и О.Н.Молчановой. М.: ЧеРо, 2005, 524 с.
12. Сафин В.Ф. Психологический аспект самоопределения / В.Ф.Сафин, Г.П.Ников // Психологический журнал. 1984. № 4. С. 65—74.
13. Тюшев Ю.В. Выбор профессии: тренинг для подростков. СПб.: Питер, 2006. 160 с. Серия «Практическая психология».

О.Е.Дрень

«ЗОЛОТАЯ СЕРЕДИНА» В ФОРМИРОВАНИИ У ДЕТЕЙ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА

Формирование картины мира у ребенка в образовательном процессе дошкольного учреждения является вплоть до настоящего времени «побочным продуктом» обучения. Традиционное обучение приводит к тому, что в сознании детей формируются две мало согласующиеся между собой картины мира: мифопоэтическая, складывающаяся стихийно, и научная, возникающая в процессе обучения [1].

По образному выражению М.Хайдеггера, современная система образования конструирует в сознании ребенка «мерцающее» видение мира [2]. Ребенок, познающий мир в традиционно сложившейся предметоцентрированной системе, теряет ориентацию в жизни и, оказавшись наедине с ней, ощущает чуждость и холод. Предметоцентрированное наукообразное обучение как бы расшатывает монолитность образного запечатления действительности. Рациональное видение мира является воплощением линии «цель–средство–результат», где средством становится Природа, а отношение «человек–мир» преобразуется в «субъект–объект». Свертывание связей человека и мира, ограниченность представлений ребенка о Природе как об источнике материальных благ становятся причиной того, что ценностное, человеческое отношение к миру сменяется жестким прагматизмом.

В.В.Абраменкова убеждена, что система многообразных отношений ребенка с миром порождает детскую картину мира как совокупность знаний, представлений, смыслов, реализуемых в образно-визуальных моделях, то есть социально-психологических пространствах, представляющих систему графических и цветовых значений, семантика которых культурно обусловлена [3]. Яркое многообразие мира позволяет детям целостно его (мир) воспринимать и полноценно переживать красоту и добро взаимоотношений. На этой целостности строится миропонимание ребенка.

В связи с этим мир, лишенный яркого многообразия, не только обедняется, но и просто рассыпается на отдельные научные области. Разорванная на автономные части, дискретная научная картина мира лишает ребенка возможности и потребности осознавать себя и свое сознание «встроенными» в целостное мироздание в качестве естественно присущего ему элемента.

Создание образа эстетической картины мира и ее формирование у детей имеет свои особенности. Остановимся на них.

XX век стал этапом давно предсказываемой девальвации ценности красоты, как одной из главных эстетических категорий. Ее историческая миссия как общечеловеческого эстетического критерия завершилась в силу высокого технического и технологического роста, позволившего тысячекратно тиражировать отличающиеся яркостью, многокрасочностью, игрой форм образы творчества человека и природы. Они наполнили мультимедийную продукцию, дизайн предметов массового и эксклюзивного назначения, одежды, игрушек и т.п. В сознании наших современников эстетичное (внешне красивое, привлекательное) и эстетическое (совершенное по форме и содержанию) нередко сливаются полностью. Зачастую такой подход становится ведущим и в воспитании детей. В нашем исследовании придается значение не только внешней красоте, но и, самое главное, внутренней гармонии, целесообразности, «скрытой», невидимой красоте любых процессов и явлений.

Наиболее существенным в исследовании является слияние этического и эстетического, которое представляет собой, как было указано выше, необходимое единство, называемое в древности калокагатией: *calos* — прекрасный, *agathos* — хороший [4].

В современном мире в процессе воспитания ребенка достаточно сложно достичь единства нравственного и эстетического в силу мощного информационного потока и разрозненности фактов, что приводит к нарушению целостности видения мира.

В новой философской энциклопедии красота определяется как «наиболее общая категория эстетики, метакатегория, с помощью которой обозначается предмет эстетики и выражается сущностное родство и системное единство всего семейства эстетических категорий» [5].

А.Ф.Лосев, формулируя сущностное содержание эстетического, определил «эстетическое как «выражение той или иной предметности, данной как самодовлеющая, созерцательная ценность» [там же, с. 467].

Эстетическое освоение мира связано с такими понятиями как мера и гармония. Именно красота, выразительность, мера, гармония характеризуют эстетический компонент целостной картины мира. Мера с древних времен обозначалась и связывалась с золотой серединой. Что же такое «золотая середина»? Выработанная веками народная мудрость, правило поведения или закон природы?

Понятие «золотая середина» упоминается еще в трудах Конфуция (VI век до н.э.) и Аристотеля (IV век до н.э.). Закон золотой середины рассматривался ими как универсальный закон природы.

О.Эстерле, исследуя проблему меры, предложил стратегию «золотой середины». По его мнению, закон золотой середины не применим к степени совершенства, например, к мере оценки красоты, ума, правдивости, честности, прилежности, здоровья, справедливости. Здесь действует принцип «чем больше, тем лучше» [6].

По мнению О.Эстерле, целостность не равна «Вавилонской башни». Глобальные мировоззренческие, экологические и энергетические проблемы должны как можно быстрее найти свои решения в новой целостной картине мира. Реальный мир целостен, все части его причинно связаны, сплетены между собой, поэтому и знания, представления об этом мире, отражения этого мира должны быть целостными. Человек же является составной частью природы и поэтому может развиваться лишь по тем же законам, что и сама природа. Законы развития общества — это продолжение законов эволюции природы.

О.Эстерле образно охарактеризовал сегодняшнее состояние проблемы потока информации: знание кажется безбрежным океаном, который не вместить в одну голову, или гигантским деревом с бесконечным числом листочков-фактов. Но если перейти с листочков ближе к стволу дерева знаний, то можно убедиться, что число фундаментальных принципов естествознания и гуманитарных наук ограничено и вполне поддается анализу.

Сознательное устранение «остатков» абсолютного дает возможность постройки простой, обозримой и целостной картины мира. Если принять, что *пространство* имеет свойства жидкости с очень малой вязкостью и плотностью, то все структуры Вселенной от элементарных частиц до галактик и физических полей можно представить в виде вихрей (вихревых колец, вихревых нитей) этой жидкости. Вихревые структуры в этой среде легко образуются и долго существуют, поэтому происходит их накопление (П.Дирак). Это приводит к медленному однонаправленному изменению, что является причиной времени [6].

Действительно, время и пространство являются составляющими целостной картины мира. Ритм разворачивается во времени пространстве и является цементирующим началом целостной картины мира. В нашем исследовании чувство ритма как эстетическое качество личности является необходимым, природосообразным и целесообразным качеством, которое лежит в основе чувственного познания детьми целостной картины мира. Такое познание является единственным возможным для детей дошкольного возраста.

Эволюция (развитие, самоорганизация) в этой целостной картине мира может быть представлена как непрерывный процесс вымирания нестабильных и потому короткоживущих крайностей и приближения к стабильной золотой середине на всех уровнях организации мироздания.

Если говорить о целостной и объективной педагогической системе, то в центре ее должен стоять свободный и равноправный человек, который хочет жить в чистой и безопасной среде, иметь надежное будущее. «Человек — мера всему» — сказал Протагор еще 450 лет до нашей эры. Целью педагогической политики должно быть удовлетворение одновременно всех духовных потребностей человека, педагогическая политика должна быть целостной и объективной.

При реализации «золотой середины» в политике О.Эстерле моделирует три пространства, в каждом из которых определяет пять ступеней свободы личности.

По аналогии с выделенными О.Эстерле пяти ступеней реализации «золотой середины» относительно к реальному состоянию образования можно выделить также трехмерное педагогическое пространство.

В первом пространстве «педагог и политика» проявление пяти ступеней свободы личности в педагогической интерпретации может выглядеть следующим образом.

1. Я отказываюсь от собственных интересов и посвящаю свою жизнь богу (царю, КПСС, Сталину, педагогике и т.д.).
2. У меня есть права и желания, но я их ограничиваю, так как интересы моего начальника, моей партии, моего государства важнее.
3. Мои личные интересы не менее важны, чем интересы общества.
4. Мои удовольствия для меня самые важные, но к сожалению приходится работать, чтобы зарабатывать деньги на эти удовольствия.
5. Я для себя высшая ценность, мои удовольствия для меня самое важное, все равно, за чей счет.

Как видим, «золотая середина» приходится на третью ступень, которая является оптимальной для самореализации педагога в структуре государственной политики.

Второе пространство «педагог и общественное признание» имеет следующие характеристики по пятиступенчатой шкале.

1. Мы, педагоги, обделенные люди, наша история показывает, что мы потенциальные неудачники, чем раньше мы это поймем и уйдем из сферы образования, тем лучше.
2. Бизнесмены, обычно лучше нас, педагогов, мы должны принимать их такими, какие они есть, и смириться с этим.
3. Мы, педагоги, не хуже, но и не лучше специалистов других профессий. Педагог тоже, как и люди других профессий, имеет право на самореализацию.
4. Мы, педагоги, умнее, трудолюбивее, демократичнее работников других специальностей.
5. Мы, педагоги, по всем статьям самые наилучшие. Все люди зависят от нас, и они должны нас почитать, подчиняться и обеспечивать.

Стабильная середина — третья ступень — соответствует равновесию между самоуважением и уважением окружающих и может быть названа здоровым осмыслением места педагога в структуре общества.

Третье измерение, экономическое (бедные — богатые) описывает степень равномерности распределения богатств. По мнению О. Эстерле, равномерное распределение уничтожает стимул к добросовестной работе и поэтому не имеет будущего. В доказательство он приводит пример развала «социалистического лагеря». Крайне неравномерное распределение, когда мультимиллиардер в миллионы раз богаче бедняка тоже нестабильно, так как оно нарушает справедливый принцип по труду. Проявление «золотой середины» в образовании по пространству «бедные — богатые» нами определяется следующим образом.

1. Бедняки-педагоги объединяйтесь, чтобы отнять у богатых их богатство и разделить его среди бедных в культуре, образовании, здравоохранении.
2. Хотя мы мало зарабатываем, мы платим больше налогов, чем богатые.
3. Кто много, качественно и честно работает, должен и жить зажиточно. Каждому по труду.

4. Нужно любым путем стать богатым, чтобы иметь все необходимое.

5. Богатым принадлежит все в этом мире, включая и власть.

Цель целостной политики образования — сформулировать и реализовать такие законы, при которых общество находилось бы как можно ближе к среднему состоянию одновременно по всем трем названным измерениям.

Объективная середина — это всегда динамическое равновесие противоположностей, это мера как эстетическая категория, это гармония всех взаимосвязанных систем и элементов педагогической деятельности.

Очень важно в педагогическом сопровождении организации работы по эстетическому развитию детей дошкольного возраста отказаться от черно-белого двоичного «или-или» мышления и перейти к троичному балансу противоположностей: левое-середина-правое. Движение от крайностей или-или, к «и-и» приближает педагога в общении с детьми к вершине разумности, красоты и справедливости, к золотой середине.

Многочисленные этические и эстетические нормы возникали и развивались из стремления людей к стабильной, справедливой жизни. Целостная педагогическая система, объединяющая логику, этику и эстетику, направленная на единство сознания, отношения и деятельности, рассматривающая единство разум, душу и тело, как норму, отказывается от любой абсолютизации, неограниченно добра, самопожертвования, покорности. Она ставит своей целью процветание всего человечества на основе «доброкачественно» образования, воспитания и развития с учетом взвешенных законов, исходящих из здравого смысла, из единства красоты и добра, физического и духовного.

Вышеизложенное позволяет нам сделать следующие выводы.

1. Стратегия золотой середины может стать эффективным инструментом в модернизации образования, в создании новых технологий в системе образования, в методическом оснащении образовательного процесса, в эстетической организации педагогического сопровождения.

2. Золотая середина — это тот необходимый баланс, который обеспечивает устойчивость личности и ее гармонию с миром. Эту устойчивость в законе золотой середины выполняет мера. Подготовка педагогов дошкольного детства с учетом стратегии золотой середины становится условием формирования у детей эстетической картины мира.

3. «Золотая середина» является законом, стратегией и правилом: законом природы; стратегией воспитания, образования и развития детей, проявляясь в народной мудрости; правилом поведения детей и педагогов, выступая в качестве регулятора взаимоотношений.

4. Закон золотой середины не касается явлений, которые в направлении совершенства, как эстетической категории, он действует по принципу движения от точки равновесия в различных направлениях, как проявление гармонии — дисгармонии, прогресса — регресса, позитивности — негативности.

5. Закон золотой середины лежит в основе создания эстетической картины мира ребенка, в которой с учетом психологических особенностей детей дошкольного возраста чувственный компонент мира является определяющим. Чем больше, богаче и разнообразнее позитивное чувственное познание мира, основанное на гармонии и мере, тем целостнее и объективнее картина мира.

6. Применение закона золотой середины в процессе формирования целостной картины мира у детей дошкольного возраста становится эстетическим способом познания целостной картины мира. При этом формирование эстетической картины мира является частью целостной картины мира, а целостность как педагогическая категория является одной из характеристик эстетической картины мира.

Литература

1. Куликовская И.Э., Чумичева Р.М. Технология формирования у дошкольников целостной картины мира. М.: Пед. об-во России, 2004. 160 с.
2. Хайдеггер М. Время и бытие. М.: Республика, 1993. 447 с.
3. Абраменкова В.В. Представления о добре и зле в картине мира современного ребенка: URL: http://www.portal-slovo.ru/pre_school_education/36715.php
4. Философская энциклопедия: в 5 т. / Авторы-сост.: С.С.Аверинцев, А.Ф.Лосев, Э.В.Ильенков и др. М.: Советская энциклопедия, 1970. Т. 5. 587 с.
5. Эстетика Морриса и современность: Сб. статей / Отв. ред. В.П.Шестаков. М.: Изобразительное искусство, 1987. 256 с.
6. Эстерле О.В. Как устранить противоречия в фундаменте физики? // Физические идеи России. М., 1996. № 1. С. 47—53.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ — ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

Вся жизнь человека проходит в общении с другими людьми. Человек не может не обмениваться действиями, поступками, мыслями, чувствами. Потребность в общении — одна из самых важных человеческих потребностей. Особенно велика роль общения в детстве. Для маленького ребенка общение с другими людьми — это не только источник разнообразных переживаний, но и главное условие формирования его личности, его человеческого развития.

В настоящее время педагоги обеспокоены тем, что общение детей с родителями и сверстниками сводится к минимуму — ребенок проводит много часов перед телевизором, компьютером, играет в видеоигры. Информационные технологии прочно входят во все сферы нашей жизни. Бурное развитие ИКТ и внедрение их в России последние годы, наложили определенный отпечаток на развитие личности современного ребенка. Мощный поток новой информации, рекламы, применение компьютерных технологий в телевидении, распространение игровых приставок, электронных игрушек и компьютеров оказывают большое влияние на воспитание ребенка и его восприятие окружающего мира. Дети с завидной легкостью овладевают способами работы с различными электронными, компьютерными новинками, и попадают в зависимость от компьютера — они перестают ценить и стремиться к живому, эмоциональному человеческому общению. Ребенок, который проводит дни напролет один на один с телевизором, компьютером, рано или поздно начинает испытывать трудности в общении со сверстниками, оказывается неспособным заводить новые знакомства, теряет контакт даже с теми, с кем был раньше дружен. Именно поэтому проблема развития коммуникативных навыков общения и адаптации к различным жизненным ситуациям в социуме является одной из наиболее важных и актуальных на сегодняшний день.

Неразвитые навыки общения приводят к множеству психологических проблем и нервно-психическим заболеваниям. Рост числа детей с поврежденной или ослабленной нервной системой ставит перед педагогом задачу создания в детском коллективе благоприятного психологического климата. У детей дошкольного возраста существует проблема становления межличностного общения. Несформированность опыта общения приводит к стихийному возникновению у них негативных форм поведения, к частым конфликтам. Дети не умеют: вступать в контакт, выбирать уместные способы общения со сверстниками; проявлять вежливое, доброжелательное отношение, соблюдать речевой этикет, слушать; понять эмоциональное настроение партнера.

Понимая возникшую чрезвычайно актуальную проблему психического здоровья детей, в нашем ДООУ проводится работа по развитию коммуникативных навыков и эмоционального мира дошкольников, с целью совершенствования коммуникативных навыков у детей, которые в силу своих личностных особенностей, таких как конфликтность, агрессивность, повышенная эмоциональность, замкнутость, застенчивость, нарушения самооценки и некоторых других проблем, испытывают сложность в общении. Коммуникация — одна из сторон человеческого общения — информационная, предполагающая обмен между людьми представлениями, идеями, ценностными ориентациями, эмоциями, чувствами, настроениями. Коммуникация осуществляется при взаимодействии людей. Коммуникабельный ребенок легко общается, устанавливает контакты, согласовывает свои действия со сверстниками, участниками совместных игр, соотносит свои действия с общественными нормами поведения.

Необходимо отметить, что в последнее время увеличилось число дошкольников с трудностями в обучении, уменьшился уровень их коммуникативного и познавательного развития, отмечается недостаточность произвольного поведения, эмоциональная неуравновешенность, сложность в налаживании отношений со сверстниками и взрослыми, слабо развитая речь. При этом имеются в виду дети с сохраненным интеллектом, нормальными потенциальными возможностями, но по разным причинам отстающие в развитии от сверстников.

Если детские проблемы внешне малозаметны, «не бросаются в глаза», то они долго остаются скрытыми и своевременно не подвергаются коррекции. Разрушительное действие этих «незаметных» факторов на психологическое развитие и здоровье очень опасно. Без своевременной коррекции могут сформироваться стойкие отклонения, которые с началом школьного обучения нередко становятся причиной школьной дезадаптации.

Кроме того, отстающий в развитии ребенок попадает в систему специфических межличностных отношений, что порождает у него чувство неуверенности, «ожидание неуспеха». Это может вызвать искажение процесса формирования «образа Я», то есть уже в дошкольном возрасте привести к отклонениям в развитии личности. К детям, испытывающим трудности, нужен особый индивидуальный подход с учетом уровня достижений ребенка, зоны его ближайшего развития и характера имеющихся у него проблем.

Специальные наблюдения показывают, что в группе есть дети, которые испытывают трудности в овладении коммуникативными умениями. Это можно заметить при наблюдении за взаимодействием ребенка со сверстниками и взрослыми в быту, в партнерской ролевой игре, в ситуативном общении. Трудности вхождения ребенка в детское сообщество, недостаточное умение учитывать в совместной деятельности деловые и игровые интересы партнера, приводят к обеднению коммуникативного опыта, оказывает отрицательное влияние на характер и содержание ролевых игр, межличностных отношений, определяют невысокий социальный статус в группе сверстников. У таких детей наблюдаются

сложные отношения со сверстниками, что выражается в повышенной конфликтности, неумении договариваться о совместном деле, игре. Эти дети, несмотря на стремление играть вместе с другими детьми, с трудом налаживают дружеские и игровые отношения, ссорятся, вынуждены (а иногда предпочитают) играть в одиночестве.

Каждый случай нужно рассмотреть и проанализировать, чтобы выявить причину возникших сложностей в коммуникативном поведении. Например, это может быть связано с тем, что восприятие сверстника у ребенка не достигло возрастной нормы. К пяти годам при нормальном развитии дети воспринимают сверстника не только в качестве объекта взаимодействия. У них уже складывается система предпочтений, возникают общие деловые и игровые интересы. А если ребенок того же возраста предпочитает одиночные игры, не испытывая потребности в партнерстве, то, возможно, это свидетельствует о его социальной инфантильности. Но причина может быть и в другом, например, в определенных ограничениях при овладении средствами общения (как неречевыми, так и речевыми). В любом случае не надо делать поспешных выводов. Правильный вывод должен быть результатом внимательного наблюдения за детьми со стороны воспитателей, психологов, а в случае необходимости и других специалистов.

Коммуникативное поведение в процессе наблюдения за ребенком подвергается анализу по следующим параметрам.

1. Характеристика коммуникативной активности. Обращают внимание, легко ли вступает ребенок в контакт со взрослыми и детьми, имеются ли существенные отличия в общении с близкими и чужими людьми, является ли ребенок инициатором общения, совместных игр; с удовольствием ли он участвует в коллективных играх и т.д.

2. Предпочитаемый адресат общения. Выявляют, направлен ребенок на взрослого или на сверстника. Отмечают, занял ли сверстник ведущее положение по сравнению со взрослым в поле восприятия дошкольника (начиная со среднего возраста), по какому принципу (эмоциональному, деловому, игровому, познавательному) ребенок отдает предпочтение сверстникам.

3. Содержание общения (о чем спрашивает, что сообщает). Выявляют, какое содержание — предметное, внеситуативно-познавательное, внеситуативно-личностное. То же и в общении со сверстником — находят ли отражение игровые и личностные отношения.

4. Степень сформированности беседы: установление контакта: привлекает внимание собеседника; кто инициатор общения; устанавливает визуальный контакт; передача информации: передает информацию и обязательно ждет ответа; прием информации и передача ответной информации партнеру; завершение беседы: происходит по взаимному соглашению или в одностороннем порядке. Прекращается визуальный контакт, разговор, обмен жестами и другими коммуникативными средствами.

5. Характеристика используемых в процессе общения неречевых средств. Проводят анализ неречевых коммуникативных средств (естественных и изобразительных жестов, мимических движений). Отмечают, используются ли они более активно при недостатке речевых средств.

6. Анализ речевых средств. Наблюдают за уровнем общей речевой активности ребенка (какие виды коммуникативных высказываний встречаются наиболее часто; имеют ли вопросы познавательную направленность).

Такие наблюдения не требуют выделения особого времени и протоколирования. Они проводятся во время наивысшей речевой активности детей — в свободном, не регламентированном взрослым общении, на прогулках, в ролевых играх. По результатам наблюдения и анализа коммуникативного поведения (по вышеуказанным параметрам) воспитатель выделяет детей «группы риска», а затем психолог, логопед и другие специалисты проводят более тщательное комплексное обследование.

Работа по развитию навыков общения осуществляется в разных формах организации детской деятельности с учетом возрастных особенностей. Основную роль в развитии коммуникативной сферы играют занятия, основанные на принципах педагогики сотрудничества и доверительного взаимодействия с каждым ребенком. Они способствуют обучению и развитию коммуникативных навыков: умению понимать чувства других людей, мотивы их поступков, находить выход из конфликтной ситуации. В соответствии с поставленными задачами занятия проходят в интересной, занимательной форме. На каждом занятии используются игры, упражнения, разработки Н.Л.Кряжевой, С.О.Николаевой, С.И.Семенака.

Из опыта работы видно, что огромное значение для развития навыков общения имеет умение поддерживать общую беседу, участвовать в коллективном обсуждении темы. Высказываясь, дети приводят примеры из собственной жизни, пытаются объективно оценить свой положительный и отрицательный опыт. Тематика бесед: «О дружбе и взаимопомощи», «О хороших поступках», «Чем можно обидеть человека?», «На что я обижаюсь», «Случай, когда я обидел другого человека», «Наиболее удачный способ улучшить настроение друга, родителей». В процессе обсуждения темы «Как вместе провести воскресный день, чтобы всем было интересно?» дети раскрываются для самих себя и друг для друга с самой неожиданной стороны, удивляя свежестью идей и оригинальностью высказываний.

Детям предлагаются правила участия в беседе: внимательно выслушивать каждого, не перебивая, обсуждать все возникшие идеи по очереди, не говорить слишком долго и быстро, четко и ясно выражать свою точку зрения, договаривая до конца. Обсуждение проводится до тех пор, пока группа не придет к общему мнению. Необходимо побуждать к активности самых робких и застенчивых детей, и порой именно их идеи принимаются всеми. Это, в свою очередь благоприятно отражается на их социальном статусе.

Иногда полезно спросить у детей: «Как вы считаете, что о вас думают другие?» — и послушать высказывания по этому поводу, а потом спросить детей так ли это. Этот прием хорошо использовать для поддержки неуверенных в себе детей, т.к. дети высказывают предположение о хорошем к себе отношении и получают подтверждение этому. Однако нередко звучит критика в адрес проблемных детей. Эти моменты необходимо использовать для обучения детей навыкам корректной, объективной критики: критиковать поступки, а не личность товарища. С проблемными детьми также очень эффективен в применении прием скрытой критики — это пожелание. «Что мы можем пожелать друг другу». Пожелание можно использовать в коллективной беседе. При этом пожелания направляются в адрес каждого ребенка всеми членами группы.

Специально организованная игровая деятельность способствует совершенствованию интеллектуальной и эмоциональной сфер дошкольников, развивает нравственные мотивы. Для улучшения поведения детей, их взаимоотношений с окружающими людьми, преодоления замкнутости, пассивности, скованности проводятся коммуникативные игры, упражнения на сплоченность группы «Газета», «Доброе слово», «Что я и когда чувствую», «Ура победителю», «Пожелание», «Чей голос».

Игры помогают детям преодолеть эмоциональные проблемы, развить уверенность в себе, воображение, ловкость, смекалку, получить радость общения друг с другом.

Эффективной формой развития навыков общения, логики социального поведения, прогноза поведения людей в ситуации общения является разбор художественных произведений. Дети обсуждают поступки и характеры героев с позиции общечеловеческих качеств, таких как доброта, отзывчивость, смелость, трусость, жадность. Уясняя себе эти понятия, дети раскрывают для себя тот факт, что о человеке судят по его поступкам, а вовсе не потому, что он сам о себе думает. Прогноз социального поведения (общественного поведения) развивается вопросами о том, как обернулось бы действие сказки, если бы герой поступил иначе. К счастливому концу ведут только добрые поступки героев.

Работа в данном направлении предусматривает обогащение детей специальными знаниями, умениями и навыками, необходимыми для успешного развития процесса общения. Дети с неразвитыми навыками общения испытывают трудности со средой адаптации, что нарушает их эмоциональный комфорт и психическое равновесие. Они более, чем обычные дети нуждаются в снятии напряжения, педагогической помощи. Если ребенок не ощущает чуткости и любви со стороны окружающих, то у него возникает недоверчивое отношение к миру, а возможно, и ощущение страха, которые могут сохраниться и на всю жизнь.

Нарушения в общении, конфликты и обособленность — признаки слабой адаптации ребенка к окружающему миру, причины серьезных эмоционально-личностных проблем в будущем. Именно поэтому в процессе развития коммуникативных навыков большое внимание уделяется формированию личностных

качеств детей, их чувствам и эмоциям. Из этого следует — когда люди счастливы и находятся в мире с собой, они переносят эти чувства на взаимодействие с окружающими. Не испытывая же мира в себе, люди не могут способствовать развитию мирных отношений с окружающими. От того, в каких условиях происходит этот процесс, успешен он или неудачен, зависит дальнейшее становление личности ребенка.

Литература

1. Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. Психология личности и деятельности дошкольника. М.: Просвещение, 1965.
2. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. М.: Просвещение, 1988.
3. Мазепина Т.Б. Развитие навыков общения ребенка. Ростов н/Д.: Феникс 2002.
4. Шипицина Л.М., Защиринская О.В., Воронова А.П. Азбука общения «Детство — пресс». СПб., 1998.
5. Ключева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Ярославль, 1996.
6. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М., 1995.
7. Сенько Т.В. Изучение межличностного взаимодействия ребенка со сверстниками и взрослыми: Методические рекомендации. Л., 1991.

Е.О.Калейкина, В.В.Геллерт

ИССЛЕДОВАНИЕ СООТНОШЕНИЯ СУГГЕСТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ И ПОДВЕРЖЕННОСТИ ОБМАНУ КАК СРЕДСТВО МАНИПУЛЯЦИИ

Проблема роста числа «обманутых людей» в современном обществе актуальна и значима, поскольку, несмотря на информацию, поступающую из СМИ огромное количество людей с легкостью отдают свои деньги всевозможным аферистам, верят различным гадалкам, экстрасенсам, вступают в секты во спасение души. Миллионы людей готовы выполнять приказы своих кумиров. В настоящее время рост радикальных антиглобалистских настроений среди молодежи активно обсуждается лидерами государств, специалистами по массовым коммуникациям [2]. Проблема рассматривается не только в ракурсе экспансии мировых корпораций, межкультурных и межэтнических конфликтов, но и с учетом роли социально-психологического фактора [2]. Важное значение в генезе массовых молодежных движений авторы придают взаимодействию сознательных и бессознательных процессов [1] и, особенно, высокой возрастной суггестивности и склонности этого контингента к подражанию. Технологии управления суггестивностью приобретают вес во многих сферах социальной жизни;

борьба с терроризмом, предупреждение межэтнических и межконфессиональных разногласий, проведение подлинно демократичных избирательных кампаний и профилактика наркомании [3]. В силу этого механизмы внушения стали объектом пристального внимания в психологии личности и клинической психологии [1].

Цель исследования: изучение соотношения суггестивности учащихся подростков восьмых классов и подверженность обману как средству манипуляции. В исследовании мы придерживались понятия внушаемости как меры или степени восприимчивости к внушению, определяемой и ограничиваемой рядом факторов, в основном — субъективной готовностью подвергнуться и подчиниться внушающему воздействию [8]. Пол Экман, автор книги «Психология лжи» обман или ложь определяет как действие, которым один человек вводит в заблуждение другого, делая это умышленно [7]. Оксфордский словарь английского языка трактует манипуляцию как «акт влияния на людей или управления ими с ловкостью, особенно с пренебрежительным подтекстом, как скрытое управление и обработка». Для осуществления поставленной цели были использованы следующие психодиагностические методы: методика на склад личности Джони Кинчера [4], опросник Басса-Дарки на исследования агрессии, конкретно ответы на вопрос № 59 [5], методика «Оценка суггестивности» [5]. Определенную ценность представляют данные полученных в ходе исследования: во-первых, определено, что у 96% респондентов повышенная внушаемость, а респондентов со сниженным уровнем внушаемости среди подростков 8 классов не выявлено. Во-вторых, 78% респондентов подвержены обману. В-третьих, исследование веры в правдивость показало, 89% подростков 8 классов действительно потеряли веру в правдивость большинства людей. Соотношение полученных результатов исследования позволяют сделать вывод о взаимосвязи суггестивности и обмана как средства манипуляции. Гипотеза представленного исследования подтвердилась: суггестивность является полиморфным образованием, проявляющимся в различных сферах деятельности и влияет на подверженность подростков обману и манипуляциям. Пути снижения манипулятивной эксплуатации личности мы видим через:

Во-первых, необходимо обеспечение граждан научными, качественными и практически значимыми знаниями и навыками в области психологии, для улучшения способностей человека снижению уровня внушаемости и тем самым подверженности обману как средству манипуляции.

Во-вторых, необходимо формирование морально-правового сознания, культуры критического мышления и культуры социального и личностного развития, как постоянной «работы над ошибками», используя для этого все средства.

В-третьих, с целью профилактики и просвещения подростков мы разработали видеоролик «Не дай себя обмануть».

Литература

1. Бендлер Р., Гриндер Дж. Структура магии. СПб.: Институт Личности, 1993. Т. 1. 202 с.
2. Волков Е.Н. Ключевые принципы в обеспечении здорового и безопасного взаимодействия людей. Научно-практ. журнал. № 6. 2004.
3. Доценко Е.Л. Психология манипуляции. ЧеРо., 1996.
4. Дж. Кинчер. Книга о тебе и твоих знакомых. СПб., 1997.
5. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. СПб.: Питер, 2000.
6. Знаков В.В. Психология понимания правды. СПб., 1999.
7. Пол Экман. Психология лжи. СПб., 1999.
8. Словарь практического психолога. Сост. Головин С.Ю. Минск: Харвест, 1997.

Е.А.Ободкова

О ВВЕДЕНИИ ПОНЯТИЯ «ИМИДЖ-УПРАВЛЕНИЕ» В СОВРЕМЕННУЮ СОЦИАЛЬНУЮ ПСИХОЛОГИЮ

В постоянно изменяющемся мире существует необходимость в новых инструментах и методах, позволяющих оставаться стабильно эффективным конкретному социальному объекту (личности, организации, городу, продукту и т.д.). В мире конкуренции важно знать пути достижения первого места в конкретно заданные сроки. Такая ситуация требует обращения к знаниям социальной психологии, а так же открытию новых, востребованных обществом социально-психологических понятий, теорий.

Разработка нового понятия, а в перспективе и новой теории, — понятия/теории «имидж-управление», позволяет решить ряд проблем, стоящих перед современной социальной психологией. А именно: раскрыть социально-психологическое содержание и структуру имиджа, описать социально-психологический базис имиджа, предложить техники и алгоритмы построения имиджа любого социального объекта. На уровне организации позволит руководителям по-новому построить деятельность, включив в работу предприятия новые механизмы управления группами через имидж.

С нашей точки зрения, появление и разработка новой теории и нового термина «имидж-управление» (личностью, группой, обществом) представляет новый взгляд на существование любого социального объекта (личности, предприятия, товара, города и т.д.), а именно — как на совокупность пронизывающих его социально-психологических ожиданий (категорий) личности, группы, общества. Потенциал социально-психологической теории «имидж-управление» может считаться эффективным лишь при условии раскрытия и учета социально-психологических ожиданий (категорий) личности (группы, общества) относительно

конкретного социального объекта, а также разработки социально-психологического аппарата трансляции ожиданий личности (группы, общества) относительно характеристик социального объекта, с основой на социально-психологические механизмы действия феномена имидж, его содержание и структуру (установка, стереотип, ...эмоциональное и рациональное).

«Имидж-управление» мощный, молодой социально-психологический инструмент влияния социального объекта на личность (группу, общество), в отличие от других инструментов управления, основан на ожиданиях личности (группы, общества) и имеет конкретную целевую направленность, поэтому как к методу психологического управления интерес, проявляемый к нему, огромен.

«Имидж-управление» — работа по формированию, поддержанию имиджа, которая не может быть точечной, это постоянный поддерживаемый процесс. Не спланированная остановка в работе над имиджем дает непредсказуемость результата, т.к. внешние и внутренние изменения относительно социального объекта (организации) требуют подстройки, коррекции или определенного проявления имиджа. Если говорить об организации то даже краткосрочная остановка какого-либо процесса, например, производства, неминуемо ведет к потерям, так же как и остановка процесса, связанного с имидж-управлением.

«Имидж-управление» — понятие достаточно емкое. В данный период времени наша работа направлена на описание проблемы, а так же разработку последовательности шагов, направленных на улучшение деятельности конкретного социального объекта (объект, имидж которого конструируем), посредством формирования имиджа, управляющего человеком (группой, обществом). Работа представляет собой серьезный научный труд автора, работающего в команде специалистов, в том числе, рассчитанный для практического применения.

Предлагаемое понятие/теория «имидж-управление» рассматривается нами как более действенная и оправданная в современном мире альтернатива управления личностью (группой, обществом), нежели более привычная и живучая «управление по реалиям социального объекта с отрывом от ожиданий группы (человека, общества)».

Е.В.Снегирева

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ — ЗАЛОГ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ В СОЦИУМЕ

Концепцией модернизации российского образования в качестве приоритетной задачи современной школы определено не просто формирование системы предметных знаний, умений и навыков, а развитие личности школьника, обеспечение

его компетентности в обществе. Социализация — процесс формирования индивидом на протяжении его жизни социальных качеств (овладение языком общения, знания норм общения, традиций, обычаев, усвоение социальных ролей), благодаря которым человек становится дееспособным участником социальной жизни.

Процесс социализации начинается с младенческих лет, период детства и юности в процессе социализации играет наиболее важную роль, в этом возрасте закладываются основные знания о нормах поведения в обществе. Раньше подготовка к взрослой жизни была менее продолжительной, чем сейчас: в 14—15 лет юноша переходил в разряд взрослых, а девушки в 13 лет выходили замуж и образовывали самостоятельную семью, а вот сейчас человек продолжает учебу иногда до 30, а то и 40 лет. В сравнении с нашими обезьяноподобными предками период подготовки к жизни увеличился минимум в 5 раз. Говорить о конце социализации не приходится, так как этот процесс происходит на протяжении всей жизни человека и заканчивается в глубокой старости, но наиболее благоприятным временем для социализации является все же детство и юность. Людей, которые непосредственно осуществляют социализацию индивида, называют агентами социализации. Для подростков основными агентами социализации являются родители (семья), школа, сверстники, средства массовой информации.

В России в настоящее время, в период социально-экономической нестабильности происходят серьезные изменения условий формирования личности. Личность — это сущность человека, самое главное в нем то, что отличает человеческий вид от всех других биологических видов. Человек становится личностью в процессе социализации, то есть в результате включения индивида в социальные отношения. В эпоху научно-технического прогресса она приобретает специфические черты: изменяются и усложняются критерии социальной зрелости, происходит усложнение самих институтов социализации, изменяются соотношения всех видов и форм воспитания. Все это самым непосредственным образом влияет на формирование личности.

Практически все, что происходит в жизни подростка можно рассматривать как фактор социализации, обуславливающий усвоение тех или иных норм поведения. Оптимальное же осуществление социализации предполагает формирование такой ситуации, в которой обеспечиваются широкие возможности для осуществления развития разных уровней социального взросления, где для подростка открываются условия сочетания социальных позиций «Я в обществе», при самостоятельном поиске оптимальных путей утверждения его «самости». И поскольку учебная деятельность наиболее активно воздействует на интеллектуальное развитие ребенка, его вхождение в мир общественных вещей, то функции по развитию отношений взаимодействия, в которых особенно активно развиваются другие компоненты социального созревания, должны выполняться в рамках воспитательной работы, программированной не ниже учебной. И в этом

плане продуманное построение системы образования, обеспечивающее чередование процессов социализации-индивидуализации, создает условия для развития индивидуальности растущего человека через его социализацию.

Решению данной проблемы, как мне кажется, способствует переход от традиционной, знаниево-ориентированной к гуманистической, личностно-ориентированной парадигме образования (Е.В.Бондаревская, В.В.Сериков, И.С.Якиманская и др.).

Сложность такого перехода объясняется как объективными причинами, связанными с особенностями развития современного образования, так и с субъективными, личностными, требующими кардинальной перестройки мышления каждого участника образовательного процесса.

В настоящее время проблема социализации подростков в условиях личностно-ориентированной системы образования стала в педагогике общепризнанной. Личность развивает себя сама, задача же школы — сделать это самотворчество прогрессивным, раскрыть перед подростком широкое поле возможных достижений, которое часто не открывается самим учащимся в силу ограниченного жизненного опыта, недостатка знаний о самом себе и окружающем мире и т.п. Необходимо создать такие условия в образовательной системе, которые бы способствовали активному творческому и практическому освоению подростками общечеловеческой культуры. Этот принцип имеет много аспектов, связанных как с мировоззренческой подготовкой подростков, так и с формированием, исходя из современной ситуации развития общества, наиболее приоритетных компонентов гуманитарной культуры личности: культуры жизненного самоопределения; экономической культуры и культуры труда; политической и правовой культуры; интеллектуальной, нравственной, экологической, художественной и физической культуры; культуры общения и семейных отношений.

В изменившихся социально-экономических условиях данная проблема носит актуальный характер. В связи с этим наиболее перспективным представляется использование теоретических и практических знаний, накопленных в области педагогики, для оптимизации личностного развития подростков.

Личность формируется, развивается, совершенствуется, самореализуется в различных видах деятельности, и (как объективный субъект деятельности) она изменяет себя и деятельность.

Саморазвитие личности на уровне самосознания протекает в следующих фактах. Во-первых, содержание сознания переживается, испытывается субъектом в виде некоторых первичных ощущений и их комплексов (состояний) и существенно искажается вербализацией и концептуализацией. Освоение реальности осуществляется в форме эмоционально-ценностного понимания фрагмента действительности (индивидуальная модель мира ограничена и никогда не равна действительному миру). Во-вторых, за любым содержанием сознания всегда лежит некоторое личное допущение реальности, поэтому осмысление личного опыта понимания мира позволяет человеку открывать в себе личность,

подтверждать свою идентичность. В-третьих, содержания сознания схватываются в виде или деятельности, или объекта, следовательно, мыследеятельность воспроизводится разными психологическими средствами. В-четвертых, стратегии осмысления действительности, проявляясь в мышлении как привычке, являются средствами самопрограммирования мышления и поведения. При этом осмысление действительности и взаимодействия с ней строится как приписывание действительности характеристик сознания, а эффекты саморазвития отражаются в сознании как различия реальности и мышления о ней.

Системообразующую роль в процессе становления и развития личности играют мотивации, ценностные ориентации, воля и целеполагание. Становление и интеграция основных компонентов личности образуют органические связи с самосознанием и превращают личность в субъект индивидуального и общественного развития на протяжении всего жизненного пути. Значимость саморазвития личности (включая компетентностный аспект) определяется ее регулирующей функцией, поскольку степень зрелости выражается в способности принимать собственные решения и сознательно осуществлять выбор в сложных ситуациях.

Основными содержательными характеристиками саморазвития выступают ценностные ориентации, личностные смыслы, самооценки, мотивационно-волевые компоненты, целеполагание. Они определяют направленность и динамику саморазвития, дают возможность человеку преобразовывать себя, организовывать самостоятельную жизнь.

Успешная социализация невозможна без сформированной социальной компетентности.

Процесс формирования социальной компетентности играет важную роль как в жизни отдельно взятой личности, так и общества в целом. Это длительный, активный процесс, продолжающийся от рождения человека до его смерти. Социальная компетентность позволяет людям реализовать свои потребности, возможности, способности, вступать во взаимодействие с другими членами общества, социальными микрогруппами, институтами, организациями и обществом в целом. С другой стороны, социализация, успешно осуществляемая на основе сформированной социальной компетентности, определяет стабильность самого общества, обеспечивая необходимую преемственность в его развитии. От успешного осуществления этого процесса зависит, насколько личность сможет реализовать свои способности и задатки, приобрести социальную зрелость, быть полезной обществу и создать для себя благоприятные условия жизнедеятельности. Недостаток внимания к данной проблеме в системе общественного воспитания проявляется в том, что процесс социализации приобретает стихийный характер и может привести к дезорганизации общественной жизни, распаду общества, утрате его культуры и целостности. Результатами «неудавшейся» социализации могут быть различные проявления девиантного (отклоняющегося) поведения, которые свидетельствуют о состоянии конфликта между личностными и общественными интересами учащихся, которые, прежде всего, выражаются

в попытке уйти от решения сложных проблем, жизненных невзгод, нежелании преодолеть существующие трудности, психологические комплексы. Поэтому и приобретает особую значимость проблема формирования социальной компетентности, так как она способна разрешить конфликтную ситуацию благодаря сформированности у учащихся социально значимых способностей, качеств и умений, которые, в свою очередь, способствуют присвоению ими социального опыта по мере психологического, интеллектуального, личностного развития, способствуют приобретению социально-нравственных ценностей, норм, правил поведения, формированию мировоззрения.

Процесс формирования социальной компетентности человека разворачивается последовательно и происходит на протяжении всей его жизни. Он начинается в семье, затем продолжается и наращивается в дошкольных детских учреждениях, школе, вузе, на производстве. Вначале через общение с родителями, родственниками, другими людьми, а затем через общение со сверстниками, учителями, преподавателями и одногруппниками в вузе, через разнообразные виды совместной с ними деятельности человек интегрируется в общество, становится подготовленным участником общественной жизни. Бесконечное множество отношений и взаимодействий, в которые он вступает, не усваивается им пассивно и механически. Одни из них оказывают огромное влияние, формируют мотивы поведения, стимулируют деятельность, другие оказываются нейтральными, третьи — встречаются настороженно, вызывают внутреннее сопротивление, стремление к их преодолению. Характер влияния, принятия или непринятия каких-то моментов во многом зависит от внутренней позиции личности, которая формируется под воздействием воспитательной среды, определяющей набор нравственных, эстетических, культурно-образовательных характеристик личности. В ходе данного процесса у человека возникают соответствующие отношения к социальным факторам и в целом к окружающему миру, избирательность в восприятии и оценке этих факторов и событий, складывается субъектность: личность начинает активно, избирательно и целенаправленно взаимодействовать со средой, проявлять себя, свой духовный и физический потенциал, т.е. происходит социальное становление личности, следовательно, формируется его социальная компетентность.

Литература

1. Белицкая Г.Э. Социальная компетенция личности // Сознание личности в кризисном обществе. М., 1995. С. 42—57.
2. Зимняя И.А. Компетентность человека — новое качество результата образования // Материалы XIII Всероссийского совещания: В 2 кн. М., 2002. Кн. 2.
3. Петровская Л.А. Компетентность в общении. М., 1989.
4. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. М., 1994.

5. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Е.И.Исениной М., 1994. С. 77.
6. Туманова Е.Н. Помощь подростку в кризисной ситуации жизни. Саратов, 2002.

И.С.Телегина

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Смена парадигмы образования в современных условиях проявляется прежде всего в ориентации всей системы образования на формирование гуманистической направленности личности. Поэтому современные подходы к организации педагогического процесса в дошкольных образовательных учреждениях требуют в центр всей воспитательно-образовательной деятельности поставить ребенка, удовлетворение его потребностей в активности, усвоения им адаптированного социально-художественного опыта, развитии его потенциальных способностей, обеспечения его эмоционального благополучия и радостного детства.

Одним из центральных направлений такой педагогической деятельности в дошкольном возрасте, говорится в требованиях к образовательной программе ДОУ, является усиление внимания к художественно-эстетическому развитию каждого ребенка. Разнообразные средства художественно-эстетического развития дошкольников (искусство, природа, музыка, художественная литература и др.), включенные в жизнь и деятельность ребенка, делает ее содержательной, эмоционально богатой, познавательной интересной. Все это обеспечивает более глубокое влияние на развитие ребенка и на формирование его личности.

Важным средством художественно-эстетического развития дошкольника является искусство. Оно приобщает ребенка к общечеловеческим духовным ценностям через собственный внутренний опыт, личное эмоциональное переживание.

Изобразительное искусство обладает своим «языком», который помогает художнику выразить мысли, чувства, отношение к действительности. Под руководством педагога ребенок усваивает специфику художественного образа, композиционное и колористическое решение, своеобразие манеры творческой деятельности художника. Благодаря этому образы искусства воспринимаются ребенком-дошкольником ярко, живо, формируется эмоциональное отношение к событиям, явлениям, людям.

«Язык» изобразительного искусства многообразен, а каждый вид искусства имеет свою специфику, свои законы, которые необходимо знать не только художнику, но и педагогу. Систематическая и целенаправленная работа с изобразительным искусством приобщает ребенка к огромному человеческому опыту

поисков нравственных ценностей, к находкам, к ошибкам, к вечной изменчивости этих поисков от века к веку, от народа к народу, от одной общественной группы к другой. Она открывает путь к освоению огромного, многовекового опыта людей и формирует собственный опыт отношений, поисков сегодняшних, «сугубо личных» критериев нравственности и безнравственности. Воздействуя на психику ребенка, она ненавязчиво и активно формирует отношение ребенка к миру. Поэтому изобразительное искусство должно пронизывать все сферы детской жизни, создавать такой психологический климат, при котором все психические состояния регулировались бы под влиянием его одухотворяющей силы.

Особое место в художественно-эстетическом развитии отводится народному искусству во всех его проявлениях. В силу специфики средств выразительности, используемых народными мастерами (наглядность, образность, форма, цвет, колорит, композиции, напевность мелодий и др.), народное искусство доступно для восприятия детьми и вызывает у них яркий эмоциональный отклик. Народное искусство несет в себе и элементы национальной культуры, традиций, идеалов каждого народа. Ни художественный образ вещи, ни характер движения в гонце, ни особенности декоративной росписи не могут рассматриваться изолированно, они могут быть поняты в единстве с трудом и бытом народа, природными и историческими условиями его жизни, с национальными художественными традициями.

Обращение к тысячелетней истории и бытования народного искусства обеспечивает не только развития русской национальной художественной школы, но и связь его с мировой культурой, помогает детям проникнуть в сущность национальной исторической жизни.

Образам народного искусства присущи праздничность и мажорность. Оно синкретично по своей природе. Поэтому приобщение к народному искусству должно не только усвоить доступный объем сведений, но и научить детей импровизировать, варьировать, проявлять творчество. Развитию творческого начала ребенка способствуют и совокупность творческих заданий, построенных на повторе, вариациях, импровизациях. Выполняя такие задания, дошкольники усваивают связь мотивов росписи в декоративно-прикладном искусстве с природой, ее колорит, своеобразие композиционного построения. Все это развивает у детей образное видение, эстетическое восприятие и освоение мира, воспитывает художественный вкус, приобщает их к духовной культуре прошлого каждого народа.

На основе особенностей народного искусства и исследовании Т.С.Комаровой, Т.А.Ратановой, Г.П.Новиковой, Т.Я.Шпикаловой и др. в программах предусмотрено его использование в педагогическом процессе дошкольного образовательного учреждения в трех направлениях. Одно из них предполагает использование народного искусства для оформления интерьера учреждения, праздников, досугов. Это дает возможность создать эстетическую среду. Другое направление — с целью ознакомления детей с народным искусством; слушание

народной музыки, сказок, потешек, загадок, рассматривание изделий мастеров-художников. Третье делает акцент на развитие детского творчества средствами народного искусства, эти средства используют в качестве образцов-эталонов. В этом случае сам процесс развития творчества дошкольников является, двух-уровневым. На первом уровне образцы-эталоны используются для прямого воспроизведения, на втором — для творческого осмысления и применения.

Исследования А.А.Грибовской, Т.С.Комаровой, Ю.В.Максимова; Т.Я.Шпикаловой убедительно доказали, что дети дошкольного возраста успешно осваивают колорит, композицию, мотивы народно-декоративного искусства, включают их в свои рисунки.

Перенос акцента с обучения детей дошкольного возраста умениям изобразительной деятельности в более широкую систему эстетического и художественного развития детей средствами изобразительного искусства и изобразительной деятельности является главной задачей педагогической деятельности. Основное назначение ее — приобщение детей к элементам художественной культуры: формирование у детей сенсорно-эмоционального, нравственно-эстетического отклика на прекрасное, сопереживание ему, накопление запасов от разных впечатлений, ассоциирование с собственным опытом, освоение элементов выразительно-изобразительных и технических умений художественно-творческой деятельности. Представление дошкольникам возможности заниматься разнообразными видами художественно-творческой деятельности дает возможность удовлетворить потребности ребенка в активной деятельности, самовыражении и развитии интересов. Художественно-творческая деятельность предполагает широкое использование взаимосвязи художественных образов разных видов искусства. Такая интеграция и комплексное использование художественных материалов создают объективные условия для развития творческих способностей каждого ребенка, его индивидуальности.

Такая специфика построения педагогического процесса предусматривает как традиционные (занятия со всей группой, подгруппой; совместная художественная деятельность), так и нетрадиционные формы воспитательно-образовательной работы (занятия по интересам, творческие мастерские, посиделки, ярмарки и т.п.).

Работа с детьми дошкольного возраста предполагает включение как традиционных, так и новых ее видов. Традиционные виды изобразительной деятельности наполняются новым содержанием. В рисовании, лепке, аппликации главным становится создание ребенком художественного образа, индивидуального, неповторимого. Ребенок-художник, имеющий право на свою личную позицию, свое отношение предпочтения, самостоятельно выбирает художественный материал и экспериментирует с ним. Он выступает автором своего рисунка, скульптуры, декоративной работы. Такая организация работы дает возможность избежать подражания, развивать творческие приемы деятельности.

Наряду с рисованием, лепкой, аппликацией дошкольникам предлагается заниматься декоративно-прикладным и оформительским искусством. Оформительское искусство включает три новые деятельности детского дизайна: архитектурно-художественное конструирование (макетирование); моделирование одежды; аранжировку из природного материала и создание композиций из бумаги. Введение этих деятельностей обусловлено возрастающими культурными потребностями человека в современном мире, более высоким уровнем потенциальных возможностей детей. Такие занятия будут способствовать пробуждению у детей интереса к красоте, разнообразию природы и предметной среды, обогащению опыта декоративной деятельности, формированию элементов творчества и эстетического отношения к окружающему.

Новым направлением работы в программах по художественно-творческому воспитанию детей дошкольного возраста является раздел «Дети в музее». Его цель — приобщить ребенка к изобразительному искусству. Восприятие художественных произведений в подлинниках, живого рассказа о них, архитектурно-художественного интерьера музея, погружение в его особую «ауру» приобщают ребенка к уникальным ценностям искусства, формируют его художественную культуру.

Принципиально новое в содержании с детьми дошкольного возраста — интеграция различных видов визуально-пространственных искусств в целях обогащения средств, методов и приемов выразительности художественного образа. Тенденция синтеза искусств, имеющая глубокие исторические корни и наиболее эффективная в плане общего и общехудожественного развития детей дошкольного возраста, основывается на общих закономерностях художественного мышления, компонентах художественного языка.

Значимость всех средств художественно-эстетического воспитания определяется тем, что в них проявляются и формируются общие группы психических процессов, которые способствуют формированию способностей дошкольника. К ним относятся восприятие, которое обладает индивидуальными различиями. Образы восприятия накапливаются и составляют сенсорный опыт ребенка, который не является неподвижным. Образы, ранее сложившиеся, вступают во взаимодействие с вновь воспринимаемыми. На базе образов восприятия формируются представления, которые эмоционально окрашены. Этому в большей степени способствует широкое использование всех видов искусства и включение в процесс восприятия поэтических строк, эпитетов, сравнений, образных описаний.

Важную роль играет и мышление ребенка. Характеризуя мышление ребенка, психологи выделяют такие его стадии: наглядно-действенное, наглядно-образное и логическое мышление. Все эти стадии появляются уже на этапе дошкольного детства. Однако вступление мышления в новую стадию не означает изживания его предыдущей стадии. Мышление предыдущей стадии сохраняется у ребенка и помогает в развитии мышления новой стадии. Следовательно, развитие логического мышления тесно связано и опирается на наглядно-образное

мышление, основу которого составляют образы-представления, усваиваемые ребенком в различных видах художественно-творческой деятельности, в которой образность отражения предметов и явлений — главное достоинство.

Накоплению представлений и развитию воображения способствует вся воспитательная работа с детьми, весь жизненный опыт. Но особое значение имеют разнообразные детские игры, чтение произведений художественной литературы, рассказывание сказок, разучивание потешек, загадок, знакомство с изобразительным искусством классическим и народным.

Память имеет большое значение в жизни каждого человека, она обеспечивает непрерывность психической жизни. Благодаря памяти мы запоминаем полученную информацию, сохраняем ее, при необходимости восстанавливаем, воспроизводим.

Осуществление ни одной художественно-творческой эстетической деятельности не возможно без воображения, которое не только стимулирует ее, но и развивается в процессе этой деятельности. Любая деятельность связана в первую очередь с овладением способами и приемами этой деятельности.

Исследования педагогов и психологов убедительно показали, что, только овладев способами деятельности, ребенок дошкольник чувствует себя свободным, независимым в своих творческих проявлениях. Ребенок развивается путем присвоения общественно-исторического опыта человечества, овеществленного в орудиях и способах деятельности. И усвоить этот опыт дети могут только благодаря последовательному и систематическому усвоению этих способов под руководством педагога.

Важным условием успешного художественно-эстетического развития дошкольника является изучение и учет индивидуальных особенностей каждого ребенка и осуществления на этой основе индивидуального подхода к ним. Индивидуальный подход следует осуществлять в разных направлениях и применительно к разным сторонам воспитания и руководства разными видами детской художественно-творческими деятельностями. Это связано со спецификой — эстетического воспитания и развития ребенка заключающейся в специфике средств художественно-эстетического воспитания.

Поскольку кардинальная задача совершенствования художественно-эстетического воспитания на современном этапе — сформировать у педагогов принципиально новый подход к решению проблем художественно-эстетического развития дошкольника. Для решения которой необходимо вооружить дошкольных работников педагогическими технологиями данной работы, повысив их профессиональный, художественный и творческий потенциал, установить связь со школой по изучению дальнейшего художественно-эстетического развития детей в период адаптации детей к школе и обучения в ней.

Литература

1. Григорьева Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности. М.: Академия, 2000.
2. Доронова Т.Н. Развитие детей от 3 до 5 лет в изобразительной деятельности. СПб.: Детство-Пресс, 2003.
3. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества. М.: Академический проект: Культура, 2005.
4. Комарова Т.С., Зарянова О.Ю., Иванова Л.И., Карзина Г.И., Милова О.М. Изобразительное искусство детей в детском саду и школе. М.: Педагогическое общество России, 2000.
5. Комарова Т.С., Савенков А.И. Коллективное творчество детей. М.: Педагогическое общество России, 2000.

Е.В.Устиненко, Е.В.Гончарова

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ВОСПИТАНИЮ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ

Воспитание подрастающего поколения в духе толерантности объективно обусловлена изменениями последних десятилетий в экономической, политической, культурной жизни страны. Официальная статистика и данные многочисленных исследований фиксируют рост молодежного экстремизма, различных форм девиантного поведения, конфликтов на почве межнациональной розни, социального расслоения населения и т.п. Этим обстоятельством может объясняться низкая эффективность реализуемых программ по формированию толерантности, которые рассчитаны на категории населения, имеющие, как правило, уже сложившиеся стереотипы, сформировавшееся отношение к представителям других этносов, культур, политических взглядов и пр.

В решении задач формирования толерантности, в частности межнациональной, особая роль отводится дошкольному образованию как начальному этапу нравственного развития ребенка. Период дошкольного детства сензитивен для развития личности ребенка: на протяжении всего дошкольного периода интенсивно развиваются психические функции, формируются сложные виды деятельности, закладываются основы познавательных способностей. В этом возрасте активно формируются личностные механизмы поведения, формируется самосознание в форме адекватной оценки собственных личностных качеств, усвоение норм и форм поведения через становление внутренней саморегуляции поступков.

Слово «толерантность» стало международным и вошло в обиход благодаря усилиям ЮНЕСКО в области нормализации международных отношений. Толерантность от латинского *tolerantia* означает терпение. Чаще всего под толерантностью понимают терпимость, уважение, доверие. В то же время, содержание понятия «толерантность» продолжает уточняться и конкретизироваться применительно к различным аспектам его проявления.

Решающей главой в истории толерантности явился кромвелевский период английской истории XVII века (Джон Солтмарш). Проблема толерантности впервые возникла в западной цивилизации именно на религиозном уровне, а религиозная толерантность положила начало всем другим свободам, которые были достигнуты в свободном обществе [3, с. 66].

В большом толковом психологическом словаре дается двойственное понимание толерантности [5, с. 123]. С одной стороны, этот термин рассматривается в положительном аспекте, в том смысле, что толерантность включает защиту убеждений и ценностей других и признание плюрализма, а также что истинно толерантный, терпимый человек будет противостоять, любой попытке помешать их свободному выражению. С другой стороны, определение толерантности рассматривается в отрицательном смысле, подразумевающим, что толерантность является своего рода неестественным воздержанием, смирением с поведением, убеждением и ценностями других. Это понимание термина вытекает из того, что человек способен выносить стресс, напряжение без серьезного вреда. Таким образом, данный термин имеет двойственный характер.

Понятие «толерантность» варьируется в зависимости от того, в каком контексте этот термин используется. Например, в социологическом энциклопедическом словаре толерантность трактуется как «терпимость к чужому образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, идеям, верованиям». В этом словаре дается и другое значение термина «толерантность». Толерантность рассматривается как «выносимость по отношению к неблагоприятным эмоциональным факторам» [6, с. 370].

Толерантность же, по мнению В.А.Ядова, выступает как диспозиционная структура личности, определяющая predisposed субъекта к оценке и определенному способу поведения, являющуюся психологическим выражением взаимоотношения потребностей и конкретных условий деятельности [1, с. 289].

Межнациональная толерантность в словарях трактуется как специфическая черта национального характера, духа народов, неотъемлемый элемент структуры менталитета, ориентирующий на терпимость, отсутствие или ослабление реакции на какой-либо фактор в межнациональных отношениях. Таким образом, межнациональная толерантность — это свойство личности, которое проявляется в терпимости к представителям другой национальности (этнической группы) с учетом ее менталитета, культуры, своеобразия самовыражения [2].

А.А.Погодина выделяет два подхода к воспитанию толерантности в целом и межнациональной толерантности в частности:

- личностно-ориентированный: признание права каждой личности на свободу, самоопределение, индивидуальность и самовыражение; признание и выполнение своих обязанностей перед собой и другими; опора при взаимодействии на мотивацию, ценности, опыт, «Я-концепцию» партнера; индивидуальный подход;
- деятельностный: опора на активность, сознательность и самостоятельность; ориентация не на вербальное воздействие, а на деятельность самого ребенка; обеспечение субъективной свободы в выборе деятельности и ее компонентов; построение воспитания через специально организуемую деятельность и общение детей.

Межнациональная толерантность как целостное образование имеет свою структуру, которая выражается в соподчиненности ее компонентов. Согласно деятельностному подходу для психологии и педагогики стало традиционным для описания сложных психологических процессов и явлений использование триады компонентов: когнитивный компонент, то есть осознание объекта социальной установки; аффективный компонент, то есть эмоциональная оценка объекта, выявление чувств симпатии или антипатии к нему; конативный компонент, то есть последовательное поведение по отношению к объекту.

А.А.Погодина выделяет следующие функции межнациональной толерантности [4]:

- мирообеспечивающая: определяет многомерность среды и разнообразных взглядов; обеспечивает гармоничное мирное сосуществование представителей, отличающихся друг от друга по различным признакам; служит общественным гарантом неприкосновенности и ненасилия по отношению к различного рода меньшинствам и легализует их положение с помощью закона;
- регулирующая: позволяет сдерживать неприязнь в сочетании с отложенной позитивной реакцией, либо заменить ее на позитивную; предоставляет конструктивный выход из конфликтных ситуаций; ориентирует отношения на соблюдение равноправия, уважения, свободы;
- психологическая: служит основой для нормализации психологической атмосферы в группе, обществе (атмосфера доверия, уважения, признания, поддержки); формирует и развивает этническое самосознание; обеспечивает этническую и социальную самоидентификацию; поддерживает и развивает самооценку личности, группы; снижает порог чувствительности к неблагоприятным факторам;
- воспитательная: обеспечивает передачу опыта позитивного социального взаимодействия и опыта человечества в целом; является совершенным образцом организации жизнедеятельности в социуме; обеспечивает успешную социализацию; развивает нравственное понимание, сопереживание, умение лояльно оценивать поступки других;
- коммуникативная: развивает готовность к общению, сотрудничеству и пониманию; позволяет установить конструктивное общение с представителями различных групп, иного мировоззрения;

- культуросохраняющая: обеспечивает сохранение и преувеличение культурного опыта группы, этноса, общества;
- креативная: обеспечивает возможность творческого преобразования окружающей действительности; создает условия для безопасного проявления дивергентности, творческой активности; создает условия для творческого самозатверждения;
- фелицитологическая: позволяет получить счастье от общения с иными представителями и осознание своей индивидуальности, от признания группой и миром в целом.

При воспитании межнациональной толерантности А.А.Погодина, Е.А.Ильинская рекомендуют придерживаться следующих принципов:

- Общепедагогических включающих:
 1. принцип целенаправленности;
 2. учет индивидуальных и половозрастных особенностей;
 3. принцип культуросообразности;
 4. принципы связи воспитания толерантности с жизнью;
 5. принцип уважительного отношения к личности;
 6. принцип опоры на положительное в ребенке.
- Частные включают в себя:
 1. принцип социальной обусловленности процесса воспитания толерантности;
 2. принцип завуалированности педагогических воздействий и опоры на активность ребенка;
 3. принцип единства знания и поведения;
 4. принцип создания толерантной среды в образовательном учреждении;
 5. принцип диалогичности и сотрудничества;
 6. принцип воспитывающей рефлексии.

Целью воспитания межнациональной толерантности является — воспитание в подрастающем поколении потребности и готовности к конструктивному взаимодействию с людьми и группами людей независимо от их национальной принадлежности, взглядов, мировоззрения, стилей мышления и поведения.

Достижение данной цели возможно при решении конкретных задач, которые объединены в два взаимосвязанных блока:

1. Воспитание у детей миролюбия, принятия и понимания других людей, умения позитивно с ними взаимодействовать: формирование негативного отношения к насилию и агрессии в любой форме; формирование уважения и признания к себе и к людям, к их культуре; развитие способности к межнациональному взаимодействию; развитие способности к толерантному общению, к конструктивному взаимодействию с представителями социума независимо от их национальной принадлежности и мировоззрения; формирование умения определять границы толерантности.

II. Создание толерантной среды в обществе и в сфере образования: профилактика терроризма, экстремизма и агрессии в обществе; гуманизация и демократизация существующих взаимоотношений взрослых и детей, системы обучения и воспитания; включение в реформирование образования ведущих идей педагогики толерантности; реформирование системы подготовки будущих педагогов к воспитанию толерантности у детей.

Таким образом, рассмотрев подходы и принципы воспитания толерантности в том числе межнациональной, а также функции (мирообеспечивающую, регулирующую, психологическую, воспитательную, коммуникативную, культуросохраняющую, креативную, флицитологическую), которые она выполняет в становлении личности ребенка, можно сказать, что межнациональная толерантность является важным компонентом социально-нравственного воспитания и является необходимой составляющей в межнациональном взаимодействии людей, и ведет к «культуре мира».

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2004. 365 с.
2. Байбородова Л.В. Воспитание толерантности у школьников как функция деятельности классного руководителя [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. 2002. № 4 (33). URL: <http://vestnik.yspu.org>
3. Липатов В.А. Социальная толерантность: проблемы терминологии // Молодой ученый. 2009. № 1. С. 66—67.
4. Погодина А.А. Толерантность: Термин, позиция, смысл, программа. Проблема толерантности в современном мире. URL: <http://www.tolerance.ru>
5. Ребер А. Толерантность // Большой толковый психологический словарь: Основные термины и понятия по психологии и психиатрии: В 2 тт.: Т. 2: П-Я (пер. с англ. Чеботарева Е.Ю.) ВЕЧЕ, 2003. С. 123.
6. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. К.: Радянська школа, 1974. 288 с.

Н.В.Федосюк, Е.А.Литвякова

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ОДНА ИЗ ВЕДУЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ ОРГАНИЗАТОРОВ ПО РАБОТЕ С МОЛОДЕЖЬЮ

Межличностная толерантность, то есть толерантность, проявляемая в контексте взаимоотношений между людьми, в настоящее время приобретает все большую актуальность. В психологии личности межличностная толерантность рассматривается как некая личностная характеристика, которая возникает,

актуализируется при негативном воздействии со стороны субъекта — другой личности и способствует построению межличностного взаимодействия, общения с другими людьми в форме межличностного диалога, сохранению и развитию личности и общества в целом.

Международная практика определила толерантность в качестве необходимого условия общения людей разных культур, этнических и межконфессиональных групп. Эта тенденция отражена в «Декларации принципов толерантности», подписанной в ноябре 1995 года 185 государствами — членами ЮНЕСКО, включая и Россию. В документе указано, что «толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание всего многообразия культур, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности» [7].

Термин «толерантность», как правило, применяется в ситуациях, когда чей-то образ чувств, мыслей или действий оценивается как отличающийся от ожидаемо-привычного, выглядит угрожающим и вызывает неодобрение. Толерантность подразумевает возможность преследовать (наказывать), но сознательное решение не делать этого. Обычно данный термин применяется к ненасильственному поведению и употребляется в связи с проблемами религии, культуры, политики, морали.

Во многих культурах понятие «толерантность» является своеобразным синонимом «терпимости»: лат. — *tolerantia* — «терпение», англ. — *tolerance* — «готовность быть терпимым, снисходительность», франц. — *tolerance* — «отношение, при котором допускается, что другие могут думать или действовать иначе, нежели ты сам», испан. — *tolerancia* — «способность признавать отличные от своих собственных идеи или мнения» [6].

Для русского языка слово «толерантность» — относительно новое, четкого, однозначного толкования этот термин в общественном сознании не имеет. В русском языке есть близкое понятие «терпимость» — «способность терпеть что-то или кого-то, быть выдержанным, выносливым, стойким, уметь мириться с существованием чего-либо, кого-либо, считаться с мнением других, быть снисходительным».

Канадский ученый Дж.Берри, автор теории и идеологии мультикультурализма, считает, что для создания толерантного общества важны три фактора: культурное разнообразие, чувство безопасности и социальное равноправие. Культурное разнообразие предполагает наличие различий, которые необходимо изучать и понимать их сущность. Социальное равноправие достигается в том случае, когда все социальные группы имеют в обществе равные права. Чувство безопасности основано на равноправии и принятии многообразия.

Смысловые оттенки психологического понятия «толерантность» также достаточно разнообразны. В нем пересекаются, по мнению А.Г.Асмолова, следующие взаимно употребляемые значения: устойчивость, выносливость; терпимость; допуск и допустимые отклонения [1]. Е.В.Швачко рассматривает ценно-

стную значимость толерантности как универсального механизма формирования человеческих взаимоотношений.

По мнению, отечественных психологов Н.В.Вязовец и В.А.Лавровой толерантному типу личности присущи такие черты как:

- критическое отношение к себе, обуславливающее несовпадение «я — идеального» с «я — реальным»;

- чувство безопасности, выражающееся в отсутствии угрозы или убежденности, что с ней можно справиться;

- чувство ответственности;

- признание многообразия мира, готовность выслушать точки зрения других людей;

- адекватная оценка других, социальная чувствительность;

- способность посмеяться над собой [2].

С точки зрения гражданской позиции, толерантность — это особая ценность прав человека, она утверждает уважение к чужому мнению, к различным формам самовыражения и проявления человеческой индивидуальности. Толерантность вытекает из факта уважения прав других людей. Она вырастает из убеждения, что все свободны иметь собственное мнение, веру, свободны от предрассудков, каждый вправе критиковать мысли и действия других людей и власти, а также внимательно прислушиваться к критике. Она неразрывна с признанием за каждым права на творчество, на культурную самобытность, свободный выбор нравственности, с правом иметь индивидуальный облик, вести собственный образ жизни.

Молодежь является той социальной группой, которая требует к себе пристального внимания исследователей. Это связано, во-первых, со статусной неопределенностью и поиском социальных ролей молодых людей, а также трудностями их освоения. Во-вторых, возрастные психологические особенности создают дополнительные условия для интериоризации молодежи радикальных идей и реализации их в деятельности.

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки «Организация работы с молодежью» (ОРМ) зафиксировано, что выпускник специальности ОРМ должен обладать такой общекультурной компетентностью как «готовность проявлять расовую, национальную, этническую, религиозную толерантность».

Таким образом, формирование толерантной личности, способной к реализации личных и профессиональных компетенций в условиях современного полиэтнического пространства — это объективное требование времени.

Цель нашего исследования заключалась в выявлении уровня выраженности межличностной толерантности среди студентов обучающихся по направлению «Организация работы с молодежью» (ОРМ).

При рассмотрении сущности понятия межличностной толерантности мы исходили из общего определения толерантности как социально-психологического

явления, что позволило определить межличностную толерантность как отсутствие или ослабление реагирования личности на неблагоприятное воздействие другой личности в результате снижения чувствительности к ее воздействию.

Межличностная толерантность — это реализуемая готовность к осознанным личностным действиям, направленным на достижение гуманистических отношений между людьми и группами людей, имеющими различное мировоззрение, разные ценностные ориентации, предпочтения, стереотипы поведения

По мнению Л.Г.Почебут, «о готовности человека к толерантности можно судить по трем показателям:

- 1) межличностной толерантности;
- 2) толерантности к неопределенности;
- 3) толерантности к двусмысленности» [4, С. 481].

На первом этапе, мы измерили уровень толерантности у студенческой молодежи при помощи опросника Л.Г.Почебут «ИНТОЛ» («интолерантность — толерантность») [3]. Трудности в поисках однозначно принятого определения приводят к тому, что и в теории, и в диагностике появляется дихотомия «толерантность — интолерантность» [4, С. 482].

Под интолерантностью понимают негативное, враждебное отношение к особенностям культуры той или иной социальной группы, к иным социальным группам в общем или к отдельным представителям данных групп.

В исследовании приняли участие 45 студентов первого и второго курса ОРМ, а также группа студентов вуза активно занимающихся организацией научно-исследовательской, культурно-досуговой деятельности студентов в НГГУ — «Студенческий совет НГГУ».

Данные об уровне толерантности показывают, что максимальный уровень толерантности был зафиксирован у студентов входящих в «Студенческий совет НГГУ» — 64,5%, и у второго курса 59,2% и у студентов с первого курса соответственно этот показатель составил 42,4%.

При этом, следует обратить внимание на то, что среди утверждений, направленных на выявление толерантного отношения наиболее высоко были оценены студентами следующие: «Я хотел бы быть более терпимым и снисходительным к поступкам других людей» — 52,3%; а также утверждения, связанные с интолерантностью: «Я осуждаю человека, если он, по моему мнению, совершил безнравственный поступок» — 68,1%, «Меня возмущает, когда люди обманывают меня и врут мне прямо в лицо» — 88,6%, «Я не стану доверять людям которые, как мне стало известно, кого-то обманули» — 72,7% от всех респондентов.

Выразили не согласие с утверждение «Мне неприятно стоять рядом с людьми иной расы или национальности и прикасаться к ним» — 81,8% опрошенных студентов.

Высказывание: «Меня настораживает, когда другие люди пытаются защитить свои идеи ценности, веру» вызвало затруднение в ответе у — 65,9% студентов.

Опрос респондентов установил, что средние значения толерантности для данной выборки составил 6,3 балла. Это говорит о необходимости создания условий способствующих формированию толерантных качеств личности у будущих организаторов по работе с молодежью и будет являться предметом нашего дальнейшего исследования.

На наш взгляд, одним из таких условий будет вовлечение студентов в добровольческую деятельность для развития профессионально-важных качеств и накопления опыта руководства социально-значимой деятельностью подростков, юношей и девушек.

При этом участие будущих специалистов по работе с молодежью в добровольческой деятельности решает также задачу повышения конкурентоспособности и профессиональной компетентности за счет получения в добровольчестве первичного опыта участия в профессиональной деятельности, увеличения возможностей профессионального ориентирования, формирования базовых личностных и социальных компетентностей, профессионально-важных качеств (толерантности, эмпатии, человечности), необходимых для профессиональной деятельности.

На втором этапе исследования, нами была проведена методика С. Бендера «Толерантность к неопределенности» [4, С. 487]. Толерантность к неопределенности рассматривается как личностная черта, как способность человека продуктивно действовать в незнакомой обстановке и при недостатке информации брать на себя ответственность, принимать решения без долгих сомнений и боязни.

Если человек интолерантен к неопределенности, это значит, что он склонен воспринимать необычные ситуации скорее как угрожающие, чем дающие новые возможности.

Результаты исследования показали, что и юноши и девушки в качестве основного источника интолерантности к неопределенности выделяют сложность проблемы — 55,7% у юношей и 62,3% у девушек, новизну проблемы фиксируют — 30% юношей и 38,0% девушек, и неразрешимость проблемы отмечают — 13% юношей и 9% девушек.

На третьем этапе исследования использовалась методика «Личностная готовность к переменам» (Н.Бажановой и Г.Л.Бардиер) [4, С. 484]. Методика включает семь шкал, измеряющих личностную готовность к переменам.

Было установлено, что из всех качеств на высоком уровне девушками была оценена шкала «смелость — как тягу к новому, отказ от испытанного и надежного» (27 баллов).

Средний уровень развития был зафиксирован у юношей по следующим качествам — «адаптивность — умение менять свои планы и решения, перестраиваться в новых ситуациях» (24 балла), «смелость» (22) и «толерантность к двусмысленности — спокойное отношение к отсутствию ясных ответов, самообладание в ситуациях, когда не ясна суть происходящего, или не ясен исход дела» (21); у девушек — «адаптивность» (23), «оптимизм — большие надежды, вера в успех, стремление ориентироваться на возможностях решения трудных ситуаций» (22), «находчивость — умение находить выходы из сложных ситуаций, обращаться к новым источникам для решения проблем» (21) и «толерантность к двусмысленности» (21). И соответственно низкий уровень у юношей показали шкалы: «находчивость» (19), «страстность — энергичность, повышенный жизненный тонус» (18), «оптимизм» (18), «уверенность — вера в себя, в свои достоинства и свои силы» (18); у девушек — «страстность» (20) и «уверенность» (19).

Таким образом, толерантность рассматривалась нами как многофункциональное понятие и как значимая общекультурная компетенция, предполагающая терпимость к взглядам, нравам, привычкам различных народов, наций и религий; как признак открытости для решения различных разногласий, уверенности в себе и надежности своих собственных взглядов и позиций.

Литература

1. Асмолов А.Г. Практическая психология и проектирование вариативного образования в России: от парадигмы конфликта — к парадигме толерантности // Вопросы психологии. 2003. № 4. С. 3—12.
2. Вязовец Н.В., Лаврова В.А. Проблема психологической толерантности в системе прикладной психологии // Журнал прикладной психологии. 2003. № 2. С. 57—62.
3. Почебут Л.Г. Взаимопонимание культур. Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межкультурной толерантности. СПб., 2005.
4. Психология менеджмента: практикум / Под ред. проф. Г.С.Никифорова. СПб.: Речь, 2010. С. 479—490.
5. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Воспитание толерантности и веротерпимости // Рожков М.И., Байбородова Л.В. Теория и методика воспитания. М.: Владос-пресс, 2004. с. 172—176.
6. Апресян Р.Г. Толерантность: уточнение понятий. URL: <http://www.nrc.nnov.ru/-docs/doc 10.doc>
7. URL: <http://www.infocity-eu.com>

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ ФЕНОМЕНА ГОТОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ К САМОРЕАЛИЗАЦИИ

Понятие самореализации возникло в рамках гуманистического направления социальной мысли в середине XX века. Первоначально представления о самореализации личности формировалось в процессе изучения биографий выдающихся людей (представителей науки, общественных деятелей и т.д.) В дальнейшем было признано, что самореализовываться могут не только те индивиды, которые внесли существенный вклад в развитие общества, но и обычные люди [11].

В последние годы наблюдается резкое возрастание исследовательского интереса к проблеме самореализации личности как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Усиление внимания, в первую очередь, связано с пониманием определяющей роли самореализации в развитии личности, с утверждением социально-ориентированной парадигмы в теории и практике образования, а также с предъявлением более высоких требований к таким качествам человека, как способность к саморазвитию и самосовершенствованию, особенно востребованных в новых социо-культурных и экономических условиях, обостривших конкурентоспособность. Растущий интерес отечественных к проблеме самореализации личности можно проследить в увеличивающемся числе диссертационных исследований и публикаций: Л.А.Анцыферова, Е.Е.Вахромова, А.И.Крупнова, Д.А.Леонтьева, Л.А.Коростылева, Э.В.Галажинского, О.В.Питерской, Н.В.Южаковой, И.В.Сотник и др. в которых самореализация рассматривается в различных аспектах.

Однако, даже в условиях широкого употребления понятия «самореализация» во многих областях науки и общественной жизни, однозначной трактовки этого термина нет. Используются и взаимно-объясняются близкие по смыслу понятия, связанные с проблемой самореализации: *саморазвитие* (И.Кант, К.Д.Ушинский, П.Ф.Каптерев, С.И.Гессен), *самоутверждение* (Л.Н.Коган), *самоактуализация* и *самоорганизация* (К.Роджерс, А.Маслоу), *самодетерминация* (Т.М.Ярошевский), *всестороннее развитие личности и личностный смысл* (А.Н.Леонтьев), *жизненная стратегия, путь к себе* (К.А.Абульханова-Славская, Г.К.Чернявская) и др. [13, глава I, п. 1.1]

Обратимся к терминологическим первоисточникам данного понятия. Современный философский словарь дает следующее определение: «Само... — часть ряда сложных слов (например, *самобытность*, *самоорганизация*, *самодетерминация* и т.д.), фиксирующая особое — исходящее по внутренней инициативе! (уточнение автора) — бытие объектов, людей, природных и социальных систем. Их существование рассматривается на собственной основе; их внутренняя связность трактуется «на равных правах» с их внешними связями, а в ряде

случаев — как форма, самостоятельно и активно преобразующая внешние воздействия» [10].

Слово «...реализация» произошло от английского слова realization, что Оксфордским словарем современного английского языка истолковывается как осознание, мыслительная (когнитивная) деятельность. Исходя из этого, Вахромов Е.Е. раскрывает понятие «самореализация» как «внутренний мыслительный, когнитивный аспект деятельности, собственную творческую деятельность, работу над собой во внутреннем плане» [1].

Термин «самореализация» (self-realisation) впервые был приведен в Словаре по философии и психологии (1902 г.) В настоящее время этот термин отсутствует в отечественной справочной литературе, тогда как в зарубежной встречается часто и интерпретируется как «реализация собственного потенциала» [6].

С позиции гуманистической психологии *самореализация* понимается как процесс наиболее полного выявления и осуществления личностью своих возможностей, достижения намеченных целей в решении лично значимых проблем, позволяющий максимально полно реализовать свой творческий потенциал. Многогранность этого явления отмечает А.Маслоу: «...самореализация — это не вещь, которую можно иметь или не иметь. Это процесс, не имеющий конца. Это — способ жизни, способ работы и отношение к миру, а не единичное достижение» [9].

По мнению Ю.Н.Кулюткина, основными характеристиками самореализации являются внутренняя свобода, воля, интенсивность направленности реализуемой деятельности, целеполагание, целесозидание, поиск вариантов реализации целей, культура нравственной рефлексивности, устремленность к духовности, идеал достойной жизни и др.

Обобщая различные толкования термина, Н.В.Южакова определяет понятие «самореализация» как максимальное раскрытие творческого потенциала личности, реализация сущностных сил или человеческой природы, наиболее полное использование своих способностей, талантов, возможностей в стремлении раскрыть себя с ощущением полноты жизни [13, глава I, п. 1.1].

Самореализация обеспечивает работу всех внутренних механизмов по реализации собственных возможностей личности, которые обеспечивают смысл и ценность существования человека и проявляются в связи ценностных ориентаций с психической структурой. Это, в свою очередь, характеризуется ситуацией, когда сама *личность становится субъектом собственного развития*. Подобные выводы подтверждаются мнением психолога Ф.Баррона, считающего способность проектировать себя главной функцией личности, осуществляемой посредством творчества. Такая способность является показательным подтверждением диалектической теории развития личности психолога П.П.Горностая, согласно которой *самореализация* является высшей ступенью в развитии личности (см. схему 1). При этом, под первичным развитием личности понималось «созревание» врожденных свойств и качеств, развертывание их на биологическом

фундаменте без учета и вне зависимости от влияния образа жизни, позволяя человеку развиваться до уровня *индивида*. В рамках культурно-исторической теории Л.С.Выготского психические функции не представлены в человеке от рождения, а даны лишь в виде потенциальной возможности. Переход из потенциального в актуальное происходит благодаря взаимодействию природных и социальных факторов в процессе социализации, важнейшим механизмом которой является интериоризация личностью культурного опыта человечества. В процессе онтогенеза приобретается относительная независимость от врожденных задатков человека, которые, в конечном счете, не предопределяют развития высших психических функций; на этом этапе можно уже говорить о формировании *личности*.

Социальной детерминации недостаточно, чтобы стать личностью, необходимым процесс индивидуализации, в основе которой лежит механизм экстериоризации, то есть социальной отдачи личности, творчества. Индивидуальность не просто формируется, а самореализуется, саморазвивается. Иными словами, гения нельзя сформировать. Создать его может лишь он сам [3].

Взаимосвязь этих уровней имеет следующий вид:

Схема 1

Уровень развития	Факторы развития	Результат развития
1. созревание (развертывание по внутренней программе)	биологические	индивид
2. формирование (интериоризация внешних влияний, ассимиляция, адаптация)	социальные	личность
3. самореализация (экстериоризация, творческая деятельность, жизнетворчество)	субъектные	индивидуальность

Согласно исследованиям П.П.Горностая, понятие самореализации определяется в контексте готовности личности к творчеству, творческой деятельности как ведущей формы активности. Творение самого себя в творческой деятельности автор называет состоянием *готовности личности к самореализации*. «Психологическая готовность к самореализации, — пишет он, — это системное явление, проявляющиеся в виде ситуативной (например, состояние вдохновения) или долговременной, устойчивой готовности, являющихся диалектическим единством психических состояний и свойств личности» [3].

Автор предлагает рассмотреть готовность к самореализации как систему личностной и функциональной сторон в ракурсе содержательной и оценочной сторон. Он были выделяет блоки — как различные формы проявления готовности, встречающиеся в реальной жизнедеятельности субъекта. (см. схему 2)

Схема 2

Личностная сторона	Функциональная сторона	
Отношение к себе	Направленность личности	<i>Оценочная сторона</i>
Качества индивидуальности	Опыт личности	<i>Содержательная сторона</i>

- Блок «отношение к себе» представляет собой элемент самосознания личности, образ идеального «Я», идеалы личности;
- «Направленность личности» характеризуется мотивами и потребностями творчества, ценностными ориентациями личности, системой ее отношений;
- В блоке «качества индивидуальности» выделены творческие способности личности как «фундамент» самореализации;
- И, наконец, инструментарием, обеспечивающим реализацию потребностей в творчестве и самореализации, был определен «опыт личности» [3].

Представляет интерес также идея Д.А.Леонтьева о рассмотрении *самореализации* личности во взаимосвязи с ее потребностями, согласно которой, возможно отождествление потребности в самореализации с потребностями третьего уровня (согласно трехуровневой типологии потребностей) — с уровнем потребностей в опредмечивании, уровнем воплощения сущностных сил человека, его деятельности в реальных предметных вкладах [8]. И утверждение П.П.Горностая о том что «самореализация = готовность личности к творчеству», а потребности входят в состав сложной иерархии спонтанной ситуации развития (см. схему 3).

Схема 3

потребности	®	противоречия	®	активность	®	развитие
-------------	---	--------------	---	------------	---	----------

Однако, для осуществления развития нужно, чтобы непосредственная возможность удовлетворения потребностей отсутствовала, но была представлена в виртуальном виде. ...Развитие предполагает формирование новых потребностей (вторичных, третичных и т.д.). Однако одними потребностями, как первоисточниками развития, нельзя объяснить примеры высшего развития способностей человека» [3].

Таковы некоторые теоретические подходы к анализу феномена готовности личности к самореализации. В то же время, представляют интерес исследования, в которых раскрывается структура готовности, анализ которых будет представлен в содержании последующих публикаций.

Литература

1. Вахромов Е.Е. Понятия «самоактуализация» и «самореализации» в психологии. URL: <http://hpsy.ru/public/x041.htm>
2. Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности // Автореф. дис. ... на соис. ученой степени д. псих. наук. Барнаул: БГПУ, 2002.
3. Горностай П.П. Готовность личности к самореализации как психологическая проблема. Проблемы саморазвития личности: методология и практика. Сб. науч. трудов. Депонировано в ИНИОН АН СССР № 42525 от 27.07.1990 [или на сайте URL: <http://www.hpsy.ru/public/x1359.htm>]

4. Крупнов А.И. Психологическая структура образований и свойств личности // Индивидуальные различия и проблема индивидуальности: Материалы Межд. науч.-практ. конф. Ч. 2. М.: Уникум-Центр, 2004.
5. Кудинов С.И. Самореализация как системное психологическое образование // Образование. М., 2007. №16 [161] [или на сайте URL: <http://www.relga.ru/Environment/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=2092&level1=main&level2=articles>]
6. Леонтьев Д.А. Деятельность и потребность // Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы / Под ред. В.В.Давыдова, Д.А.Леонтьева. М.: Изд. АПН СССР, 1990.
7. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 1999.
8. Современный философский словарь / Под ред. д.ф.н., проф. В.Е.Кемерова. М, 1996. С. 439.
9. Солодникова И.В. Самореализация личности в зрелом возрасте // Автореф. дис. ... на соис. ученой степени к. соц. наук. М., 2007.
10. Сотник Е.И. Азбука самореализации. Минск: БГУ, 2008.
11. Южакова Н.В. Ценностные основания самореализации личности: социально-философский анализ. Диссертация. Северодвинский филиал Поморского государственного университета. Архангельск, 2006.

Т.А.Фомина

РАЗВИТИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ КАК ЛИЧНОСТИ

Развитие личности — это сложный процесс ее взаимодействия с социальной средой, в результате которого формируются качества человека, как подлинного субъекта общественных отношений.

Процесс социализации — это процесс взаимодействия личности и общества. Человек является и объектом (поскольку испытывает на себе воздействие со стороны общества, различных социальных институтов и т.д.), и субъектом (так как он ставит перед собой определенные цели и выбирает средства для их достижения) процесса социализации.

Данное взаимодействие включает в себя, с одной стороны, способ передачи индивиду социального опыта, способ включения его в систему общественных отношений, с другой стороны, процесс личностных изменений. Эта последняя трактовка является наиболее традиционной для современной социологической литературы, где под социализацией понимается процесс социального становления человека, который включает в себя усвоение индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений. Сущность социализации

состоит в том, что в процессе ее человек формируется как член того общества, к которому он принадлежит.

Социализация личности — сложный, противоречивый процесс, длящийся на протяжении всей жизни человека [2, с. 7].

Политические, экономические, культурные изменения, происходящие в современном мире, стоящем на пути глобализации, затрагивают все слои и группы населения. Необходимость реагировать на эти изменения, быть в центре событий регионального и мирового уровня, вносить свой посильный вклад в развитие прогресса, тем самым изменять себя, свой внутренний мир, наращивать духовно-нравственный потенциал, являются задачами для людей, живущих в двадцать первом веке. Это относится как к здоровым, так и имеющим ограничения в физическом здоровье. На протяжении всей истории развития человечества существовала категория людей, отличавшаяся отклонениями в психическом или физическом развитии. В связи с тем что безразличие к инвалидам могло привести к социальной нестабильности и напряженности, возникала необходимость определить отношение общества к таким людям. Инвалидность у детей означает существенное ограничение жизнедеятельности, она способствует социальной дезадаптации, которая обусловлена нарушениями в развитии, затруднениями в самообслуживании, общении, обучении, овладении в будущем профессиональными навыками. Люди с ограниченными возможностями здоровья все больше сталкиваются с тем, что связано с понятием «Ребенок, приносящий много забот». Здоровых людей посылают в этот мир, чтобы проверить их способность к милосердию, состраданию, к оказанию помощи детям, нуждающимся в ней. Если в семье растет ребенок с нарушениями физического здоровья, то там как правило, складываются дисгармоничные отношения. В таких проблемных семьях существуют жестокие ролевые позиции, препятствующие не только развитию ребенка, но и всех членов семьи. Родители считают себя «жертвами» судьбы, «виноватыми» в том, что у них появился проблемный ребенок, проигравшими борьбу за здоровье ребенка. Часто сообщение родителям о том, что их ребенок является инвалидом, ведет к разрушению семьи: семья становится неполной, чаще всего уходит отец [6, с. 32].

Одной из главных целей развития является приспособление, адаптация человека к социальной реальности, что служит, пожалуй, наиболее возможным способом нормального функционирования общества.

Разумное приспособление к социальным условиям, не наносящие ущерба, как самой личности, так и окружающим, должны быть не только не осуждаемы, но во многих случаях и поддерживаемы [9, с. 75].

Социокультурная и творческая среда обладают большими возможностями в создании эффективных условий для успешной работы с детьми, имеющих ограниченные возможности физического здоровья, в том случае, если: дети, имеющие ограниченные возможности физического здоровья, рассматриваются как равноправные члены общества; в семье и обществе нет предубеждения против

больных детей, и они не находятся в позиции «изгой общества»; обучение, воспитание и творческое развитие детей-инвалидов и здоровых детей осуществляется в школьных, реабилитационно-педагогических учреждениях на основе принципа интеграции; коррекционно-развивающая деятельность центров реабилитации осуществляется на основе новейших технологий, включающих современные методы, формы и средства работы с детьми-инвалидами.

Приобщение детей, имеющих ограничения в физическом развитии, к творчеству является важнейшей задачей для ощущения себя полноправными членами общества, а не изгоями. В творческой деятельности активнее идет процесс самоутверждения и самореализации, развитие нравственно-эстетических качеств личности, духовное развитие ребенка-инвалида [1, с. 44].

Необходимость обучения и воспитания детей-инвалидов обусловлена стремлением обеспечить им равные возможности в области реализации гражданских, экономических, политических и других прав, что невозможно без формирования социальных умений и навыков, в первую очередь навыков социального взаимодействия. Между тем идеи совместного обучения и воспитания детей-инвалидов и здоровых детей как обязательного этапа интеграции их в общество встречают возражения, что связано в основном с отсутствием условий для ее осуществления.

Оценка людей по их внешнему виду и по умственным способностям характерна для нашего образа жизни. Мы предвзято относимся не только к уродству, но и таланту и даже к красоте. Все люди так или иначе, отличающиеся от нас, вызывают у нас особое и не всегда доброе отношение. Предрассудки являются составной частью нашей социальной структуры, и попытки избавиться от них могут вызвать глубокое внутреннее сопротивление [3, с. 63].

Каждый человек как член общества имеет право на социальное обеспечение и на осуществление необходимых для поддержания его достоинства и для свободного развития его личности прав в экономической, социальной и культурной областях. Выражение "Инвалид" означает любое лицо, которое не может самостоятельно обеспечить полностью или частично потребности нормальной личной и/или социальной жизни в силу недостатка, будь то врожденного или нет, его или ее физических, или умственных способностей.

Следует уделять больше внимания, проявлять заботу и оказывать поддержку детям-инвалидам, а также другим детям, находящимся в крайне трудных условиях [7, с. 125].

Главная проблема ребенка с ограниченными возможностями заключается в нарушении его связи с миром, в ограниченной мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченном общении с природой, недоступности ряда культурных ценностей, а иногда и элементарного образования. Эта проблема является следствием не только субъективного фактора, каковым является состояние физического и психического здоровья ребенка, но и результатом социальной политики и сложившегося общественного сознания, которые

санкционируют существование недоступной для инвалида архитектурной среды, общественного транспорта, социальных служб [8, с. 52].

Ребенок, имеющий инвалидность, может быть так же способен и талантлив, как и его сверстник, не имеющий проблем со здоровьем, но обнаружить свои дарования, развить их, принести с их помощью пользу обществу ему мешает неравенство возможностей.

Человек с ограниченными возможностями должен рассматриваться, как эксперт, активно участвующий в реализации программ собственной реабилитации. Выравнивание возможностей обеспечивается с помощью социальных служб, помогающих преодолеть специфические трудности ребенка, имеющего инвалидность, на пути к активной самореализации творчеству, благополучному эмоциональному состоянию в детском сообществе [8, с. 73].

Ребенок сможет стать гармонично и всесторонне развитой личностью только если будут обеспечиваться все его основные физические, интеллектуальные, психические, духовные и нравственные потребности. Воспитание и обучение входят в состав педагогической деятельности. Направленное обучение ребенка с целью дать ему трудовые навыки и общие представления о жизни, которые должны помочь найти в ней свое место, и называется воспитанием. Главная задача воспитания — формирование и развитие ребенка как личности, обладающей теми полезными качествами, которые ей необходимы для жизни в обществе. Обучение — процесс, основная цель которого состоит в развитии способностей ребенка. Отделить эти два процесса практически невозможно: воспитывая ребенка, мы всегда его чему-то обучаем, а занимаясь обучением, одновременно и воспитываем [4, с. 38].

Родители детей-инвалидов вначале не могут долго «отойти» от психологического шока, связанного с рождением ребенка с отклонениями. Затем, в некоторых случаях, они долго не могут внутренне согласиться с тем, что дефект может быть практически неизлечимым. Пройдя за первые годы жизни ребенка все доступные методы лечения, родители «остывают» к лечению, не приступив при этом к адаптации. К сожалению, большинство родителей впервые годы не уделяют должного внимания психическому развитию ребенка и формированию у него знаний, умений и навыков, необходимых для самостоятельной жизни во взрослом периоде [6, с. 49].

Упускаются наиболее драгоценные для развития психики первые годы жизни, когда формируются взаимоотношения ребенка с окружающей средой. Между тем, именно навыки самостоятельного существования определяют судьбу ребенка с особенностями развития в зрелом возрасте, тем более что родители «не вечны».

Раннее развитие детей с отклонениями происходит с отставанием. Причем дети с замедленным умственным развитием физически тоже развиваются медленнее. Физические недостатки детей также затрудняют и замедляют развитие интеллекта. То есть физический недостаток может привести к умственному

и наоборот, умственный — к физическому, если не принять специальные меры, чтобы помочь наиболее полному развитию ребенка, как в физическом, так и в умственном отношении [4, с. 43].

Большинство родителей строят воспитание ребенка с отклонениями развития на принципах воспитания здорового ребенка, а именно, смягчения требований к нему в периоды острых или обострения хронических заболеваний. Следуя данному принципу, многие родители, имеющие детей с отклонениями развития, чрезмерно занижают предъявляемые к ним требования в течение всего детского, а также подросткового периодов воспитания. Одним из факторов, стимулирующих снижение требовательности к таким детям, является комплекс родительской вины. В итоге воспитания по типу сверхопеки — «ребенок-кумир» с чрезмерным обереганием ребенка и даже иногда с сокрытием его дефекта до определенного момента у большинства детей-инвалидов вырабатывается инфантильное отношение к окружающим и сверхэгоизм.

Когда ребенок с особенностями в развитии вырастает, проблема самостоятельности выступает на первый план, однако его личность уже бывает сформирована на принципах повышенной опеки, потакания слабости, низкой требовательности.

Основной потребностью всех детей, и детей-инвалидов в том числе, являются любовь, пища, кров и возможность познавать себя и окружающий мир. Ребенку-инвалиду труднее постигать окружающий мир [9, с. 34].

По мере взросления дети с ограниченными возможностями начинают осознавать, что уровень их жизненных возможностей по сравнению с «обычными» детьми снижен. При этом у них формируется сниженная самооценка, что в свою очередь приводит к чрезмерному снижению уровня притязаний. Следствием этих процессов становится социальная пассивность и сужение активного жизненного пространства.

В каждой семье, имеющей ребенка с ограниченными возможностями жизнедеятельности, существуют свои особенности, свой психологический климат, который так или иначе воздействует на ребенка, либо способствует его реабилитации, либо, наоборот, тормозит ее [1, с. 59].

Такой фактор, как включенность отца в воспитание ребенка-инвалида, значительно влияет на его психологическое самочувствие. Вследствие отсутствия включенности отца в воспитание, а также в силу других причин, дети-инвалиды часто испытывают дискомфорт в семейных отношениях. Естественно, это всегда негативно. Ребенок-инвалид в таких семьях испытывает двойную нагрузку: неприятие обществом и подверженность феномену отчуждения в собственной семье [11, с. 46].

Таким образом, суть психологической реабилитации детей-инвалидов может состоять в снятии нервно-психического напряжения; коррекции самооценки; развитии психических функций — памяти, мышления, воображения, внимания; преодолении пассивности; формировании самостоятельности и ответственности

и активной жизненной позиции; преодолении отчужденности и формировании коммуникативных навыков.

Методами психологической реабилитации могут быть беседы, индивидуальные психологические консультации, психологическая помощь, ролевые игры, психологические тренинги, группы психологической взаимопомощи и взаимной поддержки, как для детей-инвалидов, так и для членов их семей.

Дети-инвалиды более наделены способностями сопереживать чужую боль и радость, они восприимчивы как к добру, так и к злу, поэтому важно с какой личностью они соприкасаются в своей жизни.

И важно, чтобы общество, т.е. мы с вами, взяв на себя ответственность, не оттолкнули «не такого как все» человека [10, с. 81].

Литература

1. Акатов Л.И. Социально-психологические основы социальной реабилитации детей и подростков с ограниченными возможностями. Курск, 1997. 68 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1980. 416 с.
3. Ануфриев Е.А. Социальный статус и активность личности. М., 1984. 237 с.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 214 с.
5. Валиева Ф. Социализационная функция семьи в контексте ее развития и реализации в современных условиях. М., 1999. 326 с.
6. Дементьева Н.Ф. Социальная работа с семьей ребенка с ограниченными возможностями. М., 1996. 129 с.
7. Матвеев Ю.И. Социальная ориентация личности. М., 1988. 299 с.
8. Мудрик А.В. Роль социального окружения в формировании личности подростка. М., 1979. 127 с.
9. Социология образа жизни. Саратов, 1993. 146 с.
10. Хмелько В.Е. Социальная направленность личности. М., 1996. 198 с.
11. Ялпаева Н.В. Социальная работа с семьями детей с ограниченными возможностями. Курск: КГМУ, 1998. 52 с.

Секция 4

ПРОБЛЕМЫ ДЕВИАНТОЛОГИИ И ЮВЕНАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

А.Ю.Байдуганова

СООТНОШЕНИЕ ДЕФИЦИТАРНЫХ И БЫТИЙНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ АКЦЕНТУИРОВАННЫХ ПОДРОСТКОВ

Известно, что в различные возрастные периоды жизни человека его деятельность, поведение, общение определяются доминирующими потребностями: у младенца — потребностью во впечатлениях, у 3-х летнего ребенка — потребностью в свободе, в возрасте 6—7 лет — в познании объектов внешнего мира, к 9 годам — в признании другими людьми [1]. В подростковом возрасте, как доминирующую, отмечают потребность в самоутверждении, общении со сверстниками, потребность занять определенное положение в группе сверстников. В то же время, специфика потребностей подростка зависит от тенденций развития его личности. Наиболее яркой является тенденция нестабильности, на которую, в свое время, указывал Л.С.Выготский. В этом возрасте стремление быть признанным и уважаемым другими сочетается с показной независимостью и бравированием своими недостатками, застенчивостью и развязностью [2]. Такая нестабильность может быть обусловлена неудовлетворенностью базовых потребностей.

Согласно теории А.Маслоу, удовлетворение базовых потребностей в детстве и отрочестве закладывает у человека основы высочайшей возможности детерминировать свои поступки высшими потребностями, которые у них открылись, оттесняя на периферию низшие. Это не противоречит деятельностному подходу, включающему в себя представление об иерархии мотивов, но с акцентом на индивидуально-сложившуюся иерархию. Определение особенностей такой иерархии с точки зрения представленности в ней дефицитарных и бытийных потребностей у старших подростков определило направление исследования.

В качестве параметров анализа потребностей традиционно выделяют:

— *предмет потребности* — те факторы, объекты и условия, в которых нуждается человек для своего социального бытия; каждая потребность имеет свой предмет, который характеризует ее содержательно и объективно (так предмет эстетической потребности представлен эстетическими объектами, которые могут вызвать переживания чувства прекрасного);

— *эмоциональная окраска потребности* — субъективно переживаемое состояние нужды в чем-либо, при этом каждая потребность имеет неповторимую эмоциональную окраску (например, познавательная потребность как эмоционально окрашенная переживается в виде интереса, любознательности);

— *степень удовлетворенности или «норма насыщения»*, которая определяется как количественная характеристика предмета и достаточная для удовлетворения потребности. «Норма насыщения» трудно замеряема и индивидуальна; она зависит от того, насколько сильно развита и значима потребность, а также, от уровня ее актуализации в данный момент: сильные социогенные потребности человека насытит трудно [4].

В современной психологии для диагностики потребностей чаще всего используются методики: для выявления либо отдельных видов потребностей, либо отдельных ее параметров. Наиболее полную картину проявления потребности в различных видах деятельности определяет методика исследования временной-перспективы личности, основателем которой является Жозеф Нюттен и, различные модификации которой, широко представлены в отечественной психологии. Методика дает возможность выявить характер представленности потребностей и мотивов личности во времени, а так же цельность и дифференцированность потребностно-мотивационной сферы.

Представляет интерес методика диагностики степени удовлетворенности основных потребностей личности, предложенный Д.Я.Райгородским, которая позволяет выявить зоны удовлетворенности основных потребностей, а так же их иерархию. Несмотря на полноту данных, получаемых с помощью двух последних методик, следует отметить, что ни в одной из них не выделены дефицитарные и бытийные потребности как специфические.

Как видно, обозначенные методики не в полной мере могут быть использованы для достижения целей предлагаемого экспериментального исследования. Однако представляется возможным некоторая их модификация. Учитывая максимальное соответствие целей и задач исследования целям и задачам данных методик, приоритеты были отданы методике, направленной на определение степени удовлетворенности основных потребностей личности Д.Я.Райгородского, модификация которой состояла в следующем.

Во-первых, был расширен перечень основных потребностей (до десяти). Среди них представлены как дефицитарные потребности (материальные, в безопасности, потребность в хороших взаимоотношениях, потребность в комфорте, потребность в одобрении), так и бытийные потребности (потребность творить добро, потребность создавать себя как индивидуальность, эстетическая потребность, потребность сохранить себя в других и потребность в постижении истины). Во-вторых, согласно выделенным потребностям изменялось содержание утверждений и их количество. В результате, к ряду *дефицитарных потребностей* были отнесены суждения типа:

1. Чтобы замечали мои хорошие поступки.
2. Иметь теплые отношения с людьми.
3. Обеспечить себе безопасное будущее.
4. Обеспечить себе хороший заработок.
5. Обеспечить себе материальный комфорт.
6. Избегать неприятностей.
7. Покупать хорошие вещи.
8. Чтобы замечали результаты моей деятельности.
9. Чувствовать себя уютно в домашней обстановке.
10. Иметь интересных собеседников.

К ряду Бытийных потребностей — следующие суждения:

1. Глубже познать свое отличие от других людей.
2. Испытывать наслаждение от приобщения к миру искусства.
3. Создавать в себе все то, что подчеркнет мое своеобразие.
4. Чтобы обо мне помнили окружающие.
5. Чтобы мои дети могли мною гордиться.
6. Во всем дойти до сути.
7. Определить свое место в системе ценностей культуры.
8. Разобраться в сущности человеческого бытия.
9. Активно участвовать в благотворительных акциях.
10. Помогать людям, которые в этом нуждаются.

Третий тип изменений коснулся процедуры исследования. Испытуемым предлагается следующий вариант инструкции: «Перед Вами 20 утверждений, которые Вы должны оценить, попарно сравнивая их между собой. Сначала сравните первое утверждение со вторым, третьим и т.д. и результат впишите в 1-ю колонку. Так, если при сравнении первого утверждения со вторым, предпочтительным для себя вы сочтете второе, то в начальную клеточку впишите цифру два. Если же предпочтительным окажется первое утверждение, то впишите цифру один. Затем то же самое проделайте со вторым утверждением: сравните его сначала с третьим, потом с четвертым и т.д., и вписывайте результат во вторую колонку. Подобным же образом работайте с остальными утверждениями, постепенно заполняя весь бланк. Во время работы полезно к каждому утверждению вслух проговаривать фразы: либо «Я хочу...», либо «Я стремлюсь...»».

Увеличение количества суждений потребовало изменения бланка результатов.

Выделение этапов анализа данных в соответствии изменением критериев анализа результатов, стало следующим — четвертым шагом в модификации. Первоначально подсчитывается количество баллов (т.е. выборов), выпавших на каждое утверждение; выделяются 10 потребностей, получивших наибольшее количество баллов, и располагаются по степени значимости. Это — главные потребности испытуемого (первый этап анализа).

Затем, для определения степени удовлетворенности главных потребностей, подсчитывается сумма баллов по десяти видам потребностей (второй этап анализа): материальные потребности — 4,7; потребности в безопасности — 3,6; потребность в хороших взаимоотношениях — 2,10; потребность в комфорте — 5,9; потребность в одобрении — 1,8; потребность творить добро — 19,20; потребность создавать себя как индивидуальность — 11,13; эстетическая потребность — 12,17; потребность сохранить себя в других — 14,15; потребность в постижении истины — 16,18.

Таково краткое содержание методики, посредством которой предлагается исследовать степень выраженности бытийных и дефицитарных потребностей подростков и определить их иерархию.

Цель исследования состояла в: изучении особенностей иерархии дефицитарных и бытийных потребностей у подростков с различными типами акцентуации; определение возможного влияния степени удовлетворенности потребностей на формирование того или иного типа акцентуации.

Гипотеза исследования: диагностируемый тип акцентуации характера подростка является определяющим в содержании иерархии Д- и Б-потребностей и влияет на степень их удовлетворенности.

Выборку исследования составили 50 подростков в возрасте 14—16 лет, учащиеся МОСШ № 31 города Нижневартовск. Исследование проходило в два этапа.

На первом этапе с целью выявления поведенческих реакций подростков использовалась компьютерная версия опросника, созданная на основе переработанного и дополненного варианта (Е.Е.Ромицына) третьего издания ПДО (Личко А.Е., Иванова Н.Я.). Компьютерное тестирование проводилось индивидуально с каждым учащимся. Респондентам предлагался стимульный материал в виде суждений, сгруппированных в 25 блоков, каждый из которых включает от 10—19 суждений. Испытуемым предлагалось выбрать в каждом блоке не более 3-х суждений, которые наиболее точно отражают их мнение. После выполнения первой части задания, предлагалось, наоборот, выбрать не более 3-х суждений, противоречащих их убеждениям.

На втором этапе для выявления степени удовлетворенности Д- и Б- потребностей личности использовался модифицированный вариант методики Д.Я.Райгородского, согласно которой испытуемому предлагается двадцать утверждений, требующих их оценки путем попарного сравнения между собой. В данной методике выделяются такие потребности как: материальные потребности; потребность в безопасности; потребность в хороших взаимоотношениях; потребность в комфорте; потребность в одобрении; потребность творить добро; потребность создавать себя как индивидуальность; эстетическая потребность; потребность сохранить себя в других; потребность в постижении истины.

На первом этапе проводился анализ результатов диагностики доминирующего типа акцентуации характера у подростков, проводимой в индивидуальном

режиме. Обработке подвергались листы респондентов, заполненные в ходе проведения диагностики путем компьютерного тестирования.

Полученные результаты отражены в таблице 1.

Таблица 1

Диагностируемый тип акцентуаций

Испытуемые	Диагностируемый тип акцентуации										
	Г	Ц	Л	А	С	П	Ш	Э	И	Н	К
подростки	4%	2%	–	76%	–	–	–	2%	–	8%	8%

Как видно из таблицы, для большинства подростков характерны черты астено-невротического типа акцентуации (38 человек, что составило 76% от общего числа респондентов). Группу подростков с неустойчивым и конформным типами акцентуации составили 8% и 8% соответственно испытуемых. По одному подростку обнаружили доминирование циклоидного и эпилептоидного типа акцентуации (по 2% от общего числа); и у двух подростков был диагностирован гипертимный тип (4% всех испытуемых).

Полученные данные определили дальнейшую процедуру исследования: согласно наполняемости групп, во втором этапе исследования приняли участие подростки с выраженными чертами астено-невротического типа акцентуации.

Исходя из цели второго этапа испытуемым предлагался модифицированный вариант методики определения степени удовлетворения основных потребностей личности и их иерархии Д.Я.Райгородского. Обработка результатов диагностики осуществлялась в несколько шагов. Первоначально с помощью контент-анализа определялось среднее значение выборов суждений. Затем, посредством ранжирования, каждой группе потребностей присваивался соответствующий ранг, определяющий ее места в иерархии. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Ранговые значения Д- и Б-потребностей

	Потребности									
	Д	ССД	ИС	И	О	В	Э	Б	К	М
Присвоенный ранг	10	9	8	7	5,5	5,5	4	3	2	1

Данные, представленные в таблице, показывают, что первые три позиции в порядке убывания значимости отданы потребностям творить добро, сохранить себя в других и в постижении истины. Самые низкие позиции занимают потребности в безопасности, комфорте и материальные. Средние ранговые значения получили потребности в одобрении, в хороших взаимоотношениях и эстетическая потребность. При этом, значимые потребности составляют группу Б-потребностей; незначимые — группу Д-потребностей. Группа потребностей со средними

ранговыми значениями представлена как дефицитарными, так и бытийными потребностями.

Задача следующего шага данного этапа исследования состояла в определении степени удовлетворенности наиболее значимых и наименее значимых потребностей у подростков с диагностируемым астено-невротическим типом акцентуации. Полученные результаты отражены в таблице 3.

Таблица 3

Степень удовлетворенности значимых и незначимых потребностей у подростков с астено-невротическим типом акцентуации

Зоны	Значимые потребности			Незначимые потребности		
	Д	ССД	ИС	Б	К	М
Удовлетворенности	6%	0	26%	58%	29%	60%
Неудовлетворенности	63%	44%	29%	3%	0	15%
Частичная удовлетворенность	31%	56%	45%	39%	71%	25%

Согласно данным таблицы наибольшую наполняемость в зоне удовлетворенности составляют потребности, относящиеся к категории «незначимые», что объясняет ранговое распределение данных потребностей в их общей иерархии: для данной группы испытуемых незначимость потребности определяется ее удовлетворенностью.

Значимые же потребности распределены в зонах частичной удовлетворенности и неудовлетворенности. Наблюдаемая выше тенденция сохраняется в зеркальной противоположности: для данной группы испытуемых значимость потребности определяется степенью ее неудовлетворенности.

В процессе анализа результатов исследования (специальная задача не ставилась) наблюдалось отсутствие гендерных различий в иерархии четко потребностей подростков с астено-невротическим типом акцентуации. Однако обращает на себя внимание предпочтение бытийных потребностей в выборах у мальчиков и равномерно распределенные выборы разных групп потребностей у девочек. При этом как для одних, так и для других потребность в безопасности не является значимой (занимает последние позиции в иерархии).

Результаты исследования подвергались корреляционному анализу: проводился расчет рангового коэффициента корреляции по Спирмену. Изучалась связь между показателями: степень выраженности акцентуации астено-невротического типа и степень неудовлетворенности потребности. Результат оказался, статистически не значим. Это может объясняться тем, что выборку исследования составили подростки лишь с одним диагностируемым типом, а отсутствие связи между степенью неудовлетворенности потребности и данным типом акцентуации не может распространять свое содержание, в целом, на связь между типами акцентуации и степенью удовлетворенности потребностями.

Таким образом, обнаружена тенденция проявления определенного иерархического уровня одной из дефицитарной потребности — потребности в безопасности. Потребности этой группы связаны со стремлением и желанием людей находиться в стабильном безопасном состоянии: иметь хорошее жилье, быть защищенными от страха, боли, болезней и других страданий. Именно эти позиции являются одной из качественных характеристик астено-невротического типа по пункту. Наряду с этим, данная потребность занимает одну из низких позиций в выявленной иерархии и характеризуется как незначимая, что и определяет противоречие между теоретически качественными характеристиками и выявленным иерархическим уровнем. Такое состояние проблемы позволило определить направление и задачу дальнейшего исследования: разработка проекта программы работы психолога, направленной на создание условий жизнедеятельности подростка, способствующих осознанию значимости обозначенной потребности.

Литература

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2000. С. 198—199.
2. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.И. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека. М., 2001. С. 304.
3. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Ред.-сост. Д.Я.Райгородский. Самара, 2001.
4. Романов К.М., Гаранина Ж.Г. Практикум по общей психологии. Учебное пособие. Воронеж, 2002.

Н.В.Буранова, М.А.Денисова

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ

В настоящее время можно констатировать тот факт, что в России создана разветвленная сеть государственных социальных служб, оказывающих разнообразную помощь и поддержку людям, находящимся в различных неблагополучных, кризисных ситуациях, и прежде всего оказывающая комплекс психолого-медико-социальных услуг детям и семьям группы риска.

Кризисная ситуация наступает тогда, когда человек не может самостоятельно, без чьей-либо поддержки и помощи справиться с ней. Конечно, самым уязвимым звеном в этом сложном мире оказывается ребенок. В ситуации, когда семья ребенка и социальная среда вокруг него неблагополучны, когда существует риск потери здоровья, жизни, нормальных условий для полноценного развития, ребенок также сталкивается с кризисами, вызванными травмами, утратами,

разлуками. Находясь зачастую в нестабильном состоянии возрастного кризиса, ребенок особенно тяжело переживает последствия травматических ситуаций насилия, брошенности, отвержения.

Возрастными особенностями психики детей и подростков являются:

- эмоциональная незрелость;
- подчиняемость авторитету взрослого;
- доверчивость;
- недостаточность жизненного опыта и осведомленности в вопросах половых отношений;
- неумение полно и критично оценивать сложившуюся ситуацию и прогнозировать возможные действия других лиц.

Эти особенности и определяют своеобразие детской реакции на ситуацию неблагополучия в семье. Поскольку ребенок не обладает необходимыми для выхода из подобных ситуаций способностями, умениями или опробованными помогающими средствами достижения жизненно важных целей, то он ощущает себя беспомощным, теряет душевное равновесие. Переживаемые им в кризисные моменты чувства необычны для него самого, а в обществе часто считаются неприемлемыми. В результате ребенок чувствует себя изгоем, в особо сложных случаях даже испытывает желание уйти из жизни [2, с. 6].

В настоящее время понятие «дети группы риска», «трудная жизненная ситуация», «социально опасное положение», «неблагополучная семья» употребляется довольно часто в нашей жизни. Известный детский психиатр М.И.Буянов рассматривает семейное неблагополучие как создание неблагоприятных условий для развития ребенка. Существует множество семей, о которых с формальной точки зрения ничего плохого сказать нельзя, но для конкретного ребенка эта семья будет неблагополучной, если в ней есть факторы, неблагоприятно действующие на его личность, усугубляющие его психическое состояние такие как: эмоциональное отчуждение как на уровне супружеских, так и детско-родительских отношений, конфликты, дефицит родительского внимания, алкоголизм родителей и др. [1, с. 114].

Для раскрытия вопроса психологического сопровождения детей из неблагополучных семей необходимо: четко представлять себе контингент таких детей и семьи, в которых они проживают, их психологическую характеристику и специфику психологического сопровождения детей из неблагополучных семей.

К.Флейк-Хобсон выделяет причины неблагополучия детей в семье [6, с. 15].

- враждебная, жестокая семья;
- эмоционально отвергающая семья;
- не обеспечивающая надзора и ухода семья;
- негармоничная семья (распадающаяся или распавшаяся);
- чрезмерно требовательная семья (доминирующая гиперопека);
- появление нового члена семьи (отчим, мачеха, брат, сестра);

- противоречивое воспитание или смена типа;
- помещение в чужую семью.

Статистические данные из собственной практики показывают, что по обращаемости за консультативной помощью из неблагополучных семей, доминируют проблемы детско-родительских взаимоотношений — 36%. Эти обращения связаны с тем, что дети из неполных семей, в которых их воспитываются 18% матери-одиночки в возрасте 30—44 лет, 37% матерей находятся в разводе или состоящих в новом браке. Результаты психодиагностических исследований и анализ детско-родительских взаимоотношений показывают, что причинами нарушений отношений между родителем и ребенком являются незнание родителями особенностей выстраивания полоролевых отношений в семьях без отца (матери) или с появлением отчима, алкогольная зависимость родителя, внутренняя неготовность родителей пересмотреть свою позицию по отношению к ребенку, неправильный стиль родительских взаимоотношений с ребенком (от жестоко-авторитарного до снисходительно попустительского), неправильно организованный родительский контроль за поведением, учебой, свободным временем, кругом общения детей, который также может носить либо излишне-оскорбительный, тотальный, педантично-подозрительный характер, либо, напротив, быть отстраненно-равнодушным. Это различные просчеты и ошибки в дисциплинарных мерах поощрения и наказания, а также в форме предъявляемых к ребенку педагогических требований. В одном случае эти требования могут быть слишком жестокими и бездумными, с применением жестких физических наказаний, озлобляющих подростков, в другом — носить характер вседозволенности и всепрощения [5, с. 7].

Чем раньше такие семьи обращаются за психологической помощью, тем больше шансов помочь ребенку и предупредить его неблагоприятное психологическое развитие.

По каким отличительным признакам можно обнаружить ребенка, подростка, находящегося в кризисной ситуации:

- Большая неуверенность и беспомощность. Это вызвано неудачными попытками сопротивления, столкновением с равнодушием или враждебностью окружающих людей и общества в целом, изменениями в восприятии себя, в системе самооценки, изменениями в отношениях.
- Повышенная тревожность и страхи. Ребенок испытывает страх наказания, осуждения, обвинения, непонимания со стороны окружающих, попадания в незнакомую ситуацию и т.п.
- Повышенная эмоциональность. Изменяется эмоциональная регуляция, нарушается самоконтроль, ребенок может испытывать чувство вины, гнев, депрессию, недоверие и т.д.
- Ощущение внешнего давления и напряжения. В основе этого лежит необходимость совершать какие-то действия, причем быстро и безотлагательно.

- Острая потребность в помощи и вмешательстве извне [2, с. 7].

Спецификой психологического сопровождения детей из неблагополучных семей является комплексный подход, который включает в себя работу с детьми и родителями. Комплексность включает в себя несколько направлений в работе: психологическое консультирование, психологическая диагностика, социально-психологический патронаж, психологическая коррекция. Остановимся подробнее на трех направлениях.

Социально-психологическое и психологическое консультирование родителей позволяет актуализировать переживания, касающиеся их взаимодействия с ребенком, осознать собственную неадекватную позицию во взаимоотношениях, принять ответственность за собственное поведение. Анализируя практику собственной профессиональной деятельности по обращаемости за консультативной помощью, доминируют, как уже говорилось ранее, проблемы детско-родительских отношений. На второе место вышли проблемы семейных и супружеских взаимоотношений.

Социально-психологический патронаж позволяет систематически наблюдать за клиентами для своевременного выявления ситуаций психологического дискомфорта или межличностного конфликта и других ситуаций, могущих усугубить трудную жизненную ситуацию, и оказания им при необходимости социально-психологической помощи, формирование доверия к психологу, формирование мотивации клиента на получение психологической помощи. Из практики профессиональной деятельности отмечается количественное преобладание повторных социально-психологических патронажей, что объясняется необходимостью отслеживания жизненной ситуации в семьях, находящихся в кризисной ситуации.

Выявленная проблематика семей при осуществлении социально-психологического патронажа, находится в зоне трех основных групп — кризис (болезнь или смерть одного из членов семьи, ситуация предразвода и развода), проблемы в семейно-супружеских взаимоотношениях (конфликты между членами семьи, супругами) и проблемы во взаимоотношениях между детьми и родителями. Все это возникает на фоне сформированной социальной проблемы семьи (является следствием), либо служит причиной возникновения трудной жизненной ситуации (развод, низкий материальный доход).

Анализ эффективности осуществления социально-психологических патронажей выявил, что 30% семей осознали необходимость получения психологической помощи в процессе выхода из сложившейся трудной ситуации, 10% приняли решение о самостоятельной самопомощи и взаимопомощи с возможностью частичного вовлечения семьи в социально-психологическое сопровождение (оказание социально-психологической помощи несовершеннолетним детям), с 60% клиентов составлен график встреч по решению психологических проблем отдельных членов семьи (психологическое консультирование, диагностика и психологическая коррекция).

Психологическая коррекция направлена на преодоление или ослабление отклонений в развитии, эмоциональном состоянии и поведении клиента с целью обеспечить соответствие этих отклонений возрастным нормативам, требованиям социальной среды и интересам клиента. С целью осуществления психокоррекции была разработана программа групповая психологическая коррекция нарушений эмоционально-личностных отношений у детей 10—14 лет из семей, находящихся в трудной жизненной ситуации (ТЖС) или социально опасном положении (СОП).

Актуальность разработки данной программы обусловлена тем, что социально-экономическая и социально-правовая политика нашей страны не отличается стабильностью, никто не застрахован от попадания в кризисную ситуацию будь то безработица, хроническая болезнь, инвалидность, посттравматический кризис, адаптация после мест лишения свободы, развод родителей и т.д.

Таким образом, наша разработка программы групповой психокоррекции нарушений эмоционально-личностных отношений у детей нацелена на поддержку ребенка из неблагополучной семьи. Семья, попавшая в кризисную ситуацию, нуждается в психологической помощи и поддержке, мобилизующей ее внутренние ресурсы. Кроме того, и сами кризисные ситуации нередко становятся результатом межличностных и личностных затруднений и не могут быть решены вне психологического контекста.

Статистические данные обращений людей в консультативное отделение УСО ХМАО — Югры «Центр социальной помощи семье и детям «Кардея», которые оказывают социальные услуги семьям и отдельным категориям граждан, оказавшимися в трудной жизненной ситуации или социально опасном положении в 2010 году увеличилось на 5%. В 2009 году обращений граждан было — 14 862 (45%), а в 2010 году — 16 495 (50%), что говорит о востребованности населения города в получении социальной помощи.

Цель программы: групповая психологическая коррекция нарушений эмоционально-личностных отношений у подростков 10—14 лет из семей, находящихся в трудной жизненной ситуации (ТЖС) или социально опасном положении (СОП)

Цель предполагает решение следующих задач:

1. Научить ребенка выражать и дифференцировать свои чувства (в том числе в связи с кризисной ситуацией).
2. Способствовать снижению уровня тревожности и повышению самооценки.
3. Научить ребенка осознавать особенности взаимоотношений с другими людьми: развивать умение слушать; высказывать свою точку зрения.
4. Формировать умение принимать решение в нестандартных и проблемных ситуациях.
5. Повысить уровень эмоциональной стабильности.

Целевая группа — дети 10—14 лет из семей, находящихся в ТЖС или СОП.

Реализация программы в течение 4 недель:

в режиме работы с подгруппой (3—5 человек) — 2—3 раза в неделю.

Полный психокоррекционный курс — 10 занятий.

Таким образом, используя комплексный подход в оказании психологической помощи неблагополучным семьям — психологическое консультирование, психодиагностика, психокоррекция, социально-психологический патронаж — приводит к позитивным изменениям в ситуации принятия решения клиентами о выходе из трудной жизненной ситуации, разрешения своего неблагополучия, стабилизации психоэмоционального состояния, к вовлечению всех членов семьи в систематическое социально-психологическое сопровождение.

Литература

1. Дрынкина А.С. Особенности социально-психологической адаптации детей из неблагополучных семей // Журнал практического психолога. М., 2005. № 5. С. 114—124.
2. Новикова М.В. Психологическая помощь ребенку в кризисной ситуации. М.: Генезис, 2006. 128 с.
3. Притчи, сказки, метафоры в развитии ребенка / Под ред. Колеченко А.К. СПб.: Речь, 2007. 296 с.
4. Психологический словарь / Под ред. Давыдова В.В., Запорожца А.В., Ломова Б.Ф. М.: Педагогика, 1983. 310 с.
5. Пособие для психологов и психосоциальных работников / Под ред. Беличевой С.А. Психосоциальная поддержка семей группы риска — как условие предупреждения семейного неблагополучия и семейного насилия. М., 2005. 213 с.
6. Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П. Мир входящему: Развитие ребенка и его отношений с окружающими. М., 1992. 323 с.
7. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. СПб.: Речь, 2007. 352 с.

Ю.Ю.Бурханова

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ И КАЧЕСТВО ЖИЗНИ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ

Увеличение количества детей с отклонениями в психическом развитии — черта последнего десятилетия. По данным статистики, в настоящее время 4,5% детей, проживающих на территории Российской Федерации, имеют ограниченные возможности в здоровье. При этом сохраняется тенденция к значительному увеличению этой категории населения, возросшей за последнее десятилетие более чем в 4 раза. В настоящее время в образовательных учреждениях происходит становление педагогической системы интегрированного обучения детей

с отклонениями в психическом развитии, испытывающих трудности в освоении учебных программ, в адаптации к школе и социальному окружению. В концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями) отмечено, что «каждый человек, независимо от состояния здоровья, наличия физического или умственного недостатка, имеет право на получение образования, качество которого не отличается от качества образования, получаемого здоровыми людьми».

В основе интегрированного обучения детей с нарушениями психофизического развития лежит стремление обучать всех учащихся вместе, не выделяя детей с особенностями в развитии в отдельные классы (группы), избегая тем самым формирования у них комплекса неполноценности, ощущения своей второстепенности. Создание оптимальных условий для успешной коррекции нарушений в развитии ребенка, воспитания, обучения, его социальной адаптации является одной из важнейших задач школ. Интеграция как процесс обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях общего типа в настоящее время находится в процессе внедрения, но процесс идет стихийно.

Профессор, заслуженный деятель науки РФ И.М.Воронцов отмечает, что эффективность развития детей с ОВЗ и низкой ее результативность в зрелом возрасте зависит от незавершенности реабилитационной работы в детстве, школьного возраста, что определяет значимость ее формирования во взрослой жизни.

Д.М.Пирсол подводит новую базу современного состояния учения по компетентной практике удовлетворительной реабилитации детей с ОВЗ — это путь улучшения качества жизни.

Ф.Д.Коттке подчеркивает, что каждому человеку важна не только продолжительность его жизни, но и ее наполненность, что и ассоциирует с качеством жизни. Ребенок с ОВЗ либо никогда не имел физической возможности для установления и поддержания отношений, контактов, инициатив, доставляющих удовольствие здоровым лицам, и, следовательно, оказывается зависимым от окружающих его взрослых, которые призваны обеспечить ему помощь и обслуживание для достижения как можно более оптимального уровня функционирования на основе понятия качества жизни.

Качество жизни — понятие принятое и стандартизованное в мировой практике по работе с детьми с ОВЗ и инвалидами определяется следующим образом: качество жизни — это субъективное удовлетворение, выражаемое или испытываемое индивидуумом физических, ментальных и социальных ситуаций, даже при наличии каких-то дефицитов.

А.Р.Тарлов пишет, что параметры концепции качества жизни должны быть оценены измерением функционирования ребенка с ОВЗ в области персонального ухода физической активности, выполняемой роли, его статуса, здоровья и творческой и интеллектуальной продуктивности. Сейчас пришло время, когда

необходимо обратить внимание на оценку жизненного функционирования ребенка с ОВЗ, его функциональные возможности, которые становятся основной точкой отсчета качества деятельности школы, родителей, врачей и иных специалистов социальных структур. Великий славянский реформатор образования XVII века Я.А.Коменский призывал, обучая детей, учитывать их сущность так, чтобы понимать возможности ребенка и уметь с ним обращаться.

В нашей школе обучается 70 детей с ОВЗ, что составляет 10% от всего состава обучающихся. Все дети интегрированы в классы здоровых детей (13 учеников — VIII вида обучения и 26 детей — VII вида обучения).

Таблица 1

Распределение детей с ОВЗ по классам и половой принадлежности

класс	2009 год			2010 год			2011 год		
	муж	жен	всего	муж	жен	всего	муж	жен	всего
1	3	1	4	5	2	7	11	6	17
2	2	3	5	6	6	12	6	8	14
3	4	4	8	2	4	6	3	4	7
4	4	1	5	6	4	10	6	4	10
5	3	1	4	1	1	2	1	1	2
6	2	2	4	—	1	1	—	1	1
7	-	4	4	3	1	4	3	1	4
8	2	—	2	4	2	6	4	2	6
9	1	—	1	2	2	4	2	2	4
10	—	—	—	1	—	1	1	—	1
11	1	2	3	4	1	5	4	1	5
Итого	22	18	40	34	24	58	41	30	71

С каждым годом количество детей с ОВЗ обучающихся в школе увеличивается. В 2009 году детей с ОВЗ было 40 человек, что составляет 3,1%, а в 2011 году их количество возросло на 2,4%. Распределение детей с ОВЗ по средним и старшим классам практически не изменилось по сравнению с 2009 годом, т.е. — большее число детей с ОВЗ приходится на 1—4 классы. Среди детей с ОВЗ с 1 по 11 классы в 2011 году — 57,7% составляют мальчики и только 42,3% — девочки. По сравнению с другими годами, можно также увидеть, что количество мальчиков с ОВЗ превышает количество девочек.

Для отслеживания функциональных возможностей и коррекции воспитательно-образовательного процесса школьников с ОВЗ разработаны параметры отслеживания и определен диагностический инструментарий на основе мониторинга качества жизни:

Методы оценки качества жизни и его пограничных критериев у детей	Диагностический инструментарий
Комплексная диагностика первоклассников	
Определение репрезентативной системы восприятия информации	Тесты Р.Бендлера и Дж.Гриндера
Готовность к школе	
Мониторинг необходимых элементов качества жизни ребенка с ОВЗ	
Уровень вербального IQ, невербального (PIQ) общего (FIQ)	Интеллектометрическая шкала Векслера (WICSC-R)
Визуально-моторная деятельность	Визуально-моторный тест Бендера
Уровень памяти	Тест Лурия из 10 слов (Рубенштейн С.Я.)
Выявление потребностей ребенка с ОВЗ	Тест «Потребности»
Уровень логического мышления	Тест Равена (Маришук В.Л.)
Определение школьного интеллекта	Шкала оценки школьного интеллекта по Терману (модифицированная)
Мониторинг качества жизни ребенка с ОВЗ	
Субъективная оценка качества жизни	«шкала Пирс-Харис модифицированная (ШПХМ)
Определение социальной компетенции	«шкала по Доллу»

Проведенная диагностика по тесту «Субъективная оценка качества жизни по «шкале Пирса-Хариса модифицированная (ШПХМ)» показала следующие результаты:

Таблица 2

Результаты диагностики субъективной оценки качества жизни

Специализация шкалы	Дети с ОВЗ VII вид обучения				Дети с ОВЗ VIII вид обучения			
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Поведение	26	100	–	–	10	76,9	3	23,1
Интеллектуальный и школьные статусы	18	69	8	31	8	61,5	5	38,5
Внешность	22	84,6	4	15,4	13	100	–	–
Тревожность	18	69	8	31	7	53,8	6	46,2
Популярность	23	88,4	3	11,6	9	69,2	4	30,8
Счастье и удовлетворенность	24	92,3	2	7,7	10	76,9	3	23,1
Психосоциальный статус	22	84,6	4	15,4	8	61,5	5	38,5

В Таблице 2 хорошо видно, что учащиеся VIII вида определяют качество своей жизни как удовлетворительное. Учащиеся VII вида менее счастливы и более тревожны и критичны в своей субъективной оценке.

Сейчас, когда развитие науки в области медицины, образования, психологии, социальной защиты может обеспечивать высокую эффективность помощи подавляющему большинству детям с ОВЗ, то со стороны школы требуется

лишь гуманность, смена менталитета и использование экономических ресурсов. В школе разработана комплексная программа по сопровождению и созданию условий безопасности школьников с ОВЗ в учебно-воспитательном процессе: «Навстречу к особому ребенку». Цель программы: формирование школьной системы обучения и реабилитации детей с ОВЗ в системе образовательного учреждения совместно со здоровыми сверстниками. Особенность программы — это сотрудничество с родителями, как осуществление совместного движения двух партнеров: школы и семьи «по дороге» интеграции ребенка.

Прогрессивное общество, ориентированное на оптимальное использование человеческого потенциала каждого, заинтересовано в адекватной оценке наиболее полном развитии и реализации человеческих способностей, в первую очередь интеллектуальных. Уровень цивилизованности общества во многом оценивается его отношением к детям с ограниченными возможностями. Создание оптимальных условий для успешной коррекции нарушений в развитии ребенка, воспитании, обучении, его социально-трудовой адаптации, повышения качества жизни является одной из важнейших задач школы и государства.

Литература

1. Гордеев В., Александрович Ю. Методы исследования развития ребенка: качество жизни (QOL) — новый инструментарий оценки развития детей. СПб.: Речь, 2001.
2. Словарь-справочник по социальной работе / Под ред. д-ра ист. наук проф. Е.И.Холостовой. М.: Юристъ, 1997.
3. Яськова Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников. СПб.: Речь, 2003.

Н.Н.Гейн

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОСУЖДЕННЫХ К НАКАЗАНИЯМ, НЕ СВЯЗАННЫМ С ЛИШЕНИЕМ СВОБОДЫ

Стало актуальным решение проблем социально-психологического характера для организации процесса исполнения наказаний, не связанных с лишением свободы.

Многочисленные исследования отечественных и зарубежных ученых [1] показывают, что большинство преступников обладают однородными психологическими свойствами, среди которых ведущими являются: импульсивность, гиперчувствительность, агрессивность в межличностных отношениях, отчужденность и плохая

социальная приспособленность. Анализ данных статистики показывает, что большинство осужденных выросли не в полных семьях. Вместе с тем, с позиций социальной психологии, важно акцентировать внимание не только на самом факте (наличие или отсутствие родителей), а на отношениях, которые складывались в семье, каков был стиль воспитания. В зависимости от того, насколько проявления любви или «нелюбви» к ребенку были более выражены, так и формируется его отношение к окружающему миру, что значительно влияет на поведение взрослого человека в дальнейшей его жизни. «С точки зрения зарубежных ученых, в основном поведение человека контролируется *аверсивными* (неприятными или болевыми) стимулами. Два наиболее типичных метода аверсивного контроля — это *наказание* и *негативное подкрепление*. Наказание может временно подавлять нежелательное или неадекватное поведение. Однако «основным возражением является то, что поведение, за которым следует наказание, скорее всего вновь появится там, где отсутствует тот, кто может наказать. Ребенок, которого несколько раз наказали за шалости, совсем необязательно откажется от их продолжения; человек, которого посадили в тюрьму за жестокое нападение, не обязательно будет меньше склонен к жестокости. Поведение, за которое наказали, может опять появиться после того, как исчезнет вероятность быть наказанным. Этому легко можно найти примеры в жизни. Ребенок, которого отшлепают за то, что он ругался в доме, может свободно это делать в другом месте. Научными утверждениями доказано, что «возможности позитивного подкрепления влияют на стратегии поведения, используемые в воспитании, образовании, бизнесе и даже промышленности. Во всех этих областях приветствуется тенденция к поощрению желательного поведения, а не наказанию нежелательного» [2].

Применив подобный подход, возможно урегулировать условия исполнения наказаний, чтобы поведение, напоминающее поведение законопослушных граждан, позитивно подкреплялось (например, научение навыкам социальной адаптации, ценностям, отношениям) [2].

В опыте работы за основу взято вовлечение индивида в социум через социальные и общественные организации. Организация процесса взаимодействия между УИИ и ведомственными, общественными организациями строится, прежде всего, на основе правозащиты и гуманного отношения к отбывающим наказание, не связанным с лишением свободы. Одним из приоритетных направлений деятельности является сопровождение, профилактика и оказание помощи для группы риска (осужденные, наркозависимые, проститутки, ВИЧ-инфицированные), особенно подверженной социальной дезадаптации и криминальному заражению.

В Нижневартонской МРУИИ № 2 вместе с филиалами на учете за период прошлых лет состояло условно осужденных в среднем: в 2008 г. — 2 465 человек, в 2009 г. — 2 509 человек, в 2010 г. — 2 507 человек. Основную долю составляют преступления имущественного характера (кражи, грабежи, разбои,

мошенничество, вымогательство, угоны, преступления связанные с наркотиками). Продолжает актуальным оставаться вопрос социального положения граждан. Географическое и экономическое положение города привлекают на территории города организованную преступность. Также последние экономические катаклизмы повлекли за собой ряд сокращений работников на нефтедобывающих предприятиях и ухудшение экономического благосостояния населения. Такой стиль жизни ориентирует людей на снижение уровня жизни, возникают внутриличностные кризисы, что выступает одной из причин явлений антиобщественного порядка и вызывает волну наркомании, алкоголизма, насилия в семье и создает почву для совершения преступлений и рецидива. Отслеживая ситуацию по совершению повторных преступлений условно осужденными, выявлено, что за период 2008—2010 гг. рецидивная преступность увеличилась от 0,27% до 0,7%. Последние данные показывают, что факт повышения рецидива связан с увеличением количества наркозависимых и несовершеннолетних условно осужденных. Обе эти категории являются первыми клиентами преступности. Так за период трех последних лет идет нарастание прошедших по учетам наркозависимых и несовершеннолетних. В сравнение с 2008 годом, где несовершеннолетних прошло по учетам 87 человек, то в 2010 — 107 человек с тенденцией к увеличению. Соответствующая картина в ситуации с наркозависимыми, количество состоявших на учете лиц увеличилось на более 100 человек в год. В результате нестабильности жизни дети и социальная группа риска все чаще попадают в трудную жизненную ситуацию, выход из которой самостоятельно им найти невозможно. В нашем случае условное осуждение придает дополнительный эффект и самостоятельно справиться с данной проблемой сложно, и они находят поддержку в асоциальных группах и сообществах. Категория группы риска (наркозависимые, проститутки, лица БОМЖ и др.) уже находится в асоциальном пространстве, а под влиянием микросреды и социально неблагоприятной ситуации риск совершения преступлений увеличивается. Решение проблем общества зависит от усилий семьи и от деятельности социальных институтов, участвующих в процессе социализации граждан.

Межведомственное взаимодействие мы рассматриваем как разновидность социального взаимодействия. Сторонами взаимодействия выступают социально ориентированные субъекты (государственные и общественные организации), достигающие своих целей посредством определенных профессионально специализированных мер и действий. Все стороны сопровождающего процесса должны быть заинтересованы в ситуации условно осужденного, в принятии участия для оказания ему помощи различного характера. В основе лежат принципы взаимного уважения, взаимной поддержки и помощи. Это объединяет усилия различных структур в создании условий для формирования у осужденных тех качеств и свойств, которые необходимы для самореализации, для преодоления трудностей и самореабилитации в случае неудачи. Взаимодействие предусматривает разработку единых требований к реализации целей и задач, организацию

совместной деятельности и включение самого клиента в процесс с помощью специальных методов и программ по его развитию.

Совместная работа осуществляется через единое информационное пространство, которое создается координирующей структурой, осуществляющей планирование и организацию деятельности учреждений, оказывающих социальную, психологическую, материальную, практическую помощь условно осужденным.

Создана и отработана технология работы межведомственного взаимодействия, которая направлена на реабилитацию граждан находящихся в затруднительной ситуации. В общественный консилиум включено взаимодействие с реабилитационным центром «Феникс», социальными центрами помощи для малообеспеченных и лиц БОМЖ «Диалог», «Луч», центром помощи семье и детям «Кардея» и центром профилактики «Анти СПИД» осуществляется в рамках проекта «Развитие системы социальных услуг для наименее защищенных групп населения».

С центром помощи семье и детям «Кардея» организованы проекты помощи условно осужденным женщинам и подросткам в консультировании и помощи по юридическим, социальным, психологическим вопросам. Совместно со специалистами социального и психологического сектора центра регулярно проводятся консультативные встречи с юристом, семейным психологом, социальными работниками. Совместно с представителем центра в плане обеспечения сопровождения несовершеннолетних условно осужденных на основе базового соглашения разработана программа «Профилактика неблагополучия среди несовершеннолетних условно осужденных», по которой осужденные получают информацию о себе, об окружающем мире, о том, как вести себя с другими людьми, как действовать в нестандартных ситуациях. Предлагается помощь женщинам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации с предоставлением социально-бытовых услуг, получения содействия в получении материальной помощи, решение вопросов трудоустройства, реабилитации клиента в социально-психологическом плане. В настоящее время работает проект по оказанию помощи беременным женщинам, где всегда окажут услуги социолога, психолога, юриста по сопровождению беременности и родам. Работает группа поддержки с тренинговыми занятиями: «Особенности внутриутробного развития ребенка и уход за ним».

В целях снижения социальной напряженности в обществе посредством содействия трудоустройству граждан, профориентации несовершеннолетних и не задействованных трудом граждан, мы сотрудничаем с центром занятости. В рамках межведомственного взаимодействия с центром занятости, отделом по делам молодежи на базе дома культуры «Октябрь» уже ставшая постоянной, *проводится акция «Абитуриент»* по выбору профессии с участием специалистов службы занятости, рабочие встречи, беседы с несовершеннолетними и их родителями, консультации с представителями предприятий города.

По данным МУ «НПНД» на 01.01.2011 года в г.Нижневартовске состоят на учете как наркозависимые более 3 500 человек, из них 10% — лица условно осужденные и вышедшие из мест лишения свободы. К работе по сопровождению и помощи лицам, употребляющим наркотики, подключен центр реабилитации наркозависимых «Феникс». В рамках учреждения клиенты проходят комплексный спектр мероприятий и форм совместной деятельности (общение, самообслуживание, взаимодействие, труд и др.). Приоритетным для направления реабилитации является терапия средой, общением, взаимодействием, новым образом жизни, психологическим самоанализом, многоплановой рефлексией, систематическим обучением общечеловеческим ценностям. На базе данного учреждения проводится групповая и индивидуальная работа с родственниками наркозависимых. Эффективность работы родительской группы просматривается с одной стороны как изменения, происходящие в самом человеке (позиция в семье, отношение к проблеме, линия поведения по отношению к наркозависимому и т.д.). Занятия проводят опытные специалисты, работающие с созависимостями и созависимыми родственниками наркопотребителей. Кроме того, постоянно клиент находится в поле зрения. По выходу из центра он непосредственно передается под наблюдение психолога инспекции. В нашем случае обеспечение возможности управления конкретным случаем происходит на базе функционирующей системы помощи ЛЖВС. Каждый случай индивидуален и для достижения наиболее благоприятных и устойчивых результатов мы становимся менеджерами, сопровождающими управление случаем, что предполагает активное участие клиента или его представителей во всех вопросах определения и удовлетворения его потребностей и потребностей его семьи. «Менеджер случая» и клиент работают вместе над решением медицинских и социальных проблем, связанных с ВИЧ, «наводя мосты» между службами здравоохранения, социальными, юридическими и другими системами. В составе доверенных лиц по программе реабилитации наркозависимых мы работаем по профилактике ВИЧ/СПИДа, а также сопровождению ВИЧ-положительных граждан. В 2008 году была создана группа взаимопомощи для лиц ВИЧ положительных, организованная на добровольной основе, которая продолжает работать в том же направлении. В связи с этим для условно осужденных с диагнозом ВИЧ+ проводятся консультации, в ходе которых выясняется их отношение к себе, настрой на изменения в своей жизни, желание получить взаимную поддержку и после этого предлагается присоединиться к группе, в которой они смогут обсудить свои проблемы, ситуации и попробовать решить их при помощи равных себе и принимающих участие в группе специалистов (юристов, врачей, психологов).

Совместно с центром «Анти СПИД» реализуются мероприятия по формированию здорового образа жизни среди несовершеннолетних и молодежи, профилактике алкоголизма, наркомании. Осужденные информируются о методах воздействия химических веществ на организм и психику, на способы формирования зависимости, методах борьбы с алкоголизмом и наркоманией. Особое

внимание уделяется вопросам профилактики ВИЧ-инфекции. Пример этому участие в акции «Живой квилт», направленной на пропаганду здоровья и профилактики ВИЧ инфекции и СПИДа. Эта акция посвящена памяти людей, умерших от СПИДа, напоминание о тех, кто живет и борется с вирусом и болезнью сейчас и о том, что каждая жизнь драгоценна, и что беда может коснуться каждого из нас. Мероприятие направлено не только на профилактику здорового образа жизни, но и на то, чтобы привлечь внимание подростков к этой проблеме, к участию в волонтерском движении против наркозависимости и ВИЧ/СПИДа. Ежегодно проводится акция «За здоровый образ жизни», где осужденные могут получить не только информационную, рекламную, но и практическую помощь. В рамках акции выдаются контрацептивные средства.

В ходе сопровождения незащищенных социальных категорий в учреждении «Диалог», центре для лиц БОМЖ «Луч», условно осужденным клиентам предоставляется комплекс услуг по оказанию медицинской помощи, решения бытовых ситуаций, оказание социально-правовой и юридической помощи. В социальном комплексе по оказанию помощи лицам БОМЖ оказывается помощь в восстановлении документов удостоверяющих личность, помощь в трудоустройстве, предоставляется помещение для временного пребывания. Условно осужденные по соглашению являются одними из первоочередных поступающих клиентов.

Задачи, которые стоят перед обществом, прежде всего, направлены на возможность выбора дальнейшего поведения каждого человека, усугубления своего социального положения в случае нарушения правопорядка; формирования собственного поведения.

Литература

1. Личность преступника как объект психологического исследования // Сборник научных трудов.
2. Фурманов И.А. Психологические основы поведения: Курс лекций. 2002.

Е.М.Дзюман

ПОНЯТИЕ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ

Значение гендерной идентичности для систематизации представлений о себе до сих пор активно обсуждается в научной литературе. Так, Р.Бернс [1986] полагает, что осознание себя как представителя определенного пола не имеет большого веса в «Я-концепции» взрослеющего человека. С другой стороны, Ф. и Р.Тайсоны [1998], например, уделяли этому фактору серьезное внимание,

указывая на то, что в разные возрастные периоды наблюдается то усиление, то ослабление позиции этого аспекта «образа Я» в «Я-концепции» личности.

Как известно, понятие «идентичность» впервые детально было представлено Э.Эриксоном, который писал о том, что идентичность опирается на осознание временной протяженности собственного существования, предполагает восприятие собственной целостности, позволяет человеку определять степень своего сходства с разными людьми при одновременном видении своей уникальности и неповторимости. Он определяет идентичность как процесс организации жизненного опыта в индивидуальное «Я», основной функцией которого является адаптация [Эриксон Э., 2006].

Надо обратить внимание на тот факт, что кроме понятия гендерной идентичности в научной литературе используются следующие термины — «половая идентичность», «полоролевая идентичность», «половые стереотипы», «половые предпочтения», «сексуальная ориентация».

В научной литературе неоднократно ставился вопрос о необходимости различать половые и гендерные особенности, половую и гендерную идентичность. «Психологи предпочитают употреблять термин «гендер», подчеркивая тем самым, что многие различия между мужчинами и женщинами создаются культурой, тогда как слово «пол» подразумевает, что все различия являются прямым следствием биологического пола» [Берн Ш., 2001, с. 26].

Если обратиться к понятию «полоролевая идентичность», то здесь важно понимать — она формируется на базе половой идентичности, но не тождественна ей, это понятие означает выбор сознательных или бессознательных паттернов взаимодействия с другими людьми. Понятие «половые стереотипы» раскрывается как совокупность представлений, ассоциирующихся в данном обществе с мужским и женским характером и стилем поведения. Понятие же «половые предпочтения» указывает на выбор мужского или женского стиля поведения в качестве образца, а «сексуальная ориентация» — предпочтение объектов любви определенного пола.

Ф.Тайсон и Р.Тайсон [1998], рассматривая выделенную проблему с позиций психоанализа, отмечают, что полоролевая идентичность возникает на базе ядра половой идентичности, но не тождественна ей: это обусловленные полом паттерны сознательных и бессознательных взаимодействий с другими людьми.

А.Грин выделил сексуальную ориентацию среди других аспектов половой идентичности [Green A., 1975]. По мнению автора, она выражает предпочтение объектов любви определенного пола. Сексуальная ориентация берет начало рано, в доэдиповых или эдиповых объектных отношениях, хотя может не установиться окончательно и не быть источником конфликта до наступления юношеского возраста, пока не достигнута сексуальная зрелость и ранние объектные отношения не переработаны в подростковом возрасте.

С.Н.Ениколопов и Н.В.Дворянчиков [2001] обращают внимание на то, что, обсуждая проблему полового диморфизма на уровне личностных черт, специалисты

в целом соглашаются с тем, что в этом случае практически невозможно говорить о наличии устойчивых полодифференцирующих качеств. В то же время исследователи обнаруживают наибольшую выраженность полового диморфизма в психических структурах, детерминированных в большей степени биологически, например темпераменте, способностях, тогда как в структурах, обусловленных культурально-социальными факторами, межполовые различия сглаживаются. Результаты значительного массива исследований показали, что личностные межполовые различия, особенно выраженные у подростков и учащихся старших классов, существенно снижаются в студенческом возрасте и практически стираются у пожилых [Ениколопов С.Н., Дворянчиков Н.В., 2001].

В современной профессиональной литературе выделяют социальную и личностную (персональную) идентичность. В контексте теории социальной идентичности Х.Тэджфела — Дж.Тернера гендерная идентичность трактуется как одна из подструктур социальной идентичности [Tajfel H., Turner J.C., 1986]. Первые исследователи этого вопроса описывали гендерную идентичность как «похожесть, единство и устойчивость в восприятии индивидом самого себя в большей или меньшей степени как мужчины или женщины, что, прежде всего, проявляется в самоосознании и поведении.

Как правило, термин «гендерная идентичность» используется для описания идентификации индивидов с фемининным или маскулинным гендером. При его использовании речь идет о субъективном восприятии индивидом своей самости: о вере в то, что он является членом специфичной гендерной категории. Этот аспект идентичности включает в себя психосексуальное развитие, обучение социальным нормам и формирование сексуальных предпочтений. Гендерная идентичность — продукт социального конструирования; особый вид социальной идентичности, сосуществующий в самосознании человека в единстве с представлениями о профессиональном, семейном, этническом, образовательном и т.п. статусе. Понятно, что социальное воспитание, или социализация, являются решающим элементом для формирования гендерной идентичности [Лорбер Д., Фарелл С. Принципы гендерного конструирования // Хрестоматия феминистских текстов (переводы). СПб. 2000, с. 187].

Гендер указывает на социально-психологический статус человека с точки зрения маскулинности и фемининности. Первая проявляется в ориентации личности на достижение целей за пределами непосредственной ситуации межличностного взаимодействия. Фемининность же опосредствует контакты с другими людьми, построенными на эмоциональной близости и привязанности. Эти два показателя образуют четыре типа гендерной идентичности: 1) маскулинный (высокие показатели по маскулинным признакам — агрессивный, напористый, склонный к риску, независимый, мужественный и т.п. и низкие по фемининным — ласковый, женственный, добрый, верный, внимательный к другим и проч.); 2) фемининный (низкие показатели по маскулинным признакам и высокие — по фемининным); 3) андрогинный (высокие показатели и по маскулинным,

и по фемининным признакам); 4) недифференцированный (низкие показатели и по маскулинным и по фемининным признакам) [Харламенкова Н., Стоделова Т., 2002].

В современной отечественной психологии (В.С.Агеев, Н.В.Антонова, Т.С.Бараулина, Е.П.Белинская, Е.М.Ижванова, А.Н.Кимберг, И.С.Кон, О.В.Митина, Л.Н.Ожигова, В.Ф.Петренко, О.А.Тихомандрицкая, В.А.Ядов, и др.) идентичность рассматривают как сложный интегративный психологический феномен и одновременно как понятие, характеризующее процесс уподобления, отождествления или самокатегоризации личности с кем-либо, чем-либо, процесс организации жизненного опыта в «индивидуальное Я». Значительная часть исследователей признает идентичность рефлексивным феноменом, связанным с переживанием и осознанием человеком себя в мире. В частности, Ожигова Л.Н. утверждает, что идентичность — синоним самосознания и всегда связана с самостью и «Я-концепцией». По ее мнению «Я-идентичность», личностная идентичность и социальная идентичность — это разные плоскости анализа и понимания идентичности личности и всей «Я-концепции». Все уровни и составляющие идентичности определены и направляются мотивационной структурой, ориентированной на достижение личностью позитивной самооценки. В этом смысле, любой вид идентичности всегда есть идентичность личности. Проведенное этим ученым исследование позволило сформулировать вывод о том, что идентичность — это элемент общей структуры «Я-концепции» личности, который включает в себя основные ее (личности) характеристики и может быть рассмотрен как трехкомпонентная структура (когнитивный, конативный и аффективный компонент), представленная и реализуемая на разных уровнях бытийного и смыслового пространства психики. Личностный смысл в интегративном единстве конативного, когнитивного и аффективного компонента регулирует и поддерживает процесс многомерных идентификаций личности, а достижение внутренней согласованности, самоактуализации и внешнего подтверждения, являясь личностными смыслами, становятся смысловыми механизмами, обеспечивающими реализацию личности.

Однако внутренняя согласованность личностных смыслов может в большей степени дублировать какую-либо из внешних по отношению к психике систем, заменяя личностные смыслы структурами общественного сознания (значениями), что не дает личности самоактуализироваться в созидании своего смыслового пространства и жизненной среды. Гендер как социально-психологический пол личности может выступать в качестве важнейшего культурного знака, которым человеку необходимо овладеть и интегрировать в общую структуру «Я-концепции», т.е. определиться в своей гендерной идентичности. Очень важный вывод сделан о кризисе реализации гендерной идентичности. Автор упоминаемой выше работы рассматривает кризис реализации гендерной идентичности как одновременно или последовательно происходящее рассогласование внутренних компонентов гендерной идентичности (гендерных представлений,

гендерной самооценки и гендерных планов и структуры поведения) и рассогласование внутренних составляющих гендерной идентичности с внешними гендерными пространствами (гендерные стереотипы и эталоны, гендерная телесность, гендерные роли). Такое сложное рассогласование в гендерной идентичности личности затрудняет реализацию трех базовых потребностей личности и выражается в невозможности реализации личностью важнейших смыслов: достижения внутренней согласованности, самоактуализации и внешнего подтверждения гендерной идентичности личности. Динамический же аспект гендерной идентичности определяется тем, что достижение личностью внутренней согласованности, ее самоактуализация и внешнее подтверждение гендерной идентичности выступают в качестве смысловых механизмов, обеспечивающих преобразование внешних гендерных норм, образцов и ролей в индивидуализированный опыт личности и реализацию гендерной идентичности личности [Ожигова Л.Н., 2007].

Однако далеко не для всех исследователей понимание термина «гендерная идентичность» так однозначно. Великанова Л.П. [2008] отмечает, что в настоящее время существует три подхода в типологии гендерной идентичности: биполярный; андрогинный; мультиполярный. Последний допускает существование нескольких вариантов гендерной идентичности в рамках одного пола. По ее мнению, анализ определений гендерной идентичности и подходов в изучении данного феномена позволяет выделить ее основные компоненты: биологический пол и маскулинность/фемининность/андрогинность как психологические характеристики личности. Проведенные данным автором на этой основе исследования позволили сделать следующие выводы:

- 1) биологический пол не является первопричиной психологических характеристик поведения и социальных ролей женщин и мужчин;
- 2) гендерная идентичность современного человека как элемент эго-идентичности является сложной психологической структурой, включающей в себя иерархию жизненных целей, ценностей, представлений и ее невозможно свести к традиционной дихотомии понятий «маскулинности-фемининности»;
- 3) гендерная идентичность предполагает вариативность в рамках одного пола (маскулинный, фемининный и андрогинный вариант);
- 4) андрогинность как форма гендерной идентичности является наиболее характерной и распространенной среди женщин и мужчин в современных социально-культурных условиях; именно она помогает самоопределению личности и обеспечивает ей чувство эмоционального комфорта [Великанова Л.П., 2008].

Таким образом, несмотря на многообразие исследований, посвященных проблеме полового самосознания само понятие, структура, функции и содержательные характеристики гендерной идентичности разработаны еще недостаточно.

Литература

1. Берн Ш. Гендерная психология. СПб.: Прайм-Евроник, 2001. с. 26.

2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание (Пер. с англ.) М.: Прогресс, 1986. 421 с.
3. Великанова Л.П. Мультифакториальный подход в типологии гендерной идентичности // Известия КГТУ. 2008. Т. 13. С. 156—160.
4. Ениколопов С.Н., Дворянчиков Н.В. Концепции и перспективы исследования пола в клинической психологии // Психологический журнал. 2001. Том 22. № 3. С. 100—115.
5. Лорбер Д., Фарелл С. Принципы гендерного конструирования // Хрестоматия феминистских текстов (переводы). СПб., 2000, с. 187.
6. Ожигова Л.Н. Гендерная идентичность личности и смысловые механизмы ее реализации. Автореф. дис. ... на соискание ученой степени д-ра психол. наук. Краснодар, 2006. 46 с.
7. Тайсон Ф., Тайсон Р. Психоаналитические теории развития. Екатеринбург: Деловая Книга, 1998. 528 с.
8. Харламенкова Н., Стоделова Т. Дифференциация и интеграция маскулинности и фемининности в образе «Я» подростка // Психоаналитический вестник. 2002. № 10. С. 100—115.
9. Эриксон Э. Идентичность юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 344 с.
10. Green A. The analyst, symbolization and absence in the analytic setting, Int. J. Psychoanal., 1975. 56. P. 1—22.
11. Tajfel H., Turner J. C. The social identity theory of intergroup behavior // S. Worchel & W.G. Austin (Eds.). Psychology of intergroup relations. 2nd ed. Chicago: Nelson-Hall Publishers. 1986., pp. 7—24.

Т.Н.Леонтьева

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ СО ЗРИТЕЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИЕЙ К ОБЩЕСТВУ

Депривация (от позднелат. *deprivatio* — потеря, лишение), сенсорная недостаточность или недогрузка системы анализаторов, наблюдаемая у человека в условиях изоляции или при нарушении работы основных органов чувств [2, с. 49].

Сенсорная депривация — это длительное частичное лишение человека слуховых, зрительных ощущений, а также лишение подвижности, общения, эмоциональных всплесков [1, с. 14].

Многолетний опыт работы с детьми, имеющими зрительные нарушения, анализ литературы о современных исследованиях, доказывающих отрицательное влияние зрительной депривации на становление психических процессов у детей, подтверждают положение о необходимости проведения специально организованной работы по развитию зрительного восприятия дошкольников с целью их социализации в современном обществе.

По мнению ведущих психологов, в том числе и А.Г.Литвака, нарушения зрения приводят не только к сенсорной депривации, но и к эмоциональной и социальной депривации [3, с. 112].

Для того чтобы социализация детей с нарушениями зрения проходила успешнее наше дошкольное учреждение работает по трем направлениям:

- коррекционно-развивающее;
- лечебно-восстановительное и профилактическое;
- образовательное.

Целью *коррекционно-развивающей работы* является всестороннее развитие ребенка и подготовка его к школе. Вся работа воспитателя ведется в соответствии с рекомендациями врача-офтальмолога, и тифлопедагога.

Каждый вид деятельности, каждое занятие имеют, помимо общеобразовательных задач, коррекционную направленность, вытекающую из совместного с тифлопедагогом плана перспективной работы.

Лечебно-восстановительная работа включает в себя специфическое лечение, восстановление, развитие и охрану, стимуляцию остаточного зрения у слепых и улучшение зрения у слабовидящих детей, осуществляется сестрами — ортоптеоптистками под руководством врача-офтальмолога.

В нашем дошкольном учреждении преодоление этой проблемы мы начали с изменения содержания и расположения развивающей среды, окружающей ребенка.

В кабинете психолога стены, двери, пол, потолок оформлены так, чтобы ребенок свободно двигался, работал стоя, сидя, лежа, расслаблялся зрительно и физически. Для расслабления и отдыха ребенка есть индивидуальные коврики с яркой красочной аппликацией. Во всех видах деятельности используются музыка, художественный образец в картине, слове. Все это дает возможность педагогу проводить игры и упражнения одновременно на развитие зрительных функций по современным традиционным и нетрадиционным методикам, развивать личность ребенка, его самостоятельность и творчество.

Все это дает возможность педагогу проводить игры и упражнения одновременно на развитие зрительных функций по современным традиционным и нетрадиционным методикам, развивать личность ребенка, его самостоятельность и творчество. Из нетрадиционных методик мы используем элементы методики зрительного переобучения по Бейтсу, основанные на релаксации зрительного аппарата и ума ребенка [4, с. 81].

Нас привлекают упражнения «быстрого взгляда», когда ребенок без напряженного всматривания, без элемента соревнования, т.е., в спокойном, расслабленном состоянии, извлекает из своего зрения все возможности. В старших группах используем пальминг, частичную соларизацию, вырабатываем правильное дыхание, глубокое и ритмичное [6, с. 16].

Работа идет по двум направлениям одновременно.

1. Формирование зрительного восприятия.

2. Овладение способами общения в разных видах деятельности.

Новым направлением в нашей работе является поиск путей реализации сформированных способов восприятия в реальную жизнь. Вот некоторые нетрадиционные формы нашей работы.

I. Совмещенные занятия специалистов (дефектолог-логопед, дефектолог-психолог, дефектолог-логопед-психолог) [приложение 1].

Их необходимость диктуется особенностью проявления поведения детей с нарушением зрения в присутствии новых лиц. В данном случае каждый специалист на занятии не посторонний наблюдатель, а непосредственный участник (объем его участия заранее планируется). Такие занятия благодатная почва для развития психических процессов.

Организация передвижных игровых зон. Новые настенные доски, фланелеграфы разной формы расширяют игровые и учебные возможности детей и педагога, дают простор для движения.

Примерный объем работы на вертикальном полотне (стена, двери):

- упражнение по типу «Быстрые взгляды»;
- обучение целенаправленному восприятию;
- узнавание объектов на расстоянии. Выделение признаков узнавания (как узнал);
 - приближение к объекту (какие дополнительные признаки, детали замечены);
 - обводка объекта указкой (по контуру, не прикасаясь к нему, на расстоянии глазами, с использованием руки, мысленно в воображении с закрытыми глазами);
 - соединение объектов дорожкой (указка или рука, взглядом, мысленно):
 - а) по сюжету сказки;
 - б) по заданию педагога (например, «выведи» с поля лишний предмет);
 - в) отыскивание пары (по сенсорным эталонам, по понятию, по эмоциональному состоянию и т.д.);
 - рассказывание сказки или рассказа по объектам стенда;
 - работа по восприятию изобразительных средств глубины пространства.

Широко используются объемные лабиринты, которые способствуют развитию целенаправленной ориентировки, воспитывают интерес и внимание. Некоторые виды работы с лабиринтом:

- а) движение в лабиринте по правилу, плану-схеме;
- б) движение по цветовому ориентиру-стрелке, соответствующей жетону ребенка;
- в) прослеживание взглядом направления движения по лабиринту для поиска пары (ребенка, игрушки, предмета). Лабиринты составляем из шнура, веревки и крепим липучками [5, с. 78].

III. Драматизация сказок, фрагментов, упражнения на общение с использованием народного интерьера, деталей костюма, с участием взрослых персонажей.

IV. Включение в занятия родителей (соревнование в игре, упражнения).

V. Практика занятий смешанных возрастов.

VI. Введение нового типа «свободных» занятий, когда дети по своему желанию могут выбрать сказочную ситуацию, игрушку, набор объектов в их самостоятельное использование. Дефектолог, не вмешиваясь, наблюдает, определяет для себя уровень самостоятельности и творчества ребенка, общения с товарищами. Все это дает положительный результат в развитии зрительных возможностей детей, подготавливает их к умению использовать эти возможности в любых условиях окружающего ребенка мира.

Одним из важнейших направлений работы является систематическая и целенаправленная работа с семьями детей с нарушениями зрения [приложение 2].

Она включает в себя несколько направлений:

- выступления на родительских собраниях по общим вопросам воспитания и обучения, развития школьников с нарушениями зрения;
- консультация для отдельных групп родителей с учетом общих для них проблем, связанных с особенностями развития детей, трудностями в овладении определенными знаниями;
- индивидуальное консультирование родителей по вопросам, касающимся конкретного ребенка;
- проведение для родителей индивидуальных и подгрупповых коррекционных занятий, целью которых является обучение родителей приемам взаимодействия с ребенком, оказания ему действенной помощи в выполнении определенных видов деятельности;
- выставки специальной, доступной для понимания родителей, литературы с аннотациями тифлопедагога;
- выставки игр и специальных пособий, которые родители могут использовать в занятиях с детьми дома;
- выставки детских работ, выполненных на занятиях тифлопедагога; задания на дом (на выходные дни, на лето).

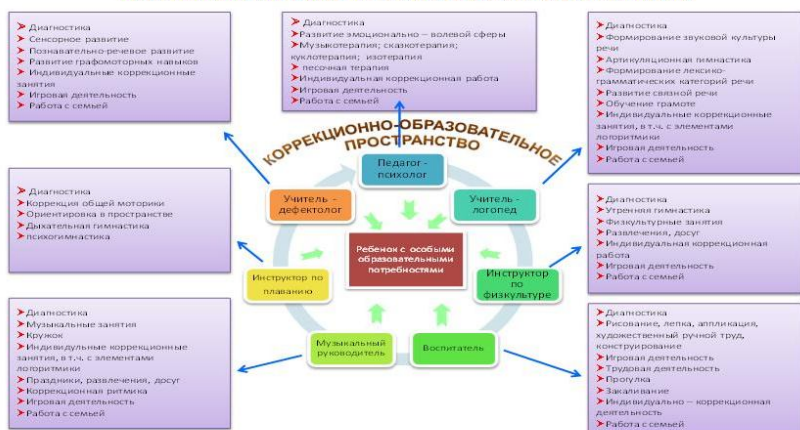
В дошкольном учреждении созданы специальные условия для проведения групповой и индивидуальной работы для обеспечения чувства защищенности, где педагоги создают атмосферу психологического комфорта:

- формируют навыки адаптивного поведения в новых социальных условиях, способствуют появлению возрастных психологических новообразований, предупреждению отклонений в развитии ребенка. К специальным условиям относятся:
- присутствие родителей и включение их в игровую деятельность не только в роли помощников, но и в роли активных участников происходящего, формирующих у ребенка познавательные навыки;
- обучение родителей адекватным способам общения с ребенком;
- создание предметно-развивающей среды (с помощью дидактических пособий, материалов, игрушек);
- материально-техническое обеспечение (создано специальное пространство, и применение полужункционального оборудования сенсорной комнаты).

Подводя итог можно отметить, что комплексная работа всего педагогического коллектива, а именно взаимодействие воспитателей, профильных специалистов в коррекционно-образовательном пространстве дошкольного образовательного учреждения, способствует социализации детей с нарушениями зрения в современном обществе.

Приложение 1

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРОФИЛЬНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В КОРРЕКЦИОННО – ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ



Приложение 2

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ЕГО СЕМЬИ



Литература

1. Банщиков В.М., Столяров Г.В. Сенсорная изоляция: Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С.Корсакова. 1966. № 9. 40 с.
2. Игнатова Л.И., О.И.Волик, В.Д.Кулакова, Г.А.Холукова. Программа укрепления здоровья детей в коррекционных группах. М.: Изд. Творческий центр Сфера, 2008. 142 с.
3. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих. СПб.: Изд. КАРО, 2006. 211 с.
4. Макиртумов Б.Е. и др. Клиническая психиатрия раннего детского возраста. СПб., 2001. 51 с.
5. Подколотина. Е.Н. Социально-бытовая ориентировка дошкольников с нарушениями зрения. М.: изд. Город детства, 2007. 256 с.
6. Феоктистова В.А.. Обучение и коррекция развития дошкольников с нарушениями зрения СПб.: Изд. Образование, 1995. 143 с.

О.Ю.Михайлова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ СУДЕБНОЙ ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ СЕРИЙНЫХ СЕКСУАЛЬНЫХ ПРЕСТУПНИКОВ

Серийные преступления в последнее время привлекают значительное внимание общественности. К сожалению, число серьезных научных исследований как юридических, так и психолого-психиатрических, с некоторыми известными исключениями, остается недостаточным. Повышенный интерес к этой проблематике при недостаточной ее научной разработанности приводит, с одной стороны, к тому, что серийными называют любые преступления, совершенные неоднократно. В результате это понятие размывается, приобретая некий всеобъемлющий и недифференцированный характер.

С другой стороны, такое положение дел приводит к значительной мифологизации как этих преступлений, так — в еще большей степени — личности преступников, их совершающих.

Жестокость, кажущаяся бессмысленность садистских действий серийных преступников вызывают у нормального человека гнев и отвращение. «Монстры», «нелюди», «звери» — эпитеты такого рода «кочуют» из публикации в публикацию не только популярных, но и научных изданий.

Значительные проблемы возникают и при психолого-психиатрической оценке лиц, совершивших многоэпизодные сексуальные преступления. При расследовании и в ходе судебного рассмотрения таких уголовных дел часто производится не одна, а несколько судебных психиатрических и/или комплексных психолого-психиатрических экспертиз. Однако в силу отсутствия единого теоретического подхода и различий в методическом инструментарии эти заключения

недостаточно обоснованы и доказательны, а зачастую просто противоречивы как в плане постановки диагноза, так и при решении вопроса о степени вменяемости/невменяемости подсудимого.

Понятие «серийное преступление». Термин «серийное убийство» предложен специалистом ФБР K.R.Ressler еще в 70-х годах двадцатого века во время расследования в Нью-Йорке убийств, совершенных Д.Берковитцем, известным под прозвищем «Сын Сэма». В дальнейшем серийными стали называться самые разные преступления, однако, несмотря на многочисленность исследований, не разработано четкого определения этого понятия, не выделены его основные, прежде всего, правовые характеристики.

Категория «серийное преступление» в уголовно-правовой теории отсутствует. В российском уголовном праве имеется понятие множественности преступлений, которое регулируется в трех нормах — ст. 16 (неоднократность преступлений), ст. 17 (совокупность преступлений) и ст. 18 (рецидив преступлений). На наш взгляд, необходимо различать понятие «многоэпизодное» и «серийное» преступление (убийство).

Многоэпизодное убийство — это более широкое понятие, которое включает в себя целый ряд весьма различных по своим правовым и психологическим характеристикам деяний: заказные убийства, совершаемые неоднократно, убийства свидетелей и/или соучастников ранее совершенного преступления и т.п. Серийные преступления отличаются от других видов многоэпизодных убийств целым рядом признаков. Оставаясь в пределах нашей компетенции, мы можем выделить только психологические характеристики, отличающие эти деяния:

1. В серийных преступлениях обнаруживается единство и патосексуальный характер мотивации отдельных эпизодов. В многоэпизодных преступлениях отдельные эпизоды чаще всего совершаются по различным мотивам и несут разный психологический смысл для виновного. Даже в тех случаях, когда преступления совершаются на основе сходной мотивации (например, из корыстных побуждений), у преступника сохраняется персонифицированное отношение к жертве, что и определяет характер его действий.

2. В серийных преступлениях целью преступника является иррациональное «наказание» жертв. Последние деперсонифицированы и выступают только как «символы» того, что подлежит наказанию или уничтожению. В многоэпизодных преступлениях, как правило, вполне очевидна рациональная цель, к достижению которой стремился виновный. Жертвы называются преступником за те действия, которые они совершили или могли бы совершить.

3. Единство мотивации и деперсонификация жертвы определяют реализацию одного и того же стереотипа поведения в разных криминальных эпизодах серийных преступлений. В многоэпизодных убийствах отсутствуют признаки стереотипности и ритуальности агрессивного поведения. Персонифицированное отношение преступника к жертве обуславливает разнообразие проявлений агрессивного поведения.

Представляется, что признаком «серийности» должно являться наличие признаков аномального (патологического) развития личности и поведения преступника. Ее изучение возможно на основе глубокого анализа мотивации человеческого поведения.

Особое значение в этом смысле приобретает разработка теоретических и методических основ изучения психологических механизмов серийных преступлений. Среди обследованных нами пятнадцати многоэпизодных сексуальных преступников, по заключению психиатров, у тринадцати обнаруженные признаки отклонений поведения не достигли степени клинической завершенности и относились к варианту сексологической нормы (сексуальная девиация). В формировании их агрессивного поведения ведущая роль принадлежала психогенным механизмам и психологическим закономерностям, а следовательно, на первый план выходит собственно психологический анализ.

Психологическому изучению личности серийных сексуальных преступников, ее особенностей и условий формирования и посвящена эта статья. Она представляет собой обобщение научного и практического опыта производства психологической части судебных комплексных экспертиз по делам о многоэпизодных сексуальных преступлениях, накопленного в течение 12 лет работы автора в качестве эксперта-психолога Лечебно-реабилитационного научного центра «Феникс».

Системно-функциональный подход к изучению сексуальной агрессии. Прежде чем перейти к обсуждению психологических механизмов этого весьма специфического типа поведения, необходимо остановиться на общетеоретических положениях, на которых базировалось наше исследование и, в первую очередь, на нашей трактовке основополагающих понятий «агрессия» и «сексуальная агрессия».

Прежде всего, надо отметить, что мы отказались от традиционной трактовки понятия «агрессия», опирающейся на такие субъективные оценки как «нанесение вреда» объекту агрессии и т.п. [3, 11, 12]. Агрессия рассматривается нами как один из способов (стратегий) активного разрешения неудовлетворяющей субъекта ситуации. Нами выделены три признака, отличающих ее от других активных стратегий поведения:

Во-первых, агрессия всегда социально адресована: она не существует вне системы взаимоотношений между людьми.

Во-вторых, агрессия проявляется как деструктивное воздействие на внешние по отношению к субъекту факторы ситуации, в то время как сам субъект и его оценка ситуации остаются неизменными. Все другие стратегии поведения включают изменение либо самого субъекта, либо его отношения к ситуации.

В-третьих, агрессия проявляется как экспансия, расширение возможностей удовлетворения потребностей субъекта путем воздействия на ситуацию.

Таким образом, под агрессией понимается социально адресованная активность, направленная на коррекцию ситуации при сохранении постоянного к ней

отношения и имеющая целью расширение возможностей удовлетворения потребностей субъекта путем деструкции депривирующих факторов [8].

Сексуальная агрессия рассматривается нами как специфическая форма агрессивного поведения, в рамках которой непосредственным предметом деструктивной активности является сексуальность как комплексная характеристика связанных с полом компонентов личности и поведения [7]. В свою очередь, поскольку сексуальность представляет собой интегральное образование, то ее деструкция может проявляться как лишение объекта агрессии его сексуальной определенности, деструкция связанных с полом биологических, личностных и социальных характеристик субъекта. Представляется, что традиционная трактовка этого феномена через особенности проявления соответствующей потребности (инстинкта, побуждения и пр.) является недостаточной для его объяснения. Сексуальная агрессия должна рассматриваться как индивидуальная программа поведения в контексте депривирующей ситуации, выбор и особенности которой будут различными в зависимости от нейрофизиологических механизмов, индивидуальных особенностей физиологического и психологического реагирования субъекта, объективных условий ситуации и ее субъективной оценки.

Природа и разнообразные проявления такого сложного феномена не могут быть однозначно интерпретированы с точки зрения влияния какого-либо одного фактора. Изучение агрессивного поведения требует реализации принципов системно-функционального подхода, что предполагает необходимость изучения феномена не только и не столько в плане составляющих его компонентов или структур, сколько прежде всего в аспекте функциональной нагрузки, которую несут отдельные элементы в формировании такого типа поведения. Это заставляет обратиться к исследованию психологических механизмов сексуальной агрессии — совокупности процессов, участвующих в ее формировании, и промежуточных состояний, которые эта форма поведения претерпевает в ходе своего становления. Ключевым условием успешности такого подхода к исследованию индивидуального сексуально-агрессивного поведения является рассмотрение своеобразного сочетания механизмов как внутреннего, так и внешне-функционального функционирования системы.

Определение агрессии как специфической поведенческой программы с необходимостью предполагает, что исходной точкой анализа внутреннего функционирования ее системы будет структура поведенческого акта. Внешне сходные проявления сексуальной агрессии могут существенно различаться с точки зрения вовлеченных структур и процессов, направленных на их реализацию. В частности, можно говорить о существовании как сексуальной формы агрессивного поведения, так и агрессивной формы сексуального поведения. Однако отнести конкретный поведенческий акт к той или другой форме можно только путем анализа реальных механизмов его формирования и функциональной нагрузки включенных в него элементов.

С точки зрения внешнего функционирования системы необходимым элементом анализа должно стать изучение системной детерминации исследуемого феномена. Поскольку формирование сексуальной агрессии имеет свою историю и детерминировано особенностями личности субъекта и условиями ее становления, то системно-функциональный анализ предполагает исследование многообразия связей и взаимоотношений, в ходе которых у субъекта формируется и закрепляется исследуемая форма поведения.

Сексуальная агрессия (как и любое поведение человека) всегда полидетерминирована. Причем роль отдельных уровней детерминации в формировании и реализации индивидуального сексуально агрессивного поведения не равнозначна: в его генезе один из уровней может выступать как системообразующий фактор, обуславливающий инициацию и направление агрессии, в то время как другие — исполнять роль модулирующих факторов, определяющих динамику и способы ее проявления. В рамках целостной системы сексуально агрессивного поведения необходимо устанавливать роль и значение отдельных его детерминант. Каждый детерминирующий уровень формирования сексуально агрессивного поведения, в свою очередь, с позиций системного подхода представляет собой системное явление и может быть рассмотрен во взаимодействии отдельных его составляющих.

Необходимо подчеркнуть, что вся эта сложная система детерминации не является жесткой: по мере развития личности, изменения отдельных ее структур, накопления опыта социального (в том числе и агрессивного) поведения взаимоотношения между уровнями его детерминации меняются. В этом плане сексуальная агрессия как специфическая программа в своем становлении на уровне индивидуального поведения проходит ряд этапов, без исследования которых психологическая интерпретация поведения субъекта будет неполной.

Патосексуальное состояние как системообразующий фактор серийных сексуальных преступлений. Следует отметить, что серийные сексуальные преступления отнюдь не являются гомогенной группой: их мотивы столь же разнообразны, как и мотивы сексуального поведения в целом. В настоящем исследовании рассматривался один из видов такого поведения. В основу психологического анализа была положена клиническая модель — «феномен Чикатило», описанная А.О.Бухановским [1] как вариант аномальной личности, этапное патологическое развитие которой приводит к появлению и закреплению потребности в совершении многоэпизодных садистских преступлений против личности и половой неприкосновенности граждан.

В данном случае речь идет об обсессивно-компульсивном варианте многоэпизодного сексуального садизма, патогенетическим механизмом которого является формирование патологической системы [4].

Системно-функциональный анализ этого весьма специфического вида сексуально агрессивного поведения показал, что системообразующим его фактором является особое психофизиологическое состояние, весьма специфичное

как в плане содержания субъективных переживаний, так и по характеру своей динамики, которое находит выражение в поведении субъекта в виде мощной психофизиологической разрядки. Для его обозначения мы используем предложенное А.О.Бухановским [1] понятие «патосексуальное состояние», хотя собственно патологическим оно становится только на последних этапах своего формирования.

Субъективно патосексуальное состояние проявляется как мощные переживания высочайшего уровня активации и эмоционального напряжения, обусловленные сочетанием сексуального возбуждения с иными сильными эмоциями (страха, гнева, доминирования и т.п.), зачастую обнаруживающиеся на фоне хронической фрустрации высокозначимых мотивов и потребностей личности. С точки зрения своей динамики, оно представляет собой мощную психофизиологическую разрядку, по ряду признаков сходную с переживанием аффекта. Так же, как и состояние аффекта, патосексуальное состояние характеризуется а) наличием аффективной суженности сознания, специфической трансформацией характера переживаний [6, 15], фрагментарностью восприятия и т.п.; б) шаблонностью поведения; в) резким усилением энергетики действий: движения становятся стремительными, мощными, субъект способен развивать усилия, обычно ему недоступные. Весьма напоминает аффект и динамика этого состояния: его «лавинообразное» нарастание и бурное протекание.

В то же время патосексуальное состояние отличается от аффекта. Прежде всего, следует отметить, что состояние аффекта возникает в ситуации, характеризующейся специфическими признаками: наличием личностно значимого психотравмирующего фактора, его субъективной внезапностью и отсутствием у субъекта возможностей, средств и времени для нейтрализации угрозы [5, 13]. Патосексуальное состояние диктуется формированием психической (а впоследствии и физической) зависимости и в этом смысле не зависит от ситуации. Невозможность оптимизации своего состояния другими способами (вне криминальной ситуации) субъективно переживается как дискомфорт, недифференцированная тревога и беспокойство. Само патосексуальное состояние нарастает спонтанно, причем уже первые его признаки (возникающие и постепенно усиливающиеся при ожидании и, особенно, при приближении криминальной ситуации) стимулируют субъекта, вызывают положительные эмоции, способствуют подъему тонуса, снимая дискомфорт.

Аффективное состояние связано с нарушениями волевого контроля над поведением. Говоря словами С.Л.Рубинштейна, «аффективное действие как бы вырывается у человека, а не вполне регулируется им; проходит через него, а не исходит из него» [10. С. 173]. Патосексуальное состояние также часто субъективно переживается как нечто «чуждое», овладевшее человеком, однако анализ поведения таких преступников свидетельствует о том, что переход в это состояние осуществляется ими преднамеренно. Они как бы «отпускают» себя,

позволяя зародившемуся состоянию «прорваться» в сферу действия в момент, удобный для совершения преступления.

И последнее. В состоянии аффекта на фоне расстройства регулятивных функций сознания обнаруживается снижение произвольности действий: упрощается структура деятельности, утрачиваются сложные интеллектуальные и моторные навыки, обнаруживаются элементы двигательных автоматизмов и т.д. Патосексуальное состояние разрешается в заранее многократно идеаторно обыгранных способах действия, что освобождает субъекта от необходимости произвольно контролировать общую схему поведения, позволяя ему сосредоточиться на конкретных способах действий. Моторно заторможенные, неловкие и неуклюжие в обыденной жизни, эти преступники в рамках криминального поведения демонстрируют высокую точность движений, скорость реакции и предсмотрительность.

Следует отметить, что патосексуальное состояние имеет свою динамику в сторону нарастания интенсивности переживаний. Если после совершения первых преступлений обнаруживается нормализующий, релаксирующий и/или стимулирующий эффект эмоций, то по мере развития поведение многих серийных преступников становится все более дезорганизованным. Так, например, А.Чикатило в конце своей преступной карьеры терял осторожность, появляясь в людных места в окровавленной одежде. По его показаниям, после преступления на него нападала сонливость, он был «вялым, потухшим», и в таком состоянии очень походил на пьяного [14]. Аналогичные тенденции обнаруживаются и у других серийных преступников. Снижение контроля в период после совершения преступления, на наш взгляд, является результатом постаффективной астении и свидетельствует о глубине пережитого состояния, которое уже можно назвать собственно патосексуальным.

Психологически переживание патосексуального состояния приносит большее удовлетворение, оказывается более привлекательным по сравнению с физической агрессией как с элементарной демонстрацией доминирования или обычной сексуальностью. Нормальные интимные отношения с женщинами не дают столь мощной разрядки и не могут в дальнейшем конкурировать с патосексуальным поведением, что обнаруживается как симптом оскудения сексуальности [2].

Достижение патосексуального состояния приобретает самостоятельный личностный смысл, начиная определять все поведение преступника, что свидетельствует о замыкании патологической системы, которая и является патогенетическим механизмом «феномена Чикатило».

Формирование патосексуального состояния может осуществляться разными путями. С одной стороны, сильное сексуальное возбуждение, сочетаясь с дополнительным переживанием доминирования (страха, гнева и пр.) у постоянно фрустрированной личности, определяют особое состояние мощной психофизиологической разрядки, что переживается как весьма специфическое, психологически

привлекательное состояние подъема, экзальтации и «богоподобности». Возможен и другой путь формирования этого состояния, когда возбуждение, связанное с инициацией агрессии, генерализуется, захватывая и мозговые структуры, реализующие сексуальное поведение, что дает тот же эффект.

Таким образом, независимо от исходной мотивации итогом развития является своеобразный «сплав» сексуальных переживаний с иными сильными эмоциями. В этом смысле термин «патосексуальное состояние» представляется не вполне удачным, поскольку ориентирует на представление о том, что патологическому изменению подвергается собственно сексуальная мотивация и связанные с ней переживания субъекта. На самом деле, понятие «патосексуальное состояние» характеризует только конечный результат сложного процесса трансформации механизма актуализации состояния.

Динамика деформации личности и поведения как основание психологической диагностики «феномена Чикатило». Изучение личности многоэпизодных (серийных) преступников, психолого-психиатрическая их оценка должны основываться на определении стадии ее патогенеза. Психологический анализ механизмов «феномена Чикатило» показывает, что в ходе его формирования происходит перестройка всей системы агрессивного поведения, что, прежде всего, обнаруживается как инверсия причинно-следственных отношений между функциональным состоянием и внешним поведением. Истинной целью принимаемого поведения становится достижение определенного состояния. Поведение же реализует укоренившийся стереотип воспроизведения этого состояния, недостижимого для субъекта другими способами.

По мере формирования этого феномена происходит и весьма специфическая перестройка всех блоков поведенческого акта. На доклинических этапах формирования этого типа поведения обнаруживаются закономерные качественные изменения поведения, характера и интенсивности переживаемых состояний и всей личности субъекта. Прежде всего, обнаруживаются выраженные изменения ценностно-смыслового уровня личности, сужение ее мотивационной сферы. Практически все исследователи отмечают постепенное исчезновение борьбы мотивов и отсутствие переживаний вины и сожалений по поводу случившегося после преступления. Совершение (тем более неоднократное) криминальных сексуально агрессивных деяний не может не влиять на самосознание субъекта, находя отражение в целом ряде интраперсональных конфликтов. Изменения обнаруживаются и на психофизиологическом уровне, проявляясь как снижение общего энергopotенциала личности, постепенное снижение способности к переживанию стенических состояний в обыденной жизни.

Психосексуальный патогенез личности в зависимости от исходной мотивации, индивидуально-психологических особенностей субъекта и условий его жизни и формирования происходит неравномерно, т.е. скорость и выраженность изменений на разных уровнях детерминации может быть различной. Однако обнаруживаемые изменения носят системный характер и могут служить

диагностическими признаками развития этого варианта аномальной личности. Конечным результатом этого патогенетического процесса является образование патологической системы сексуально агрессивного поведения, которая развивается уже по закономерностям трансформации психопатологической симптоматики и на первый план выходит клинический ее анализ.

Таблица 1

Схема экспертной психологической оценки «феномена Чикатило»

Категория оценки	ФАКТОРЫ	КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ
1	2	3
Предиспозиционные факторы	Биологическая предраспо­зиция, определяемая наличием минимальной мозговой дисфункции	Наличие в анамнезе факторов, определяющих степень выраженности органической симптоматики: резидуально-органических последствий родовых и черепно-мозговых травм, участие дополнительных факторов (алкоголизация, наследственная отягощенность и др.)
		Выраженность симптоматики на неврологическом уровне
		Наличие и степень выраженности признаков экзогенно-органического патопсихологического симптомокомплекса
	Специфические особенности ранне­го воспитания, обуславливающие трудности социаль­ной адаптации	Дисгармоничность внутрисемейных отношений в родитель­ской семье и, прежде всего, противоречивость стиля воспи­тания
		Дисгармоничность (жесткость, ханжество и формальность) морально-этических принципов и требований, предъявляе­мых к ребенку
	Особенности психо­сексуального разви­тия, определяющие выраженную сте­пень фрустриро­ванности сексуаль­ной сферы	Диссоциация родительских ролей в семье, определяющая нарушения ранней половой социализации
		Повышенная ранимость сексуальной сферы в нагрузочных для субъекта ситуациях
Деформация (преимущественно ретардация) психосексу­ального развития		
Специфические изме­нения личности	Изменения на пси­хофизиологическом уровне	Закрепление сочетания сексуальных переживаний с иными сильными эмоциями
		Снижение общего энергoпотенциала личности, неспособ­ность переживания оптимальных ФС вне криминальной ситуации
	Изменения ценно­стно-нормативной сферы личности	Усиление активности правой гемисферы и преобладание правополушарного мышления
		Деформации системы коммуникативных установок субъекта
		Деформация системы ценностей, реализующих отношение к другим людям, и, в частности, к женщинам

		Деформация ценностей, реализующих отношение к насилию и, в частности, степень приемлемости сексуального насилия
	Специфические особенности самосознания и, в частности, половой идентичности	Слабость «Я», нуждающегося в постоянной защите, и актуализация потребности в самоутверждении
		Деформации социокультурных стереотипов, определяющие защитную позицию по отношению к мужской половой роли
		Нарушения мужской самооценки, обуславливающие проявление аффекта неадекватности в случае возникновения угрозы (действительной или кажущейся) по отношению к маскулинности субъекта
	Специфические деформации характера и мотивационной сферы	Нарастание шизоидного и эпилептоидного радикалов в характере
		Снижение социальной активности личности и социальной спонтанности поведения
		Феномен «сдвига мотива на цель» как механизм не расширения сфер деятельности (как в норме), а ее сужения
	Изменения в поведении	Динамика криминального почерка
		Постепенное снижение роли внешних (ситуативных) факторов в инициации поведения и наличие поискового поведения
		Характерное изменение избирательности выбора жертв
		Специфические особенности динамики выбора мест и способов знакомства с жертвами и способов нападения на них
Динамика эмоциональных нарушений	Степень сформированности патосексуального состояния	Эскалация насилия и формирование сексуального садизма
		Наличие признаков психологического дискомфорта в предкриминальный период
		Обнаруживающиеся по мере развития криминальной ситуации изменения сознания в сторону психологического комфорта
		Признаки психотропного эффекта пережитого состояния в посткриминальный период
		Переживание (хотя бы один раз) особого — патосексуального — состояния

На этой основе мною была разработана схема экспертной судебно-психологической оценки личности серийных сексуальных преступников [9]. В своем окончательном виде она предлагается ниже (табл. 1).

В настоящее время предлагаемая схема исследования прошла свою апробацию. С ее помощью оказались возможными дифференциация многоэпизодных и собственно серийных сексуальных преступников и качественная оценка личности последних на основании наличия и выраженности признаков патологического развития личности и поведения.

Более того, в нашем исследовании криминального сексуально агрессивного поведения [8] обнаружена группа «риска», составляющая около 9% от общего

числа обследованных (336 человек). Эти лица осуждены за совершение одного сексуального преступления, но выявленные у них высокая степень сходства predisposиционных факторов и тенденции развития личности с большой долей уверенности позволяют предположить вероятность рецидива.

Применение системно-функционального подхода оказалось весьма эффективным в плане дифференциальной диагностики сексуально агрессивных поведенческих паттернов, их структурных и динамических характеристик.

Необходимо заметить, что предлагаемая модель, на наш взгляд, наиболее адекватна природе изучаемого явления, поскольку специфика серийного сексуально агрессивного поведения заключается не в наличии каких-то особых качеств личности, она проявляется в особенностях динамики и специфическом сочетании деформаций личности и поведения таких субъектов.

Литература

1. Бухановский А.О. Феномен Чикатило // Серийные убийства и социальная агрессия: Мат. 1-й Международн. научн. конференции. Ростов н/Д.: Изд-во ЛРНЦ «Феникс», 1994. С. 22—24.
2. Бухановский А.О., Михайлова О.Ю. Механизмы формирования патологической функциональной системы («Феномен Чикатило») // Психологический вестник РГУ. Ростов н/Д, 1996. Вып. 1. Ч. 1. С. 76—97.
3. Ениколопов С.Н. Понятие агрессии в современной психологии // Прикладная психология. 2001. № 1. С. 60—72.
4. Крыжановский Г.Н. Патологическая физиология нервной системы // Патологическая физиология. Под ред. А.Д.Адо, В.В.Новицкого. Томск: Из-во Томск. ун-та, 1994. С. 414—440.
5. Кудрявцев И.А. Судебная психолого-психиатрическая экспертиза. М.: Изд-во МГУ, 1999.
6. Кудряков Ю.Н. Мотивация серийных убийств на сексуальной почве // Психология сегодня. М., 1996. Т. 2. Вып. 2. С. 169.
7. Михайлова О.Ю. Агрессия и сексуальное поведение // Прикладная психология. 2000. N 6. С. 16—24.
8. Михайлова О.Ю. Криминальная сексуальная агрессия: теоретико-методологический подход / Под ред. П.Н.Ермакова. Ростов н/Д.: Изд-во РГУ, 2000.
9. Михайлова О.Ю. Критерии экспертной психологической оценки личности серийных // Серийные убийства и социальная агрессия: Мат. 2-й Международн. научн. конференции. Ростов н/Д.: Изд-во ЛРНЦ «Феникс», 1998. С. 171—173.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Педагогика, 1989.
11. Румянцева Т.Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии // Вопр. психологии. 1991. № 1. С. 81—87.
12. Сафуанов Ф.С. Психологическая типология криминальной агрессии // Психол. журн. 2000. Т. 20. № 6. С. 24—35.
13. Ситковская О.Д. Судебно-психологическая экспертиза аффекта (методическое пособие). М., 1983.

14. Слепцов-Кабайдзе С.В., Яндиев А.Х. Охота на женщин. Ростов н/Д.: РИЦ «Журналист», 1994.

15. Ткаченко А.А. Нарушения саморегуляции при парафильном поведении: искажение сознания и самосознания // Серийные убийства и социальная агрессия. Ростов н/Д.: Изд-во ЛРНЦ «Феникс», 1998. С. 224—231.

О.Ю.Михайлова, Ю.А.Кренева

ДОЛЖНОСТНАЯ ХАЛАТНОСТЬ КАК ВИД ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ — ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ

Категория «халатного», попустительского, небрежного отношения к своим служебным обязанностям, встречается в профессиональной среде сотрудников пенитенциарной системы довольно часто. Согласно статистике, такое поведение встречается в среднем в 67% из 100% случаев нарушения дисциплины и законности сотрудниками уголовно-исполнительных органов [Подкидышев Д., 2003].

Поскольку «должностная халатность» как вид девиантного поведения в психологической литературе не описана, то и понятие «халатности» как психологического термина пока не определено. Постараемся дать ему определение, исходя из анализа имеющихся описаний этого явления в литературе, не имеющей прямого отношения к психологической науке.

«Слово «халатный» по своему образованию является относительным прилагательным, производным от слова халат (например, «халатный покрой», «халатная ткань»). Но с середины XIX в. это слово выражает также переносное качественное значение: «небрежно-безразличный и недобросовестный, неряшливо-нерадивый» (к работе, к выполнению обязанностей), например: «халатное отношение к работе». В связи с этим качественным значением находится и производное имя существительное «халатность» («халатное, недобросовестно-небрежное отношение к работе, к своим обязанностям»).

Эволюция значения слова халатный началась в 30—40-е гг. XIX в. До этого времени в дворянской культуре халат лишь воспевался как символ русского барства с его ленью и небрежной распушенностью. Слова «халатный», «халатность» еще в 80—90-х гг. XIX в. воспринимались консервативными, пуристически настроенными кругами общества как неологизмы, как новообразования.

На истории этих слов сказалось сильное влияние творчества Гоголя, придавшего в «Мертвых душах» слову «халатный» ироническую окраску, применив его в переносном смысле: «склонный к халату», т.е. к лени и покою (Гоголь Н.В. «Мертвые души», гл. 7, 11). На основе этого гоголевского словоупотребления в 40—50-е гг. в слове халатный развилось значение «распушенный, лениво-недобросовестный». Тогда же было образовано слово халатность. Например,

В.П.Боткин писал А.А.Фету (28 августа 1862): «Да и нравится нам во французском образовании то, что составляет дурные его стороны, именно распушенность его, халатность...» (Фет, Воспоминания, ч. 1, с. 402). (По материалам книги: В.В.Виноградов. История слов. М., 1994).

Т.Ф.Ефремова в своем «Современном толковом словаре русского языка» объясняет термин «халатность» двояко. В первой трактовке — это прямое лингвистическое значение: — прилагательное соотносящееся по значению с существительным халат, связанное с ним; — свойственный халату, характерный для него; — принадлежащий халату. Во второй трактовке приведен переносный смысл этого прилагательного, а именно — «небрежно-безразличный и недобросовестный в выполнении работы, своих обязанностей» [Ефремова Т.Ф., 2006]. Сходные определения этого термина мы находим и в других толковых словарях русского языка, как современных, так и классических. Так, в «Толковом словаре русского языка» С.И.Ожегова «халатный» — это небрежный и недобросовестный в выполнении своих обязанностей, халатно относящийся к делу [Ожегов С.И., 1992], в «Толковом словаре» Д.Н.Ушакова это понятие раскрывается как «халатное отношение к чему-нибудь, преимущественно к работе, к обязанностям» [Ушаков Д.Н., 1934—1940 г.].

Чаще всего этот термин встречается в юридических словарях и энциклопедиях. Так, мы находим объяснение понятия «халатность» в «Советском Энциклопедическом Словаре» [СЭС, 1981], в «Большом юридическом энциклопедическом словаре» [Барихин А.Б., 2008], в «Словаре по уголовному праву» [Наумов А.В., 1997] и т.п. Трактовка термина «халатность» во всех перечисленных выше источниках сводится к тому, что «халатность» — это должностное преступление, предусмотренное ст. 293 УК РФ и представляющее собой неисполнение или ненадлежащее исполнение должностным лицом своих обязанностей вследствие недобросовестного или небрежного отношения к службе, если это повлекло существенное нарушение прав и законных интересов граждан или организаций либо охраняемых законом интересов общества или государства.

Переводы термина «халатность» в его современном (переносном) значении мы находим в английском, немецком, итальянском, польском, чешском, эстонском, литовском, шведском, нидерландском, украинском, крымско-татарском, азербайджанском языках, а так же — в суахили и иврите. Это свидетельствует как о фактическом существовании самого явления «халатности», так и о его распространенности не только в нашей стране, но и во всем мире.

Что касается русского языка, то здесь в понятие «халатность» вкладывается совершенно определенный смысл, означающий наплевательство, небрежность, невнимание, невнимательность, недобросовестность, нерадение, нерадивость, нерачительность, неряшливость, разгильдяйство, халтуру [Абрамов Н., 1999 и др.].

В Советском Уголовном праве понятие халатности рассматривалось в рамках понятия «должностное преступление». Этот вид преступлений отличают от всех других преступных посягательств три специфических признака:

а) наличие специального субъекта — должностного лица;
б) использование служебного положения, либо нарушение конкретных обязанностей службы;

в) причинение, либо возможность причинения существенного вреда нормальному функционированию государственного или общественного аппарата.

Также Советское Уголовное право называет отличительные признаки халатности как вида должностного преступления от других видов должностных преступлений:

1) наличие наряду с так называемым «непосредственным объектом» должностного преступления (сферами деятельности организаций), «факультативного объекта» (охраняемых законом благ личности, таких, как жизнь, здоровье, достоинство, конституционные права и т.п.);

2) способность выражаться не только в действиях должностного лица, но и в его бездействии;

3) кроме материального состава преступления (который зависит от того, наступили или нет негативные последствия), халатность характеризуется еще и формальным составом преступления;

4) халатность, в отличие от всех остальных должностных преступлений, характеризуется неумышленной формой вины [Советское уголовное право, стр. 351—354].

Российское уголовное право, в свою очередь, относит халатность к группе «преступлений против государственной власти» и определяет ее как «неисполнение или ненадлежащее исполнение должностным лицом своих обязанностей вследствие недобросовестного или небрежного отношения к службе, если это повлекло существенное нарушение прав и законных интересов граждан или организаций либо охраняемых законом интересов общества или государства» [Российское уголовное право, стр. 526].

Уголовный кодекс РФ добавляет к приведенному выше определению несколько криминальный аспект, описывая не только «должностную», но и «преступную» халатность. Таким образом, определение халатности в Уголовном Кодексе РФ звучит так: «неисполнение или ненадлежащее исполнение должностным лицом своих обязанностей вследствие недобросовестного или небрежного отношения к службе», влекущее за собой «причинение крупного ущерба», либо «по неосторожности причинение тяжкого вреда здоровью или смерть человека», или «смерть двух или более лиц» [УК РФ, 2008].

Как Советское, так и Российское Уголовное право выделяют две стороны халатности — объективную и субъективную.

Об объективной стороне этого явления говорят, когда имеют место фактические действия (или бездействие) должностного лица в ситуациях, оговоренных и закрепленных за данным должностным лицом в конкретном законе либо ином нормативном правовом акте, а также в соответствующих должностных инструкциях, приказах, распоряжениях [Сборник постановлений...1981—1988 гг.,

1989, с. 256—257]. В объективную сторону халатности входит три обязательных признака:

а) невыполнение или ненадлежащее (нечеткое, нерадивое, формальное, неполное, некачественное, несвоевременное) выполнение своих должностных обязанностей;

б) причинение существенного вреда правоохраняемым интересам;

в) причинная связь между деянием лица по службе и наступившим вредом.

Невыполнение или ненадлежащее выполнение должностных обязанностей может быть однократным и систематическим, т.е. характеризовать определенную линию поведения виновного [Советское уголовное право, стр. 367; Российское уголовное право, стр. 526]. В этом случае мы можем говорить о халатности как о типе поведения, отклоняющегося от нормы. В частности — от норм ответственности и добросовестности.

Субъективная сторона халатности выражается в недобросовестном или небрежном отношении к службе, проявляющемся в форме легкомыслия, т.е. когда это лицо без достаточных к тому оснований самонадеянно рассчитывает на предотвращение вредных последствий деяния. Так же халатность может проявляться в форме небрежности, если должностное лицо не предвидело возможности наступления общественно опасных последствий своих действий (бездействия), хотя при необходимой внимательности и предусмотрительности должно было и могло предвидеть эти последствия. Как в одном, так и в другом случае речь может идти лишь о неосторожной вине должностного лица [УК РФ].

Халатность — единственное преступление против государственной власти, интересов государственной службы и службы в органах местного самоуправления, совершаемое по неосторожности (т.е. по легкомыслию или небрежности) [Волженкин Б.В., 2000, стр. 186]. Особенностью небрежности как вида вины является то, что в этом случае лицо, причинившее или не предотвратившее наступление общественно опасных последствий, совершая то или иное деяние, не предвидело эти последствия, не представляло, что такое может случиться. [УК РФ, 2008]. Халатность относится к преступлениям небольшой тяжести, а при наличии квалифицирующих признаков (смерть одного или более человек или иные тяжкие последствия неисполнения или ненадлежащего исполнения должностных обязанностей) — средней тяжести [Волженкин Б.В., 2000].

С.В.Изосимов и Е.В.Царев, исследуя проблему возможности умысленной халатности, на основе анализа юридической литературы, пришли к выводу, что халатность умысленной быть не может, поскольку «трудно представить себе «запрограммированную», умысленную недобросовестность или небрежность», если учитывать изначально существующие в русском языке значения слов «недобросовестность» («выполненное плохо, небрежно, без достаточного усердия» [Ушаков Д.Н., 1938, т. 2, стр. 495]) и «небрежность» («нерадение, беспечность, беззаботность о чем-либо, недостаток усердия, упрощение должного по нерадению, лени» [Даль В.И., 1956. стр. 53—54]). Эти исследователи считают,

что «сущностное содержание халатности исключает умышленную форму вины». Они констатируют тот факт, что в основном составе преступления, предусмотренном ст. 293 УК РФ, нет прямого указания именно на неосторожную форму вины, и, в связи с этим, предлагают «законодательно закрепить в нем указание на неосторожную форму вины по отношению к последствиям, как это сделано во всех квалифицированных видах данного преступления» [Изосимов С.В., Царев Е.В., 2008].

Учитывая возможность выработки стереотипа халатного (небрежного, легкомысленного, неосторожного) поведения, мы, соответственно, можем говорить о должностной халатности как о форме девиантного поведения, т.е. поведения, отклоняющегося от норм ответственности, внимательности и добросовестности на рабочем месте, особенно важных в условиях жесткой регламентации деятельности сотрудников пенитенциарной системы.

Халатность (неквалифицированная, не повлекшая тяжких последствий) относится к преступлениям небольшой тяжести. В рамках нашего исследования рассматриваются нарушения, допускаемые в процессе своей служебной деятельности сотрудниками уголовно-исполнительной системы, попадающие в разряд небрежного отношения их к своим служебным обязанностям. Это такие нарушения, как: — неисполнение, или ненадлежащее исполнение приказов начальства; — превышение полномочий; — попустительское отношение к элементам воспитательного процесса в МПС; — невыход на рабочее место в рабочий день без уважительной причины; — утрата служебных документов или табельного оружия; — небрежное отношение к военной форме и спец. средствам и т.п. Эти нарушения, в основной своей массе, не попадают в разряд уголовных преступлений, однако негативно влияют как на атмосферу в трудовом коллективе, так и на формирование образа сотрудника пенитенциарной системы в общественном сознании и, следовательно — на отношение социума к уголовно-исполнительной системе в целом.

Тем не менее, несмотря на распространенность этого вида девиантного поведения в среде сотрудников пенитенциарной системы, оно является наименее исследованным с точки зрения его психологических детерминант. Мы предположили, что должностная халатность может быть обусловлена особенностями личностной, эмоциональной и мотивационной сфер сотрудника пенитенциарной системы, демонстрирующего этот вид поведения.

Проблема недобросовестного отношения к своим служебным обязанностям стоит в правоохранительных органах в целом (и в пенитенциарной системе, в частности) довольно остро, судя по процентному соотношению данного вида поведенческих девиаций и других видов отклонений в поведении сотрудников УИС.

Таким образом, применительно к пенитенциарной системе, понятие «халатности» может быть определено, как постоянно воспроизводимый поведенческий сценарий, проявляющийся в форме мелких и средних по своей тяжести нарушений установленной служебной дисциплины сотрудниками правоохранительных

органов, что приводит к снижению эффективности работы подразделения и дискредитирует образ сотрудника правоохранительных органов в глазах социума.

До сих пор для этой категории сотрудников не существовало четкого определения. «Халатное поведение» относилось к категории «другие нарушения дисциплины». Но, судя по тому, что это явление довольно распространено в пенитенциарной системе, нам представляется необходимым его определить, систематизировать его проявления, и выявить его уникальные психологические характеристики.

Литература

1. Абрамов Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений: Около 5 000 синонимических рядов. Более 20 000 синонимов. 7-е изд., стереотип. М.: Русские словари, 1999. 431 с.
2. Барихин А.Б. Большой юридический энциклопедический словарь. 2-е изд. М.: Книжный мир, 2008. 792 с.
3. Виноградов В.В. История слов. М., 1994. 1138 с.
4. Волженкин Б.В. Служебные преступления. М.: Юрист, 2000. 368 с. (Библиотека следователя).
5. Гоголь Н.В. «Мертвые души», гл. 7, 11.
6. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. М., 1956. Т. 2. 1280 с.
7. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка. В 3-х томах. Том 3. Р-Я. Изд-во: АСТ, Астрель, 2006. 976 с.
8. Изосимов С. В., Царев Е.В. Возможна ли умышленная халатность? // Черные дыры в Российском Законодательстве. 2008. № 1. С. 217—218.
9. Ожегов С.И. «Словарь русского языка» (1949, 22-е издание, 1990; с 1992 — «Толковый словарь русского языка», совместно с Н.Ю.Шведовой).
10. Подкидышев Д. Задачи инспекций по личному составу в укреплении служебной дисциплины и законности // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2003. № 7. с. 9.
11. Российское уголовное право: учеб.: в 2 т. Т. 2. Особенная часть / Г.Н.Борзенков, Л.В.Иногамова-Хегай, В.С.Комиссаров [и др.]; под ред. Л.В.Иногамовой-Хегай, В.С.Комиссарова, А.И.Парога. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2008. 664 с.
12. Сборник постановлений и определений по уголовным делам Верховного Суда РСФСР. 1981—1988 гг. М., 1989. С. 256—258.
13. Словарь по уголовному праву / Отв. ред. проф. А.В.Наумов. М.: БЕК, 1997. 702 с.
14. Советский энциклопедический словарь под ред. А.М.Прохорова, издательство «Советская энциклопедия». М., 1981. 1599 с.
15. Советское уголовное право: Особенная часть. Учебник / Под ред. П.И.Гришаева, Б.В.Здравомыслова. М.: Юрид. лит., 1988. 608 с.
16. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д.Н.Ушакова. М.: Гос. ин-т "Сов. энцикл."; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935—1940.
17. Уголовный Кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 N 63-ФЗ принят ГД ФС РФ 24.05.1996, ред. от 06.12.2007. С изм. и доп., вступающими в силу с 01.01.2008. Раздел X, гл. 30, ст. 293.

НАРУШЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК ФАКТОР СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Рост числа самоубийств представляет собой одну из актуальных психологических и социальных проблем современной России, выступая наряду с убийствами, отравлениями, травмами, дорожно-транспортными происшествиями и другими несчастными случаями важнейшей причиной высокой смертности населения [4, с. 65]. Ситуация осложняется тем, что значительная часть суицидов происходит среди молодых людей и подростков. Так, по данным Всемирной организации здравоохранения за 2006 год, из 42 855 человек, окончивших жизнь самоубийством в России, 6 188 находились в возрасте от 15 до 24 лет [8]. По данным Э.Гроллмана число суицидов среди молодежи увеличилось с 1960-х гг. более чем на 265% [6, с. 298]. Число самоубийств в Алтайском крае значительно превышает средние показатели по России и выходит за пределы среднего значения по Сибирскому Федеральному округу, что свидетельствует о необходимости дополнительного изучения данной проблемы на эмпирическом уровне (Табл. 1).

Таблица 1

**Число умерших по основным классам и отдельным причинам смерти
в расчете на 100 тыс. населения за год**

	2005	2006	2007	2008	2009
Российская Федерация	32,2	30,1	29,1	27,055	26,475
Сибирский Федеральный округ	46	44,4	43,9	41,459	40,239
Алтайский край	43,8	45,6	42,5	41,836	41,744

Источник: Материалы Росстата

Суицидальное поведение, проявляющееся в суицидальных мыслях, замыслах, намерениях, и собственно суицидальных актах зачастую латентно и практически не поддается измерению. Решение покончить собой формируется в течение длительного периода, в то время как сама попытка может быть импульсивной. Многолетние исследования суицида позволили выделить ряд факторов риска и существенных признаков, способствующих формированию суицидального поведения: неблагоприятное социально-экономическое положение, наличие психотравмирующей ситуации в детстве, неизлечимая прогрессирующая болезнь, психосоматические и психические расстройства, суицидальные попытки в прошлом, злоупотребление алкоголем и наркотиками и пр. [2, 3, 4, 6].

При исследовании суицидального поведения необходимо принимать во внимание не только факторы, способствующие реализации суицидальных намерений

и действий, но и препятствующие им: страх смерти, религиозность, чувство долга перед близкими людьми, личное негативное отношение к суицидальной модели поведения, надежда на положительное разрешение ситуации, и пр. В каждом конкретном случае возникает определенная комбинация суицидогенных и антисуицидальных личностных факторов, опосредованных влиянием социальной ситуации, которые и формируют суицидальный риск, понимаемый как вероятность возникновения суицидальных побуждений, суицидального поведения и осуществления суицидальных действий.

Большинство исследований, касающихся суицидального поведения в подростковом возрасте обращают внимание на значимость нарушений межличностной коммуникации в формировании суицидального риска, таких как деформация детско-родительских отношений и стилей семейного воспитания, нарушение межличностных отношений в коллективе сверстников, наличие негативных эмоциональных переживаний, и т.д. [7, 9].

В данной статье предпринята попытка анализа данных социологического исследования суицидального поведения старшеклассников, эмпирически обосновывается влияние нарушений межличностной коммуникации на проявление суицидального риска. Необходимость обращения к социологическим методам сбора информации обусловлена тем, что в случае необходимости получения больших массивов данных, психологические методики оказываются непригодными в силу их объемности и необходимости присутствия специалиста-психолога. Кроме того, большинство существующих инструментов, направленных на измерение суицидального риска, слишком провокационны (вопросы задаются напрямую, что само по себе может вызвать суицидальную реакцию) и не учитывают влияние антисуицидальных мотивов, что, по мнению А.Г.Амбрумовой и В.А.Тихоненко, является существенным недостатком [1].

Описываемое в статье исследование было проведено в 2009 году Научно-образовательным центром комплексных исследований проблем молодежи Алтайского государственного университета. По производственной выборке было опрошено 1 195 школьников 14—18 лет, обучающихся в 9—11 классах в городах и селах Алтайского края.

Для оценки суицидального риска использовалось множество показателей, важнейшими из которых являлись следующие:

- разочарование в будущем, бессмысленность жизни, проявляющееся в ощущении, что все интересные события в жизни уже произошли;
- низкая ценность жизни;
- принятие суицида как возможного решения жизненных проблем;
- героизация либо оправдание поведения человека, совершившего самоубийство;
- отказ бороться за свою жизнь в любой ситуации;
- восприятие суицида как явления, не представляющее что-то предосудительное, грех;

— наличие у знакомых (хотя бы одного из трех) мыслей и высказываний о нанесении себе вреда;

— наличие у знакомых (хотя бы одного из трех) попыток нанесения серьезного вреда себе и своему здоровью;

— демонстрация желаний сделать себе больно и терпеть боль назло всем.

Далее указанные показатели путем бинарного кодирования и последующего суммирования были сведены в один интегральный индекс, который был использован в качестве зависимой переменной регрессионной модели.

В качестве независимых переменных выступали ответы на вопросы, касающиеся межличностных отношений и стилей воспитания в семье, межличностных отношений в классе (самооценка социометрического статуса) и наличие неразделенной любви как фактор нарушения эмоциональной коммуникации с противоположным полом.

Для построения модели использовался метод бинарной логистической регрессии с прямым LR включением зависимых переменных. Полученная модель корректно предсказала 92,9% оценок принадлежности к группе высокого и низкого риска. Уточним, что высоким риском считалось наличие более двух показателей из перечисленных выше. Основные статистические расчеты регрессионного анализа приведены в таблице ниже.

Таблица 2

Данные регрессионного анализа

Переменные	B	S.E.	Wald	df	P	Exp(B)
Родные проявляют недостаток внимания к моим делам, интересам и тревогам	0,27	0,12	5,50	1	0,02	1,312
Родители жестоко обращаются со мной, я постоянно ощущаю, что я не «такой(ая)»	0,46	0,14	10,89	1	0,001	1,581
Никогда не испытывал чувства неразделенной любви			13,4	2	0,001	
Страдаю от разделенной любви	1,55	0,53	8,65	1	0,003	4,710
Не страдаю от разделенной любви	0,6	0,50	1,43	1	0,23	1,826
В классе занимаю положение изолированного			8,54	3	0,04	
звезды	-0,53	0,57	0,88	1	0,35	,589
Популярного	0,53	0,68	0,60	1	0,44	1,701
Отверженного	0,72	0,88	0,66	1	0,42	2,045
Constant	-4,186	,764	30,044	1	0,000	0,015

Как можно увидеть из результатов, представленных в таблице, недостаток внимания и заботы по отношению к делам, интересам и тревогам подростка

повышают шансы реализации суицидального риска в 1,3 раза по сравнению с семьями, где гипоопеки не наблюдается. Жестокое, авторитарное отношение к детям, проявление холодности и отчужденности повышает риск в 1,5 раза.

Наличие у старшеклассников негативных эмоциональных переживаний в виде неразделенной любви увеличивает риск суицида почти в пять раз, по сравнению с теми, кто никогда не испытывал данного чувства либо не испытывает его в настоящий момент.

Социометрический статус в группе, как оказалось, не оказывает значимого влияния. Хотя, судя по показателю отношения шансов, вероятность попасть в группу высокого риска значительно выше у отверженного и ниже у явного лидера, «звезды», эти различия статистически не значимы и не могут быть приняты во внимание при интерпретации.

В эпоху неопределенности и тотальной нестабильности молодое поколение испытывает огромные трудности в корректировке своего психоэмоционального состояния, борьбе со стрессами и увеличивающейся нагрузкой в школе. В ряде случаев, это может привести к трагическим последствиям. Нами выявлено, что в целом по выборке, около 8,5% школьников склонны к высокому суицидальному риску. Значительную роль в формировании суицидального риска играют внутрисемейные и межличностные факторы. Разрушение гармоничного семейного уклада, предъявление чрезмерно высоких, жестоких требований либо игнорирование родителями своих обязанностей, наличие проблем в отношениях с противоположным полом усиливает и без того, во многом негативное воздействие маркосреды.

В этой связи возникает необходимость оказания психологической помощи не только самим старшеклассникам, но и их семьям, а коррекция детско-родительских отношений может стать действенной профилактикой суицидального риска в данной возрастной группе.

Литература

1. Амбрумова А.Г., Тихоненко В.А. Диагностика суицидального поведения. М., 1980. 42 с.
2. Бойко О.В. Мифология суицида // Журнал социологии и социальной антропологии. 2004. Т. 7. № 2. С. 138—159.
3. Вагин Ю.Р. Развитие феноменологической суицидологии // Тюменский медицинский журнал. 2003. № 2. С. 25—27.
4. Валиахметов Р.М., Опыт социологического исследования проблемы суицида / Р.М.Валиахметов, Р.Р.Мухамадиева, Г.Ф.Хилажева // Вестник общественного мнения: Данные. Анализ. Дискуссии. 2010. Т. 103. № 1. С. 65—89.
5. Войцех В.Ф. Что мы знаем о суициде / Под редакцией профессора В.С.Ястребова. М., 2007. 20 с.
6. Гроллман Э. Суицид: превенция, интервенция, поственция // Суицидология: Прошлое и настоящее: Проблема самоубийства в трудах философов, социологов, психотерапевтов и в художественных текстах. М., 2001. С. 298—306.

7. Психология семьи и семейной дезадаптивности / Н.А.Коваль, Е.А.Калинина. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р.Державина, 2007. 351 с.

8. Статистика ВОЗ по распространенности суицида. URL: http://www.who.int/mental_health/media/russ.pdf

9. Эйдемиллер Э., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб: Издательство «Питер», 2008. 672 с.

А.М.Паскина

СОЦИАЛЬНЫЕ ОТКЛОНЕНИЯ КАК НЕГАТИВНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ СЕМЕЙНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Семья — древнейшая структура на Земле, она занимает важное место в человеческом обществе. На протяжении всей истории крепкие семьи были залогом стабильности в обществе. Семейный круг — здесь, как нигде больше, можно вырастить зрелых людей. Испоконы веков существовали традиционные функции семьи. Семья была хозяйственной ячейкой, и жить в семье с этой точки зрения было просто необходимо: одинокой женщине или одинокому мужчине в деревне прошлого, скажем, было бы очень трудно прокормиться. В семье рождались и воспитывались дети. Наконец, в рамках семьи наследство от старших поколений переходило к младшим. Все рабочие моменты были по сравнению с этими малозначительны, о них можно было и не задумываться, поскольку они были четко разработаны и закреплены традицией. Что же произошло со всеми этими функциями теперь? Хозяйственная функция семьи резко сошла на нет. Общество стало значительно богаче, служба была куда лучше, так что сегодня человек без ущерба для здоровья может прожить один.

Да, семья переживает кризис. Помимо всего, многие семьи несчастны из-за неповиновения подростков родителям, жестокого обращения с детьми, насилия в браке, алкоголизма и других ужасающих проблем. Для огромного числа детей и взрослых семья уж никак не тихая гавань. В России сейчас трудное время во всех сферах жизни — производственной, общественной, а также личной, семейной. Разрушение привычного образа жизни, нестабильность, перегрузки, хронический изматывающий стресс, необходимость ухода из своей профессии по причине невыплат заработной платы, постоянное чувство неудовлетворенности, депрессия, — все это разрушает семьи и делает людей одинокими и обездоленными. В семьях происходит ломка устоявшихся традиций в отношениях между супругами. Можно с уверенностью говорить о том, что российская семья переживает кризис. Отношения между мужем и женой становятся запутанными, излишне усложненными и часто носят характер взаимной конфронтации.

Острота болезненных переживаний мужчин и женщин, связанная с ломкой семейных традиций, усиливается еще и тем, что семейные драмы разыгрываются на фоне общего социального кризиса в современной России. В связи с этим типичные кризисные периоды, которые проживает каждая семья, а также присутствующие в каждом браке объективные трудности совместной жизни супругов становятся действительно разрушающими, обрекающими практически каждую третью семью на жизнь в хроническом предразводном состоянии. Появляющиеся в последние годы семьи состоятельных граждан, к сожалению, не улучшают общей картины, поскольку в их семьях появляются другие, не менее острые проблемы. История многих российских семей в последние годы почти одинакова, как будто в культуре произошло тиражирование одной и той же жизненной ситуации. «Все счастливые семьи похожи друг на друга, каждая несчастливая семья несчастлива по-своему» — эта фраза из романа «Анна Каренина» Л.Н.Толстого превратилась в одну из самых известных психологических формул, описывающих взаимоотношения в семье. Однако здесь имелся в виду некий внешний наблюдатель, которому доступно сравнение и возможность заключения о том, похожи или непохожи семьи друг на друга, счастливы или несчастливы члены семейства. Между тем субъективно сама семья не может себя считать похожей на какие-либо другие семьи и переживает свою исключительность и неповторимость как само собой разумеющийся факт.

С распадом старой политической, духовной, экономической системы и противоречивыми преобразованиями происходящими в России сегодня, проблема семейной социализации актуализировалась. Появились новые явления, как в жизни общества, так и в жизни семьи. Нельзя отрицать, что развитие молодого поколения идет по новому пути. Появилось множество социальных проблем, которые именуются девиантным поведением. Преодоление этих проблем является одной из важнейших задач общества. Главным средством искоренения подобных явлений является укрепление института семьи.

Семья как первичная ячейка является воспитательной колыбелью человечества. В семье главным образом воспитываются дети, развивается умение ценить и уважать труд людей, приобретается опыт заботы о родителях, родных и близких, учатся разумному потреблению различных материальных благ.

Лучший пример — это пример родителей. В большинстве случаев дети являются отражением родителей. Конечно же, воспитательная функция на этом не исчерпывается. Можно говорить и о самовоспитании в семье.

При нормальных взаимоотношениях в семье супруги обычно всегда делятся между собой своими огорчениями и получают при этом морально-психологическую поддержку, чего не скажешь про неблагополучные семьи.

В семейном общении очень важны нравственные принципы, главным из которых является — уважение другого, его “я”. Нередко, после трудного трудового дня супруги стремятся сорвать свое плохое настроение на близких, дать выход накопившейся озлобленности. В результате такой разрядки человек может

получить временное облегчение, хотя последствия могут оказаться тяжелыми. Одних начинают мучить угрызения совести за собственную неправоту и несдержанность. Других — обида за несправедливые обвинения и упреки. В результате это способствует разрушению семьи.

Общение родителей с детьми имеет огромное значение для их полноценного развития. Доказано, что дети, лишенные возможности общаться с родителями, характеризуются низким уровнем саморегуляции поведения, обладают повышенной чувствительностью к обращению к ним взрослого, испытывают трудности в общении со сверстниками.

Во многих семьях в большинстве своем дети чаще общаются с матерью, чем с отцом. Беседы же с отцом имеют кратковременный характер. У некоторых детей вообще отсутствуют доверительные отношения как с отцом, так и с матерью. Чаще всего это бывает в семьях, где не установились близкие духовные контакты как между супругами, так и между родителями и детьми. В таких семьях главной является воля одного из супругов, а взаимоотношения с другими членами семьи основывается на приказах, подчинении, оскорблениях. Это оказывает отрицательное влияние на формирование у детей способности к полноценному общению.

Разводы, брошенные дети, одинокие старики — эти проблемы семьи очевидны. Низкий уровень взаимоотношений в семье, падение авторитета родителей — все это факторы отклоняющегося поведения детей и подростков. На современном этапе, когда в условиях экономического кризиса особенно обострились социальные противоречия в обществе, особенно остро встает проблема отклоняющегося поведения несовершеннолетних. Социальные детерминанты отклоняющегося поведения многочисленны и имеют разную степень воздействия, но не следует забывать, что причины отклонения кроются чаще всего в семье.

Отклоняющееся поведение присутствует в нашем обществе, и этого нельзя отрицать. Появились новые явления, как в жизни общества, так и в жизни семьи. Нельзя отрицать, что развитие молодого поколения идет по новому пути.

Важным условием преодоления девиантного поведения несовершеннолетних выступает эффективная профилактическая работа. Ее цель — создание условий, препятствующих возникновению различных форм социальных отклонений, а так же их распространению. В семье эта работа должна осуществляться родителями. Она предполагает разъяснение детям степени опасности для их здоровья и здоровья окружающих вредных привычек и склонностей, ознакомление их с возможными последствиями, связанными с нарушением нравственных и правовых норм. Средством профилактики служит и личный пример родителей. Их образ жизни, взгляды на различные проблемы, взаимоотношения перенимают и копируют дети. Самой эффективной профилактикой девиантного поведения в условиях семьи является родительское воспитание — ежедневная и кропотливая работа.

По всей видимости, начинать профилактические работы нужно с воспитания. Именно оно является основным профилактическим средством. Причем воспитание должно осуществляться с самого раннего возраста, и в первую очередь родителями.

Есть несколько принципов воспитания:

У родителей должны быть дружеские отношения со своим чадом. С самого раннего возраста они должны смотреть на своего ребенка, как на самостоятельную личность. Должны знать, что он умеет чувствовать так же как взрослый. Он должен постоянно чувствовать себя членом семейного коллектива. Для этого с ним нужно говорить о некоторых планах, касающихся домашнего хозяйства. Причем в этом маленьком коллективе на него должны возлагаться какие-нибудь обязанности. Но также нельзя забывать про его личные взгляды и планы.

Родители не имеют право обращаться с ребенком не честно. Должно быть, честное отношение к ребенку. Это основывается на личном примере. Родители постоянно должны доказывать своим поведением, что умеют держать слово. Они на деле должны доказывать, что он от них всегда получит правдивый ответ.

Справедливое отношение к ребенку. Его нужно учить во всем достигать наилучших результатов и хвалить за достигнутые результаты.

Таким образом, отклоняющееся поведение несовершеннолетних тесно связано с направленностью и способами их социализации в семье. Семья является одним из важнейших институтов ранней социализации. В семье ребенок усваивает наиболее фундаментальные, базисные ценности, нормы, поведенческие стереотипы, формируется эмоциональная интимная сфера его психики. Дефекты раннего семейного воспитания трудно исправимы. Однако, негативные последствия неправильного воспитания, в том числе и формирование навыков агрессивного поведения, корыстных установок, могут быть предотвращены своевременным вмешательством специалистов, в частности, психолога, социального работника.

Созданные сегодня психологические службы семьи проводят диагностику, психокоррекционную работу с теми, кто желал бы иметь полноценные детско-родительские отношения, но не владеет нужным опытом, не знает, как это сделать и сам ищет помощи у специалистов. Семьи же с асоциальной и антисоциальной направленностью, то есть те, для которых нелады с моралью и законом — норма жизни, нередко остаются за пределами семейных психологических служб, так как представители таких семей редко самостоятельно обращаются за помощью. Хотя именно они чаще всего формируют детей с глубокими отклонениями в поведении.

Курсы общения для родителей (их еще называют «группами» или «тренингами») стали в последнее время приобретать все большую популярность, хотя их, конечно, все еще мало. Поэтому остается актуальной необходимость в совмещении всех видов работ педагогов, психологов, социальных работников в целостную программу повышения психологической содержательности

детско-родительских отношений (начиная с психодиагностики, консультирования детского развития и семейных отношений, повышение квалификации и прочее).

Таким образом, семья утрачивает некоторые ценности и меняет приоритет в их реализации, испытывает ослабление общественного контроля за поведением людей, что связано с ростом урбанизации, и ослабление экономической взаимосвязи членов семьи, падение авторитета ее главы — мужчины, что связано с ростом экономической и юридической самостоятельности женщин. Без укрепления нравственно-психологической основы семьи будет продолжаться падение ее стабильности со всеми вытекающими отсюда отрицательными последствиями.

Сохранение семьи как воспитательного института особенно значимо сейчас, когда идет коренная ломка традиционной структуры воспитания. Важность семейного воспитания заключается в том, что в семье формируются не только социально значимые функции личности, но и свойственные ей оценочные критерии, эмоциональная инфраструктура, первооснова личностных функций индивида.

Литература

1. Антонов А.И. Микросоциология семьи. Методология исследования структур и процессов. М.: Социология, 1998.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1983.
3. Гаспарян Ю.А. Семья на пороге XXI века (Социологические проблемы). СПб.: Гардарики, 1999.
4. Иваненков С.П. Проблемы социализации современной молодежи. Оренбург: Издательство ОПУГ, 1999.
5. Лукашевич Н.П. и др. Социология воспитания. Краткий курс лекций. Киев: МАУП, 1999.
6. Лукашевич Н.П. и др. Социология образования. Конспект лекций. Киев: МАУП, 2003.
7. Тараданов А.А. Семейный круг: результаты социологических исследований проблем семьи в Уральском регионе. Челябинск, 2000.

О.Б.Синицина

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ ОСОБЫЕ ФОРМЫ РАЗВИТИЯ

Каждый ребенок — индивидуальность и все они очень разные. Но все нуждаются в нашей любви, ласке, заботе. И все они достойны этой награды: и тихони, и забияки, и задиры, и шалуны.

Конечно, есть такие дети, общаться с которыми — одно удовольствие: им все интересно, у них все получается, они вежливы, способны и очень милы. Но далеко не каждый ребенок подходит под эту категорию. В педагогике и психологии есть такое понятие, как «особые дети». Это — гиперактивные, агрессивные дети.

Для того, чтобы полноценно сосуществовать в обществе, овладеть коммуникативными навыками развиваться интеллектуально, таким детям необходимо пройти очень сложный для них путь социально — психологической адаптации, а это значит — научиться сотрудничеству с другими детьми, приспособиться к определенным социальным условиям, путем снижения агрессивности, неуправляемости, импульсивности и других деструктивных действий.

Насколько конструктивным будет вхождение в социум, в большей степени зависит от того, какие условия будут созданы для социально-психологической адаптации ребенка в детском саду.

В последнее время встречается такое явление, как психосоматические заболевания, проявляющиеся у детей на фоне психологических расстройств. Психосоматические заболевания — это психические нарушения, которые проявляются как болезнь внутренних органов. За теми или иными соматическими нарушениями, на первый взгляд не имеющими никакого отношения к личностным и познавательным сферам ребенка, скрываются стойкие эмоциональные нарушения, проявляющиеся в высокой возбудимости, импульсивности, повышенной тревожности, нестабильности настроения и даже агрессивности и гиперактивности.

Работа построена на принципах:

- актуальности — ориентирование на решение наиболее важных проблем для будущей системы дошкольного воспитания;

- комфортности и безопасности — на занятиях созданы условия для обеспечения полной безопасности, защищенности, психологического комфорта;

- открытости и взаимопонимании — на занятиях реализуется в развитие чувств доверия, уверенности, понимания и потребности в общении, эмоционального благополучия в окружении сверстников, педагогов.

Цель проводимой работы: обеспечение полноценной социально-психологической адаптации у детей, имеющих особые формы развития.

Задачи:

1. Создать условия для обеспечения успешной социально-психологической адаптации к условиям ДОО:

- укрепить психологическое здоровье воспитанников для успешного обучения в школе;

- развить социально-эмоциональную сферу детей: межличностные отношения со сверстниками и взрослыми;

- обеспечить эмоциональное благополучие и комфорт каждого дошкольника;

- воспитать у детей потребность к развитию психологически здоровой личности, поддерживать стремление ребенка к психологическому здоровью;

— развить умение укреплять и поддерживать позитивные чувства, снимать утомление, предупреждать негативные эмоции;

— обеспечить профилактики неврозов и невротических реакций, нарушения поведения, социально-психологической дезадаптации к условиям ДОО и других проблем психогенного характера.

2. Формировать в педагогическом коллективе понимание приоритетности проблем, связанных с социально-психологической адаптацией, психологического здоровья дошкольников с особыми формами развития.

3. Повышать родительскую компетентность в понимании внутренних переживаний и потребностей своего особого ребенка.

Ожидаемые результаты:

снижение количества детей, имеющих особые формы развития:

— *профилактика* неврозов и невротических реакций, нарушений поведения и других проблем психогенного характера;

— *коррекция* эмоционального самочувствия, снятие эмоциональной напряженности, смягчении последствий психологических травм, снижении индекса агрессивности и деструктивных форм поведения, в том числе негативизма, невротического избегания, тревожности, депрессивности, импульсивности, беспокойства, расторможенности и пр.;

— *развитие* творческого потенциала личности, создании позитивного настроения, усилении конструктивности поведения, способности выразить словами и осознать основания собственных действий, мыслей, чувств, развитии продуктивности и контактности во взаимоотношениях с людьми, в возможности осуществить саморуководство и саморегуляцию, стать целостной личностью: физически и психологически здоровой;

— успешная адаптация детей к условиям ДОО.

Работа ведется по направлениям:

— коррекционно-развивающая работа, направленная на снижение уровня гиперактивности;

— коррекционно-развивающая работа, направленная на снижение уровня агрессивности.

Занятия проводятся по подгруппам, численностью 4—6 детей.

В содержание работы включены следующие формы и методы, эффективные как для взрослого (педагога и родители), так и ребенка:

— *релаксационные методы* могут как в начале занятия, с целью настройки на определенного рода деятельность, так и в конце — с целью интеграции приобретенного в ходе занятия опыта. Интеграция в теле (релаксация, самонаблюдение, воспоминание событий и ощущений), является частью единого процесса. За ней следует интеграция в движении (невербальный компонент), и в обсуждении (вербальный компонент). Эти три составляющие создают необходимые условия для рефлексии ребенком ощущений и навыков, приобретенных в ходе занятия. Снижается импульсивность, агрессивность, развивается воображение.

— *Игры, упражнения, направленные на развитие концентрации, устойчивости, переключение внимания.* Известно, что у детей, имеющих деструктивные формы поведения (особенно у гиперактивных), присутствует синдром дефицита внимания.

— *Метод сказкотерапии* в книгах автора О.В.Хухлаевой, О.Е.Хухлаевой, направлен, прежде всего, на преодоление у ребенка психологических проблем и трудностей, путем достаточно щадящего метода в игровой форме, кроме того, в конце каждой сказки, ребенку даются вопросы, позволяющие производить переосмысление, рефлекссию поступков и действий героев, что, в свою очередь, дает мощный стимул для активизации познавательной активности детей.

— *Дыхательные техники, направленные на автоматизацию и ритмирование организма ребенка.* Нарушение ритма организма (*электрическая активность мозга, дыхание, сердцебиение, перистальтика кишечника, пульсация сосудов и т.д.*), непременно приводят к нарушению психического развития ребенка. Умение произвольно контролировать дыхание развивает самоконтроль над поведением.

— *Упражнения на развитие мелкой моторики* путем коррекционных движений тела и пальцев, обеспечивают развитие межполушарного взаимодействия, снятие мышечных зажимов. Происходит активизация вестибулярного аппарата, чувственной и эмоциональной сферы. В результате дети начинают чувствовать и осознавать свое тело, чувства и переживания и могут адекватно их выразить.

— *Метод визуализации* позволяет репрезентовать в уме несуществующий объект, явление или событие (*зрительное, слуховое, знаковое, осязательное, обонятельное и другие образы*). Визуализация происходит в обоих полушариях головного мозга, что эффективно развивает мозолистое тело и, следовательно, интегрирует работу мозга. Упражнения могут выполняться с закрытыми глазами (автор Аки Нуроти).

— *Этюды, упражнения направленные на стабилизацию мышечного тонуса.* Стабилизация мышечного тонуса — одна из самых главных задач психологической коррекции. Дети, у которых присутствует мышечный гипертонус очень редко и с огромным трудом расслабляются. Все двигательные, сенсорные и эмоциональные реакции на внешние стимулы возникают быстро и так же быстро угасают. Именно по этому, в самом начале занятия, ребенку необходимо дать почувствовать его собственный тонус и показать варианты работы с ним на наглядных и простых примерах.

— *Биоэнергетическая гимнастика* устраняет духовные расстройства и восстанавливает психику, возвращая утраченное здоровье. Также положительно влияет на нервную систему ребенка, который раскрепощается (раскрывается). Происходит регулярный обмен энергии, где негативная выходит, а чистая заполняет, пропитывает каждую клетку организма. При снятии нервных и психических блокировок за счет положительной энергии улучшается эмоциональное

состояние, появляется уверенность в себе и, в то же время, понижается возбудимость. Ребенок становится более сдержанным и спокойным.

— *Метод анималотерапии, Хатха-Йога* — гимнастика, с использованием (асан) элементов, отражающих повадки, позы представителей животного мира. Дети становятся спокойнее, уравновешеннее, появляется уверенность в своих силах, концентрируется внимание, развивается усидчивость и воля. Укрепляется физическое здоровье, уменьшаются соматические заболевания. Кроме того, анималотерапевтические игры будят фантазию и воображение детей, развивают коммуникативные способности, умение распознавать язык мимики и жестов, способствуют снятию телесных зажимов, страхов.

— *Психотехнические игры и упражнения (с использованием телесно-ориентированных техник)* позволяют переживать чувство взаимной поддержки, доверия и взаимопонимания на глубинном уровне. Детям дается возможность снять эмоциональное, интеллектуальное и телесное напряжение, развивается воображение. Формируется групповая энергетика. Позитивно влияют на бессознательное ребенка, создавая в нем чувство уверенности и защищенности. Развивается чувство ответственности за общее дело. Повышается возможность быстрого переключения с активной деятельности на пассивную. Нормируется гиперактивность, агрессивность, развивается произвольное внимание, способность регулировать процессы возбуждения и торможения. Происходит осознание того, что происходит между людьми в ситуации конфликта.

Работа с «особыми» детьми не будет результативной, без привлечения к этой проблеме родителей. По этому, целью в работе с родителями для нас стало — формирование у родителей психологической компетентности в вопросах взаимодействия с детьми, имеющими особые формы развития.

Система работы с родителями включает в себя следующие этапы:

— ознакомление с результатами диагностики на предмет выявления детей, имеющих особые формы развития (гиперактивность, агрессивность);

— разъяснение основных теоретических положений о том, что без комплексной, целенаправленной работы (воспитатель — психолог — родитель) по снижению деструктивных проявлений, невозможна полноценная социально-психологическая адаптация ребенка в детском коллективе;

— обучение родителей конкретным приемам работы с детьми, имеющими особые формы развития.

Целью работы с педагогами для нас явилось — формирование системы мотивации педагогического коллектива на создание условий для успешной социально-психологической адаптации детей, имеющих особые формы развития.

Для реализации данной цели, мы использовали следующие формы работы с педагогами:

— беседы, семинары — практикумы, компьютерные презентации, анкетирование, групповое и индивидуальное консультирование, предоставление психолого-педагогических рекомендаций в виде памяток.

Правильно проводимая коррекционная и развивающая работа специалистов и родителей — это единственная возможность оказать помощь «особому» ребенку в не понятном для него мире. От того, как мы будем вести себя с ребенком во время этого кризиса, зависит, сохранит ли он активность, упорство в достижении цели, будет ли продолжать стремиться к самостоятельности. Или он сломается и станет безропотно послушным, безвольным, зависимым человеком с заниженной самооценкой.

Литература

1. Алямовская В.Г., Петрова С.Н. Предупреждение психоэмоционального напряжения у детей дошкольного возраста. М., 2003. с. 88—96.
2. Лютова Е.К., Молина Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с ребенком. М., 2006. с. 33—36.
3. Брызгунов И.П., Касатикова Е.В. Непоседливый ребенок и все о гиперактивных и агрессивных детях. М., 2001. с. 58.
4. Чистякова М.И. Психогимнастика». СПб.: Издательство «Речь», 2007. с. 144.
5. Кряжева Н.Л. Кот и пес спешат на помощь. Анималотерапия для детей. М.: Линка-Пресс, 2002. с. 26.
6. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома. Психотехнические упражнения. М.: Издательский центр «Академия», 2001. с. 57.

Л.Д.Скрыпник

УЧЕТ ТЕМПОВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ГИПЕРАКТИВНОГО РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

По наблюдениям специалистов в области психического здоровья, количество гиперактивных детей с каждым годом возрастает. Пристальное внимание к таким детям обусловлено, прежде всего, их неспособностью выдерживать регламентированный режим детского сада; особенности поведения таких детей сказываются на взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками. Гиперактивный ребенок сложен для взаимопонимания и взаимодействия с окружающими, для воспитания и обучения как внутри своей семьи, так и за ее пределами. Основными проявлениями гиперактивности являются слабость концентрации внимания, двигательная активность, импульсивность. Американские психологи П.Бейкер и М.Алворд разделяют признаки гиперактивности на три

блока и предлагают следующие критерии (гиперактивность у детей в возрасте до 7 лет подтверждается при наличии хотя бы шести из перечисленных признаков):

● **Дефицит активного внимания**

1. Ребенок непослушавателен, ему трудно долго удерживать внимание.
2. Не слушает, когда к нему обращаются.
3. С большим желанием берется за выполнение задания, но так и не заканчивает его.
4. Неорганизован. Часто отвлекается на занятиях.
5. Часто теряет вещи.
6. Избегает скучных и требующих умственных усилий заданий.
7. Часто бывает забывчивым. Легко забывает поручения старших, увлекается игрой.

● **Двигательная расторможенность**

1. Постоянно ерзает, вертится на месте, совершает стереотипные движения.
2. Проявляет признаки беспокойства. Это человек действия, рассуждать не умеет и не любит.
3. Спит намного меньше, чем другие дети.
4. Очень говорлив.

● **Импульсивность**

1. Начинает отвечать, не дослушав. Всегда находит быстрый (необязательно верный) ответ, когда его о чем-то спрашивают.
2. Не способен дождаться своей очереди, часто вмешивается. Временами кажется, что он переполнен энергией.
3. Плохо сосредотачивается (ребенку нравится работа, которую можно делать быстро).
4. В играх не подчиняется общим правилам.

Ставить тот или иной диагноз должен врач, т.к. важна точность в установлении этого расстройства, которое необходимо отличать от нормальной возрастной двигательной активности детей, индивидуальных особенностей темперамента, нарушений поведения, возникающих вследствие психической травмы. Психологи, родители и педагоги должны быть осведомлены о диагностических критериях синдрома дефицита внимания, с тем, чтобы своевременно направить ребенка на консультацию к специалистам и обеспечить ему необходимую помощь.

Нарушения поведения гиперактивных детей определяет характер их взаимоотношений с окружающими людьми. В большинстве случаев такие дети испытывают проблемы в общении: они не могут долго играть со сверстниками, устанавливать и поддерживать дружеские отношения. Среди детей они являются источником постоянных конфликтов и быстро становятся отверженными.

В работе с данной категорией детей большое значение имеет сбор анамнестических данных, установление причин, которые способствовали развитию гиперактивности у ребенка. В настоящее время этнология и патогенез синдромов

дефицита внимания выяснены недостаточно. Но большинство специалистов склоняются к признанию взаимодействия многих факторов:

- органические поражения мозга (черепно-мозговая травма, нейроинфекция и пр.);
- перинатальная патология (осложнения во время беременности матери, асфиксия новорожденного);
- генетический фактор (ряд данных свидетельствует о том, что синдром дефицита внимания может носить семейный характер);
- пищевые факторы (высокое содержание углеводов в пище приводит к ухудшению показателей внимания);
- социальные факторы (последовательность и систематичность воспитательных воздействий и пр.).

Исходя из этого, работа с гиперактивными детьми должна проводиться комплексно, с участием специалистов разных профилей и обязательным привлечением родителей.

Какова роль логопеда в работе с гиперактивными детьми?

Прежде всего, следует учесть, что важное место в преодолении синдрома дефицита внимания принадлежит медикаментозной терапии. Поэтому необходимо убедиться в том, что такой ребенок находится под наблюдением врача.

Нарушения поведения гиперактивных детей определяет характер их взаимоотношений с окружающими людьми. В большинстве случаев такие дети испытывают проблемы в общении: они не могут долго играть со сверстниками, устанавливать и поддерживать дружеские отношения. Среди детей они являются источником постоянных конфликтов и быстро становятся отверженными.

В работе с данной категорией детей большое значение имеет сбор анамнестических данных, установление причин, которые способствовали развитию гиперактивности у ребенка. В настоящее время этиология и патогенез синдромов дефицита внимания выяснены недостаточно. Но большинство специалистов склоняются к признанию взаимодействия многих факторов:

- органические поражения мозга (черепно-мозговая травма, нейроинфекция и пр.);
- перинатальная патология (осложнения во время беременности матери, асфиксия новорожденного);
- генетический фактор (ряд данных свидетельствует о том, что синдром дефицита внимания может носить семейный характер);
- пищевые факторы (высокое содержание углеводов в пище приводит к ухудшению показателей внимания);
- социальные факторы (последовательность и систематичность воспитательных воздействий и пр.).

В оказании психологической помощи гиперактивным детям решающее значение имеет работа с их родителями и педагогами. Необходимо разъяснять

взрослым проблемы ребенка, дать понять, что его поступки не являются умышленными, показать, что без помощи взрослых такой ребенок не сможет справиться с существующими у него трудностями.

Логопед должен объяснить родителям гиперактивного ребенка, что им необходимо придерживаться определенной тактики воспитательных воздействий. Они должны помнить, что улучшение состояния ребенка зависит не только от специально назначаемого лечения, но в значительной мере еще и от доброго, спокойного и последовательного отношения к нему.

Литература

1. Оклендер В. Окна в мир ребенка. М.: издательство НПО «МОДЭК», 1997.
2. Рузина М.С. Страна пальчиковых игр. СПб.: Кристалл, 1997.
3. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: издательский центр «Академия», 2002.
4. Чистякова М.И. Психогимнастика. М.: Просвещение.
5. Шевченко Ю.С. Психогигиена детей и подростков. М.: Просвещение, 1985.

Т.Г.Суханова

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ПОДРОСТКОВ С НЕАДЕКВАТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ

Содержание современного российского образования претерпевает существенные изменения в средней общеобразовательной школе. Новые Федеральные государственные образовательные стандарты, влекут изменения с целью модернизации системы образования в стране. Ориентация модернизации системы образования на Болонскую конвенцию с целью вступления в европейское образовательное пространство.

Закон Российской Федерации «Об образовании» утверждает, что «содержание образования должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для самореализации» [8, С. 12]. Содержание образования в конкретном образовательном учреждении определяется программами этого образовательного учреждения. Кроме того, закон утверждает гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, защиту и развитие системой образования национальных культур региональных культурных традиций. Таким образом, закон «Об образовании», акцентируя

внимание на общечеловеческих ценностях, обходит вниманием наличие в содержании образования ценностей отечественной духовно-нравственной культуры.

Предпосылкой духовно-нравственного воспитания является также гуманитаризация образования, которая представляет собой систему мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования. Духовная сторона гуманитаризации заключается в «одухотворении» содержания образования за счет усиления материала культуры, ориентирующего человека на познание себя и на самосовершенствование.

Содержание духовно-нравственного воспитания в общеобразовательной школе предполагает целостность заложенной в ее основе картины мира и определенное место человека в нем. Она может быть достигнута преобразованием комплекса наличных и проективных ценностей в систему за счет расширения образовательного пространства с помощью материалов истории и культуры; введения системы духовно-нравственных понятий и образов на основе их взаимодействия с изучаемыми программами, знаниями, умениями и навыками.

Процесс формирования ценностных ориентаций подростков с неадекватным поведением — сложный и трудоемкий. Он должен претворяться в жизнь с учетом педагогических условий, выявленных в процессе формирования ценностных ориентаций на практике и осознанных в теории педагогической науки.

В процессе развития закономерно изменяются качества и характеристики личности, в соответствии с которыми необходимо систематически обновлять содержание, методы, средства и формы воспитания. Изменение, совершенствование внутреннего мира личности длится всю жизнь; это непрерывный процесс, в котором обычно выделяют определенные стадии и закономерности.

Именно в подростковом возрасте человек впервые задумывается о своей духовной сущности. Постепенно он начинает осознавать, что духовный мир и душа человека требуют заботы и внимания, развития и совершенствования в благоприятных условиях, где ценными являются: наличие высокого духовного идеала, ценность самой личности, свобода воли, любовь к ближнему; которые служат первоосновой для развития и воспитания всего богатства ценностных духовных и нравственных ориентаций и качеств личности. Но, если условия являются неблагоприятными, то формируется бездуховная, асоциальная личность.

Духовность всегда представлена в идеалах и ценностях, к которым стремится общество и человек. Изменение духовности в результате политических или экономических катаклизмов приводит к состоянию расцвета или упадка общества. «Провозглашение же идеала самореализации, как жизненной ценности, уводит личность на поиск материальных ценностей и, в конечном счете, приводит к девизу «любым путем к намеченной цели» [9, С. 96].

Духовно-нравственное воспитание, по определению В.А.Беляевой есть процесс организованного целенаправленного внешнего воздействия педагога на духовно нравственную сферу личности, являющуюся системообразующей ее

внутреннего мира. Понятие духовно-нравственное становление личности выводится как процесс целенаправленного освоения человеком духовных и нравственных ценностей бытия, определения своего духовного идеала, саморазвития и самосовершенствования своей духовной и душевной жизни [3].

Задача воспроизводства духовно-нравственного потенциала общества, поставленная как одна из важнейших в воспитании подрастающего поколения, с одной стороны, и отсутствие идеального образа (идеала) высокой духовности с другой, обнаруживают противоречие, которое сдерживает и ограничивает движение процесса духовно-нравственного воспитания и самовоспитания молодежи, не позволяет актуализировать в необходимой мере факторы образовательной среды и собственной активности личности. Разрешение данного противоречия предполагает создание идеального образа, который служит ориентиром и в то же время фактором воспитания духовности и нравственности [9, С. 129].

Социально ценный жизненный опыт выступает как источник формирования положительных качеств и как средство борьбы самого воспитанника с отрицательными свойствами своего характера. Главное направление этой работы — включение учащегося в разнообразные общественно значимые виды деятельности, которые формируют новые полезные привычки, умения, навыки, вырабатывают и развивают здоровые духовные потребности.

Определяя, в какую деятельность нужно включить воспитанника, чтобы обязательно получить позитивный результат, классный руководитель должен исходить из способностей и умений этого воспитанника. Кроме этого, от классного руководителя зависит положение и положение подростка с неадекватным поведением в коллективе сверстников. Классный руководитель формирует субъект-субъектные отношения, задает их тон.

В ходе работы классный руководитель анализирует особенности духовно-нравственной сферы подростков с неадекватным поведением, их взгляды, убеждения, жизненные цели. В итоге может быть выявлено, что ценностные ориентации у подростков с неадекватным поведением имеют либо отрицательную направленность, либо неразвиты по сравнению со сверстниками. Таким образом, одним из педагогических условий формирования ценностных ориентаций является выявление классным руководителем взглядов, убеждений и стремлений личности подростка, изучение мотивов поступков и жизненных целей. В то же время классный руководитель не только изучает, но и создает условия для самопознания школьниками себя. Что в дальнейшем позволит классному руководителю увидеть сдвиги к лучшему в жизнедеятельности воспитанника, а это помогает эффективному воспитательному воздействию. Особая роль в этой ситуации отводится классному руководителю, который является связующим звеном в воспитательном процессе между учеником и учителем. Классный руководитель дает воспитанникам право выбирать поручения, задания с учетом своих возможностей, наблюдает за их поведением в конкретных делах.

Никакое воспитательное воздействие не будет эффективным без создания благоприятной обстановки, доброжелательного отношения к учащимся с неадекватным поведением в педагогическом коллективе и среди родителей. Причем значение родителей в формировании ценностных ориентаций является главенствующим.

Прежде чем характеризовать подростка с неадекватным поведением, как доставляющего проблемы на уроке и вне его, не реагирующего на замечания старших и имеющего неправильное представление о ценностях бытия, необходимо разобраться в причинах трудновоспитуемости. Необходимо классному руководителю ознакомиться с личностью ребенка, его особенностями в противном случае может обернуться сопротивлением требованиям педагогов, непонимание его позиции, нервозностью в отношениях детей и взрослых. Классному руководителю нужно верно прогнозировать развитие ребенка и планировать учебно-воспитательную работу с ним проведя точную педагогическую диагностику. Причем, педагогическая диагностика, которая позволит классному руководителю выбрать оптимальную методику, подходящую для всех и учитывающую особенности конкретного подростка, призвана помогать классному руководителю на всех этапах формирования ценностных ориентаций у подростков с неадекватным поведением. Таким образом, педагогическая диагностика позволит классному руководителю не только выбрать оптимальную методику, но и получать обратную информацию о результатах педагогических влияний, о том, что и как положительно влияет на всех учащихся, на отдельные группы школьников, на конкретного подростка с неадекватным поведением. С другой стороны, педагогическая диагностика способствует формированию единых педагогических требований в учительском коллективе по отношению к данному подростку с неадекватным поведением.

Формирование духовно-нравственных ценностей должно выступать не только как составная часть учебной деятельности, но и органично вплестись во внеклассную деятельность, направленную на освоение ценностей отечественной культуры. Так, большой потенциал несут в себе классные часы, которые являются основным компонентом работы классного руководителя. Классный час — это не только решение организационных вопросов, но и путь формирования ценностных ориентаций подростков. Форма проведения классного часа может быть выбрана педагогом самостоятельно. Это могут быть и беседы, рассказы учителя или учеников, коллективные творческие дела, конкурсы, ток-шоу, диспуты, ролевые игры, литературно-музыкальные композиции, практикумы по культуре общения и по самопознанию, посещение музеев и выставок, просмотр фильмов и т.д. При этом следует обращать внимание на содержательную сторону классного часа, что новое для личности ученика и учителя он несет.

Необходимо отметить, что работа по привитию духовно-нравственных ценностей отечественной культуры должна быть ненавязчивой, стремление «продвинуть» ребят часто оказывается безрезультатным. Нужно всегда помнить, что

решения должны принимать сами дети. Ведь зерна, брошенные на плодородную почву, обязательно прорастут и дадут свои всходы. Между тем, предоставив личности свободный выбор в организации собственной жизни, а значит, поставив ее в состояние постоянного духовного поиска, педагог не должен оставлять ее без поддержки и помощи, без опоры на общественный социальный опыт и культурные традиции народа, носителями которых в образовании, как в сфере общественной жизни, являются сами педагоги.

Эффективность работы педагога по формированию ценностных ориентаций у подростков с неадекватным поведением напрямую зависит от взаимодействия педагога и подростка. Процесс взаимодействия складывается из совместных действий, установления контакта. Педагог принимает подростка таким, какой он есть, но не принимает то, что он делает. Правильно осуществляемый индивидуальный подход — это воспитание примером, воспитание своей жизнью, вовлечение подростка с неадекватным поведением в дела, которыми учитель занят по долгу службы. Готовя вместе с учителем класс к уроку, создавая новое наглядное пособие, участвуя в подготовке внеклассных мероприятий и других делах, подросток с неадекватным поведением начинает понимать нелегкую педагогическую работу, а учитель может ненавязчиво говорить на любую тему, присматриваться, изучать подростка, помогая ему стать лучше.

Таким образом, основываясь на культурологическом и аксиологическом подходах для разработки процесса формирования ценностных ориентаций у подростков с неадекватным поведением средствами духовно-нравственной культуры в образовательном пространстве современной школы, можно эффективно осуществлять процесс формирования ценностных ориентаций. Переработка учебного и воспитательного материала с учетом индивидуальных и психологических особенностей подростков с неадекватным поведением в свете ценностей отечественной культуры оказывает существенную помощь на формирование ценностных ориентаций и личностных качеств как подростков с неадекватным поведением, так и их сверстников, способствует расширению кругозора и мировоззрения. Данные рекомендации призваны помочь педагогам в работе с детьми «группы риска».

Литература

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2008. 688 с.: ил. (Серия «Мастера психологии»).
2. Башкатов И.П. Психология неформальных подростково-молодежных групп. М.: Информпечать, 2010. 334 с.
3. Беляева В.А. Духовно-нравственное становление и развитие личности учителя в контексте светской и православной педагогической культуры: Монография. Рязань: РОИРО, 2008. 135 с.
4. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. 2005. № 4. С. 29—36.

5. Борисова Е.М., Валеев Р.Ф. Диагностика нравственно-психологических особенностей трудного подростка // Психологическая наука и образование. 1997. № 1. С. 76—82.
6. Гирфанова Л.П. Педагогические условия формирования общечеловеческих ценностей у подростков «группы риска»: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Уфа, 2007. 215 с.
7. Дементьева И. Работа с детьми группы риска // Воспитание школьников. 2002. № 7. С. 21.
8. Закон Российской Федерации «Об образовании». М.: ИНФРА-М, 2001. 52 с. (серия «Федеральный закон»).
9. Коняева И.М. Философско-педагогические идеи И.А. Ильина в современном контексте духовно-нравственного воспитания: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Рязань, 2002. 195 с.
10. Кочетов А.И., Верцинская Н.Н. Работа с трудными детьми. М.: Просвещение, 1986. 160 с.
11. Педагогика: Учебное пособие для студентов пед. уч. завед / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. М.: Школа-Пресс, 1997. 512 с.

Л.В.Хрустиченко

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ

Среди значимых для человека ценностей одно из ведущих мест занимает семья. Однако в реальной жизни это не всегда и не всеми осознается с достаточной глубиной и ответственностью. И только разрушив этот очаг относительного жизненного благополучия, мы начинаем по-настоящему задумываться о том, где и какие ошибки были допущены, почему не удалось сберечь то, что мы так легко потеряли и вряд ли сможем воссоздать в том же виде. Хотя каждый взрослый человек более или менее отчетливо понимает, что его семейное счастье находится в его руках, очень немногие задумываются о счастье и благополучии воспитывающихся в семье детей, если, конечно, это не касается их собственных чад, да и то не всегда. И последствия подобного отношения к детям незамедлительно сказываются в виде тех или иных отклонений в их поведении и личностном развитии.

Говорить о семейном неблагополучии и просто, и сложно одновременно, потому, что формы его довольно многообразны, как многообразны типы и разновидности семейных союзов. Если при явном семейном неблагополучии (алкогольная или наркотическая зависимость одного или нескольких членов семьи, семейные конфликты, насилие и жестокое обращение с детьми, асоциально-аморальное поведение родителей и т.п.) не возникает сомнения ни у педагогов,

ни у общественности относительно того, что такие семьи не могут успешно справляться со своими основными функциями, прежде всего с воспитательными задачами, оказывают десоциализирующее влияние на детей, то его скрытые формы не вызывают особой тревоги и обеспокоенности. Внешне уважаемые семьи со скрытым неблагополучием демонстрируют двойную мораль, которую дети довольно быстро усваивают и делают законом своей жизни.

Если говорить о причинах семейного неблагополучия, то и здесь не все обстоит просто, как может показаться на первый взгляд. Резкие перемены в экономике, политике и социальной сфере в России негативно отразились не только на материальной стороне семьи, но и на взаимоотношениях между ее членами, и прежде всего между родителями и детьми. Во-первых, увеличился разрыв между жизненными ценностями разных поколений. Во-вторых, возрос уровень притязаний со стороны родителей к своим детям в условиях разноуровневого обучения в образовательных школах; и наконец, в-третьих, наблюдается воздействие завышенных социальных требований.

Вследствие этого возросла напряженность в общении родителей с детьми, резко увеличился уровень тревожности уже в начальной школе. С одной стороны, родители не располагают достаточным временем для выполнения воспитательной функции в необходимом объеме из-за дополнительной нагрузки на работе, значительно возросшей в последние годы. С другой стороны, многие родители не обладают знаниями, позволяющими решить ту или иную конкретную проблему, часто неожиданно возникшую в семейных отношениях.

Поскольку в настоящее время давление на российскую семью с каждым днем растет, и большая его доля приходится на детей, имеет смысл обратить внимание именно на эту категорию граждан, которые нуждаются в особой защите не только от социальных трудностей, но зачастую и от своих собственных родителей.

Среди многочисленных социальных институтов, пожалуй, трудно выделить такой, который мог бы сравниться с семьей по степени ее воздействия, как на личность, так и на многие процессы общественной жизни.

Работая с семьями, изучая их, мы убедились: одна из причин, обуславливающих сегодня невысокую эффективность воспитательных функций родителей, — их конфликтность. Совершенно очевидно, что любой семейный конфликт ведет к возникновению у ребенка серьезных проблем, зачастую влечет за собой ту или иную форму безнадзорности.

Одной из самых распространенных среди неблагополучных является *неполная семья*. Отсутствие полноценного образца для внутрисемейной социализации почти всегда ведет к определенным нарушениям в психическом и личностном развитии ребенка.

Учитывая разнородный характер неполных семей, выделены проблемы, сказывающиеся на психическом состоянии ребенка в разведенной, осиротевшей и внебрачной семье. В наше время количество одиноких матерей,

к сожалению, неумолимо растет и поэтому очень важно знать, какие трудности социального и психологического порядка ожидают матерей-одиночек и их детей.

В научной литературе нет четкого определения понятия **семейное неблагополучие**: каждый автор вкладывает в него свой смысл. Поэтому в разных источниках наряду с понятием «неблагополучная семья» можно встретить такие: «деструктивная семья», «дисфункциональная семья», «семьи группы риска», «негармоничная семья» и др. Как правило, проблемы, с которыми сталкиваются подобные семьи, касаются социальной, правовой, материальной, медицинской, психологической, педагогической и других сторон ее жизни. При этом только один вид проблем встречается довольно редко, поскольку все они взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Так, например, социальная неустроенность родителей приводит к психологическому напряжению, что в свою очередь порождает семейные конфликты, обострения не только супружеских, но и детско-родительских отношений; ограниченность или отсутствие необходимых материальных средств не позволяет удовлетворять многие насущные потребности, отрицательно сказывается на физическом и психическом здоровье взрослых и детей, а порой толкает членов семьи на аморальные и асоциальные действия и поступки. Педагогическая некомпетентность взрослых ведет к нарушениям психического и личностного развития детей.

Тем не менее, не всякая семья, сталкивающаяся с трудностями, становится неблагополучной. Большинство семей довольно успешно преодолевает невзгоды, что в конечном итоге объединяет, сплачивает ее членов. Но бывает и так, что, потеряв уверенность в себе, взрослые впадают в апатию, снижается их социальная активность, появляется безразличие не только к своей судьбе, но и к судьбе детей, что негативно сказывается как на семье в целом, так и на воспитывающихся в ней детях.

Таким образом, несмотря на вариативность смысловой нагрузки понятия «неблагополучная семья» главной ее особенностью является отрицательное, разрушительное десоциализирующее влияние на формирование личности ребенка, которое проявляется в виде разного рода ранних поведенческих отклонений.

Под **неблагополучной** мы склонны понимать такую **семью, в которой нарушена структура, обесцениваются или игнорируются основные семейные функции, имеются явные или скрытые дефекты воспитания, в результате чего появляются «трудные дети».**

С учетом доминирующих факторов неблагополучные семьи условно можно разделить на две большие группы, каждая из которых включает несколько разновидностей. Первую группу составляют семьи с явной «открытой» формой неблагополучия: это так называемые конфликтные, проблемные семьи, асоциальные, аморально-криминальные и семьи с недостатком воспитательных ресурсов (в частности, неполные). Вторую группу представляют внешне респектабельные семьи, образ жизни которых не вызывает беспокойства и нареканий

со стороны общественности, однако ценностные установки и поведение родителей в них резко расходятся с общечеловеческими моральными ценностями, что не может не сказаться на нравственном облике воспитывающихся в таких семьях детей. Отличительной особенностью этих семей является то, что взаимоотношения их членов на внешнем, социальном уровне производят благоприятное впечатление, а последствия неправильного воспитания на первый взгляд незаметны, что иногда вводит окружающих в заблуждение. Тем не менее, они оказывают деструктивное влияние на личностное формирование детей. Эти семьи отнесены к категории внутренне неблагополучных (со скрытой формой неблагополучия).

Определенное влияние на педагогическую функцию семьи оказывает ее состав, образование и возраст родителей, материальные и бытовые условия жизни. Все эти факторы необходимо учитывать при планировании индивидуальной работы с семьей.

Современные технологии помощи неблагополучной семье осуществляются через комплексный, дифференцированный, системно-деятельностный подходы.

Основная роль в работе с неблагополучными семьями принадлежит зам. директора по ВР, классным руководителям, педагогу-психологу, социальному педагогу.

Главной **целью** работы является формирование позитивного отношения к детям как высшей ценности человеческих отношений и к семье как наиболее целесообразной форме воспитания и жизнеобеспечения ребенка.

Задачи:

1. разработка и осуществление действенных мер по стабилизации семьи, формированию нового взгляда на семью как наиболее благоприятную среду для полноценного физического, интеллектуального, эмоционального развития личности;
2. повышение педагогической культуры родителей учащихся и привлечение их к совместной с подростками и педагогами деятельности;
3. определение роли семьи и формирование нравственно-этических ценностей личности учащегося;
4. организация и проведение семейного досуга и совместного творчества;
5. всестороннее психолого-педагогическое просвещение родителей;
6. создание системы оказания психолого-педагогической помощи родителям учащихся.

Основная же **задача** — помочь члену семьи (независимо от возраста и социального положения) осознать проблему, которая мешает его нормальной жизнедеятельности, посредством использования методов социально-психологической и социально-педагогической работы.

Принципы, применяемые в работе с семьей:

- Повышение ее активной жизненной позиции.

- Повышение престижа здоровой семьи.
- Воспитание коммуникативной культуры.
- Поддержка самореализации членов семьи.
- Социальное партнерство служб, работающих в системе социальной помощи семье.

- Профилактика семейных проблем.

Механизм реализации:

Осуществляется через:

- мониторинговые исследования и определение перспектив;
- установления партнерских отношений педагогов, родителей, детей, создание единого социокультурного пространства;
- психолого-педагогическое сопровождение психологического просвещения родителей, вовлечение родителей в педагогическое самообразование, проведение совместных проблемных семинаров;
- внедрение здоровьесберегающих технологий;
- привлечение родителей к непосредственной творческой деятельности с детьми, к активной созидательной воспитательной практике по возрождению национальных духовных традиций;
- организация совместной деятельности учащихся и взрослых: военно-патриотическое, интеллектуальное, научно-техническое, художественное, эстетическое, экологическое, физическое воспитание;
- создание системы оказания психолого-педагогической и социально-педагогической помощи родителям учащихся.

Ожидаемые результаты работы, их социальная эффективность:

1. возрождение традиций семейного воспитания, утверждение здорового образа жизни;
2. улучшение микроклимата в семье;
3. обучение родителей навыкам социально-поддерживающего и развивающего поведения в семье и во взаимоотношении с ребенком (подростком);
4. оказание практической помощи родителям, при возникновении проблемных ситуаций;
5. уменьшение факторов риска, приводящих к безнадзорности, правонарушениям и злоупотреблению психоактивными веществами в подростковой среде;
6. повышение уровня психолого-педагогической культуры педагогов и родителей;
7. улучшение взаимодействия педагогов, учащихся, родителей;
8. активизация традиционных и современных форм работы с семьей в новых условиях.

В работе с семьей необходимо, чтобы родители приняли школу как дом, где хорошо и тепло их детям, и постоянно заботились бы об этом доме. А школа, в свою очередь помогла бы родителям установить со своими детьми

такие отношения, чтобы каждый член семьи был самым любимым и самым необходимым. Мы признаем и всячески поддерживаем главенствующую роль семьи в воспитании детей.

Таким образом, успех сотрудничества семьи и школы обеспечивается благодаря педагогическому такту и этике взаимоотношений; умению социальных педагогов, педагогов-психологов и классных наставников видеть сложные взаимоотношения в семье, деликатно их корректировать, гармонизировать. Участвуя в жизни класса, родители общаются и с другими детьми, лучше понимают своего ребенка; охотнее воспринимают советы учителя, психолога, социального педагога.

Литература

1. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи: Книга для педагогов и родителей. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. 272 с.: ил. (Психология для всех).
2. Социальная педагогика в России. № 5, № 6. 2008.

С.Б.Целиковский

КРИМИНАЛИСТИЧЕСКИЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ МЕХАНИЗМОВ НАСИЛЬСТВЕННЫХ ПРЕСТУПЛЕНИЙ

Актуальность изучения проблемы обусловливается распространенностью и серьезной опасностью преступных насильственных посягательств, а также особенностями криминогенной обстановки в Российской Федерации. Во-первых, эти преступления посягают на основные права человека, а именно, жизнь, здоровье, половую свободу и т.д., что и определяет их повышенную общественную опасность. Во-вторых, в последние годы отмечается устойчивая тенденция к росту количества совершаемых преступлений. Причем в общей структуре насилия обнаруживается тенденция возрастания агрессивности, жестокости и цинизма преступников [Аргунова Ю.Н., 1997].

Одним из основных направлений деятельности правоохранительных органов выступает совершенствование способов борьбы с преступлениями, приемов расследования и изобличения лиц, их совершивших. В данных условиях глубокие криминалистические знания становятся основополагающими для успешной работы по раскрытию и расследованию различных криминальных деяний. Однако анализ судебной и следственной практики свидетельствует о том, что качество расследования преступлений данной категории находится на низком уровне. Отчасти это связано с общей низкой и малоэффективной технической

обеспеченностью и недостаточной профессиональной подготовкой лиц, осуществляющих раскрытие и расследование. Другая причина заключается в том, что расследование насильственных преступлений вызывает трудности, связанные с отсутствием методического обеспечения и рекомендаций, отвечающих современному уровню развития криминалистической тактики, которые бы позволяли совершенствовать практику расследования.

В научной литературе отмечается, что механизм преступления выступает в качестве первостепенного структурного элемента частной криминалистической методики при расследовании преступлений против личности, а его типичные модели являются основой для выдвижения и проверки следственных версий [Милованова М.М. и др., 2007]. Актуальность исследования определяется и недостаточной изученностью проблематики в системе криминалистических знаний и неразработанностью вопросов, относящихся к психологическим механизмам преступления.

Впервые криминалистическое понятие механизма преступления предложено еще в семидесятые годы прошлого столетия А.Н.Васильевым, который ввел его в определение предмета криминалистики. Под механизмом преступления А.Н.Васильев понимал «процесс совершения преступления, в том числе его способ и все действия преступника, сопровождающиеся образованием следов материальных и не материальных, могущих быть использованными для раскрытия и расследования преступлений» [Криминалистика, 1971. С. 8]. Именно А.Н.Васильев указал на необходимость изучения в качестве составной части предмета криминалистики всего механизма преступления, а не только способа его совершения. Причем в его определении механизма преступления выделены две составляющие: совокупность действий преступника и комплекс следов, образовавшихся от этих действий. Подобного взгляда придерживался и М.К.Каминский, отметив, что «преступление, взятое в собственно криминалистическом плане, выступает не только как юридический факт, но и как предметная деятельность (иногда ее фрагменты: действие, совокупность действий) человека» [1980. С. 3].

Понятие механизма преступления в литературе еще не устоялось, разные авторы выделяют различные аспекты и составляющие этой категории. Так, Ю.И.Краснобаев [1976] обратил внимание на необходимость изучения закономерностей функционирования преступной деятельности субъекта преступления, которая, с одной стороны, формирует механизм преступного события, а с другой — обуславливает возникновение изменений в окружающей среде. З.И.Кирсанов определил содержание этой категории как «совокупность материальных объектов и процессов при подготовке, совершении или сокрытии преступления» [1992. С. 14].

Наиболее полное для того времени определение механизма преступления дал в своих работах Р.С.Белкин. Под ним он понимал «сложную динамическую систему, включающую субъект преступления, его отношение к своим действиям,

их последствиям, соучастникам; предмет посягательства; способ совершения и сокрытия преступления; преступный результат; обстановку преступления, поведение и действия лиц, оказавшихся участниками события и др.» [1987. С. 6].

В.Я.Колдин и Ю.Г.Корухов под механизмом преступления понимают «совокупность взаимодействующих материальных систем и процессов, образующих расследуемое событие и обуславливающих возникновение источников криминалистической информации» [Криминалистика социалистических стран. 1986. С. 333]. Как видно из определения, авторы связывают механизм преступления с взаимодействием, через которое собственно и осуществляется передача информации, энергии и вещества. Далее, они, вполне обоснованно, на наш взгляд, подчеркнули, что механизм приводит к возникновению источников информации (следов преступления).

Близкой точки зрения придерживается и В.Е.Корноухов, предложивший следующее определение механизма совершения преступления «часть преступного поведения, связанного с подготовкой, совершением и сокрытием преступления, в котором происходит взаимодействие отражаемых и отражающих объектов, приводящих к передаче энергии, вещества, информации и возникновению изменений, т.е. следов преступления» [2000. С. 41]. Причем по мнению этого автора, должен определяться не «механизм преступления», потому что в этом случае его достаточно сложно отграничить от понятия «механизм преступного поведения», а «механизм совершения преступления». Главное отличие механизма от способа совершения преступления, как полагает В.Е.Корноухов [2000], заключается в том, что первый отражает закономерности передачи (отражения) информации, энергии и вещества при различных типах взаимодействия, а второе — лишь действия преступника, объединенные в способ.

А.М.Кустов полагает, что «криминалистическое учение о механизме преступления можно определить как систему научных положений о закономерностях формирования и функционирования механизма преступления, обусловленных ими криминалистически значимых признаках и свойствах деятельности и иных поведенческих актах участников преступного события — как прямых, так и косвенных, и закономерностях возникновения информации о преступлении и его участниках» [2002. С. 16]. В рамках этой системы он предлагает рассматривать две подсистемы. С одной стороны, собственно механизм преступления и противодействия его расследованию (преступной деятельности субъекта, действий и других поведенческих актов как прямых, так и косвенных участников преступного события и т.д.). Сюда, по его мнению, относятся закономерности формирования, выбора и реализации способа подготовки, совершения и сокрытия преступления; закономерности возникновения и развития связей между элементами механизма преступления; закономерности возникновения и развития явлений, связанных с преступлением как до, так во время и после его совершения, имеющих значение для судопроизводства по делу. С другой стороны, закономерности деятельности правоохранительных органов по выявлению, раскрытию

и расследованию преступления (поисково-познавательной деятельности по обнаружению, фиксации, изъятию, исследованию и использованию судебных доказательств).

Представляется, что в рамках изучения рассматриваемой проблематики необходимо обратиться к системному подходу в исследовании механизма преступления. Термином «системный подход» обозначается группа методов, с помощью которых реальный объект описывается как совокупность взаимодействующих компонентов [Ганзен В.А., 1984]. Критический анализ научной литературы показал, что в изучении механизма преступления доминируют до сих пор комплексный и системно-структурный подходы. Представляется, что в рамках этих подходов накоплен достаточно большой теоретический и эмпирический материал, что требует перехода к более высокому уровню анализа.

Логика исследования подводит нас к необходимости системно-функционального анализа, с позиций которого механизма преступления должен быть рассмотрен не только и не столько в плане составляющих его компонентов или структур, сколько с точки зрения функций, которые выполняет данный компонент или структура в формировании исследуемого феномена. Это представление вытекает из самого определения понятия «система». Поэтому следующим этапом системных исследований механизма преступления является его системно-функциональный анализ.

Надо заметить, что аналогичные идеи высказаны и в криминалистике. Ключевым условием успешности системно-функционального подхода является последовательная реализация принципа единства функционирования и развития, что предполагает обязательное рассмотрение своеобразного сочетания механизмов внутреннего и внешнего функционирования системы. Причем это положение должно быть применено и к анализу его отдельных подсистем.

Представляется, что с позиций криминалистики механизм преступления представляет собой сложную динамическую систему, включающую три основных компонента (или подсистемы):

- механизмы совершения преступления, то есть механизмы формирования и развития преступной деятельности субъекта;
- механизмы возникновения криминалистически значимой информации;
- механизмы деятельности по собиранию, исследованию, оценке и использованию доказательств.

В рамках общей системы механизма преступления эти компоненты являются взаимосвязанными и взаимодействуют друг с другом. Причем в значительной степени направление научного поиска будет определяться тем, какой из элементов этой системы мы будем рассматривать как системообразующий.

Механизмы совершения преступления как системообразующий фактор механизма преступления преимущественно рассматриваются в криминологических и криминально-психологических концепциях. Однако и для криминалистики этот уровень анализа представляется весьма существенным. Ведь именно механизмы

совершения преступления определяют как характер криминалистически значимой информации, так и особенности деятельности сотрудников правоохранительных органов, направленных на поиск, исследование, оценку и использование доказательств. В то же время субъект при планировании и совершении преступления уже исходно учитывает вероятность возникновения источников информации (следов преступления) и пытается прогнозировать (с большей или меньшей долей успешности) характер деятельности сотрудников правоохранительных органов по ее обнаружению и оформлению в качестве доказательств, что в значительной степени определяет особенности его преступной деятельности.

Механизмы следообразования традиционно включены в предмет теории криминалистики. Очевидно, что преступная деятельность приводит к возникновению материальных и не материальных изменений внешней среды (последствий и следов преступления), в которых (сразу заметим) находит отражение не только объективная, но и субъективная сторона преступления. Но, с другой стороны, возникновение этих изменений может существенно изменить поведение преступника, что особенно важно учитывать тогда, когда речь идет не об отдельном законченном преступном акте, а о неоднократных, многоэпизодных или серийных преступлениях. Кроме того, при изучении механизмов возникновения криминалистически значимой информации необходимо учитывать, что преступление приводит к изменению самой личности преступника. Как совершенно справедливо отмечает В.А.Барабанщиков [2000], важной составной частью системного анализа является последовательная реализация принципа единства функционирования и развития, согласно которому любое функционирование системы включает в себя и момент ее развития. Этот момент должен учитываться при выдвижении версий, организации оперативных и следственных мероприятий, то есть в специфике деятельности по собиранию, исследованию, оценке и использованию доказательств.

И, наконец, поисково-познавательная деятельность правоохранительных органов по выявлению, раскрытию и расследованию преступления направлена на реконструкцию события преступления на основе криминалистически значимой информации. И в этом смысле следует согласиться с А.М.Кустовым в том, что «поисково-познавательная сторона деятельности уполномоченных органов детерминирована закономерностями механизма преступления, обуславливающими возникновение криминалистически значимой информации о самом преступлении и его участниках» [2002. С. 18]. Однако поисково-познавательная деятельность имеет и собственные (в том числе и психологические) закономерности развития, которые, в свою очередь, могут выступать как детерминанты формирования механизмов двух ранее названных подсистем механизма преступления и должны учитываться при разработке криминалистической теории. Так, например, в переходе географически устойчивого типа серийного убийцы в мигрирующий тип, а также в изменении географии серийного убийства

не последнюю роль играет интенсивность и эффективность следственно-розыскных мероприятий [Михайлова О.Ю., 2000].

Второй момент, требующий своего уточнения, — это вопрос о роли психологических познаний в теории криминалистики вообще, и в изучении механизма преступления, в частности. Представляется, что психологические познания должны быть включены в контекст криминалистических теорий, а не рассматриваться только как теоретическое обоснование криминалистических средств и методов следственной тактики.

Вполне очевидно, что каждая из выделенных составляющих (или подсистем) механизма преступления включает в себя целый ряд психологических аспектов, без уяснения которых теория криминалистики будет неполной, что в свою очередь затрудняет решение практических задач расследования и раскрытия преступлений.

Надо заметить, что неразработанность проблемы механизмов преступления в значительной степени связана с недостаточной проработкой общих методологических проблем юридической психологии. Длительное время юридическая психология развивалась в недрах юридической науки и практики. В результате концептуальные схемы теории права, уголовно-правовой теории и криминологии долгое время служили теоретической базой конкретной практики психолого-правовых исследований. В настоящее время мы вправе говорить о кризисе методологии юридической психологии. Это обнаруживается и в отчетливом недостатке фундаментальных исследований, и в неразработанности категориального аппарата, и в отсутствии единого общепринятого подхода к решению целого ряда методологических проблем.

Кризис методологии психолого-правовых исследований объясняется тем, что большинство работ ориентировано на объяснение уже принятых правовых норм, интерпретацию применительно к праву понятий, по существу психологических, либо имеющих психологическое содержание (личность, вина, мотив, воля, несовершеннолетний и т.п.), и психологическое объяснение и обоснование «задним числом» деятельности правоохранительных и правоприменительных органов.

Основой разработки следственных версий и построения плана расследования конкретного преступления должна стать реконструкция механизмов совершения преступления.

Литература

1. Барабанщиков В.А. Принцип системности в психологической концепции Б.Ф.Ломова // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 1. с. 3—9.
2. Белкин Р.С. Криминалистика: проблемы, тенденции, перспективы. Общая и частные теории. М., 1987. 152 с.
3. Ганзен В.А. Системные описания в психологии. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. 176 с.

4. Каминский М.К. Взаимодействие, отражение, информация / Теория криминалистической идентификации, дифференциации и дидактические вопросы специальной подготовки сотрудников аппаратов БХСС. Горький, 1980. С. 52—61.
5. Краснобаев Ю.И. Понятие предмета советской криминалистики (история и современное состояние проблемы): Автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 1976. 22 с.
6. Кирсанов З.И. Система общей теории криминалистики. М., 1992. 184 с.
7. Корноухов В.Е. Механизм совершения преступления и закономерности его отражения / Курс криминалистики. Общая часть / Отв. ред. В.Е.Корноухов. Гл. 1, п. 1. М.: Юристъ, 2000. С. 39—50.
8. Криминалистика. Под ред. А.Н.Васильева. М., 1971. 804 с.
9. Криминалистика социалистических стран. М., 1986. 384 с.
10. Кустов А.М. Криминалистика и механизм преступлений. Цикл лекций. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. 304 с.
11. Михайлова О.Ю. Актуальные проблемы юридической психологии // Ежегодник РПО. Мат. III Всерос. съезда РПО. Т. 5. СПб., 2003. С. 451—455.
12. Михайлова О.Ю. Криминальная сексуальная агрессия: теоретико-методологический подход. Ростов н/Д.: Изд-во РГУ, 2000. 150 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Аблясова И.В.**, учитель начальных классов, НОУ «Нижевартовская православная гимназия», г.Нижевартовск.
2. **Авраменко И.Н.**, учащаяся, муниципальная общеобразовательная средняя школа № 42, г.Нижевартовск
3. **Алтынбаева Е.А.**, педагог-психолог МБДОУ ЦРРДС № 71 «Радость»; соискатель кафедры психологии образования и развития Нижевартовского государственного гуманитарного университета, г.Нижевартовск.
4. **Архипова Т.Т.**, старший преподаватель кафедры психологии образования и развития, Нижевартовский государственный гуманитарный университет, г.Нижевартовск.
5. **Байдуганова А.Ю.**, ассистент кафедры психологии образования и развития Нижевартовского государственного гуманитарного университета, г.Нижевартовск
6. **Байрамгулова Л.Я.**, учитель начальных классов МОСШ № 25, г.Нижевартовск.
7. **Бизикова О.А.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик дошкольного и начального образования, Нижевартовский государственный гуманитарный университет, г.Нижевартовск.
8. **Бизина Л.В.**, учитель начальных классов МОСШ № 10, г.Нижевартовск.
9. **Благинин А.А.**, доктор психологических наук, доктор медицинских наук, профессор Нижевартовского государственного гуманитарного университета, г.Нижевартовск.
10. **Близнецова О.И.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования и развития, Нижевартовский государственный гуманитарный университет, г.Нижевартовск.
11. **Буранова Н.В.**, заместитель директора УСО ХМАО — Югры «Центр социальной помощи семье и детям «Кардея», г.Нижевартовск.
12. **Бурханова Ю.Ю.**, социальный педагог Сургутского МОУ «Белоярская СОШ № 1», г.п.Белый Яр.
13. **Вербля С.А.**, воспитатель МБДОУ ДСКВ № 88 «Одуванчик», г.Нижевартовск.
14. **Воробьева Н.Л.**, педагог-психолог МБДОУ ДСКВ № 90 «Айболит», г.Нижевартовск.
15. **Гапонюк А.П.**, психолог БУСО ХМАО — Югры «Комплексный центр социального обслуживания населения «Радуга», г.п.Излучинск.
16. **Гейн Н.Н.**, психолог, ФБУ МРУИИ № 2 г.Нижевартовск.
17. **Геллерт В.В.**, педагог-психолог, муниципальная общеобразовательная средняя школа № 42, г.Нижевартовск.

18. **Гончарова Е.В.**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой методик дошкольного и начального образования, Нижневартровский государственный гуманитарный университет, г.Нижневартовск.

19. **Гончарова С.В.**, аспирантка кафедры психологии образования и развития Нижневартовского государственного университета, г.Нижневартовск.

20. **Грудинская Т.Ю.**, заместитель директора МОУ «Белоярская СОШ № 1», г.п.Белый Яр Сургутского района.

21. **Денисова М.А.**, психолог УСО ХМАО — Югры «Центр социальной помощи семье и детям «Кардея», г.Нижневартовск.

22. **Дергунова Т.А.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик дошкольного и начального образования, Нижневартровский государственный гуманитарный университет, г.Нижневартовск.

23. **Дзюман Е.М.**, старший преподаватель кафедры психологии образования и развития, Нижневартровский государственный гуманитарный университет, г.Нижневартовск.

24. **Дрень О.Е.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик дошкольного и начального образования, Нижневартровский государственный гуманитарный университет, г.Нижневартовск.

25. **Захарченко С.А.**, студентка 1 курса магистратуры, Нижневартровский государственный гуманитарный университет, г.Нижневартовск.

26. **Зубкова Е.А.**, воспитатель МБДОУ ДСКВ № 52 «Самолетик», г.Нижневартовск.

27. **Иванова А.В.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования и развития, Нижневартровский государственный гуманитарный университет, г.Нижневартовск.

28. **Ивасик Е.Н.**, педагог-психолог МОСШ № 10, г.Нижневартовск.

29. **Ишметова В.М.**, студентка 1 курса магистратуры, Нижневартровский государственный гуманитарный университет, г.Нижневартовск.

30. **Калейкина Е.О.**, учащаяся, муниципальная общеобразовательная средняя школа № 42, г.Нижневартовск.

31. **Каримова Г.Ф.**, воспитатель МБДОУ ДСКВ № 55 «Улыбка», г.Нижневартовск.

32. **Коваленко С.В.**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития, Нижневартровский государственный гуманитарный университет, г.Нижневартовск.

33. **Козина Е.А.**, педагог-психолог МОСШ № 17, г.Нижневартовск.

34. **Коноплева И.Н.**, кандидат психологических наук, доцент кафедры юридической психологии факультета юридической психологии МГППУ, г.Москва.

35. **Кренева Ю.А.**, аспирантка кафедры юридической психологии и военной психологии факультета психологии Южного федерального университета, г.Ростов-на-Дону.

36. **Левашова И.И.**, старший преподаватель кафедры методик дошкольного и начального образования, Нижневартровский государственный гуманитарный университет, г.Нижневартовск.

37. **Леонтьева Т.Н.**, педагог-психолог МБДОУ ДСКВ № 17 «Ладушки», г.Нижневартовск.

38. **Литвякова Е.А.**, студентка факультета культуры и сервиса, Нижневартровский государственный гуманитарный университет, г.Нижневартовск.

39. **Михайлова О.Ю.**, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и развития, Нижневартровский государственный гуманитарный университет, г.Нижневартовск.

40. **Мищенко В.А.**, инструктор по физической культуре МБДОУ ДСКВ № 31 «Медвежонок», г.Нижневартовск.

41. **Мрига С.А.**, МБДОУ детский сад комбинированного вида № 55 «Улыбка», г.Нижневартовск.

42. **Мызина Ф.М.**, педагог-психолог высшей квалификационной категории МОСШ №6, соискатель кафедры психологии образования и развития, Нижневартровский государственный гуманитарный университет, г.Нижневартовск.

43. **Наумов Н.Д.**, доктор философских наук, кандидат психологических наук, профессор, Нижневартровский государственный гуманитарный университет, г.Нижневартовск.

44. **Ободкова Е.А.**, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой социологии и психологии ФГОУ ДПО «Государственная академия промышленного менеджмента имени Н.П.Пастухова», г.Ярославль.

45. **Ольховая И.В.**, аспирантка, Нижневартровский государственный гуманитарный университет, г.Нижневартовск.

46. **Омельченко Д.А.**, кандидат социологических наук, доцент кафедры психологии коммуникаций и психотехнологий факультета социологии ГОУ ВПО «Алтайский государственный университет», г.Барнаул.

47. **Паскина А.М.**, педагог-психолог МБДОУ ДСКВ № 32 «Брусничка», г.Нижневартовск.

48. **Пушкина Е.С.**, студентка 1 курса магистратуры, Нижневартровский государственный гуманитарный университет, г.Нижневартовск.

49. **Пыпина Л.Р.**, педагог-психолог МОСШ № 43 г.Нижневартовск.

50. **Романко О.А.**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития, Нижневартровский государственный гуманитарный университет, г.Нижневартовск.

51. **Синицина О.Б.**, педагог-психолог МБДОУ ДСКВ № 55 «Улыбка», г.Нижневартовск.

52. **Скрыпник Л.Д.**, учитель-логопед МБДОУ ДСКВ № 86 «Былинушка», г.Нижневартовск.

53. **Слотина Т.В.**, доцент, кандидат психологических наук, кафедра прикладной психологии ПГУПС, г.Санкт-Петербург.

54. **Снегирева Е.В.**, педагог-психолог, муниципальное бюджетное образовательное учреждение Белоярского района «Общеобразовательная средняя (полная) школа», п.Сосновка, Белоярский район.

55. **Снегирева Т.В.**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития, Нижневартровский государственный гуманитарный университет, г.Нижневартовск.

56. **Суханова Т.Г.**, заместитель директора по воспитательной работе МОСШ № 24, г.Нижневартовск.

57. **Телегина И.С.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик дошкольного и начального образования, Нижневартровский государственный гуманитарный университет, г.Нижневартовск.

58. **Устиненко Е.В.**, студентка магистратуры, Нижневартровский государственный гуманитарный университет, г.Нижневартовск.

59. **Федосюк Н.В.**, старший преподаватель кафедры психологии образования и развития, Нижневартровский государственный гуманитарный университет, г.Нижневартовск.

60. **Филатова М.А.**, студентка факультета педагогики и психологии, Нижневартровский государственный гуманитарный университет, г.Нижневартовск.

61. **Филатова О.В.**, Нижневартровский государственный гуманитарный университет, г.Нижневартовск.

62. **Фокина И.В.**, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии, Вологодский государственный педагогический университет, г.Вологда.

63. **Фомина Т.А.**, психолог БУСО ХМАО — Югры «Комплексный центр социального обслуживания населения «Радуга», г.п.Излучинск.

64. **Хадаева Е.В.**, НС(К)ОШ VIII вида, г.Нижневартовск.

65. **Ходжаева А.А.**, педагог-психолог МБДОУ ДСКВ № 86 «Былинушка», г.Нижневартовск.

66. **Хотеева Р.И.**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности и управления непрерывным педагогическим образованием, Калужский государственный университет им. К.Э.Циолковского, г.Калуга.

67. **Христинченко Л.В.**, социальный педагог, муниципальное бюджетное образовательное учреждение Белоярского района «Общеобразовательная средняя (полная) школа п.Сосновка», п.Сосновка, Белоярский район.

68. **Целиковский С.Б.**, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой юридической психологии и военной психологии психологического факультета Южного федерального университета, г.Ростов-на-Дону.

69. **Цоньо М.М.**, педагог-психолог МБДОУ ДСКВ № 31 «Медвежонок», г.Нижневартовск.

70. **Шенцова Е.Ф.**, кандидат педагогических наук, учитель английского языка МСОШ № 34, г.Нижневартовск.

СОДЕРЖАНИЕ

Секция 1. Проблемы Российского образования	3
<i>Алтынбаева Е.А.</i> Психологическая готовность детей к школе как проблема современной детской психологии.....	3
<i>Близнецова О.И.</i> Проблема развития способности к целеполаганию в раннем онтогенезе	7
<i>Гапонюк А.П.</i> Проблемы развития молодежи в современном социокультурном контексте.....	12
<i>Гончарова Е.В.</i> Модели тьюторского сопровождения студентов	17
<i>Ивасик Е.Н.</i> Психолого-педагогическое сопровождение введения ФГОС НОО (из опыта работы).....	27
<i>Левашова И.И.</i> Формирование профессиональных компетенций студентов в процессе индивидуально-ориентированного обучения.....	32
<i>Наумов Н.Д.</i> К вопросу объективности проблемы взаимосвязи психологии и педагогики.....	36
<i>Романко О.А.</i> Комплексное сопровождение обучения и воспитания несовершеннолетних в контексте проблемы социализации и психического здоровья.....	39
<i>Слотина Т.В.</i> Гендерные проблемы современного образования	42
<i>Снегирева Т.В.</i> Проблемы анализа поступка как единицы поведения	46
<i>Фокина И.В.</i> Развитие гражданского самосознания педагога как психологическая проблема.....	50
<i>Хотеева Р.И.</i> Проблемы профессионального саморазвития личности будущего специалиста.....	54

Шенцова Е.Ф.

Значимость психолого-педагогической подготовки специалиста для решения проблем российского образования XXI века	57
--	----

Секция 2. Актуальные проблемы образования и воспитания 63

Аблясова И.В.

Роль православного воспитания в формировании религиозного сознания гражданина III тысячелетия на уроках чтения (из опыта работы)	63
--	----

Байрамгулова Л.Я.

Проблемное обучение как средство формирования универсальных учебных действий	68
---	----

Бизицова О.А.

Использование компьютерной презентации в процессе чтения вузовской лекции	72
--	----

Бизина Л.В.

Особенности формирования дизайнерского мышления на уроках технологии в начальной школе	77
---	----

Благинин А.А., Хадаева Е.В.

Психологические особенности профессиональной деятельности учителя трудового обучения	82
---	----

Вербля С.А.

Формирование социально-коммуникативной компетентности дошкольников	87
---	----

Грудинская Т.Ю.

Школьный музей моды как образовательная среда по формированию духовного мира человека	90
--	----

Дергунова Т.А.

Особенности восприятия художественного произведения младшими школьниками	95
---	----

Захарченко С.А., Гончарова Е.В.

Проектирование педагогических условий формирования основ безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников	101
---	-----

Иванова А.В.

Психологические особенности восприятия экологической картины мира в младшем школьном возрасте	107
--	-----

Гончарова Е.В., Ишметова В.М.

Педагогические условия развития познавательной сферы дошкольников в сюжетно-ролевых играх	111
--	-----

<i>Каримова Г.Ф.</i>	
Формирование связной монологической речи у детей	
старшего дошкольного возраста	120
<i>Коваленко С.В., Филатова М.А.</i>	
Психологические особенности детско-родительских отношений	
старших дошкольников	124
<i>Козина Е.А.</i>	
Выбор жизненного пути в рамках образовательного процесса.....	127
<i>Коноплева И.Н.</i>	
Возможности применения тренинговых методов в учебном процессе	129
<i>Мищенко В.А.</i>	
Повышение двигательной деятельности дошкольников	
посредством подвижных игр.....	135
<i>Мрига С.А.</i>	
Формирование нравственного сознания у детей	
дошкольного возраста	138
<i>Мызина Ф.М.</i>	
Ресурсные возможности интеллектуально одаренных школьников,	
способствующие их успешной социализации в условиях	
общеобразовательной школы	142
<i>Пушкина Е.С., Телегина И.С.</i>	
Понятие «изобразительная деятельность» и ее развитие	
в дошкольном возрасте	149
<i>Пыпина Л.Р.</i>	
Осознание себя старшеклассниками как субъектов личностного	
и профессионального самоопределения	153
<i>Ходжаева А.А.</i>	
Формирование креативных способностей младших школьников	158
<i>Цоньо М.М.</i>	
Игра в шахматы как средство развития мышления	162
Секция 3. Современный социо-культурный контекст	
в развитии личности	167
<i>Архипова Т.Т.</i>	
Социально-психологическое воздействие рекламы на потребителя	
(студенческую аудиторию).....	167
<i>Благинин А.А., Ольховая И.В.</i>	
Самоуважение и самопринятие в структуре самоотношения	
неработающих пенсионеров ХМАО — Югры	171

<i>Воробьева Н.Л.</i>	
Проблемы воспитания личности в современном мире.....	175
<i>Геллерт В.В., Авраменко И.Н.</i>	
Влияние внутрисемейных отношений на социально-психологическую адаптацию, тревожность, и школьную мотивацию учащихся пятых классов	179
<i>Гончарова С.В.</i>	
Формирование базовых компетентностей старших школьников как основа их личностного самоопределения и самореализации.....	181
<i>Дрень О.Е.</i>	
«Золотая середина» в формировании у детей эстетической картины мира.....	189
<i>Зубкова Е.А.</i>	
Формирование коммуникативных навыков — важнейший фактор развития личности дошкольника	195
<i>Калейкина Е.О., Геллерт В.В.</i>	
Исследование соотношения суггестивности подростков и подверженности обману как средство манипуляции.....	200
<i>Ободкова Е.А.</i>	
О введении понятия «имидж-управление» в современную социальную психологию	202
<i>Снегирева Е.В.</i>	
Формирование социальной компетентности — залог успешной адаптации в социуме	203
<i>Телегина И.С.</i>	
Художественно-эстетического развитие детей дошкольного возраста	208
<i>Устиненко Е.В., Гончарова Е.В.</i>	
Современные подходы к воспитанию межнациональной толерантности у детей.....	213
<i>Федосюк Н.В., Литвякова Е.А.</i>	
Толерантность как одна из ведущих компетенций в развитии профессионального мировоззрения студентов организаторов по работе с молодежью	217
<i>Филатова О.В.</i>	
Теоретические подходы к анализу феномена готовности личности к самореализации.....	223
<i>Фомина Т.А.</i>	
Развитие в современном обществе детей-инвалидов как личности.....	227

Секция 4. Проблемы девиантологии и ювенальной психологии..... 233

Байдуганова А.Ю.

Соотношение дефицитарных и бытийных потребностей
акцентуированных подростков 233

Буранова Н.В., Денисова М.А.

Психологическое сопровождение детей из неблагополучных семей..... 239

Бурханова Ю.Ю.

Психофизиологические особенности адаптации и качество жизни
детей с отклонениями в психическом развитии 244

Гейн Н.Н.

Особенности социально-психологического сопровождения
осужденных к наказаниям, не связанным с лишением свободы..... 248

Дзюман Е.М.

Понятие гендерной идентичности в психологии..... 253

Леонтьева Т.Н.

Социализация детей со зрительной депривацией к обществу 258

Михайлова О.Ю.

Психологические критерии судебной экспертной оценки личности
серийных сексуальных преступников 263

Михайлова О.Ю., Кренева Ю.А.

Должностная халатность как вид девиантного поведения —
этимологический анализ понятия 274

Омельченко Д.А.

Нарушение межличностной коммуникации как фактор
суицидального риска старшеклассников 280

Паскина А.М.

Социальные отклонения как негативный результат
семейной социализации 284

Синицина О.Б.

Социально-психологическая адаптация детей,
имеющих особые формы развития 288

Скрыпник Л.Д.

Учет темповых характеристик психофизического развития
гиперактивного ребенка дошкольного возраста
в коррекционной работе учителя-логопеда 293

Суханова Т.Г.

Формирование ценностных ориетаций у подростков с неадекватным
поведением в образовательном пространстве школы..... 296

<i>Христиченко Л.В.</i>	
Основные подходы психолого-педагогического и социально-педагогического сопровождения неблагополучных семей	301
<i>Целиковский С.Б.</i>	
Криминалистический и психологический подходы к изучению механизмов насильственных преступлений	306
Сведения об авторах	313

Научное издание

ПСИХОЛОГИЯ И ПРОСТРАНСТВО ЧЕЛОВЕКА ВЗГЛЯД В III ТЫСЯЧЕЛЕНИЕ

Материалы всероссийской научно-практической конференции

г. Нижневартовск, 13—14 мая 2011 года

Художник обложки А.С. Филатова

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 29.09.2011
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Arial. Усл. печ. листов 20,25
Тираж 500 экз. Заказ 1235

*Отпечатано в Издательстве
Нижневартовского государственного гуманитарного университета
628615, Тюменская область, г. Нижневартовск, ул. Дзержинского, 11
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru*

