



**МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

**ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ**

Новосибирск, 2011 г.

УДК 37.01
ББК 74.00

Рецензенты — к. п. н. Якушева Светлана Дмитриевна, доцент кафедры педагогики Московского гуманитарного педагогического института (г. Москва); к. фил. н. Бердникова Анна Геннадьевна (г. Новосибирск).

«Психология и педагогика: актуальные проблемы и тенденции развития»: материалы международной заочной научно-практической конференции. (26 сентября 2011 г.) — Новосибирск: Изд. «Априори», 2011. — 148 с.

ISBN 978-5-4379-0006-2

Сборник трудов международной заочной научно-практической конференции «Психология и педагогика: актуальные проблемы и тенденции развития» отражает результаты научных исследований, проведенных представителями различных школ и направлений современной педагогики и психологии.

Данное издание будет полезно аспирантам, студентам, исследователям в области практической педагогики и психологии и всем интересующимся актуальным состоянием и тенденциями развития педагогики и психологии.

ББК 74.00

ISBN 978-5-4379-0006-2

Оглавление

Секция 1.1. Общая педагогика, история педагогики и образования	6
СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕВОЧЕК-СИРОТ В РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XVIII — ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВВ Герасимова Татьяна Николаевна	6
О НЕКОТОРОМ ДИДАКТИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ ПОДРОСТКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Ерохина Людмила Юрьевна	10
В.В. ЗЕНЬКОВСКИЙ О СОХРАНЕНИИ «РУССКОСТИ» ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ РУССКОЙ ЭМИГРАЦИИ Кирдяшова Евгения Васильевна	17
К ВОПРОСУ ОБ ИСТОЧНИКАХ КОНЦЕПЦИИ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ЭМИГРАЦИИ Кудряшова Светлана Константиновна	22
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ИССЛЕДОВАНИЯХ П.Ф. КАПТЕРЕВА (1849-1922) Лунёв Роман Сергеевич	27
Секция 1.2. Информационные технологии в образовании	35
ВЕБКВЕСТ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ Дьяконова Ольга Олеговна	35
АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ВОСПИТАТЕЛЯ ДОУ Якушева Светлана Дмитриевна Кадук Лариса Владимировна	40
Секция 1.3. Инновационные процессы в образовании	52
ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАН В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ Фирсова Юлия Николаевна	52

Секция 1.4. Современные технологии в педагогической науке	56
ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ ШКОЛЬНИКОВ В МОДЕЛИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ Кальчук Валентина Ивановна	56
Секция 1.5. Технология социально-культурной деятельности	60
ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ Крохмаль Елена Вячеславовна Рослякова Надежда Ивановна	60
Секция 1.6. Педагогическая психология	67
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ ШКОЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ Вешневицкая Ольга Владимировна Карачевцева Наталия Николаевна	67
Секция 1.7. Педагогическая психология	72
К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТЯХ РАССМОТРЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В КАЧЕСТВЕ РЕСУРСА УЧЕБНОЙ АКТИВНОСТИ Гирина Ольга Владимировна	72
Секция 2.1. Педагогическая и коррекционная психология	79
ТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В ШКОЛЕ (РАБОТА СО ШКОЛЬНЫМ НЕВРОЗОМ) Зайцев Юрий Анатольевич	79
ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН Исакова Юлия Борисовна	84
ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ МЫШЛЕНИЯ: СЕНСОРНОЕ ВОСПРИЯТИЯ ФОРМЫ ТЕЛ, ФОРМИРОВАНИЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКОЙ БАЗЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОЗИЦИИ Черкашина Любовь Ивановна	93

Секция 2.2. История психологии	98
ИЗУЧЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ В РУСЛЕ ТЕОРИИ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ Нуриахметов Айдар Канифович	98
Секция 2.3. Общая психология и психология личности	102
К ФОРМИРОВАНИЮ КОГНИТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ Ахтамьянова Ирин Идиятовна	102
ВЫЯВЛЕНИЕ ПОДРОСТКОВ С ИСКАЖЕНИЯМИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ В ХОДЕ ЭКСПРЕСС- ОБСЛЕДОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ ЛИЦЕЯ Белуженко Ольга Васильевна	106
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ОСМЫСЛЕННОСТИ ЖИЗНИ И САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ Куприна Ольг Александровна	122
ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ С АЛЛЕРГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ Серавкина Марина Сергеевна Свистунова Екатерина Владимировна	127
К ПРОБЛЕМЕ РЕГУЛЯЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Фаткуллина Ниля Рахматовна	131
Секция 2.4. Психология семьи	136
СМЫСЛОВЫЕ КОМПОНЕТЫ ФРАЗЫ «НАДО СТАРАТЬСЯ!» В КОНТЕКСТЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ Бердникова Анна Геннадьевна	136
Секция 2.5. Юридическая психология	141
ОБОСНОВАНИЕ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЕННЫХ Леус Эльвира Викторовна	141

СЕКЦИЯ 1.1.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕВОЧЕК-СИРОТ В РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XVIII — ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВВ

Герасимова Татьяна Николаевна

*аспирантка кафедры педагогики психолого-педагогического
факультета, РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург*

E-mail: levtan71@mail.ru

Анализируя сложившуюся ситуацию в российском обществе в настоящее время, мы видим, что одной из серьезных социальных проблем является проблема сиротства. Высокая численность детей, лишившихся в силу тех или иных причин родительской опеки, заставляет искать различные способы решения этой проблемы. По словам уполномоченного при президенте РФ по правам ребенка П. Астахова, за 2010 год число выявленных и учтенных детей-сирот составило 101 тысячу [1]. Несмотря на развитие альтернативных форм призрения, таких как усыновление, патронат и приёмная семья, многие сироты воспитываются в детских домах.

Адаптация выпускников детских домов в современном социуме испытывает большие трудности. Выпускницы детских домов, которые не получили опыта родительской любви, часто отказываются от своих детей, что приводит к феномену «сиротство по наследству». Проблемам социальной адаптации сирот посвящен ряд научных исследований Ю.М. Мерзлякова, М.И. Буянова, Е.И. Зальгиной, Е.О. Смирновой и других ученых.

С сожалением приходится констатировать, что сиротство не является новой проблемой для России. Обращение к историческому опыту организации в России в XVIII — XIX веках социальной поддержки девочек-сирот, позволяет определять ложные и искать примеры действенных путей решения нынешних проблем в прошлом. Проведенный анализ деятельности Московского Воспитательного

дома по призрению девочек-сирот, показал, что система воспитания и образования воспитанниц в различное время имела различные цели, и в соответствии с ними менялись способы их подготовки к самостоятельной жизни в будущем.

Первоначально «целью Дома и предметом главнейших его забот было призрение несчастпорожденных детей не в одной Москве, но и в других местностях Империи» [4, с. 2]. Под термином «несчастпорожденные» в XVIII в. подразумевались не только незаконнорожденные младенцы, но и законные дети, которые нуждались в призрении по сиротству, крайней бедности или болезненности родителей. Основным направлением деятельности Воспитательного дома было призрение детей от момента рождения до способности к самостоятельной жизни. На разных этапах деятельности Воспитательного дома воспитание, образование и отношение к дальнейшей судьбе девочек менялось в связи с процессами, протекающими в социуме соответствующего периода.

Начальный период в истории Воспитательного дома связан с именем инициатора его создания И.И. Бецкого. Именно он сформулировал главную задачу Воспитательного дома: формирование третьего сословия в России. Соответственно, в эти годы деятельность учреждения была направлена на решение задачи, поставленной И.И. Бецким. Это подтверждается анализом исторических источников, касающихся мер принимаемых в отношении воспитанников в этот период времени. Являясь сторонником идей К.А. Гельвеция и Ж.-Ж. Руссо, И.И. Бецкой полагал, что воспитание — государственное дело, а влияние семейной и общественной среды должно быть устранено, поэтому Воспитательный дом был создан как закрытое учебное заведение. Образование всех детей, независимо от половой принадлежности, ограничивалось чтением, письмом, арифметическими навыками и изучением Закона Божьего. Такая образовательная программа, по мнению И.И. Бецкого, выполняла лишь вспомогательную функцию в работе с воспитанниками. Предпочтение отдавалось изучению «разных ремесел и рукоделий, которые надлежит почитать за основание» [2, с. 22]. Воспитанниц обучали только тем «мастерствам», которыми должна владеть девушка, согласно принятым в обществе нормам. Планы И.И. Бецкого, не выдержав столкновения с российской действительностью, были скорректированы. Главной причиной изменений в деятельности учреждения стала высокая смертность детей. В 1764 г. из 523 поступивших воспитанников умерли 424, а в 1765 г. — из 892 умерло 598 [3, с. 64]. Эту проблему стали решать путем передачи детей на

воспитание в семье казенных крестьян. В возрасте 6 лет дети возвращались для их дальнейшей подготовки к будущей самостоятельной жизни. Однако число приносимых детей возрастало с каждым годом, в связи с чем возникли трудности с «приисканием» мест, где мальчики и девочки могли бы обучаться различным ремеслам, в зависимости от их половой принадлежности. Для решения данной проблемы было предписано воспитывать «не более 500 питомцев обоего пола в каждом Доме» [4, с. 53]. Детей отдавали на обучение с 8 лет в частные мастерские, на фабрики, заводы в столицах и губернских городах: мальчиков — на 16 лет, а девочек — на 12 лет. После обучения «мастерствам» воспитанникам выдавалось «выходное пособие на обзаведение» по 300 рублей, а воспитанницам — по 150 рублей. Это позволяет говорить о наметившейся дифференциации в процессах социального призрания, воспитания и обучения детей по признаку половой принадлежности. Не попавших в число 500 избранных, а также всех вновь приносимых в Воспитательный дом детей, было решено воспитывать в приемных крестьянских семьях. Таким образом, уже в первые 30 лет функционирования Дома произошел отказ от идеи создания закрытого воспитательного заведения.

Приняв под свое непосредственное попечение Воспитательные дома, императрица Мария Федоровна постепенно реформировала всю воспитательную и образовательную систему, уделив особое внимание будущему питомцев, в том числе девочек. Тем не менее, воспитанницы Дома вплоть до 1809 г. продолжали получать только общее элементарное образование. Профессиональная подготовка девочек сводилась к обучению «свойственным их полу, по тому времени, рукоделиям и мастерствам» [4, с. 4]. Выпускницы, достигшие 19 лет, имели единственную возможность самостоятельного заработка — поступить в услужение в качестве домашней прислуги, что отражает существовавший в то время гендерный стереотип: женщина не способна и не должна обеспечивать себя сама, она в первую очередь жена и мать. С целью активизировать выполнение именно этой гендерной роли, с 1806 года выпускницы получали приданое, что делало их более привлекательными невестами, поощряло к вступлению в брак. Только самые способные из них, по выбору начальства и с учетом собственного желания, могли изучать «повивальное искусство» в Повивальном институте, открытом в 1801 году. Первыми его ученицами стали 10 воспитанниц Воспитательного дома. Обучение осуществлялось за счет процентов со средств, пожертвованных П.А. Демидовым. В 1809 году для лучших

воспитанниц «Ее величество... повелело устроить два класса для приготовления учительниц и воспитательниц в семейства...» [4, с. 4]. Такие классы стали называть «французские». Открытию этих классов предшествовало обращение вдовствующей императрицы Марии Федоровны к Опекунским советам Воспитательных домов. В нем она указала на «...недостаток... в хороших наставницах для воспитания девиц» в семьях среднего достатка. Другим мотивом послужила личная обеспокоенность «будущей судьбой воспитанниц» и поиск «пути к устройению будущего их счастья» [5]. Анализ программ обучения в этих классах показал, что воспитанницы изучали русский, французский, немецкий языки, историю, географию, математику, чистописание, музыку, рисование, танцы, женские рукоделия и Закон Божий. Такая подготовка «должна была служить основанием всему нравственному и педагогическому образованию будущих воспитательниц молодого поколения». По окончании обучения воспитанницы в течение года проходили педагогическую практику в Воспитательном доме, а после направлялись в семьи в качестве гувернанток. В дальнейшем система педагогической подготовки была усовершенствована. Были созданы подготовительные классы и трехлетние основные курсы, окончив которые выпускницы проходили практический курс в Екатерининском и Александровском институтах. От успешности обучения зависело жалование, которое получали выпускницы.

Изменения в образовательных программах определялись как личными предпочтениями императрицы Марии Федоровны, так и развитием педагогической мысли и изменением гендерных предпочтений в обществе. Обратим внимание на то, что в течение шести лет после окончания учебных классов выпускницы оставались под покровительством своей «alma mater». Воспитательный дом помогал им в трудоустройстве, в разрешении конфликтов с нанимателями и после «исправного прохождения службы» выдавал денежное вознаграждение.

Образовательная политика, проводимая Марией Федоровной, помогла изменить жизнь выпускниц, некоторым из них значительно повысить свой социальный статус и позволила заложить традиции женского образования в России. На первое место выдвинулись заботы не столько о создании нового сословия, сколько о нуждах конкретных воспитанниц, в том числе и о приобретении ими профессии и адаптации в социуме.

Список литературы:

1. Астахов П.А. Выступление на пресс-конференции 08.04.2011, Москва. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://deti.mail.ru/roditeljam/news5673977/>
2. Бецкой И.И. Предварительное объяснение предметов Воспитательного дома, распоряжений для успеха оных и порядка управления // Собрание учреждений и предписаний касательно воспитания в России обоего пола благородного и мещанского юношества. Т. 1. СПб., 1789.
3. Драшусов В.А. Предисловие // Материалы для истории Императорского Московского воспитательного дома. Вып. I. М., 1863.
4. Монографии учреждения Ведомства Императрицы Марии. Приложение к изданию Пятидесятилетие IV отделения собственной его императорского величества канцелярии 1828—1878. СПб., 1880.
5. РГИА. Ф. 758. Оп. 21. Д. 290. Л. 4.

О НЕКОТОРОМ ДИДАКТИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ ПОДРОСТКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ерохина Людмила Юрьевна

старший преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности

НГСПА, г. Нижний Тагил

E-mail: erok-lyudmila@yandex.ru

Целеполагание подростков в учебной деятельности рассматривается нами как целостный сложно организованный процесс представленный:

- прогнозированием результатов деятельности, включающим *целепорождение* (образ цели) и *целобразование* (мысленное моделирование цели и стратегии (методы и средства) ее достижения);
- деятельностью по достижению результатов — *целереализацией* (доведение мысленной модели до уровня ее практического использования) и *целесоуществлением*;
- опытом рефлексии, представленным *целерефлексией* (анализ модели и деятельности по ее реализации, определение ошибок) и *целекоррекцией* (проектирование путей коррекции и их реализация).

Формирование знаний и умений целеполагания необходимо осуществлять с использованием диалогизации, проблематизации

учения, проектной деятельности, оргдеятельностных, когнитивных и креативных методов.

Потребность в осуществлении самостоятельного целеполагания формируется при организации *ситуации заинтересованности* с использованием приемов, являющихся составляющими *методов эмпатии и смыслового видения*. К таким приемам можно отнести обмен мнениями или тема-вопрос, составление словосочетаний, работа над понятием, подбор слов-ассоциаций, продолжение незаконченной фразы, ситуация яркого пятна, домысливание, вхождение в образ, обоснование сделанного правильного выбора, презентация своего мнения с помощью различных знаков, отсроченная догадка, удивление, метафорическая аналогия, поймай ошибку, проживание проблемной ситуации, парадокс.

Использование приемов способствует созданию эмоционального климата, особенностями которого являются равные взаимоотношения между участниками образовательного процесса, осознание возможностей в достижении успеха и преодолении трудностей, положительные эмоции от столкновения с эмоциогенным материалом, способствующим активному включению в деятельность целеполагания.

Система знаний целеполагания представлена знаниями о цели, ее видах, способах постановки; стратегии достижения цели; целерефлексии. Знания о цели и ее видах формируются в *ситуации смыслоактуализации*, основой которой являются *смыслоактуализирующий диалог* [1] и работа со *сравнительным алгоритмом*. Смыслоактуализирующий диалог для учителя — инструмент выявления трансформации (точки переопределения), для учащихся — демонстрация необходимости знаний различных контекстов понятий целеполагания, а использование сравнительных алгоритмов показывает учащимся необходимость знаний видов целей и их соподчиненности.

В понятие «стратегия достижения» включаются вариации способов и методов достижения цели, конструирование пути достижения, вариация средств осуществления сконструированного пути. Формирование знаний о стратегиях достижения цели осуществляется в условиях практического и теоретического *эксперимента* с использованием *памятки по мысленному моделированию стратегии целедостижения*.

Использование памяток в мысленном моделировании стратегии целедостижения способствует актуализации знаний о видах целей и их соподчиненности (дерево целей); формированию знаний о

вариативности стратегий, а также о вариативности составляющих (методов, путей, средств) каждой стратегии, приемов сопоставления цепочки целей цепочке действий и подбора средств для выбора наиболее оптимального пути достижения цели; развитию аргументированной речи; воспитанию ответственности за осуществленный выбор (принятие решения) стратегии достижения цели.

Рефлексия как источник внутреннего опыта и способа самопознания помогает ученикам сформулировать получаемые результаты, доопределить или изменить цели дальнейшей работы, скорректировать свою целеполагающую деятельность [2].

Формирование целерефлексии осуществляется через организацию *мыслительной деятельности* подростков на основе использования *матрицы действий целерефлексии*, работа с которой способствует выявлению ошибок не только в предметной, но и в целеполагающей деятельности. Работая с матрицей, учащиеся убеждаются, что знания в структуре деятельности целеполагания прочно взаимосвязаны между собой: к ошибочному результату могут привести и незнание соподчиненности целевой структуры, и непоследовательность в определении действий и средств целеполагания.

Становление умений целеполагания организовано в логике формирования готовности подростков к целеполаганию: от объективно заданного целеобразования — к общим представлениям о целеполагании по репродуктивному пути и к функционально-практической грамотности и компетентности целеполагания по продуктивному пути (рис.1). Исходя из этой же логики, сформированы пакеты дидактического сопровождения процесса формирования умений целеполагания.

В пакет сопровождения объективно заданного целеобразования входят *задания на доопределение цели и умение выделять учебную цель, алгоритмические карты*. Для доопределения цели используются задания-ловушки; задания без вопросов; задание, выполненное с ошибкой; задание на формулирование очевидной цели. Для формирования умений выделять цель предложены задания с избыточными или недостающими данными; задания, материал которых можно использовать в разных видах деятельности; задания с неоднозначным решением; задание с аргументированием и комментариями.

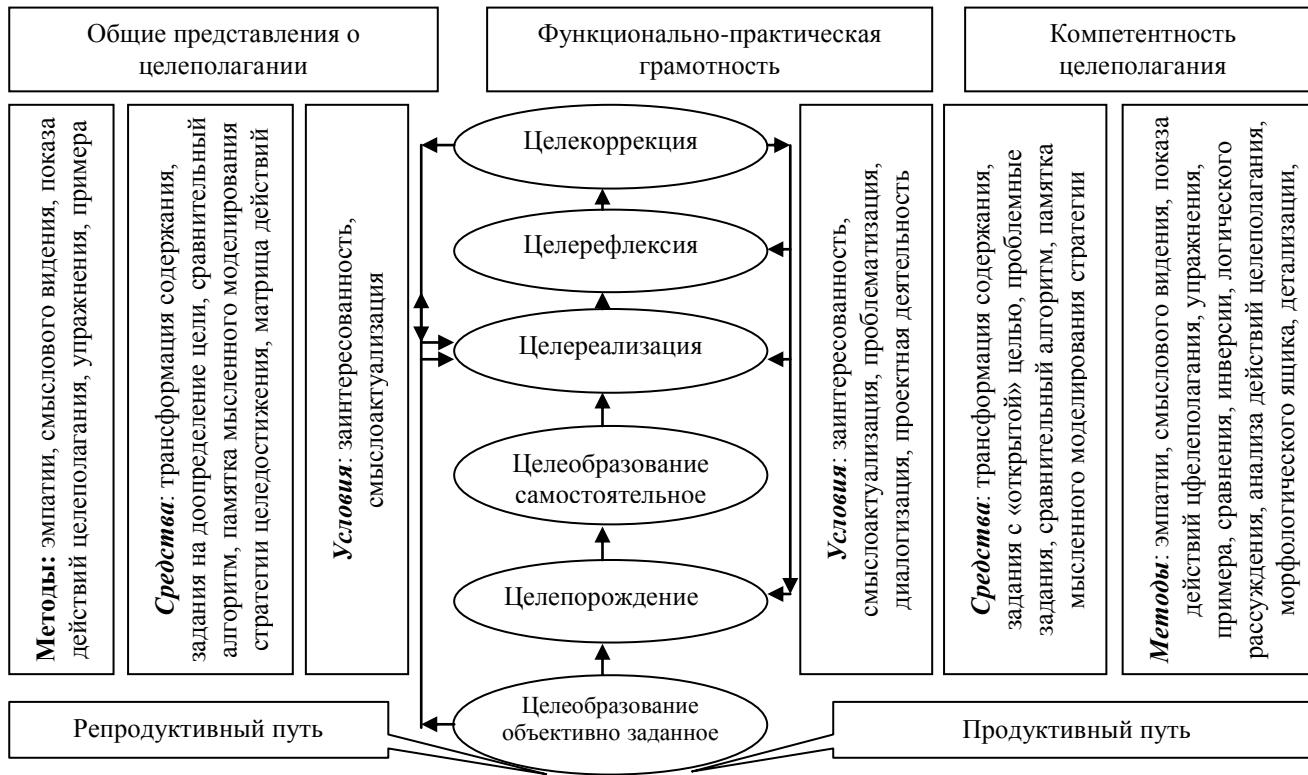
В качестве основных методов при формировании умений объективного целеобразования используются *метод упражнения и метод примера*.

На этапе объективно заданного целеобразования становление и закрепление умений учащихся подкрепляется работой с алгоритмическими картами двух видов: *алгоритм мысленного моделирования достижения предметного результата* и *алгоритм мысленного моделирования результата деятельности целеполагания*. При работе с картой первого вида прорабатывалась целеполагающая составляющая деятельности, при работе с картой второго вида — предметная составляющая. Таким образом, осуществляется демонстрация взаимообусловленности обеих составляющих учебной деятельности и формирование, отработка умений целеобразования.

Становление и последующая отработка умений целепорождения и самостоятельного целеобразования реализуется в условиях *проблемных ситуаций*. Пакет дидактического сопровождения этого процесса представлен *проблемными заданиями и технологическими картами*. Проблемные задания, предназначенные для выработки умений целепорождения, классифицируются по неизвестному проблемному элементу, задания для формирования умений самостоятельного целеобразования — по полноте сформированности стратегии целедостижения.

Задания, способствующие становлению умений целепорождения, применяются для организации проблемных ситуаций трех типов. Первый тип ситуаций предусматривает в качестве усваиваемого неизвестного цель. Выполняя задания этого типа, учащийся мог самостоятельно сформулировать цель собственной деятельности на основе: выбора одной цели из нескольких предложенных; переформулирования цели при недостижении поставленной ранее; образования «дерева целей»; осмысления ранее достигнутых целей. Во втором типе проблемных ситуаций неизвестным является способ действия. Подросткам предлагались два задания с объявленной конечной целью с первого прочтения очень похожих друг на друга.

Рисунок 1. Модель формирования целеполагания подростков в учебной деятельности



Моделирование стратегии достижения в первом задании выводит учащихся на объявленную в содержании результативность. Применяя эту же стратегию при выполнении второго задания, заявленного результата школьники не получают, исходя из чего формулируют цель деятельности. Неизвестным элементом третьего типа предъявлены условия деятельности. Требуется выполнить задания, с применением одного и того же пути целедостижения, но результаты при этом у всех получаются разные. Отвечая на вопрос «почему?», школьники формулируют цель деятельности.

Ключевыми методами овладения умениями целепорождения являются *метод сравнения и метод инверсии*.

Проблемные ситуации, в которых осуществляется формирование и отработка навыков самостоятельного целеобразования, представлены заданиями, при выполнении которых «наращивается» полнота стратегии достижения цели. При выполнении задания первого вида подростки учатся из отдельных действий мысленного моделирования процесса целедостижения оформлять единый путь. Работа организована в режиме *активного диалога* путем совместного моделирования на основе *логического рассуждения и анализа* предложенных действий стратегии целедостижения с применением *технологических карт достижения предметного результата*.

Работа с заданиями второго вида формирует систему умений, выраженную умением определять действия целеполагания и их последовательность, а так же умением использовать идеальные, материальные, технологические средства целедостижения. В этом случае целесообразна организация *групповой самостоятельной работы реконструктивно-вариативного* типа на основе *метода морфологического ящика* с использованием *технологических карт достижения результата деятельности целеполагания и самостоятельной работы* (как индивидуальной так и групповой) *эвристического* типа, в основе которой *методы детализации, гипотетического прогнозирования*.

Все компоненты целеполагания логично объединены между собой и на уровне практической реализации неотъемлемо взаимосвязаны. Поэтому формирование и отработка умений целереализации и целерефлексии по репродуктивному и продуктивному пути осуществляется посредством выполнения *заданий с «открытой» целью*. Основной особенностью «открытой» цели является неполнота ее образа, в нем содержатся «пустоты», допускающие заполнение в процессе деятельности. Такими «пустотами» может быть содержательная открытость, когда в процессе

достижения дополняется сама цель. При формальной «пустоте» активность учащихся на создание условий, в которых реализация цели становится возможной.

Осуществление деятельности по достижению результата и его коррекции проходит в условиях *теоретического и практического эксперимента*. Основными методами становления умений целереализации и целерефлексии являются активные методы — выполнение заданий (*решение ситуации*) и анализ выполнения конкретного задания (*анализ конкретной ситуации*). Первый метод представляет ситуацию, когда школьники не только формируют стратегию достижения цели, но, разделившись на группы, разбирают возникшие варианты с последующей «защитой» и коллективным обсуждением. Второй метод — анализ свершившегося действия, где учащиеся должны вычлнить ошибку, сформулировать причину ее появления, определить, каковы были условия, какие выбиралось средства целедостижения, были ли они адекватны и почему и т.д.

Самостоятельное целеполагание учащихся осуществляется в *проектной деятельности* и способствует созданию индивидуального образовательного продукта. Условиями получения образовательного продукта являются инициативность учащихся, личностная значимость учения, ориентация на решение конкретной проблемы.

Результаты самостоятельной деятельности целеполагания прослеживаются в *предметной* (проверочные и контрольные работы, имеющие в содержании нестандартные задания или подходы к их решению; планы проведения лабораторных и демонстрационных опытов; программы организации лабораторных практикумов; творческие реферативные работы; аналитические доклады), *межпредметной* (программы комплексных наблюдений явлений и предметов живой природы; планы многоаспектного исследования явлений живой природы; комплексные модели процессов, явлений; программы межпредметных факультативов), *личностной* сферах (образовательная карта на четверть, учебный год; профессиональное самоопределение; построение профессиональной/политической карьеры; план жизненного самоопределения).

Анализ образовательных результатов и наблюдение за деятельностью целеполагания подростков позволяют сделать вывод, что используемое дидактическое сопровождение процесса формирования целеполагания учащихся способствует становлению умений прогнозировать конечную цель деятельности, моделировать ее целевую структуру и стратегию достижения. Подростки овладевают умениями целереализации — наполнения пути целедостижения

взаимосвязанными целевыми действиями и адекватными им средствами. Владение умениями целерефлексии и целекоррекции помогает школьниками грамотно исправлять ошибки в определении результата и на пути его достижения.

Список литературы:

1. Белякова Е.Г. Смыслообразование в педагогическом взаимодействии: Монография. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2008. 208 с.
2. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

В.В. ЗЕНЬКОВСКИЙ О СОХРАНЕНИИ «РУССКОСТИ» ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ РУССКОЙ ЭМИГРАЦИИ

Кирдяшова Евгения Васильевна

к. п. н., доцент, МГУ им. Н.П. Огарева, г. Саранск

E-mail: WEK11@yandex.ru

Статья публикуется при финансовой поддержке Российского Гуманитарного Научного Фонда (проект № 110600344а «Система русского образования и воспитания детей и подростков эмиграции «первой волны» как фактор развития национального самосознания молодежи»)

В последние десятилетия в России идет активное исследование такого сложного и многогранного явления как российская эмиграция. Российское Зарубежье, возникшее в 20-е годы XX века, представляет собой уникальное социокультурное и образовательное пространство, в котором на протяжении многих лет шли процессы социализации, образования и воспитания детей, оказавшихся в изгнании, решались вопросы сохранения ими национальной идентичности, «русскости». Значительный интерес представляет опыт общественно-педагогического движения российской эмиграции по созданию национального образования в Российском Зарубежье. За пределами России, в условиях инокультурной и инациональной среды, была создана система дошкольного, школьного, высшего и внешкольного национального образования, разрабатывались теоретические и прикладные вопросы воспитания.

Вопросы образования и воспитания детей в русской зарубежной школе поднимались на педагогических съездах и совещаниях общественно-педагогических организаций Русского Зарубежья, обсуждались на страницах печати и решались на местах в учебно-воспитательных учреждениях. Русские общественные деятели, объединившись за рубежом в педагогические организации, разрабатывали цели и задачи обучения и воспитания, содержание образования в русской школе, методы преподавания. Много внимания уделялось решению насущных проблем русского учительства и учащихся.

Несмотря на многообразие существования, русская школа за границей стремилась выполнять идентичные цели и задачи. Одной из главных целей зарубежной русской школы являлось развитие в детях национального самосознания и воспитания в них любви к Родине и родной духовной культуре. Ни один педагогический съезд, ни одно совещание по проблемам русской школы не обошли этот важный вопрос.

Русские педагоги искренне верили, что молодая поросль, сохранившая русскую культуру и национальный менталитет в зарубежье, внесет большой вклад в возрождение России. В связи с этим в Российском Зарубежье были тщательно разработаны вопросы национального воспитания детей и молодежи. В учебных планах русской зарубежной школы центральное место занимали предметы «Россики». Сюда относились русский язык и русская литература, история и география России, Закон Божий, законоведение, пение. Именно эти предметы должны были воспитать национальное самосознание русских детей, препятствовать их денационализации. Также организовывались воскресные школы, где изучались предметы только национального цикла, патриотическое воспитание осуществлялось в детских лагерях, молодежных организациях. «Дни русской культуры» способствовали становлению национального самосознания, стали подлинными праздниками, объединяющими все Российское Зарубежье. Таким образом, в эмигрантской школе поддерживался и оберегался духовный менталитет России. Теоретики и практики образования, такие как В.В. Зеньковский, С.И. Гессен и другие, придавали большое значение сохранению лучших национально-исторических традиций русского народа. Таким образом, основой построения содержания образования в русской зарубежной школе являлось изучение национальной духовной культуры, являющееся средством становления личности на народной, патриотической основе. В то же время педагогами Русского Зарубежья

выдвигалось требование не только национального, но и общечеловеческого воспитания. Они стремились сохранить православную христианскую религиозную традицию в образовании и воспитании детей. Все эти идеи и положения составляли принципы системы нравственного воспитания в эмигрантской школе, направленные на формирование свободной, нравственно развитой личности с глубоким чувством национального и общечеловеческого достоинства.

Педагоги стремились сохранить у детей знание традиционной русской культуры и привить навыки, которые позволили бы им играть созидательную роль в будущей освобожденной России. Все усилия, предпринимавшиеся Российским Зарубежьем в области образования, были нацелены на выполнение этой двойной задачи. Основная цель системы образования в эмиграции состояла в сохранении русского самосознания. В.В. Зеньковский, вместе с другими, считал, что цель обучения состояла в том, чтобы ученик свободно владел русским языком, грамматикой и словообразованием, знал литературу, историю, географию. Особое внимание на заседаниях Педагогического Бюро и съездов уделялось недопущению «денационализации» детей эмиграции, утверждению «Россики» как основы содержания национального образования.

Основная цель усилий, предпринимаемых нашими соотечественниками в области образования, состояла в том, чтобы сохранить «русскость» детей, воспитывая в них самостоятельность, энергию и отвагу, необходимую для того, чтобы справиться с трудностями жизни вне дома. В.В. Зеньковский стремился к объединению вокруг идеи воспитания будущего поколения России разных научных сил. Его занимали вопросы выработки программ обучения и теории учебного плана, согласно которым воспитывающее влияние школы должно было прежде всего осуществляться через глубокое формирующее действие самого изучаемого учебного плана, постоянно оказывались в центре внимания педагогов. Они рассматривались на педагогических съездах, пленумах Педагогического бюро, специально созданных программных комиссиях, состоявших из таких видных ученых и преподавателей, как А.Л. Бем, С.И. Гессен, князь П.Д. Долгоруков, А.В. Жекулина, В.В. Зеньковский, Е.П. Ковалевский, И. Лаппо, Н.О. Лосский, И.М. Калинин, Н.М. Могиланский, С.Г. Пушкарев, В. Светозаров и др.

При разработке и обсуждении единого учебного плана русской эмигрантской школы В.В. Зеньковский, во многом ориентируясь на игнатьевскую программу, ставящую главной идеею о необходимости

роста культурных сил для расширения задачи создания великого российского государства, резко выступал против односторонности уклада современной школы, забывающей за задачами обучения куда более существенную, по его убеждению, задачу воспитания.

В.В. Зеньковский способствовал изданию альманахов для детей «Русская земля» и «Русский колокол», которые были проникнуты пылким патриотическим чувством, любовью к России, к пониманию истинной сути исторического пути России и ее будущей роли.

Среди широкого круга тем, по которым выступал на съездах и в печати В.В. Зеньковский, выделялась проблема национального воспитания. Это было связано с угрозой денационализации, утратой национальной культуры и языка. В наследии педагога выстраивается целостное понимание им целей, форм, задач национального воспитания, идея которого является интегративной, глубоко пронизывающей все его творчество. Ученый был активным участником работы съездов, совещаний, конференций, посвященных вопросам национального воспитания и образования в условиях эмиграции, участвовал в прениях по докладам, касающимся этого вопроса. Перу мыслителя принадлежит множество работ, тем или иным образом затрагивающих вопросы национального воспитания, был опубликован цикл статей «О национальном воспитании». Педагог видел сложность, многогранность данной проблемы, не один раз подчеркивал, что денационализация молодежи вовсе не ограничивается сферой языка, что «...отход от России, потеря «русскости» могут принимать опасные формы, даже если дети еще хорошо говорят по-русски» [1, с. 1].

В.В. Зеньковский призывал избегать в национальном воспитании и от сентиментального поклонения России и ее культуре, то есть развития национального романтизма, основной задачей национального воспитания он считал посвящение всех сил служению Родине и подготовку к этому служению. Вместе с тем ученый признавал и значение «национального эроса», энтузиазма и воодушевления, которые в своем источнике восходят к чистой любви к Родине.

Подлинную проблематику национального бытия В.В. Зеньковский видел в самом «существо» национальности, утверждающей себя независимо от высших ценностей. «Национальность действительно открывается нам как ценность «сама по себе», — и разве не отсюда рождается одно из самых глубоких и творческих чувств, — то, что можно назвать «национальный эрос»?.. Из недр личности встает эта глубокая обращенность души к своему народу, — и в этом национальном эросе личность отрывается от

эгоизма, от погруженности в свою маленькую жизнь, начинает жить более глубокой и творческой жизнью» [2, с. 9]. В любви к Родине В.В. Зеньковский видел родник творческого вдохновения, источник лучших движений души, корень глубокого чувства нерасторжимой связи с народом, родной землей и историей» [2, с. 9].

В.В. Зеньковский утверждал, что только с того момента, когда человек осознает себя связанным со своим народом и чувствует себя принадлежащим к определенной «нации», в нем в полноте открывается личность, открывается возможность жить новой глубокой жизнью, унаследовать все, что есть в языке, обогатиться тем материалом, который история накопила и закрепила в языке [2, с. 10].

В.В. Зеньковский рассматривал соотношение религиозной и национальной культуры, которые, по его мнению, не обсуждались по существу. По взгляду ученого всякое мировоззрение, не покоящееся на религиозном веровании, лишено основы. Национальный идеализм, поэтому, оказывается беспочвенным, если не имеет под собой более безусловного начала. Не все люди могут ощутить религиозные корни русской национальности. Православие архаизируется, связывается с прошлым. Молодежь не знает настоящей России, для нее это сказка. Ей трудно представить ее себе реально и живо. И это надо также учитывать при национальном воспитании. Поэтому, русское национальное воспитание, прививая любовь к России, должно с достаточной полнотой освещать роль православной Церкви в судьбах России, углублять национальное сознание до его религиозной основы и там, где воспитание захватывает православных детей, раскрывать и укреплять идею Святой Руси.

Система дополнительного образования, по мнению В.В. Зеньковского, являлась одним из основных факторов социализации русской молодежи за рубежом. Она помогала русским детям и молодежи успешно интегрировать в иностранное общество и, в то же время, не терять своего национального лица, нести в себе великую русскую культуру. Ее главной задачей являлось развитие молодых людей, раскрытие в полной мере их физического, социального, интеллектуального и духовного потенциала. Основное внимание педагога было обращено на просветительно-национальное воспитание детей и подростков (знакомство детей с историей и географией России, религиозно-нравственные беседы, участие в церковных службах и др.). Внешкольные объединения русских детей и молодежи принимали активное участие в празднованиях русской культуры, издавали свои журналы и брошюры, устраивали летние лагеря, где поддерживали русские традиции.

Полученные результаты представляют не только историческую ценность, воссоздавая целостную картину развития русского национального образования в условиях эмиграции, но имеют актуальное значение для сохранения и развития русской школы для новой диаспоры, появившейся в результате распада стран СНГ. В особенности это касается осмысления общих и специфических факторов национальной социализации и воспитания и путей развития общественно-педагогических движений новой российской диаспоры.

Список литературы:

1. Зеньковский В.В. О национальном воспитании. Бюллетень Религиозно-Педагогического Кабинета. Париж, 1930. №10. С. 1—3.
2. Зеньковский В.В. Национальный вопрос в свете христианства Вестник РСХД. Париж-Нью-Йорк, 1934. №4. С. 7—12.

К ВОПРОСУ ОБ ИСТОЧНИКАХ КОНЦЕПЦИИ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ЭМИГРАЦИИ

Кудряшова Светлана Константиновна

к. п. н., доцент МордГПИ, г. Саранск

E-mail: svetakudrjshova@yandex.ru

Статья публикуется при финансовой поддержке Российского Гуманитарного Научного Фонда (проект № 110600344а «Система русского образования и воспитания детей и подростков эмиграции «первой волны» как фактор развития национального самосознания молодежи»)

В 20—30-е годы XX века в эмиграции волею судьбы оказались миллионы наших соотечественников, среди которых немалое число было детей и подростков. Лишенные не только Родины, но и отечественной школы и образования, они быстро подвергались денационализации. Стихийно возникшее в Российском Зарубежье общественно-педагогическое движение поставило в центр своей деятельности разработку целостной концепции национального образования и воспитания детей-беженцев. Исследование данной проблемы позволило определить основные источники, питавшие концепцию и повлиявшие на ее формирование.

В первую очередь, это история образования дореволюционной России. Н.О. Лосский утверждал (имея в виду предреволюционный период), что современная педагогика так и не создала разумной системы национального воспитания. И хотя полностью нельзя согласиться с ним, поскольку и К.Д. Ушинский и В.Я. Стоюнин, К.П. Победоносцев и М.Н. Катков, В.Н. Сорока-Росинский и др. педагоги немало писали в свое время о проблемах национального образования в России, тем не менее он прав в том, что новая ситуация как в самой России, так и в зарубежье обнажила недостатки традиционной педагогики и потребовала новых подходов к обоснованию системы национального воспитания. Эмигрантская школа бережно хранила национальные традиции школьного дела, восходящие к именам идеологов русской школы П.Ф. Каптерева, Н.И. Пирогова, М.М. Рубинштейна, Л.Н. Толстого, П.Д. Юркевича и др. Все, что ими было разработано, явилось сокровищницей национальной педагогической мысли Российского Зарубежья.

Среди основоположников русской школы особое место занимал К.Д. Ушинский, который разработал и во многом реализовал в России идею национального образования. В своих работах педагог не раз отмечал, что самое резкое, наиболее бросающееся в глаза отличие западного воспитания от русского состояло в том, что человек западный, не только образованный, даже полуобразованный, всегда более знаком со своим Отечеством: родным языком, литературой, историей, географией страны и так далее, чем русский. К.Д. Ушинский считал, что в основе идеи национального образования лежит национальная сущность русского народа, его государственное сознание, верность этническим и культурным традициям. Он призывал развивать у учащихся душевные свойства, не имевшие в силу неблагоприятной исторической обстановки должного развития (уважение к личности, к закону), а не пестовать национальные предрассудки, заблуждения и не пытаться восстановить прошлое.

Педагоги дореволюционной России считали, что воспитание национальных чувств и идеалов закладывается в семье, где первым и важным фактором духовного объединения является религия. Вторым — труд, который сплачивает семью. И, наконец, песня и сказка — третий воспитательный фактор — выводят ребенка за узкие пределы семьи и в поэтической форме знакомят с Родиной. Все это пробуждало в детях национальное чувство. Однако на рубеже XIX—XX веков семья переживает острый кризис, поэтому задачи, которые ей не удавалось решить, взяла на себя школа. В данной связи в 1915—1916 годах был разработан проект реформ под руководством графа

П.Н. Игнатъева, ведущим началом которого было требование создания подлинно национальной русской школы. Развивая традиции К.Д. Ушинского, в проекте первое место уделялось изучению родного языка и литературы, а также истории и географии России. В этих предметах П.Н. Игнатъев видел главный инструмент национального воспитания учащихся. Тщательной разработке была подвергнута программа по истории, в которой (в соответствии с общей установкой реформы) резко разделялись два понятия: «национальное» и «националистическое». В связи с чем, главное внимание обращалось на необходимость изучения истории других народов, населяющих Российскую империю (Средней Азии, Кавказа и других регионов). Наряду с этим в учебный план был введен особый курс — «родиноведение», в основу которого был положен принцип «от близкого к далекому», от ребенка к миру и наоборот, что позволяло сосредотачивать внимание на знакомых детям картинах окружающей среды и тем самым формировать их национальное самосознание. Данный проект был взят за основу русским зарубежными школами. Воззрения выдающихся отечественных педагогов дореволюционного периода (П.П. Блонского, П.Ф. Каптерева, М.М. Рубинштейна, В.Н. Сороки-Росинского и др.) по вопросу соотношения общечеловеческих и национальных начал в образовании позволили в условиях эмиграции воспитать граждан, уважающих и любящих Россию.

Русская зарубежная школа бережно хранила заветы основоположников русской школы и в тоже время учитывала особенности эпохи. «Без национальной идеологии, без национального самосознания и национального воспитания нет нации, нет и государства», — утверждал М.Н. Ершов [1, с. 81].

В поле зрения общественно-педагогического движения Российского Зарубежья находился и опыт мировой педагогики, его история и современность. Много работ педагогов-эмигрантов (Н.А. Ганца, И. Серышева, Н. Траутенберга и др.) было посвящено анализу содержания национальных систем образования стран Европы и Америки. В частности, М.Н. Ершов в своей книге «Школа и национальная проблема», проанализировав национальные системы ряда стран Европы, дал интересную программу национального воспитания детей и подростков Российского Зарубежья. Изучение педагогических инноваций, трудовая школа Г. Кершенштейнера (С.И. Гессен), метод О. Декроли (А.В Жекулина), внешкольное религиозное образование в Америке (В.В. Зеньковский, С.С. Куломзина и так далее) также оказало значительное влияние на

развитие педагогики Российского Зарубежья и, в частности, на развитие национального образования и воспитания.

На педагогическую деятельность эмигрантов огромное влияние оказал «советский фактор». Образование, школа и педагогика Советской России стали предметом специального научного интереса в эмиграции. Возникла педагогическая советология Российского Зарубежья, которая, по словам М.В. Богуславского, при анализе советской школы «проявляла известную объективность, сочетаемую иногда с саркастическим злорадством, но все же доминировала патриотическая тревога за судьбу русской школы, опасения за происходящее разрушение традиций и корней отечественной педагогики» [2, с. 7]. В поле зрения были политика правящей партии и нововведения в области воспитания и образования, которые эмигранты стремились анализировать. Неприятие вызывали прежде всего партийно-классовый подход к образованию и атеизм. Вместе с тем были даны положительные оценки воспитательным системам А.С. Макаренко, М.М. Рубинштейна, С.Т. Шацкого и отдельным документам демократической направленности. Анализ развития системы народного образования в Советской России занимал значительное место на страницах печати и на съездах эмигрантов. Интересным в этом отношении является обращение к советским программам по русскому языку и их публикация в журнале «Русская школа за рубежом» с комментариями известного лингвиста С.И. Карцевского.

Значительный вклад внесла философия. В 20-50-е годы XX века центральное место в творчестве мыслителей Российского Зарубежья Н.А. Бердяева, С.Н. Булгакова, С.И. Гессена, В.В. Зеньковского, И.А. Ильина, Н.О. Лосского, П.А. Сорокина, Ф.А. Степуна, П.Б. Струве, Г.П. Федотова, Г.В. Флоровского и др. занимала проблема национального образования и воспитания. И хотя специальных трудов, где рассматривался бы данный вопрос, было не так много (В.В. Зеньковский «О национальном воспитании» и др.) огромную роль играли статьи и речи философов (В.В. Зеньковского, И.А. Ильина, Г. Федотова), непосредственно обращенные к детям и подросткам, в которых основное внимание уделялось национальным ценностям.

Русскими мыслителями в условиях эмиграции была разработана оригинальная концепция образования, базирующаяся на органичном соединении общечеловеческих и национальных ценностей (С.И. Гессен), определены психолого-педагогические основы формирования у подростков и юношества национального

самосознания (В.В. Зеньковский), установлены действенные формы и средства воспитания патриотизма в результате вдумчивого использования национальных ценностей образования (И.А. Ильин).

В качестве одного из источников концепции национального воспитания и образования следует назвать и религию. Многие педагоги Российского Зарубежья, поднимая вопрос о национальном воспитании подрастающего поколения, отдавали предпочтение религиозно-нравственному его аспекту. Мировоззренческие позиции этих мыслителей обусловила православная религия. В эмиграции сложились условия для развития одного из направлений педагогической мысли — русской религиозной педагогики, к которому принадлежали Н.Н. Афанасьев, К.А. Ельчанинов, Л.А. Зандер, В.В. Зеньковский, С.С. Куломзина, И.А. Лаговский, А.С. Четверикова, О.С. Четвериков и др. В своих трудах, осмысливая роль религии и церкви в истории человечества, они показывали значение религиозных истин для просветления и умиротворения человеческой души, выделяли высокий идеал Христа, к которому личность должна стремиться, а также наметили пути, способы и методику такого воспитания: «Для религиозного воспитания необходима духовно здоровая семья, необходима школа, проникнутая религиозностью, но еще больше необходима духовно культурная атмосфера» [3, с. 48].

Важным источником развития педагогики Российского Зарубежья была реальная школьная практика. Условия эмиграции требовали создания нового типа школы, который, с одной стороны, воспитывал бы граждан знающих и любящих Россию, а, с другой, готовил детей к реальной жизни на чужбине. За основу был взят проект, разработанный накануне революции графом Н.П. Игнатьевым и невостребованный в России. В результате был создан смешанный тип гимназии, учебный план которой сочетал как государственный (страны проживания), так и национальный компоненты содержания образования. По объему знаний и требований он обеспечивал поступление в вузы Европы. Его национальным ядром стала «Россика» (русский язык, литература, история, география России, Закон Божий и пение). При разработке учебного плана и программ возникали трудности. Во-первых, многопредметность и перегрузка, которые после многочисленных дискуссий удалось устранить. Во-вторых, наличие различных точек зрения на содержание русского блока предметов. Большинство эмигрантов придерживалось умеренной позиции, выступая за сочетание национальных и общечеловеческих начал в образовании и за аполитизацию школы.

Таким образом, все вышеперечисленные источники (идеи русской классической педагогики и философии; духовно-нравственный опыт русской литературы; идеи и опыт развития национальных систем образования стран Европы и Америки; практический опыт национального воспитания в русской зарубежной школе и т.д.) повлияли на формирование концепции национального образования и воспитания подрастающего поколения в Российском Зарубежье.

Список литературы:

1. Ершов М.Н. Школа и национальная проблема. Социально-педагогический очерк. Харбин, 1926. 83 с.
2. Богуславский М.В. Восприятие советской школы 20-х годов российским педагогическим зарубежьем. Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья. Саранск, 1994. С. 7-9.
3. Зеньковский В.В. Школа и церковь. Церковная школа. Вопросы религиозного воспитания и образования. Париж, 1927. Вып. 1. С. 28-50.

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ИССЛЕДОВАНИЯХ П.Ф. КАПТЕРЕВА (1849-1922)

Лунёв Роман Сергеевич

*аспирант кафедры педагогики, РГПУ им. А.И. Герцена
г. Санкт-Петербург, E-mail: roman_lunev@mail.ru*

В истории российской педагогики рубежа XIX—XX веков известно немало выдающихся личностей — ученых, писателей, педагогов, политических деятелей, внесших большой вклад в развитие отечественной науки и практики, обращение к изысканиям которых в сегодняшнее время позволяет оценить и проанализировать накопленный опыт. В ряду наиболее ярких и известных прогрессивных российских ученых, разрабатывавших проблему воспитания и образования в структуре педагогического процесса, несомненно, стоит Петр Федорович Каптерев (1849—1922) — ученый, педагог, историк образования, просветитель. Период его жизни и творчества — это время интенсивного социального, экономического и культурного развития России, и столь же интенсивного развития педагогической

мысли, время небывалого взлета и размаха реформаторской деятельности передовых общественных сил [3, с. 117].

Либеральные идеи российского освободительного движения 60-70-х годов XIX столетия, органическую часть которого составляло общественно-педагогическое движение, у истоков которого находился Н.И. Пирогов, оказали на мировоззрение П.Ф. Каптерева большое влияние и способствовали формированию гуманистических основ его педагогической системы. Мировоззрение П.Ф. Каптерева развивалось на единой антропологической основе (как у К.Д. Ушинского) в самом важном и непоколебимом убеждении о необходимости полного раскрепощения личности человека в условиях рационального организованного общественного воспитания.

Интенсивное развитие философии, естественных и общественных наук раздвигало границы педагогического знания. Атмосфера социальных битв предельно накаляла общественное и политическое звучание педагогических проблем, выявляла различие подходов к их решению, подчеркивала все более четкие грани между разными социально-педагогическими направлениями. В этом отношении сегодняшнее развитие педагогической науки, тем или иным образом, продолжает исторически сложившуюся традицию образования минувшего рубежа конца XIX—XX веков.

Петр Федорович Каптерев — один из наиболее крупных педагогов-теоретиков, внесших значительный вклад в развитие педагогической теории, истории русской и зарубежной педагогики, теории семейного и дошкольного воспитания, педагогической психологии; автор таких фундаментальных трудов, как «Педагогический процесс», «Дидактические очерки. Теория образования» (1885) [7, с. 11], «История русской педагогики» (СПб., 1915), «Педагогическая психология» (1876), «Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели» (1876), «О школьном самоуправлении учащихся, и о школьной дисциплине» (1876), «Об эстетическом развитии и воспитании детей» [6, с. 8], и множества статей, посвященных физическому, нравственному, эстетическому, трудовому, умственному воспитанию, развитию характера, внимания, памяти, воли, логического мышления и т.д.

В своих научных трудах П.Ф. Каптерев исследовал один из важнейших период русской педагогики и школы — после отмены крепостного права и начала первой мировой войны. Ученый научно объяснил происхождение общественно-педагогического движения, указал его источник и причины, а также его влияние на последующее развитие отечественной педагогики и школы. Он выдвинул концепцию

о борьбе двух педагогик — консервативной и прогрессивной — как о главной причине возникновения разных течений внутри педагогического движения. За консервативной педагогикой стояли силы правящего класса, а за прогрессивной — по преимуществу земскообщественные. Педагогика правящего класса стремилась быть «оберегающей, но часто является просто ограничительной, задерживающей» [12, с. 7]. Прогрессивную педагогику он характеризовал как творческую, созидательную. Вот эта борьба двух педагогик и есть «одна из основных, самых главных пружин в современной педагогической практике и отчасти теории» [9, с. 65].

Отметим, что борьба двух течений в педагогике особенно обострилась со времени реформ 60-х гг., когда, по оценкам П.Ф. Каптерева, личности общества получили некоторые права, в том числе и некоторую самостоятельность, но «дано было мало». «Ожесточенная борьба этих двух педагогик... сохраняет основное явление новой русской педагогики, которым в жизни школы, в педагогической практике определяется почти все» [9, с. 65].

Говоря об источниках развития педагогических идей в России, он называет два: собственные исследования («наблюдения и размышления») и заимствования идей западноевропейской педагогики.

Анализируя школьный опыт и педагогические идеи прошлого, П.Ф. Каптерев, прежде всего, вычленяет то, что помогает решать проблему теории и практики обучения и воспитания своего времени. Он не ставит перед историей русской педагогики отвлеченных теоретических задач, предпочитает извлекать из нее лишь то, что требуется на каждом шагу в жизни общества и школы. В своем капитальном труде «История русской педагогики» (1909) ученый с этих же позиций рассматривает и оценивает факты школьного дела, «которое всюду начинается с того, что путем воспитания и образования стремятся приспособить подрастающее поколение и окружающих детей среде общественно — политической организации» [10, с. 90].

С нашей точки зрения, изучение и обобщение историко-педагогических работ П.Ф. Каптерева позволяет утверждать, что он внес значительный вклад в разработку проблем истории педагогики; в частности: методологические вопросы происхождения воспитания и педагогической науки, определение предмета, составных элементов и ведущих проблем историко-педагогического знания, периодизация истории педагогики.

П.Ф. Каптерев трактовал историю педагогики как педагогическое самосознание человечества. Как мы ранее уже обозначали, он придерживался общепринятых для западноевропейской и отечественной истории педагогики методов воздействия на учебно-воспитательный процесс подрастающего поколения и рассмотрения истории педагогики как одного из отделов всеобщей истории. Еще Рудольф Штейнер в одной из своих работ говорил, что «когда ребенок появляется в физическом мире, мы должны осознать, чем для него является переход с духовного на физический план. Мы должны понимать, что человеческое существо действительно состоит из двух членов. Прежде чем человеческое существо вступит на физическую Землю, устанавливается связь между духом и душой; духом, под которым мы понимаем то, что в физическом мире еще совершенно скрыто от нас и что мы на языке антропософской духовной науки называем «духо-человек», «жизне-дух» и «само-дух». Эти три высших члена существа человека некоторым образом пребывают в сверхчувственной сфере, куда мы еще только должны пробиться, но в период между смертью и новым рождением некоторая связь с ними у нас уже есть. Сила, исходящая от этой троичности, пронизывает душевное начало в человеке — душу *самосознающую*, душу рассудка и чувства, а также душу *ощущающую*» [17, с. 105].

Своеобразием отличались выделенные ученым основные проблемы, которые должны составлять *предмет историко-педагогической науки*: 1) исследование развития прав детской личности; 2) возникновение и развитие учебно-воспитательных учреждений; и 3) история педагогической мысли.

Отличительной особенностью историко-педагогической концепции П.Ф. Каптерева является постановка проблемы исследования развития прав детской личности как специального предмета историко-педагогической науки, что отражает гуманизм и демократизм мировоззрения ученого (Эта идея, сохраняя свою актуальность и в настоящее время, тесно связана с его определением сущности воспитания в рамках личностно ориентированного подхода, как целенаправленного процесса, благоприятствующего развитию различных способностей человека. — *Прим. авт.*) [13, с. 43]. Историко-педагогическая концепция П.Ф. Каптерева строится на антрополого-гуманистическом подходе к интерпретации педагогических явлений. Он выделяет в мировом историко-педагогическом процессе общечеловеческие, гуманистические и демократические ценности.

Интересна трактовка ученым соотношения общечеловеческого и национального в историко-педагогическом процессе. Национальный характер, считает он, был присущ древневосточным и античному воспитательным типам. Значение христианства П.Ф. Каптерев видел в том, что с его утверждением на Западе резкие национальные особенности воспитания стали ослабевать. Для П.Ф. Каптерева характерно более широкое обоснование общечеловеческих начал в христианский период, в рамках которого всеобщей основой воспитания он считал христианскую религию; греко-римскую культуру, определяющую длительный период и основное содержание образовательного курса, наряду с христианским вероучением; развитие педагогической науки, истины которой не имеют национального характера [14, с. 327].

Актуальной является широкая трактовка П.Ф. Каптеревым функций истории педагогики: изучение развития воспитания, школы и педагогических теорий в различные исторические периоды с древнейших времен до настоящих дней, как имеющей общечеловеческое социокультурное значение, а не только узкопрофессиональное, учебно-информационное.

В настоящее время на наше государство возлагается задача по обеспечению интеграции российской образовательной системы в мировое образовательное пространство. История отечественного образования свидетельствует о том, его становление и развитие осуществлялось во многом под влиянием западноевропейской школы. Это проявлялось в виде простого копирования зарубежных школьных порядков, так и в форме переноса на нашу почву прогрессивных западноевропейских педагогических идей, как это наблюдалось, например, в пореформенные десятилетия [15, с. 6]. Изучая западноевропейскую педагогическую мысль, П.Ф. Каптерев раскрывал ее общечеловеческое значение. Он обращался к наследию Я.А. Коменского, Дж. Локка, Ж.Ж. Руссо, И.Б. Базедова, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарта, Ф. Фребеля, А. Дистервега, Г. Спенсера, уделяя основное внимание их прогрессивным, гуманистическим и демократическим идеям, антропологическому обоснованию педагогической науки [5, с. 45].

Основное внимание в работах по истории отечественной педагогики П.Ф. Каптерев уделял национальным особенностям генезиса русской школы и педагогической науки, значительно меньше раскрывая их общечеловеческие аспекты.

Отметим, что П.Ф. Каптерев, М.И. Демков и А.П. Медведков рассматривали обе стороны историко-педагогического процесса —

историю воспитательно-образовательной практики и педагогического знания — в их единстве (причем Демков ставил «в тесную связь историю русской педагогики с историей просвещения в России») [2, с. 21].

Наибольшей фундаментальностью, как мы ранее уже говорили, отличалась монография П.Ф. Каптерева «История русской педагогики» [16], в которой педагогическая теория и практика раскрывались в их глубинной взаимосвязи и взаимовлиянии. Он, исследуя историко-педагогический процесс намечал три периода в истории отечественной педагогики — «церковный», «государственный» и «общественный» [4, с. 13].

Изучение историко-педагогических работ П.Ф. Каптерева позволяет констатировать, что он отразил исторические и педагогические особенности развития российской системы образования и теоретической педагогики во второй половине XIX века. При характеристике педагогических теорий выдающихся отечественных мыслителей (Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого) [1, с. 83] П.Ф. Каптерев обращал внимание на гуманистическую направленность и связь их с передовыми западноевропейскими педагогическими идеями, отечественной духовной культурой в целом, что сыграло важную роль в истории русской педагогики [8, с. 44].

Обращение П.Ф. Каптерева к национальным традициям русской педагогики, его творческое отношение к достижениям зарубежной педагогической науки и критика механического перенесения иностранного опыта в практику российского образования без учета его специфики, обоснование им взаимосвязи общечеловеческих, гуманистических и национальных приоритетов образования делает его наследие актуальным в современных условиях развития отечественной педагогической теории и практики, так как для воспитания гармоничной и развитой личности, достойной своего времени, необходимы принципы гуманизма в воспитании и образовании подрастающего поколения.

Пропагандируя русские национальные традиции воспитания и обучения подрастающего поколения, П.Ф. Каптерев, в своих произведениях по истории русской педагогики, правомерно акцентировался на отечественном опыте, ему нельзя отказать в последовательном стремлении трактовать особенное на фоне общего, исследовать историю русской педагогики, тенденции ее развития в органической взаимосвязи с прогрессивными общечеловеческими

традициями и важнейшими направлениями западноевропейского образования [5, с. 67].

Таким образом, в период второй половины XIX — начала XX вв., П.Ф. Каптерев воспринял проблему освобождения личности русского гражданина как историческую задачу, в решении которой наука и просвещение призваны сыграть решающую роль. Поэтому в центре его историко-педагогических, педагогических, психологических исследований (концепций) всегда стояли интересы личности и гражданские мотивы (в неразрывной связи с расширением прав общества в деле воспитания, образования, организации народной школы). Не государство и не церковь, а только само общество может влиять, управлять и направлять школьное дело (Данные позиции уже дают основание говорить об автономности педагогического процесса — *Прим. авт.*) [11, с. 9]. Такой главный вывод из его «Истории русской педагогики».

Список литературы:

1. Ашихмин А.Л. О некоторых подходах в гармонизации учебно-воспитательного процесса // Психолого-педагогические аспекты многоуровневого образования. Сб. науч. тр. Тверь: Изд-во ТвГУ, 1994. С. 75-93.
2. Демков М.И. История русской педагогики. Ч. I-III. М., 1895-1909. 234 с.
3. Джуринский А.Н. История педагогики. Учебное пособие для студентов пед. вузов. М.: ФОРУМ — ИНФРА-М, 1998. 272 с.
4. Днепров Э.Д. Становление и развитие Отечественной истории педагогики: основные этапы и тенденции // Исторические и методологические проблемы изучения отечественной школы и педагогики. Сб. науч. трудов / Под ред. Э.Д. Днепров, О.И. Кошелева. — М.: Изд-во АПН, 1989. С. 4—50.
5. Золотарев С.А. Очерки по истории педагогики на Западе и в России. СПб., 1910. 273 с.
6. Каптерев П.Ф. Об эстетическом развитии и воспитании детей. // Народная школа. 1876. № 6—7.
7. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Библиотечка журнала «Вестник образования». / Под ред. О.Н. Халюты. №3. 2003. С. 2—23.
8. Каптерев П.Ф. История педагогики (курс лекций) / Лекции подготовлены к печати докт. пед. наук Г.Д. Михалевской. Ижевск: Изд-во Удмурт. ун-та, 1996. 185 с.
9. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. Учебное пособие для студентов высш. и сред. спец. учеб. заведений. / Под ред. акад. А.А. Королькова. СПб. : АЛІЕТІЯ, 2004. 559 с.

10. Каптерев П.Ф. Об общественно-нравственном воспитании детей. // Энциклопедия семейного воспитания и обучения. Вып. 5. / Ред. П.Ф. Каптерев. СПб., 1908. С. 89-121.
11. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс // Русская школа. 1905. С 9—19.
12. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс. СПб., 1905. 145 с.
13. Лебедев П.А. Общественно-педагогическая деятельность П.Ф. Каптерева в годы Советской власти (к 125-летию со дня рождения) // Советская педагогика. 1974. №8. С. 21—43.
14. Лещинский В.И. Личностная парадигма в истории образования и технологии ее реализации // Известия Воронежского государственного педагогического университета. Личностно ориентированное образование: история, теория, практика. Сб. научных трудов. Воронеж, 2000. С. 318—327.
15. Педагогическое образование в России: становление и развитие: монография. / Под общ. ред. Л.Л. Редько; под науч. ред. В.В. Колпачева. Ставрополь, 2008. 279 с.
16. Штейнер Р. Общее учение о человеке как основа педагогики. Перевод с немецкого Д.М. Виноградова. 3-е отредактированное издание. М., 2005. 200 с.

СЕКЦИЯ 1.2.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ВЕБКВЕСТ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Дьяконова Ольга Олеговна

*аспирант кафедры педагогики, ассистент кафедры
английского языка УлГПУ им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск*

E-mail: olgadiakonova@yandex.ru

Современный процесс уже немислим без широкого применения информационных и коммуникационных технологий. Сетевые технологии — это наиболее развивающееся направление информатизации общества в целом, и образования в частности. Наблюдения специалистов показали, что работа в компьютерных сетях актуализирует потребность обучающихся быть членом социальной общности, отмечается улучшение грамотности и развития речи у детей. Через телекоммуникационное общение повышается их интерес к учебе и, как следствие, растет успеваемость.

Обращение к интернету как источнику информации позволяет получить доступ к разнообразным текстовым, звуковым и видеоматериалам на изучаемом языке, в том числе и к аутентичным. Это электронные версии газет и журналов, книг, каталоги библиотек, архивы, сайты музеев, сайты знаменитостей, оперативная информация, пересылаемая заказчику по электронной почте в виде рассылок, и др.

Ресурсы Интернета, с одной стороны, практически безграничны, с другой — постоянно обновляются, именно поэтому важно формировать у учеников навыки целенаправленного отбора информации, ее критической оценки. Подобного рода требованиям отвечают виды работы с использованием таких ресурсов Интернета, как вебквесты.

Концепция вебквеста была разработана Bernie Dodge и Tom March в Университете Сан-Диего в США в середине 1990-х гг., а к концу 1990-х гг. эта образовательная программа стала популярна и в России.

Вебквест — это специфический образовательный сайт, посвящённый «самостоятельной исследовательской работе по определённой теме с гиперссылками на различные информационные ресурсы». Вебквест характеризуется отсутствием «готовых к употреблению знаний» и «упрощённых и клишированных формул» решения поставленных задач, «полной вовлечённостью в поисковую деятельность» и «связью с реальной жизнью» [2, с. 175-180].

Таким образом, вебквест определяется как вид деятельности, направленной на исследование, причем источником информации для вопросов вебквеста или выполнения заданий вебквеста служат ресурсы мировой сети Интернет. Задания такого рода, как правило, размещаются на веб-сайтах, а списки ресурсов оформляются в виде ссылок.

Веб-сайт, создающийся специально для вебквеста, призван последовательно организовывать каждый этап работы студентов. Структура вебквеста, как правило, включает следующие ключевые элементы:

- *введение (introduction)* — целью этого раздела является подготовка учащихся и создание мотивации к выполнению задания. Введение обычно содержит вопрос, над которым и будут размышлять учащиеся;
- *задание (task)* — это наиболее важная часть вебквеста. Задание может быть представлено самыми разнообразными способами (в виде загадки, научного задания или дизайн-задания);
- *процесс (process)* — в этой секции содержатся пошаговые указания по выполнению задания;
- *ресурсы (resources)* — этот раздел содержит веб-ресурсы для получения информации;
- *критерии оценки (evaluation)* — данный раздел содержит критерии оценки выполненных заданий;
- *заключение (conclusion)* — здесь подводится итог и поощряется рефлексия и дальнейшее исследование по проблеме [3, с. 45-47].

В зависимости от целей обучения вебквесты можно разделить на краткосрочные (направленные на овладение определенным объемом информации) и долгосрочные (направленные не только на овладение новой информацией, но и на создание какого-либо нового продукта, доступного для других). За последние десятилетия разработки в области создания и внедрения вебквестов очень продвинулись. Однако стоит отметить, что модернизация существующих вебквестов и внедрение новых структурных элементов привели к размытию четких

границ между видами вебквестов, то есть разные виды вебквестов могут комбинировать в себе похожие элементы и задания. На сегодняшний день различают двенадцать видов вебквестов, классификация которых основана на 12 типах заданий.

1. *Compilation tasks* — задание по сбору данных — это самый простой вебквест, так как цель студентов заключается в следующем, просмотреть определенные ресурсы Интернета и выбрать информацию необходимую для какой-либо компиляции (кулинарной книги, гербария и т.д.).

2. *Judgement tasks* — задание на мнение — цель вебквеста заключается в сборе данных о конкретном событии для дальнейшей презентации своего мнения о нем.

3. *Retelling tasks* — задание на пересказ — задание направлено на поиск информации с целью ее дальнейшего пересказа. Например, проходя вебквест о Британских островах, студент собирает и суммирует информацию об англо-говорящей стране с целью выдать конечный продукт, например, мультимедийную презентацию данной страны. При групповом прохождении вебквеста можно разделить обязанности: географ должен собрать информацию о географическом положении страны, историк должен изучить все значимые исторические события за определенный период, а социолог подготовить исследование туристических достопримечательностей для создания виртуального тура по стране.

4. *Persuasion tasks* — задание на убедительность — в отличие от задания на пересказ, в данном случае студенты получают вымышленную ситуацию, после тщательного изучения которой, они должны составить убедительный рассказ для своей аудитории.

5. *Mystery tasks* — детективные задания — выполняя детективные задания, студенты сталкиваются с определенной проблемой, таинственной историей или загадкой, которую необходимо решить. Чтобы добраться до разгадки, студентам придется принять участие в захватывающем расследовании, примерить на себя различные роли, научиться анализировать информацию с различных точек зрения и в конечном итоге написать убедительное эссе в защиту своей позиции.

6. *Creative tasks* — творческие задания — их цель заключается в создании конечного продукта специфического формата (сочинение, рисунок, диаграмма, радиопостановка и т.д.).

7. *Journalistic tasks* — журналистские задания — выполняя подобного рода вебквест, студенты могут примерить на себя роль

журналиста, они собирают информацию, суммируют ее, и представляют в виде статьи или репортажа.

8. Design tasks — дизайн-задания — направлены на создание определенного, заранее утвержденного продукта. Примером дизайн-задания может служить создание брошюры для нового туристического агентства, способной помочь туристам с наименьшими затратами запланировать себе отдых в любой экзотической стране.

9. Analytical tasks — аналитические задания — студентам необходимо проанализировать какое-либо явление (реальное или вымышленное; физическое или абстрактное) для установления причинно-следственных отношений и т.д.

10. Self-knowledge tasks — задание на самопознание — наименее популярный вид вебквеста, так как он нацелен на саморазвитие через логику, догадку и внутренние человеческие ресурсы.

11. Consensus tasks — задание на согласие и единодушие — существуют определенные темы, противоречивые по своей сути: эвтаназия, легализация легких наркотиков, женская армия и т.д. Обсуждая подобного рода темы, следует освещать обе точки зрения, «за» и «против», ведь только после основательного обсуждения может быть достигнут консенсус.

12. Scientific tasks — научные задания — подобного рода задания могут основываться как на вымышленных фактах, так и на реальных. Эти задания показывают, как на самом деле работает наука, студент получает возможность посмотреть как на самом деле «работает» наука. Структура научных заданий подразумевает выдвижение гипотезы, ее проверку и сравнение конечного результата с заявленным результатом [4].

Любой вебквест, не зависимо от его типа, содержит систему заданий, которые предшествуют поиску в Интернете и организуют их деятельность в процессе и после получения необходимой информации.

Первый блок заданий состоит из мотивирующих вводных упражнений и подготовки к поиску информации в Интернете. Например, для урока «Обучение за рубежом» в качестве вводных упражнений предлагаются такие задания: Хотелось бы тебе учиться за границей? Отметь в списке возможные аргументы в пользу обучения за рубежом. Отметь в списке англоязычных стран ту, где ты бы хотел изучать английский язык. Сравни свои ответы с ответами партнера и выясни, каковы его/ее желания учиться за рубежом.

Этап подготовки к поиску в Интернете включает задания, где необходимо выбрать курс английского языка, желаемые условия

обучения и возможности проведения свободного времени и обсудить свои предпочтения в парах.

Второй блок заданий организует поиск в Интернете. Учащиеся должны выйти в Интернет-поисковик и, используя ключевые слова, найти языковые школы за рубежом, в которых преподается иностранный язык, ознакомиться с сайтами двух-трех школ, выбрать школу в соответствии со своими желаниями и сделать краткое описание школы и планируемого курса обучения.

Третий этап урока — обсуждение результатов поиска: необходимо взять интервью у партнера о выбранной им/ею школе и учебном курсе, подготовить краткое ее описание и, сравнив школы, сделать окончательный выбор [1].

Существует огромное многообразие готовых вебквестов различной тематики. При необходимости, существующие вебквесты можно адаптировать к существующим учебным целям или создать на специализированном сайте свой собственный вебквест с использованием соответствующих инструментальных программ, доступных на тех же учебных сайтах.

Список литературы:

1. Леонтьев В.П. Новейшая энциклопедия Интернета 2004. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2004. 784 с.
2. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Издательство МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
3. DPPD Справочник по методам работы с Интернетом. Бельгия: Издательство Совета Европы, 2006. 105 с.
4. Joana Angrill Farreny. Webquests and Blogs: Web-based Tool for EFL Teaching [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.apac.es/publications/documents/Webquest_weblog_paper.pdf

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ВОСПИТАТЕЛЯ ДОУ

Якушева Светлана Дмитриевна

к. п. н., доцент кафедры педагогики МГПИ, г. Москва

E-mail: jawa57@mail.ru

Кадук Лариса Владимировна

воспитатель ГОУ ЦО №1681 «Бутово-3» ДОУ «Надежда»

ЮЗОУО Департамента образования города Москвы,

*студентка IV курса факультета педагогики и методики дошкольного
образования МГПИ, г. Москва*

E-mail: lilka-26@bk.ru

*Племя, не способное воспитать в потомстве стремление
сохранить и защитить сложившуюся культуру, традиции, обречено
на вымирание.*

Дж. Байрон

Совершенствование современного общества обусловлено существенными переменами в сфере отечественного образования. Оно призвано задавать именно ту траекторию развития человеческого потенциала, которое действительно необходимо обществу, обеспечивая его восходящее развитие. Основным фактором развития общества является культурное его обновление, осознание и освоение гуманитарных и культурных ценностей.

Приобретая особую значимость, образование как компонент культуры является важнейшим средством развития гуманистической сущности человека. Именно оно является важнейшим значением в становлении личности, обеспечивая не только познание мира, но и развитие индивидуальности человека, его самобытности [24, с. 3].

Отечественная системы образования на современном этапе своего развития определила новые целевые ориентиры образовательного процесса: «поворот» к личности и создание условий ее развития.

В своем развитии образование ориентируется на образ культуры XXI века как среды, «растущей и питающей личность» (П.А. Флоренский), как «целостного явления, которое делает людей, населяющих определенное пространство, из простого населения —

народом, нацией» (Д.С. Лихачев) как «диалога и взаиморождения прошлых, настоящих и будущих культур» (М.М. Бахтин).

Человек живет в многомерном пространстве культуры, и его бытие определяется тем, какими языками культуры он владеет. Здесь каждый выбирает свой путь. С личности начинается и личностью завершается процесс культурного воспроизводства.

Доминантой XXI века является аксиологизация образования. Оно обеспечивает не только становление человека культуры, но прежде всего, раскрывает сущность процесса становления и развития аксиологического потенциала личности на основе ценностей культуры.

Именно в дошкольном детстве закладываются основы нравственно-гражданских качеств, формируются первые представления ребенка об окружающем мире, обществе и культуре.

В связи с этим данная работа посвящена вопросу, связанному с аксиологическим аспектом развития профессионального мастерства воспитателя дошкольного образовательного учреждения (ДОУ).

Акцентированное внимание к личности воспитателя предполагает, на наш взгляд, построение индивидуальной траектории личностно-профессионального развития мастерства воспитателя ДОУ.

Личность, по мнению А.Н. Леонтьева, не только «момент деятельности, но и ее продукт», «ею не рождаются, а становятся» [12].

Быть личностью, заявляет Э.Ф. Зеер, означает быть субъектом деятельности, общения, самосознания, то есть выражение «субъект деятельности» означает, что человек есть, прежде всего, субъект основных социальных деятельностей — труда, общения, познания [6].

Чтобы стать мастером, преобразователем, творцом, по утверждению В.А. Сластенина, необходимо овладеть закономерностями и механизмами педагогического процесса. Это позволит мыслить и действовать, самостоятельно анализировать педагогические явления, расчленять их на составные элементы, осмысливать каждую часть в связи с целым, находить в теории обучения и воспитания идеи, выводы, принципы, адекватные логике рассматриваемого явления; правильно диагностировать его — определять, к какой категории психолого-педагогических понятий оно относится; находить основную педагогическую задачу (проблему) и способы ее оптимального решения [18, с. 33].

Профессиональное мастерство — это искусство обучения и воспитания, доступное каждому педагогу (воспитателю), но требующее постоянного совершенствования.

В данной работе мы будем оперировать двумя понятиями «педагогическое» и «профессиональное» мастерство, так они в данном случае являются тождественными.

Педагог-мастер — это специалист высокой культуры, мастер своего дела, он в совершенстве владеет преподаваемой дисциплиной, методикой обучения и воспитания, обладает психологическими знаниями, а также знаниями в различных отраслях науки и искусства.

Педагогическое мастерство, по утверждению С.Д. Якушевой, — это профессиональное умение оптимизировать все виды учебно-воспитательной деятельности, целенаправить их на всестороннее развитие и совершенствование личности, формирование ее мировоззрения, способностей. Она считает, что педагогическая культура, профессиональная компетентность педагога, педагогические умения и способности, речевая культура, педагогическое взаимодействие, умение управлять собой, педагогическое общение и этика, а также психолого-педагогические знания, являются слагаемыми педагогического мастерства [24, с. 6].

Педагогическая энциклопедия рассматривает педагогическое мастерство как высокое и постоянно совершенствующееся искусство воспитания и обучения, доступное каждому педагогу [16, с. 73].

Б.Т. Лихачев полагает, что педагогическое мастерство является частью педагогического искусства и выражается в современном владении педагогом методами и приемами, всем арсеналом педагогических умений и навыков, обеспечивающих практическое воплощение педагогического искусства в процессе формирования личности [13, с. 284].

Ю.П. Азаров заявляет, что основой педагогического мастерства является знание закономерностей воспитания детей [1, с. 108].

Педагогическое мастерство, по утверждению Г.М. Коджаспировой, это уровень совершенного владения педагогической деятельностью [9, с. 137].

Педагогическое мастерство, по мнению А.С. Макаренко — это знание особенностей педагогического процесса, умение его построить и привести в движение [15, с. 105].

Учитель-мастер должен обладать этими качествами вдвойне: как глубокий знаток психологии личности и того, чему ее учить, и как человек, владеющий способами обучения и воспитания.

Сущность педагогического мастерства, заявляет С.Д. Якушева, заключается в качествах личности самого педагога, который осуществляя эту работу, обеспечивает ее успешность. Она утверждает, что педагогическое мастерство — это профессиональное умение

оптимизировать все виды учебно-воспитательной деятельности, направленной на всестороннее развитие и совершенствование личности, формирование ее мировоззрения и способностей [24, с. 6].

Современная система образования вносит свой вклад в становление сущностных сил человека, его социально ценных мировоззренческих и нравственных качеств. Вне человека и без человека понятие ценности существовать не может, так как оно представляет собой особый человеческий тип значимости предметов и явлений. Ценности не первичны, они производны от соотношения мира и человека, подтверждая значимость того, что создал человек в процессе истории.

В.А. Слостенин утверждает, что аксиологические характеристики педагогической деятельности отражают ее гуманистический смысл. Педагогические ценности представляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога. Овладение педагогическими ценностями осуществляется в процессе педагогической деятельности. Именно овладение педагогическими ценностями служит показателем личностно-профессионального развития педагога [19, с. 104].

Аксиологический потенциал личности, по словам А.В. Кирьяковой, — это многоуровневое интегративное динамическое новообразование, характеризующее наличием у нее устойчивой иерархии ценностных ориентаций, определяющих характер жизнедеятельности [8, с. 6].

Аксиологическое «Я» как система ценностных ориентаций содержит не только когнитивные, но и эмоционально-волевые компоненты. Как считает В.А. Слостенин, эта система включает в себя:

- ценности, связанные с утверждением личностью своей роли в социальной и профессиональной среде (общественная значимость труда педагога, престижность педагогической деятельности, признание профессии ближайшим личным окружением и др.);
- ценности, удовлетворяющие потребность в общении и расширяющие его круг (общение с детьми, коллегами, референтными людьми, переживание детской любви и привязанности, обмен духовными ценностями и др.);
- ценности, ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности (возможности развития профессионально-

творческих способностей, приобщение к мировой культуре, занятие любимым предметом, постоянное самосовершенствование и др.);

- ценности, позволяющие осуществлять самореализацию (творческий характер труда педагога, романтичность и увлекательность педагогической профессии и др.) [19, с. 105].

Ценность, согласно В.П. Тугаринову, — это не только предметы, явления и их свойства, которые нужны людям определенного общества и отдельной личности в качестве средств удовлетворения их потребностей, но также идеи и побуждения в качестве нормы и идеала [4, с. 24].

Понятие «ценность» является центральным в аксиологии, оно положило начало в специальной области философской науки [7, с. 13].

В философском энциклопедическом словаре «ценность» — это то, что чувства людей диктуют признать стоящим над всем и к чему можно стремиться с уважением, признанием, почтением (П. Менцер) [21, с. 507].

Этимологический словарь русского языка А.Г. Преображенского понятие «ценность» трактует в значении «высоко ставить, придавать достоинство» [17].

Словарь русского языка С.И. Ожегова значение понятия «ценность» объясняет следующим образом: как «ценность» — цена, стоимость; важность, значение. И как «ценный» — с обозначенной стоимостью, ценой; имеющий большую цену; с большими достоинствами, важный, нужный [14].

Педагог становится мастером своего дела, профессионалом по мере того, как он осваивает и развивает педагогическую деятельность, признавая педагогические ценности. История дошкольного образования и педагогической мысли — это процесс постоянной оценки, переосмысления, установления ценностей, переноса известных идей и педагогических технологий в новые условия. Умение в старом, давно известном, увидеть новое, по достоинству его оценить, и составляет непреложный компонент педагогической профессионализма педагога.

В связи с переходом на новые стандарты дошкольного образования особое внимание уделяется развитию творческого потенциала воспитателя, обладающего современным мышлением, знаниями информационных технологий и личностной культурой. Именно такой специалист может обеспечить внедрение инновационных технологий в образовательном процессе ДОУ, одним из которых является аксиологический.

Аксиологический аспект является необходимым компонентом: осмысления устойчивого социального развития (В.И. Бойко, Г.П. Выжлецов, Ю.М. Плюснин); исследования проблемы взаимодействия познания и ценностного сознания человека (М.С. Каган, Н.С. Розов); теории ценностей (А.М. Анисимов, В.П. Бездухов, Е.В. Бондаревская, Г.П. Выжлецов, М.С. Каган, А.В. Кирьякова, Н.Д. Никандров, З.И. Равкин, Н.С. Розов); изучения феноменологии ценностных установок личности (В.Г. Алексева, М.И. Бобнева, Н.И. Лапин, В.С. Собкин).

Итак, аксиологизация — компонент гуманизации образования, поскольку в теории и в реальной практике она определяет состав и иерархию гуманистических ценностей образования, системообразующим элементом которых выступает человек как главная ценность.

В.А. Сухомлинский заявлял, что без веры в возможности ребенка, доверия к нему, вся педагогическая премудрость, методы и приемы обучения и воспитания несостоятельны. Воспитание во имя счастья ребенка — таков гуманистический смысл педагогической деятельности.

Ибо основой успеха педагога, считал В.А. Сухомлинский, является духовное богатство и щедрость его души, воспитанность чувств и высокий уровень общей эмоциональной культуры [20, с. 102].

Все, что существует в мире, является объектом ценностного отношения, т.е. оцениваться человеком как добро или зло, красота или безобразие, допустимое или недопустимое, истинное или неистинное.

Старая поговорка гласит: «Все новое — хорошо забытое старое». Своя культура всегда выделяется человеком как особенная, первая с которой он, как правило, свыкается, сживается, которую впитывает, как принято говорить «с молоком матери». Вероятно, поэтому рано или поздно человек все равно начинает внимательно присматриваться к культуре прошлого.

На сегодняшний день можно увидеть возрождение интереса к национальной культуре, обрядам и обычаям наших предков, их традициям.

Значение культуры собственного народа, умение понять ее, желание приобщиться к ее дальнейшему развитию является основой активной творческой деятельности человека.

Ориентируясь на гуманизацию обучения, развитие личности ребенка, признание ее ценности для современного общества, необходимо помнить, что она формируется личностью самого педагога. От его образовательного уровня, квалификации, личностных качеств и

профессионализма зависит решение многих задач. Недооценка данного факта тормозит процесс развития и обновления дошкольного образования [2, с. 5].

На современном этапе развития дошкольного образования необходимо акцентировать внимание на развитии духовности дошкольников, знакомя их с родной культурой с самого раннего детства. Ребенок нуждается в умном и тактичном помощнике, который поведет его в удивительную страну прошлого, расскажет о жизни предков, научит понимать и ценить национальную культуру.

Культура человека, заявляет В.П. Крутоус, — это степень человеческого совершенства, достигнутого путем воспитания, выращивания в себе всего лучшего, что выработало человечество за свою многовековую историю, всего того, чем может и должен обладать человек. Поэтому выделяют не только внутреннюю культуру, обращенную преимущественно к душевным качествам человека, но и культуру внешнюю как форму проявления внутреннего, духовного мира личности [11].

В настоящее время само понятие «культура» имеет множество интерпретаций, определяемых концептуальными направлениями научно-исследовательского поиска. Так, для аксиологической концепции культура — это явление, отражающее духовную природу человека в совокупности ее нравственных норм и базовых ценностей [22].

А.Г. Здравосмыслов считает, что мир ценностей — это, прежде всего мир культуры в широком смысле слова, эта сфера духовной деятельности человека, его нравственного сознания, его привязанностей — тех оценок, в которых выражается мера духовного богатства личности. Он относит ценности целиком к сфере духовной культуры. «Совокупность сложившихся, устоявшихся ценностных ориентаций образуют своего рода ось сознания, обеспечивающую устойчивость личности, приемлемость определенного типа поведения и деятельности, выраженную в направленности потребности и интересов. В силу этого ценностные ориентации выступают важным фактором, обуславливающим мотивацию действий и поступков личности» [5, с. 23].

Итак, становление личности немислимо без осмысления культурно-исторического, а также развития культурного наследия своего народа.

Современная педагогика, заявляет С.Д. Якушева, — педагогика сотрудничества. Она стремится к активизации самого обучающегося, к тому, чтобы сделать его соратником, соучастником педагогического

процесса. Ибо образование в любой области предполагает не только усвоение определенного комплекса знаний, но и умение самостоятельно, творчески мыслить, чутко реагировать на все вокруг происходящее. Необходимо ко всему, даже к самому малому, подходить творчески [24, с. 254].

В связи с этим, утверждает С.Д. Якушева, сотворчество воспитателя и дошкольника, рассматривающего развитие творческого потенциала личности ребенка, является одной из актуальных проблем современного дошкольного образования.

По утверждению С.Д. Якушевой, важнейшими качествами личности педагога являются его ценностные ориентации. Это основные категории профессионализма педагога — человека знающего, требовательного, творческого, гуманистическая направленность определяет смысл деятельности, активную позицию педагога-мастера [24, с. 9].

Творчество — это универсальный способ самореализации, самоутверждения человека в мире. И безусловно лучший способ доказать всему миру — близким, дальним, наконец, самому себе, что и это ты действительно есть, что ты обладаешь достоинством бытия в мире, и это бытие — не прозябание, а активная работа твоего интеллекта, твоей души.

Сегодня образовательный процесс — это, прежде всего, взаимодействие и сотрудничество воспитателя и дошкольника в сфере их сотворческой учебной и внеучебной игровой деятельности.

Насыщенность образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения элементами творчества делает его увлекательным, захватывающим, а это, в свою очередь, способствует формированию активно-творческого отношения к процессу познания [23].

Современный дошкольник живет во время, когда русская культура, родной язык испытывают влияние иноязычных культур. Народная мудрость гласит о том, что нет дерева без корней, дома — без фундамента. Духовность, на наш взгляд, необходимо воспитывать с раннего детства.

В связи с этим выбор темы исследования «Театрализованная игра через народную культуру» для нас является не случайным. Базой исследования был ГОУ ЦО №1681 «Бутово-3» ДОУ «Надежда» Юго-Западного окружного управления образования Департамента образования города Москвы. Главное на этом этапе работы было погружение и развитие ребенка, которое осуществлялось в театрализованной игровой деятельности.

Развитие творчества воспитателя детского сада, по утверждению Е.В. Котовой и С.В. Кузнецовой, Т.А. Романовой, вызвано возрастанием социальных требований к качеству его подготовки в условиях реформирования образования; наличием конкуренции в профессиональной среде и осознанием необходимости дальнейшего саморазвития и самосовершенствования; творческим характером профессии и его педагогической деятельности, успешность которой во многом зависит от уровня сформированности личностных качеств (самостоятельность, инициативность, заинтересованность) в решении педагогических задач воспитания и образования [10, с. 10].

Исследования Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева показывают, что в старшем дошкольном возрасте появляется новый тип деятельности — творческий. Н.Н. Поддьяков отмечал, что в дошкольном возрасте творчество следует понимать как механизм развития разнообразной деятельности ребенка, накопления опыта личностного роста.

Театрализованные игры — это всплеск положительных эмоций. Эмоциональный фактор, по мнению В.А. Сухомлинского, — это единственное средство развивать не только ум ребенка, обучая его, но и сохранить детство. Театрализованные игры оказывают огромное воздействие на эмоциональный мир ребенка, развивают его память, внимание, совершенствуют речь и пластику движений, способствуют раскрытию творческих способностей [20].





Одной из возможностей познакомить детей с театральным искусством является проведение праздников, в основе которых — игра-драматизация по мотивам авторской или народной сказки. Большое место в приобщении детей к народной культуре занимают народные праздники и традиции. Каждый ребенок на таких праздниках — и артист и зритель.

Создание творческой атмосферы придает детям некую «взрослость», выражающаяся, с одной стороны доверием воспитателя и сверстников, а с другой — требовательностью к ним. Участвуя в творческой деятельности, осмысливая выполнение работы, ребенок ставит перед собой задачи, тем самым не только развиваясь, но и, по утверждению психологов Л.Д. Столяренко и А.Г. Маклакова, через положительную мотивацию активизирует: положительные эмоции, общий устойчивый положительный настрой, адекватную самооценку, уверенность в своих возможностях, активную позицию.

Ибо, по утверждению Г.С. Батищева, сотворчество — это такое педагогическое взаимодействие, которое принято считать высшей формой сотрудничества. В нем устанавливается определенное равновесие деловых и межличностных отношений воспитателя и воспитанников, а главное возникают отношения сопричастности к общим жизненным ценностям. Сотворчество является не результатом педагогического преобразования сферы совместной деятельности, а процессом «включения» в отношения духовного родства и взаимответственности, сопричастности всех каждому и каждого всем.

Успех образования напрямую зависит от личности воспитателя, его профессиональной, общекультурной подготовки и творческого потенциала. От воспитателя требуются, прежде всего, глубокие профессиональные знания; знания последних достижений науки в области педагогики и психологии; новых образовательных и

информационных технологий, от его профессиональной пригодности, педагогического мастерства, творчества.

Проведенное исследование не исчерпывает содержание многоаспектной проблемы развития профессионального мастерства педагога. Перспективными направлениями изучения могут стать разработки театрализованных игр через народную культуру, а также создание методических рекомендаций для дошкольников разных возрастных групп.

Список литературы:

1. Азаров Ю.П. Мастерство воспитателя. М.: Просвещение, 1971. 126 с.
2. Виноградова Н.А. Образовательные проекты в детском саду. Пособие для воспитателей / Н.А. Виноградова, Е.П. Панкова. М.: Айрис-пресс, 2008. 208 с.
3. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено). М.: Издательство: ГНОМ и Д, 2004. 32 с.
4. Ельмеев В.Я. Философское новаторство В.П. Тугаринова / Тугариновские чтения. Материалы научной сессии. Серия «Мыслители», выпуск 1. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2000. С. 23—25.
5. Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности. М.: Политиздат, 1986.
6. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование. Екатеринбург: Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 1998. 157 с.
7. Кирьякова А.В. Аксиологическая концепция ориентации личности в мире образования / Вестник ОГУ. 1999. № 1. С. 13—19.
8. Кирьякова А.В. Развитие аксиологического потенциала личности в условиях университетского образования / Вестник ОГУ. Т.1 Гуманитарные науки. 2006. № 1 (январь). С. 6—14.
9. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учебник. М.: Гардарики, 2004. 528 с.
10. Котова Е.В., Кузнецова С.В., Романова Т.А. Развитие творческих способностей дошкольников: методическое пособие М.: ТЦ Сфера, 2010. 128 с.
11. Крутоус, В.П. Путь к прекрасному: (Об эстетическом идеале) М.: Просвещение, 1989.
12. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2т. Т.1. М.: Педагогика, 1983.
13. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие. М.: Юрайт, 2001. 523 с.
14. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / Под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. 20-е изд., стереотип. М.: Рус. яз., 1989. 750 с.
15. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. пособие / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов, Т.И. Бабаева и др.; Под ред.

- С.А. Смирнова. 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 544 с.
16. Педагогическая энциклопедия: в 4т. — Т.2. М.: Издательство «Советская энциклопедия», 1965.
 17. Преображенский А.Г. Этимологический словарь русского языка. Т.1—2. М.: УРСС (Editorial URSS), 2010. 1282 с.
 18. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М., 1976.
 19. Сластенин В.А. и др. Педагогика: учеб. пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
 20. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5 т. Т. 5. Киев: Радянська школа, 1980. 385 с.
 21. Философский энциклопедический словарь. М.: ИНФРА-М, 1999. 576 с.
 22. Якушева, С.Д. Искусство и формирование духовной культуры учащейся молодежи // Духовность и государственность. Сборник научных трудов. Выпуск 2. / Под ред. И.А. Беляева. Оренбург: Оренбургский филиал УрАГС, 2001. С. 99-105.
 23. Якушева С.Д. Сотворчество — доминанта взаимодействия учителя и ученика в современном школьном образовании // Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика: Тезисы международной конференции с элементами научной школы для студентов, аспирантов и молодых ученых. МГППУ, 6—10 октября 2009г. Институт Психологии Российской Академии Наук.
 24. Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства: учебник. — 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 256 с.

СЕКЦИЯ 1.3.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАН В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Фирсова Юлия Николаевна

аспирант РГУ им. С.А. Есенина, г. Рязань

E-mail: juliafir@yandex.ru

На протяжении всей истории развития университетов международное сотрудничество и взаимодействие были характерными чертами академической и исследовательской деятельности. Развитие науки не ограничивалось географическими и государственными границами, а такие ценности как интеллектуальная свобода, автономия преподавателя и студента, служение интересам истинного знания и критическое мышление являлись универсальными для всего мирового сообщества. В университетах всегда учились представители разных культур и национальностей. Однако в последние годы интернациональное взаимодействие между университетами стало еще более важным в силу целого ряда факторов, включающих в себя:

- глобализацию мировой экономики и либерализация рынков;
- усиление роли вузов в построении экономики знаний;
- возрастание конкуренции между университетами из-за стремления занять позиции на образовательном рынке;
- усиление международного сотрудничества в вопросах научно-исследовательской деятельности;
- технологическое развитие и ускорение ритма жизни;
- бенчмаркинг университетов с использованием международных стандартов и рейтинговых списков;
- изменения на рынке труда, которые требуют от работников большей мобильности и умения работать в мультинациональном окружении [5, с. 36].

В настоящее время интернационализация высшего образования вышла на совершенно иной уровень, чем это было еще 30 лет назад, и с течением времени она становится все более значимой. Изменившиеся

социально-экономические и политические реалии, сложности, индуцированные глобализацией, возрастающая зависимость стран друг от друга и усиливающаяся роль международных организаций (ВТО, МВФ) создали совершенно новый контекст развития системы высшего образования в европейских странах.

Интернационализация подразумевает «активное и эффективное межстрановое сотрудничество с целью взаимообогащения и обмена опытом в сфере образования» [1, с. 126] и «особую политику, проводимую правительством, академическим сообществом и университетами, а также отдельными факультетами для того, чтобы противостоять глобализации» [2]. Интернационализация высшего образования подразумевает передачу знаний, умений и ценностей, имеющих международное значение и применение, а те трудности, которые вызываются глобализацией в системе образования, требуют выработки согласованной и тщательно продуманной системы мер для международного взаимодействия. По своей сути глобализация и интернационализация противопоставлены друг другу, однако, в то же время они тесно взаимодействуют между собой [3, с. 13].

Одним из главных достоинств интернационализации системы высшего образования является «возможность доставки интернационального образования студенту, которому нет необходимости покидать пределы своего университета, так как в принимающем университете студенты несомненно выигрывают от перспективы обучаться с представителями других стран» [6, с. 18]. Интернационализация определяет рамки, в которых университет развивается в условиях глобализации. При этом исследователи отмечают две основные тенденции: активность в международной деятельности переходит с индивидуального уровня на институциональный и подход к этому вопросу становится серьезным и спланированным. Основные изменения, которые происходят в вузе, активно участвующем в процессе интернационализации, показаны в таблице 1. [4, с. 27].

Последние два десятилетия показывают, что университеты «больше не могут существовать в вакууме, или даже в локальном или национальном контексте, они должны выходить на международный уровень» [2, с. 27], лишь в этом случае они смогут быть конкурентоспособны и привлекательны для потенциальных студентов. При этом каждому университету необходимо составить собственную стратегию интернационализации, учитывающую его специфику, национальные и региональные особенности, и демонстрирующую его преимущества на рынке образовательных услуг.

Таблица 1. Изменения в работе вузов под влиянием интернационализации

Ранее	Под влиянием интернационализации
Сотрудничество в исследовательских проектах	Образовательное сотрудничество (признание степеней, международные консорциумы)
Международное сотрудничество, инициированное представителями профессорско-преподавательского состава и кафедрами	Международное сотрудничество, инициированное университетами
Международное сотрудничество имело альтруистическую основу	Поиск сотрудничества, которое может принести доходы вузу
Несогласованность действий	Четкая стратегия интеграции

Говоря о стратегии интернационализации работы вузов, ряд исследователей выделяют следующие подходы, характерные для европейских университетов:

- целевой подход (основывается на исследовательских и образовательных возможностях в конкретных странах или регионах);
- стремление занять определенную нишу на образовательном рынке (например, дистанционное обучение, составление специальных программ по повышению квалификации для выпускников, курсы для представителей бизнес-сообщества);
- установление партнерских отношений с университетами и другими типами учреждений;
- бурная международная деятельность в различных странах, которая дает множество возможностей для дальнейшего развития;
- культурное взаимодействие (привлечение студентов и преподавателей из других стран, интернационализация жизни кампусов) [4, с. 26].

Среди множества вариантов развития интеграционных стратегий университеты могут выбрать тот, который лучше соответствует их миссии и поставленным целям, что во многом зависит от статуса вуза. Такие университеты, как Оксфорд или Кембридж, делают все возможное, чтобы удержать позиции «глобальных игроков» на образовательном рынке, другие, менее титулованные и известные,

стремятся занять высокие места в международных рейтинговых списках, а региональные университеты ставят своей целью внедрение интернационального подхода в свою деятельность. Это говорит о том, что сегодня ни одно учебное заведение не может игнорировать интернационализацию в контексте глобализации [4, с. 30]. Как отмечает Альтбах: «интернационализация больше не носит маргинального и эпизодического характера, будучи тщательно организованной и имея централизованное управление, она стала важным компонентом академической деятельности» [2, с. 30].

В настоящее время европейские высшие учебные заведения стремятся соединить национальные характеристики системы образования с новыми тенденциями, индуцированными глобализацией, с тем, чтобы отвечать тем требованиям, которые предъявляют к ним сегодняшние реалии. Поэтому задачей вузов становится нахождение баланса между сохранением собственных академических традиций и необходимостью международного сотрудничества, которое необходимо для укрепления своих позиции в условиях глобализации. Только тщательно продуманная стратегия развития вуза, учитывающая все актуальные тенденции и использующая преимущества конкретного университета, может способствовать его дальнейшему успеху на образовательном рынке.

Список литературы:

1. Горбунова Е.М., Ларионова М.В. Интернационализация высшего образования в странах ОЭСР / Актуальные вопросы развития образования в странах ОЭСР/ Отв. ред. М.В. Ларионова. М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2005. 152 с.
2. Altbach P., Reisberg L., Rumbley L. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution (A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education). France: UNESCO, 2009. 246 с.
3. Marginson S., van der Wende M. Globalisation and Higher Education (Education Working Paper No. 8). France, 2007. 85 с.
4. Middlehurst R. Leading and Managing Internationalisation in Universities/Managing the University Community: Exploring Good Practice. Brussels: European University Association, 2007. С. 27—33.
5. Ritchie E. Developing and Implementing European and International Strategies: the View from a UK Research Intensive University / Managing the University Community: Exploring Good Practice. Brussels: European University Association, 2007. С. 36—41.
6. Usher A. Ten Years Back and Ten Years Forward: Developments and Trends in Higher Education in Europe Region. Bucharest: CEPES, 2009. 44 с.

СЕКЦИЯ 1.4.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ ШКОЛЬНИКОВ В МОДЕЛИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кальчук Валентина Ивановна

*заместитель директора по учебно-воспитательной работе МОУ для
детей дошкольного и младшего школьного возраста «Начальная
школа — детский сад №106 «Ёлочка», г. Астрахань
E-mail: marinka_malinka2005@rambler.ru*

Одна из приоритетных идей образования в последние годы — идея формирования ключевых компетенций, системы формализованных критериев, характеризующих не просто умения, а умения, проявляемые в конкретных жизненных ситуациях. Общеобразовательная школа формирует целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также самостоятельную деятельность и личную ответственность обучающихся, ключевые компетентности, определяющие современное качество образования. Быть компетентным — значит уметь мобилизовать в данной ситуации имеющиеся знания и опыт, быть успешным в нестандартной ситуации, уметь эффективно действовать в ситуации проблемы. Непроявленная компетенция рискует как остаться скрытой возможностью. Приобретение компетенций базируется на опыте и деятельности обучающегося [4, с. 2].

Поэтому при обучении школьников необходимо использовать принципы личностно-ориентированного образования, именно в этом случае в процессе организации обучения удастся достичь существенно иных результатов личностного развития обучающихся.

По мнению А.А. Плигина, личностно-ориентированное образование — такой тип образовательного процесса, в котором личность ученика и личность учителя выступают как его субъекты; целью образования является развитие личности ребёнка, его индивидуальности и неповторимости; в процессе обучения

учитываются ценностные ориентации ребёнка и структура его убеждений, на основе которых формируется его «внутренняя модель мира», при этом процессы обучения и учения взаимно согласовываются с учётом механизмов познания, особенностей познавательных стратегий учащихся, а отношения учитель-ученик построены на принципах сотрудничества и свободы выбора [5, с. 18].

Личностно-ориентированное образование отличается от других существующих моделей и педагогических систем, в первую очередь, тем, что предоставляет ребёнку большую свободу выбора в процессе познания. В её рамках не ученик подстраивается под цели педагога, способы его мышления, сложившийся обучающий стиль, а, наоборот, учитель с помощью разнообразных технологий согласует свои приёмы и методы работы с познавательными интересами, стратегиями и стилем ребёнка. Данная модель предполагает изучение, учёт и развитие внутрисубъектных новообразований ученика.

В отечественной педагогике и педагогической психологии дидактика исторически строилась на основе разработок Л.С. Выготского, базировавшихся на идее передаче культурного опыта по принципу «внешнее во внутреннее». Реализация данного подхода в педагогике и являлась основой для субъект-объектных отношений, где ученик получает, а учитель активно передаёт знания и опыт. При этом ученик должен был адаптироваться к формам, методам, способам и приёмам работы учителя [1, с. 214].

С.Л. Рубинштейн в своей работе «Бытие и сознание» предлагает иной подход к организации процесса познания — «внешнее через внутреннее» — что, с нашей точки зрения, означает принципиально иную организацию обучения: создание условий, в которых ученик может выбирать собственный способ познания в соответствии со своими особенностями, личностными смыслами, познавательными и когнитивными предпочтениями [8, с. 98].

Говоря о личностно-ориентированной модели образования, особое внимание следует уделить разработке познавательной самостоятельности и изучению познавательных стратегий учащихся, благодаря которым ученик достигает высоких результатов в обучении и развитии, а также моделированию соответствующих образовательных технологий на их основе.

Познавательная самостоятельность — организуемое самим обучаемым познание в выборе элементов познаваемого содержания или их последовательности, отборе способов познания, определении темпа скорости своего продвижения, решения о времени и месте реализации познавательной деятельности [2, с. 8].

Средством формирования познавательной самостоятельности является целенаправленное развитие познавательных стратегий школьников.

Развитие познавательных стратегий нацелено на формирование познавательного опыта школьников, который позволяет ученику самостоятельно решать не только учебные задачи, но и любые жизненные проблемы. Накопление познавательного опыта происходит в процессе овладения основными компонентами содержания образования: педагогически адаптированных систем знаний, навыков и умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого отношения, усвоение которой призвано обеспечить формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению (сохранению) и развитию материальной и духовной культуры общества [3, с. 136].

Средством формирования познавательного опыта является познавательная стратегия, которая с одной стороны позволяет выявить индивидуальный познавательный маршрут ученика, а с другой обеспечить интеллектуальное развитие.

А.А. Плигин дает два определения понятию «познавательная стратегия»: общее и структурное.

Познавательной стратегией мы называем индивидуальную взаимосвязь мыслительных операций и действий, направленных на реализацию результата в познавательной (учебной) деятельности. Под познавательной стратегией мы понимаем комплексную динамическую организацию познавательных процессов, которая относительно познавательной деятельности раскрывает взаимосвязи следующих компонентов: репрезентация цели и критерии ее достижения, операции по достижению результата, коррекция процесса деятельности, фиксация получаемого результата [7].

Стратегия — искусство руководить действиями какого-нибудь коллектива для достижения общих, главных целей в его борьбе с противником. Познавательная стратегия служит для познания собственных действий для достижения конкретной цели.

Состав познавательных стратегий определяется структурой и компонентами целенаправленной познавательной деятельности: представление цели, мотивация, критерии достижения цели, основные операции и действия, направленные на реализацию цели, последовательность операций и действий, контроль за исполнением операций и получение промежуточного результата, коррекция стадии операции или представления цели, критерии прекращения процесса деятельности, фиксация результата деятельности.

Записывая стратегию, ученик специфически задействует познавательные процессы: восприятие, память, представление, мышление, организуя свою деятельность. Все это способствует созданию условий развития познавательной самостоятельности школьников в обучении. А.А. Плигин утверждает, что познавательные стратегии можно условно разделить на пять групп: по уровню детализации задействованных элементов опыта, по областям человеческой деятельности, специфичности элементов стратегии, успешности деятельности, по количеству субъектов деятельности.

Развитие познавательной самостоятельности проявляется во внутреннем переходе школьника от индивидуальной к универсальной, от неэффективной к эффективной, от индивидуальной к социальной стратегиям, которые будут для него лично значимыми.

Главным достоинством познавательных стратегий является то, что они позволяют развивать способность учеников к обучению в целом, приводят обучающихся к самоорганизации, самообучению и саморазвитию. А учитель не просто направляет учеников, а помогает им управлять качеством собственного обучения [6].

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология: учеб. пособие. М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. 671 с.
2. Гузев В.В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии. М.: НИИ школьных технологий, 2004. 24 с.
3. Краевский В.В. Дидактика средней школы: учеб. пособие М.: Просвещение, 1982. 319 с.
4. Ободовская И.В. Исследование познавательных стратегий школьников на уроках математики с целью формирования базовых компетенций учеников // Развитие познавательных стратегий школьников: теоретические основы и практика. №5.
5. Плигин А.А. Личностно ориентированное образование: история и практика: монография / А.А. Плигин. М.: КСП+, 2003. 432 с.
6. Плигин А.А. Развитие познавательных стратегий школьников: теоретические основы и практика. М: ЮОУ ДО г.Москвы, 2005. 113 с.
7. Плигин А.А. Разработка психодидактики и целенаправленное развитие познавательных стратегий школьников // Мир психологии. 2007. №4.
8. Рубинштейн С.И. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.

СЕКЦИЯ 1.5.

ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

Крохмаль Елена Вячеславовна

преподаватель КубГУ, г. Краснодар

E-mail: muuzzaa@mail.ru

Рослякова Надежда Ивановна

д. п. н., академик КубГУ, г. Краснодар

В настоящее время общеобразовательная школа призвана решать три основополагающие для общества и личности задачи: способствовать интеграции молодежи в социально-культурную жизнь общества и формировать позитивную личность; заложить основные знания для успешного перехода молодежи к профессиональному самоопределению и трудовой деятельности; обеспечить качественный процесс ориентирования учащихся в мире профессий.

Школа — это уникальная среда, в которой происходит становление мировоззрения, нравственных установок личности, закладываются учебные и другие жизненно важные навыки, необходимые для развития личности в обществе. Особое внимание нашего государства в последнее время обращено к сельским школам, сельской молодежи, т.к. перед сельской школой ставятся важные социальные задачи: способствовать сохранению и укреплению семейно-общинных форм жизни и воспитания детей, «укоренению» растущего человека в родной местности, приобщению его к традициям, ценностям отечественной истории и культуры; содействовать всестороннему развитию школьника.

В сельской местности школа, как правило, является единственным образовательным учреждением по месту жительства учащихся, где они могут получить полное или основное среднее образование. В отличие от города на селе ученик «привязан» к

конкретной школе, у него нет реальной возможности выбора другого образовательного учреждения.

По данным ряда исследований проведенных в Краснодарском крае, социологического опроса, более 70% родителей учащихся старших классов сельских школ указывают на неуверенность в завтрашнем дне, страх перед будущим своих детей, пессимизм. 44% старшеклассников считают себя представителями потерянного, равнодушного, циничного и скептического поколения. Главными из проблем, по мнению респондентов, являются: получение образования (41%), тяжелое состояние экономики села (35%); рост преступности, нарушение законности и правопорядка (27%); падение нравов, бездуховности (20%); проблемы с трудоустройством (18%); пьянство, наркомания (16%) и т.п.

Материальное положение своей семьи 53% оценили как низкое — денег достаточно только на необходимые расходы, но для покупки сравнительно недорогой вещи (обувь, одежда и т.п.) нужно взять в долг или специально экономить; 20% как среднее — денег в основном хватает, можем даже кое-что откладывать.

Для того, чтобы прокормить себя 50% опрошенных сельских школьников свободное время занимаются домашним (подсобным) хозяйством, огородом. Это, в свою очередь не может не сказаться на уровне успеваемости и в качестве получаемых знаний, поведении, желании получать образование.

Проблема поиска новых форм обучения и воспитания учащихся сельской школы в настоящее время особенно актуализировалась. Стало активно возрождаться детское молодежное движение. Реанимировано школьное самоуправление. Финансово поддерживаются со стороны администрации Краснодарского края многодетные семьи, талантливые школьники, спортсмены. Пропагандируется этнокультурное направление.

Актуальность данной проблемы позволила нам обозначить тему нашего исследования и определить его базу. В условиях двух сельских школ Краснодарского края мы создали детскую организацию. Ее членами стали учащиеся 1-11 классов. В процессе проектирования обозначились целесообразные и продуктивные процедуры создания подобных подразделений, обозначились этапы.

На начальном этапе (подготовительно–диагностическом), происходило осознание учащимися и педагогами необходимости формирования нормативного поведения. Особое внимание уделялось психологической и практической подготовке учащихся к созданию

детской организации, в которой должно формироваться положительное поведение школьников.

Этот этап в дальнейшем должен был дать толчок к формированию индивидуальной, а затем коллективной (общей) чёткой жизненной позиции.

После, был проведен анализа сил и возможностей педагогического коллектива данного образовательного учреждения. И проведена первичная диагностика всех участников образовательного процесса по авторизированной анкете М.И. Рожкова.

Для формирования потребности и интереса к оживлению общественной жизни в школе выполнялись следующие действия: проведение уроков, внеклассных мероприятий в нетрадиционной форме; создание ситуаций успеха на учебных занятиях; включение во внеклассную работу блоков по формированию нормативного поведения; оказание социально-педагогической помощи социально не защищённым семьям. Нами также использовались следующие возможности: использование центра «Доверие», расположенного неподалеку в районном центре, для консультаций школьников по вопросам нравственности, соблюдения нормативности в поведении; проведение родительских собраний по продуманному алгоритму и тематике; активизация работы своей социальной службы; создание своих «Школы для родителей» и «Совета отцов»; проведение бесед для учащихся по профилактике отклоняющегося поведения и формированию нормативного; проведение по соответствующей тематике заседаний методических объединяя учителей; организация и проведение лекций, семинаров, заседаний круглых столов, деловых игр среди учителей и учащихся экспериментальной школы, учителей и учащихся разных школ по теме исследования; проведение уроков в нетрадиционной форме; оказание специалистами помощи социально-незащищённым семьям; проведение индивидуальной работы социальной службы с учащимися по предупреждению развития отклоняющегося поведения; создание условий для реализации интересов детей и выполнения создаваемыми подразделениями социально-педагогических функций; разработка программы деятельности детских организаций; разработка программы успешной адаптации новых членов организации; разработка и совершенствование ее устава.

Совокупность возникших проблем разместилась в матрице, представленной в таблица 1.

Таблица 1. Проблемная структура управления процессом социально-культурного воспитания

I. Педагогические кадры	II. Учащиеся	III. Управление
1. Кто учит? (проблема кадров)	Кто учится? (проблема контингента)	Кто управляет? (проблема структуры управления)
2. Чему учат? (проблема содержания образования — обучения, воспитания и развития)	Чему учатся? (проблема содержания образования по ступеням)	Чем управляет? (проблема функционала)
3. Как учат? (проблема методик и технологий)	Как учатся? (проблема мотивации и результативности)	Как управляет? (проблема механизма управления)
4. При помощи чего учат? (проблемы технического, методического и финансового обеспечения)	В каких условиях учатся? (проблемы организационного, методического, технического обеспечения)	При помощи чего руководят? (проблемы соответствия кадровых, организационных, методических, финансовых, мотивационных и правовых условий)

Координацию методической работы осуществлял научно-методический координационный центр — творческий центр управления школой. Для поощрения педагогической инициативы была создана экспертная комиссия.

На первом этапе создания детской организации работала инициативная группа, состоявшая из представителей учащихся и педагогов, которая привлекала и заинтересовывала учащихся и учителей. Анкетирование учащихся, педагогов, опрос родителей о необходимости детской организации, помог выявить проблемы, волнующие будущих членов детской организации, а также изучить их мотивацию к участию в ее создании и деятельности.

В ходе активного обсуждения и анализа результатов опроса (анкеты), участники рабочей группы старались определить, какие

проблемы могут быть решены с помощью создания детской организации; какую из моделей её работы выбрать; какие меры для её создания предпринять.

Педагогами школы изучался опыт функционирования детских общественных организаций района, края, страны, разработанные действующие программы их деятельности.

Проектно-формирующий этап. На данном этапе был проведён анализ материальных, организационных и других ресурсов, обсуждены предполагаемые трудности и пути их решения. Данная работа организовывалась специально созданной аналитической группой. После того как весь материал был обработан аналитической группой, а результаты вывешены, началась подготовка к конференции, обрабатывается материал, и разрабатываются темы для обсуждения. К этой работе подключаются родители учащихся.

На следующем этапе (организационно-методическом) создания организации было проведено общее собрание педагогов и учащихся, где определились цели и задачи, разработана программа деятельности, механизм реализации программы, определены способы решения поставленных задач и система мер по выявлению лидеров, сплочению коллектива, а также проведены тематические мероприятия с целью повышения уровня мотивационной деятельности учащихся. Организована выборная компания для создания органа самоуправления. Подготовлен и принят Устав детской организации. Избран ее президент и распределены обязанности. Составлены планы работы каждого структурного подразделения на ближайший период с учетом возрастных особенностей детей и их интересов, определена миссия организации, поставлены стратегические цели, тактические задачи.

Структура детской организации имеет четко выраженные и всем понятные вертикальные и горизонтальные связи. Горизонтальные связи помогают членам организации накапливать опыт социальной деятельности, а вертикальные предоставляют возможности организационного роста.

Основными структурными элементами и одновременно базой формирования системы являются первичный коллектив (класс) и общеученический коллектив школы. В первичных коллективах могут функционировать микроколлективы (звенья, бригады, товарищества и др.)

Первичные коллективы объединены в возрастные подразделения организации: начальное звено «Солнышко» (каждый 2—4 класс — планета), «Союз звездных экипажей» (каждый 5—8 класс — экипаж, носящий название какой-либо звезды), «Содружество созвездий» (коллективы старшеклассников — созвездия).

Деятельность первичного коллектива определяется задачами, стоящими перед коллективом организации, с учетом возрастных особенностей учащихся.

Педагогический коллектив в процессе деятельности ведет поиск эффективных, действенных методов педагогического обеспечения постоянно развивающегося детского самоуправления, которые позволяют вовлечь большее количество учащихся в самоуправленческую деятельность, расширить ее границы, расширить сферу прав и обязанностей органов самоуправления, усложнить их функции.

Учителя выполняют функцию консультантов комитетов, действующих при центре управления (ЦУ). Педагоги оказывают помощь и поддержку тем детям, которые нуждаются в укреплении собственной самоуправленческой позиции.

В условиях детской организации дети и взрослые постоянно стремятся к содружеству, сотрудничеству, сотворчеству, к ведению совместной и интересной деятельности. Учителя выступают активными участниками в мероприятиях, организованных детьми.

Родители учащихся также выполняют активную роль в деятельности детей. Они являются зрителями и участниками школьных мероприятий. Организуют экскурсии, коллективные выезды, интересные тематические встречи.

На базе экспериментальной площадки для учителей районов и родителей учащихся мы проводили семинары, различные заседания круглых столов с целью обмена опытом по искомой проблеме.

Специально для родителей была создана и функционировала «Школа для родителей», которая работала в субботу и воскресенье под руководством социальной службы. Основной задачей этой школы являлось педагогическое информирование и просвещение в вопросах педагогики и психологии. «Школа для родителей», как показало исследование, стала эффективной формой психолого-педагогического просвещения родителей.

В ходе научно-исследовательского этапа на период с 2003—2010 год нами была разработана целостная структура взаимодействия семьи и школы.

На опытно-экспериментальном этапе отмечился высокий уровень активности всех участников педагогического процесса и их практической включённости в решение ряда воспитательных задач, а именно: повышение грамотности учителей в вопросах воспитания «нормативной» личности, их готовности к воспитательной работе со школьниками; оказание помощи учителям в формировании «нормативного» поведения учащихся, родителей и самих учителей.

На этапе *оценочно-контролирующем* эффективность работы прослеживалась по следующим показателям, воспитательной работы в образовательном учреждении — текущий и этапный контроль и

оценка и полученных результатов (для этого создаётся система конечного результата на основе методов педагогических исследований, в частности, относящихся к эмпирической и математической группам) и оценка эффективности воспитания «нормативной» личности школьника: 1) укрепление нравственного здоровья школьников; 2) ранее выявление и предупреждение развития пограничных состояний отклоняющегося поведения; 3) снижение отклонений в поведении; 4) совершенствование нравственного развития; 5) положительный настрой к разным видам деятельности; 6) комфортность и психологический климат.

Этот оценочно-контролирующий этап дал возможность провести детальный анализ воспитательной работы, сформированности «нормативного» поведения учащихся, откорректировать учебно-воспитательный процесс; после анализа полученных результатов намечается дальнейшая программа предупреждения развития отклоняющегося поведения школьников.

Итогово-самоуправляющий этап. В результате педагогического эксперимента произошло значительное улучшение психоэмоционального состояния как у учащихся, так и у учителей; уровень педагогической комфортности в системе «учитель-ученик» улучшился; у детей возрос уровень мотивации к получению знаний по вопросам формирования «нормативного» поведения школьников при условии неавторитарного стиля обучения; достоверно повысился уровень знаний по вопросам «нормативного» поведения и здорового образа и стиля жизни; возрос у учащихся уровень общественной активности.

Заключительный этап соответствовал стадиям самореализации учащихся в процессе формирования «нормативного» поведения и самоорганизации деятельности, направленной на предупреждение отклонений в поведении школьников.

В настоящее время на основании полученных результатов исследования готовится к защите диссертационное исследование, в котором более подробно будет представлен данный материал.

Список литературы:

1. Крохмаль Е.В., Малиночка Э.Г. Социализация учащихся средствами детской организации: научное издание. Краснодар: КубГУ, 2005. 32 с.
2. Крохмаль Е.В., Рослякова Н.И. Социально-культурная деятельность как средство предупреждения развития отклонений в поведении учащихся сельской школы / Отклоняющееся поведение человека в современном мире: проблемы и решения: Материалы II Международной заочной научно-практической конференции. Владимир, 2011. С. 421—434.

СЕКЦИЯ 1.6.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ ШКОЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ

Вешневицкая Ольга Владимировна

воспитатель, МБДОУ д/с №40, г. Старый Оскол

E-mail: maoldi77@mail.ru

Карачевцева Наталия Николаевна

воспитатель, МБДОУ д/с №40, г. Старый Оскол

E-mail: salex31@rambler.ru

Интеллектуальная готовность ребёнка к школе — это способность будущего школьника к овладению такими мыслительными операциями, как анализ и синтез, сравнение и обобщение, сериация и классификация; в процессе учебной деятельности ребенок должен научиться устанавливать причинно-следственные связи между предметами и явлениями, разрешать противоречия. Наиболее важными показателями интеллектуальной готовности ребенка к обучению в школе являются характеристики развития его мышления и речи. К концу дошкольного возраста центральным показателем умственного развития детей является сформированность у них образного и основ словесно-логического мышления.

На протяжении дошкольного возраста у детей начинают закладываться основы словесно-логического мышления, базирующегося на наглядно-образном мышлении и являющегося естественным его продолжением. Шестилетний ребенок способен к простейшему анализу окружающего мира: разведению основного и несущественного, несложным рассуждениям, правильным выводам [1]. Готовя ребенка к школе, необходимо развивать гипотетичность его мышления, показывая пример постановки гипотез, развивая интерес к познанию, воспитать ребенка не только слушающего, но и задающего вопросы, строящего возможные предположения. Говорить так, чтобы другие понимали, — одно из

важнейших школьных требований. К 6—7 годам дети говорят много, но речь их ситуативна. Они не затрудняют себя полным описанием, а обходятся обрывками, дополняя элементами действия все, что упущено в рассказе. К первому классу у ребенка должно быть развито внимание. Интеллектуальная готовность к школьному обучению связана с развитием мыслительных процессов — способностью обобщать, сравнивать объекты, классифицировать их, выделять существенные признаки, делать выводы. У ребенка должна быть определенная широта представлений, в том числе образных и пространственных, соответствующее речевое развитие, познавательная активность.

Современная ситуация в образовании напрямую связана с тенденциями к вариативности и дифференциации. Вариативность образования проявляется в том, что школьники учатся по разным учебным планам, программам и учебникам. Для наглядности представим показатели интеллектуальной готовности к школьному обучению. Готовность к учебной деятельности складывается из многих компонентов. Образный компонент — это способность воспринимать многообразные свойства, признаки предмета, а также зрительная память на образной основе. Вербальный компонент — это способность перечислять различные свойства предметов; слуховая память на речевой основе; развитие мыслительных операций классификации, сериации, анализа.

Подготовку ребёнка к школе нередко взрослые понимают как накопление им определённой суммы знаний и поэтому стараются обучать его чтению, письму, счёту, в общем, дать ему, так сказать, как можно больше «умных» сведений. Но не только это определяет успех учёбы. Главное — подготовить ребёнка к учебному труду. Школа ждёт не столько «образованного» ребёнка, сколько психологически подготовленного к учебной деятельности. Следовательно, он должен быть усидчивым, внимательным, проявлять усилие воли, терпение, настойчивость и, конечно, обладать трудолюбием. Ребёнок, поступающий в школу, должен достичь определённого уровня умственного развития, чтобы справиться с новыми задачами. Известный детский психолог Л.С. Выготский одним из первых чётко сформулировал мысль о том, что готовность к школьному обучению со стороны интеллектуального развития ребёнка заключается не столько в количественном запасе знаний, сколько в уровне развития интеллектуальных процессов, т.е. качественных особенностях детского мышления. Эта идея затем получила своё подтверждение и

развитие в работах крупных детских психологов А.В. Запорожца, К.К. Платонова.

Наиболее значимыми с точки зрения интеллектуального развития будущего школьника являются дифференцированное восприятие, развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, умение упорядоченно ориентироваться в мире. Ребёнок должен научиться целенаправленно, наблюдать, сравнивать предметы и явления, видеть черты сходства, развития, выделять главное и второстепенное. К старшему дошкольному возрасту, дети осваивают рациональные способы обследования свойств явлений и предметов. Эти способы, основанные на усвоении и применении детьми сенсорных эталонов, позволяют анализировать сложную форму предметов, пространственные отношения, пропорции, сочетание цветов. Опыт показывает, что ребёнок, неспособный следить за ходом рисования педагога, является неготовым к школе. Знания обеспечивают ребёнку определённый кругозор, миропонимание, опираясь на которые, учитель может успешно решать задачи обучения. Старший дошкольник приобретает правильные ориентировки в разных областях действительности: в мире живой и неживой природы, предметов и социальных явлений. Быть готовым к школьному обучению — значит обладать умением обобщать в соответствующих категориях предметы и явления окружающей действительности (живая природа, предметный и социальный мир и т.д.). Будущий школьник должен иметь развитую способность проникать в сущность предметов и явлений. Необходимо отметить, что важно не столько их расширение, сколько углубление, т.е. осознание, систематизация и умение оперировать ими. Это и есть показатели, с позиции которых воспитатель может оценивать уровень освоения знаний будущими школьниками.

На первом месте при подготовке детей к школе стоят всё-таки занятия, так как обучение на занятиях помогает детям освоить ряд элементов учебной деятельности: умение внимательно слушать и точно следовать указаниям, подчинять свои действия правилам, осуществлять элементарный самоконтроль и самооценку. При этом важно учитывать целостность и гармонию всех форм мышления; понимать процесс познания с точки зрения самодвижения, саморазвития ребёнка, стараться, чтобы ребёнок был внимателен не только к содержанию материала, но и к процессу развития понятий, к способам и формам организации познавательной деятельности. Также педагогу необходимо учитывать эмоциональное отношение ребёнка к изучаемому материалу, поддерживать в нем любознательность и

интерес. И, конечно, непосредственное отношение к предстоящей учёбе имеют развивающиеся к концу дошкольного возраста черты произвольности умственной и практической деятельности, навыки коллективного поведения и сотрудничества. Немаловажно учить каждого ребёнка действовать согласованно со сверстниками, принимать общую цель деятельности, выдерживать общий темп, проявлять интерес к работе других и к общим результатам. Это помогает детям впоследствии быстрее привыкнуть к новым условиям школьного обучения. (Это и спортивные соревнования, и ручной коллективный труд, и совместная работа на занятиях). Очень важно развивать у дошкольников интерес к окружающему, пытливость, любознательность. Но нужно помнить, что будущий школьник — это не сосуд, который нужно наполнить знаниями, а факел, который надо зажечь. Вот этим факелом и является познавательный интерес к миру, и зажечь его надо в дошкольные годы. Для того чтобы развить у детей интерес к окружающему, пытливость, любознательность, нужно использовать занятия с экспериментированием, подталкивающие детей к активной поисковой деятельности. Где они могут длительно сосредоточиваться на интересующей их проблеме: изучать жизнь насекомых, экспериментировать с водой, с песком, с предметами, придумывать новые конструкции. При этом они задают много вопросов, пытаются самостоятельно найти решение, высказывают оригинальные догадки, предположения, иными словами, проявляют творческое отношение к объекту и процессу познания. А это и является главным мотивом учёбы в школе. Интеллектуальная и практическая деятельность ребёнка на занятии должна быть разнообразна. Однообразие информации и способов действия быстро вызывают скуку и снижает активность. Необходимо постоянно менять формы вопросов, заданий, стимулировать поисковую деятельность детей, создавая атмосферу напряжённой коллективной работы. Использовать игровые приёмы, например: «Что предмет расскажет о себе?». Принимая на себя роль предмета, ребёнок от его имени рассказывает, какой он, что умеет делать и даже какой у него характер (мяч — весёлый, карандаш — трудолюбивый, ножницы — смелые и т.д.). Большой интерес у детей вызывают проблемные ситуации типа «Нравится, — не нравится. Что можно изменить?». В таких ситуациях дети, рассматривая знакомый предмет, сначала рассказывают о тех его свойствах, функциях, которые им нравятся, а затем, посмотрев на предмет с другой стороны, выясняют, какие на их взгляд, он имеет недостатки, что их не удовлетворяет в нём, что нужно изменить, чтобы предмет стал лучше. После этого ребята придумывают новый предмет,

у которого нет указанных недостатков, (например: автомобиль — его достоинства и недостатки, затем изобретение нового автомобиля, с которым им хотелось бы играть).

Показатель интеллектуальной готовности к школьному обучению — это целостность мыслительного процесса, единство образного и вербального компонентов мышления, а также саморазвитие детского мышления. Это саморазвитие происходит в том случае, когда каждый «шаг» мышления, с одной стороны, что-то проясняет, образуются новые устойчивые ясные знания, с другой — ясное знание служит основой возникновения развития новых познаний. Задачу развития познавательной активности детей, творческого подхода к познанию и деятельности можно с полным основанием назвать важнейшей в подготовке к школе.

Список литературы:

1. Вархотова Е.К., Дятко Н.В., Сазонова Е.В. Экспресс-диагностика к школе: Практическое руководство для педагогов и школьных психологов. М.: Генезис, 1999
2. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. — М.: Академический Проект, 2000. — 3-е изд., перераб. и доп. — 184 с. — (Руководство практического психолога).
3. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Шестилетний ребёнок, психологическая готовность к школе. — М.: Просвещение, 1987.

СЕКЦИЯ 1.7.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТЯХ РАССМОТРЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В КАЧЕСТВЕ РЕСУРСА УЧЕБНОЙ АКТИВНОСТИ

Гиринa Ольга Владимировна
аспирант ИП ПГПУ, г. Пермь
E-mail: olgagir@list.ru

Одной из актуальных проблем современной системы образования, несомненно, является развитие учебной активности учащихся, формирование субъектной позиции. Представляется, что одним из ресурсов учебной активности могут являться интеллектуальные способности учащихся.

В.Н. Дружинин одним из первых в отечественной психологии попытался проанализировать и систематизировать познавательные способности. Он говорит о том, что «интеллект, креативность и обучаемость как общие свойства психической системы имеют как бы двухуровневую структуру:

- 1) общий интеллект делится на текучий и связанный (по Р. Кэттеллу),
- 2) креативность — на потенциальную и актуальную,
- 3) обучаемость — на имплицитную и эксплицитную, обуславливающую академические успехи (в школе и в ВУЗе)» [7, с. 330].

Причем развитие структур второго уровня связано с социализацией человека, но основывается на преимущественно генетически заданных структурах первого уровня.

В.Н. Дружинин говорит о том, что «творческая активность детерминируется творческой (внутренней) мотивацией, проявляется в особых (нерегламентированных) условиях жизнедеятельности, но «верхним» ограничителем уровня ее проявления служит уровень общего («текущего», по Р. Кэттеллу) интеллекта. Аналогично существует и «нижний» ограничитель: минимальный уровень интеллекта, до достижения которого творчество не проявляется. Если исходить из

этого отношения, то речь не может идти об «интеллектуальном пороге». Интеллект индивида выступает в качестве «верхнего ограничителя», потолка потенциальных творческих достижений. Использует или нет индивид отведенные ему природой возможности зависит от его мотивации, компетентности в той сфере творчества, которую он для себя избрал, и, разумеется, от тех внешних условий, которые предоставляет ему общество. Нижний «интеллектуальный порог» определяется «регламентированностью» сферы, в которой индивид проявляет свою творческую активность» [8, с. 15].

М.А. Холодная [13] расширила представления В.Н. Дружинина об интеллектуальных способностях. Вслед за В.Д. Шадриковым М.А. Холодная говорит о том, что способности обнаруживаются в определенном виде деятельности и фиксируются как показатели эффективности этого вида деятельности. М.А. Холодная выделяет четыре основных типа интеллектуальных способностей:

- конвергентные способности (в виде уровневых, комбинаторных и процессуальных свойств интеллекта обнаруживают себя, в первую очередь, в показателях правильности и скорости нахождения единственно возможного ответа);
- дивергентные способности (или креативность) — способность порождать множество разнообразных оригинальных идей в нерегламентированных условиях деятельности;
- обучаемость;
- познавательные (когнитивные) стили.

А.А. Волочков под учебной активностью понимает «качественно-количественную меру взаимодействия субъекта учения со средой обучения, соответствующими нормами, традициями, требованиями, которые являются существенной частью мира его индивидуальности» [5, с. 97], «результат интеграции различных видов и проявлений активности, наиболее существенных в сфере учебных взаимодействий — интеллектуальной, познавательной, волевой и т.д.» [5, с. 98]

Учебная активность, по А.А. Волочкову, состоит из следующих уровней:

1. потенциал активности (скрытая, непосредственно не наблюдаемая внутренняя тенденция, готовность к осуществлению деятельности), включающий в себя:

- учебную мотивацию, выражающую субъективное отношение к учебной деятельности
- обучаемость, выражающую объективные возможности в данной сфере, их самооценку и связанный с ними уровень притязаний;

2. регулятивный компонент, выражающий соотношение произвольного контроля и непроизвольной саморегуляции;

3. динамический компонент, связанный с непосредственно наблюдаемой реализацией активности

4. результативный компонент, состоящий из объективных (внешне фиксируемых — успеваемость, обученность) и субъективных (удовлетворенность результатами активности) результатов.

Мы будем учитывать, что, как говорит А.А. Волочков, «учебная активность в публикациях различных авторов связывается (или даже отождествляется) с такими видами активности как: познавательная, умственная, интеллектуальная, волевая, эмоциональная» [5, с. 109].

Как мы указывали выше, А.А. Волочков вводит обучаемость в структуру учебной активности. В то же время и М.А. Холодная, и В.Н. Дружинин говорят об обучаемости как одной из интеллектуальных способностей. З.И. Калмыкова под обучаемостью понимает «сложную динамическую систему интеллектуальных свойств личности, формирующих качеств ума, от которых зависит продуктивность учебной деятельности (при наличии исходного уровня знаний, положительной мотивации и т.д.)» [10, с. 27].

К основным «качествам ума» (особенностям продуктивного мышления, ставшими свойствами личности), входящих в обучаемость, З.И. Калмыкова относит:

- глубину ума (проявляется в степени существенности признаков, которые человек может абстрагировать при овладении новым материалом)/поверхностность ума;

- гибкость ума, динамичность, подвижность (человек легко переходит от одной системы действий к другой, если этого требует задача)/инертность ума (склонность к шаблону)

- устойчивость ума (проявляется в ориентации на совокупность выделенных ранее значимых признаков, несмотря на провоцирующее воздействие случайных признаков новых задач того же типа)/неустойчивость ума

- осознанность своей мыслительной деятельности (возможность выразить в слове или в других символах цель, продукт, результат, способы мыслительной деятельности)/неосознанность мыслительной деятельности;

- самостоятельность при приобретении и оперировании новыми знаниями. Данный компонент обучаемости нам особо интересен. Как говорит З.И. Калмыкова, это качество ума проявляется в «постановке целей, проблем, выдвижении гипотез и самостоятельном решении этих проблем. На высшем уровне развития

этого качества человек не только решает сложные для себя проблемы, но и сам, без внешних стимуляций, ищет наиболее совершенные, более высокого уровня обобщенности способы их решения» [10, с. 30]. Определение, на наш взгляд, очень похожее на проявление активности.

Д.Б. Богоявленская [3] использует термин «интеллектуальная активность» как единицу изучения творческого потенциала. Интеллектуальную активность Д.Б. Богоявленская определяет как интегральное свойство некоторой гипотетической системы, основными компонентами (или подсистемами) которой являются интеллектуальные (или общие умственные способности) и неинтеллектуальные (прежде всего мотивационные) факторы умственной деятельности. При этом интеллектуальная активность не сводится ни к тем, ни к другим в отдельности.

Таким образом, умственные способности составляют как бы фундамент интеллектуальной активности, определяя широту и глубину познавательного интереса, но проявляются в ней не непосредственно, а лишь преломляясь через мотивационную структуру личности.

На основании ряда экспериментов Д.Б. Богоявленская делает вывод об отсутствии прямой корреляции между уровнем интеллектуальной активности и уровнем общих умственных способностей; и хотя первый обусловлен последним, но наличие высоких общих умственных способностей еще ничего не говорит об уровне интеллектуальной активности. Испытуемые, принадлежащие к одному уровню интеллектуальной активности могут значительно различаться по своим умственным способностям и наоборот: испытуемые с примерно одинаковыми умственными способностями могут находиться на разных уровнях интеллектуальной активности [4, с. 159]. Д.Б. Богоявленская связывает случаи такого расхождения с компенсаторными либо антагонистическими влияниями. Мотивационные факторы могут как стимулировать интеллектуальную активность, так и тормозить ее проявления.

Таким образом, по результатам исследований, проведенных Д.Б. Богоявленской, общие умственные способности лежат в основе интеллектуальной активности, и, как правило, чем выше последняя, тем выше и уровень способностей. Но зависимость эта неоднозначная.

Основываясь на исследованиях Д.Б. Богоявленской и относительно личности ученого А.Г. Аллахвердян и соавт. говорят о том, что у людей наиболее творческих интеллектуальная активность принимает форму интеллектуальной инициативы, когда мыслительная деятельность продолжается за пределами, необходимыми для решения

задачи. По их мнению такая на первый взгляд избыточная, «лишняя» активность действительно может служить одним из критериев творческой работы ученого [1, с. 167]

Эти же авторы, применительно к личности ученого, приводят пример исследования, которое в середине 20-х годов сотрудница Л. Термена К. Кокс. Используя материалы биографий 300 выдающихся ученых, она показала, что уже в раннем возрасте будущие гении намного превосходили сверстников по уровню интеллекта (имели высокий коэффициент интеллектуальности). Тем не менее, К. Кокс сделала вывод о том, что высокий интеллект в детском возрасте является предпосылкой возможных научных достижений, но не гарантирует этого, особенно если сочетается с невысокой настойчивостью.

Калин В.К. и Панченко В.И. [9] рассмотрели особенности волевой активности школьников в связи с особенностями их продуктивного мышления и сделали вывод, что качество продуктивного мышления тесно связано с волевой активностью школьников в учебной деятельности. Авторы проводили исследование в двух направлениях. Изучались как особенности продуктивного мышления в зависимости от уровня волевой активности, так и особенности волевой активности в учебной деятельности в зависимости от показателей продуктивного мышления.

Итак, в результате проведенного В.К. Калиным и В.И. Панченко исследования была выявлена положительная связь между качеством мышления школьников и уровнем их волевой активности в учебной деятельности. В то же время авторы говорят о том, что хорошее качество продуктивного мышления «нельзя рассматривать как фактор, безусловно обеспечивающий высокую волевою активность школьников в учебной деятельности. Одним из главных условий развития активности является сохранение внешнего контроля за учебной деятельностью до тех пор, пока не будут сформированы приемы самоконтроля и привычки к систематической работе и доведению каждого дела до конца» [9, с. 98].

Интересно, что по результатам корреляционного анализа авторы делают вывод, что индивидуальные различия испытуемых в отношении воли характеризует наиболее точно суммарный показатель, а выделение отдельных волевых качеств является довольно условным.

Д.П. Барам под учебной активностью понимает «степень включенности учащегося в процесс учебной деятельности, то есть в процесс усвоения знаний, приобретения навыков и формирования умений» [2, с. 50]. По его словам, можно выделить объективные и

субъективные предпосылки учебной активности. Одной из субъективных предпосылок учебной активности Д.П. Барам называет «гибкость и конкретность мышления». Причем по словам автора, «гибкость умственной деятельности как предпосылка активности индивида имеет место при любой взаимосвязи цели действия и средства ее достижения. Конкретность теоретического мышления отражает реальные связи явлений или предметов, данных учащимся в созерцании и представлении. Абстрактность его — это одностороннее, неполное, однобокое отражение в сознании этих связей» [2, с. 51].

Л.В. Орлова [11] проводя исследование интеллектуально пассивных учащихся, среди экспериментальных критериев интеллектуальной пассивности выделила уровень умственного развития. По результатам проведенного ей исследования, интеллектуально пассивные дети существенно отличаются от контрольной группы по тесту Р. Амтхауэра.

А.П. Поляков [12] по результатам исследования целеобразования у подростков с разным уровнем умственного развития (норма, ЗПР, легкая степень умственной отсталости) показал, что как у подростков с ЗПР, так и у умственно отсталых подростков имеются нарушения становления процессов целеобразования и, следовательно, субъектности, способности к самостоятельному и осмысленному построению деятельности.

С.В. Герасенков [6] предлагает разделять познавательную активность на поисковую познавательную активность, которая исчерпывается процессами понимания и испытательную познавательную активность, которая начинается с этих процессов. Автор заметил, что в реальном педагогическом процессе активность ученика часто проявляется после того, как он понял новый материал. Именно в то время, когда ученик полностью понял материал, у него не возникает проблем и затруднений в понимании материала, и возникает новая познавательная активность, направленная на «попробовать»: «структура ситуации все та же, но понятное действие вызывает желание попробовать» [6, с. 89].

С.В. Герасенков называет два обязательных условия возникновения активности данного типа — понимание материала и его новизна. Активность эта может проявиться в разных формах и чаще всего выливается в выполнение некоторого задания. Если задания нет, оно изобретается самостоятельно. Такая форма активности может проявляться в форме вопросов, высказывания дополнений.

Таким образом, можно предположить, что ученики с более высоким уровнем развития интеллектуальных способностей более

склонны к пониманию нового материала и, как следствие, к испытательной познавательной активности.

По результатам проведенного анализа мы можем предположить, что интеллектуальные способности действительно могут выступать в качестве ресурса учебной активности. При этом вряд ли стоит ожидать прямой зависимости между уровнем интеллектуальных способностей и степенью выраженности учебной активности. Взаимосвязь между ними представляется сложной, неоднозначной и требующей дальнейшего изучения.

Список литературы:

1. Аллахвердян А.Г. Психология науки / А.Г. Аллахвердян, Г.Ю. Мошкова, А.В. Юревич, М.Г. Ярошевский. М., 1998.
2. Барам Д.П. Типологизация учебной активности старшеклассников / Вопросы психологии. 1988. №3.
3. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Р-н-Д., 1983.
4. Богоявленская Д.Б., Петухова И.А. Умственные способности как компонент интеллектуальной активности / Психологические исследования интеллектуальной деятельности / под. ред. О.К. Тихомирова. М., 1979.
5. Волочков А.А. Активность субъекта бытия: Интегральный подход. Пермь, 2007.
6. Герасимов С.В. Познавательная активность и понимание / Вопросы психологии. 1994. №3.
7. Дружинин В.Н. Психология и психодиагностика общих способностей. М., 1994.
8. Дружинин В.Н. Структура психометрического интеллекта и прогноз индивидуальных достижений // Интеллект и творчество / отв. ред. А.Н. Воронин. М., 1999. С. 5-29.
9. Калинин В.К., Панченко В.И. Изучение волевой активности школьников в связи с особенностями их продуктивного мышления / Вопросы психологии. 1980. №2.
10. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М., 1981.
11. Орлова Л.В. Интеллектуально пассивные учащиеся / Вопросы психологии. 1991. №6.
12. Поляков А.П. особенности целеобразования у подростков с интеллектуальной недостаточностью / Вопросы психологии. 2009. №6.
13. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования /М.А. Холодная. СПб., 2002.

СЕКЦИЯ 2.1.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В ШКОЛЕ (РАБОТА СО ШКОЛЬНЫМ НЕВРОЗОМ)

Зайцев Юрий Анатольевич

к. псих. н., доцент КУзГПА, г. Новокузнецк

E-mail: zayr0870@nvkz.net

Система образования постоянно находится в фокусе общественного внимания, и любое ответственное правительство стремится к ее совершенствованию. Однако, по мере того, как повышаются образовательные стандарты и возрастает учебная нагрузка, учителя начинают все чаще испытывать «синдром выгорания». Поэтому не удивительно, что в большинстве школ у преподавателей сейчас нет ни сил, ни времени, для того чтобы заниматься неблагополучными и отстающими детьми, а число неуспевающих детей и детей с выраженными эмоциональными процессами продолжает расти. Причины такого положения дел являются постоянной темой дискуссий в обществе.

Цель данной статьи — показать, что арт-терапия может быть использована в системе общего образования и выступать в качестве эффективного средства помощи неуспевающим и неблагополучным детям.

Арттерапия — это специализированная форма психотерапии, основанная на искусстве, в первую очередь изобразительном и творческой деятельности. Арттерапия относится к проективным методам диагностики и коррекции эмоциональных состояний человека. В основе проективных методов лежит принцип психологической проекции, согласно которому испытуемый проецирует, т.е. отражает (или выражает) на достаточно неструктурированный (неупорядоченный) стимульный материал (цвета, сказочные персонажи, пятна неопределенной формы и т.п.) свои неосознаваемые или скрываемые потребности, комплексы, вытеснения, переживания, мотивы. Подобное проецирование

проявляется в виде субъективного упорядочения стимульного материала или придания ему личного смысла.

Основная цель арттерапии состоит в гармонизации развития личности через развитие способности самовыражения и самопознания. К основным целям данного метода относят [2, с. 198]:

1. Дать социально приемлемый выход агрессивности и другим негативным чувствам (работа над рисунками, картинами, скульптурами является безопасным способом выпустить «пар» и разрядить напряжение).

2. Облегчить процесс лечения. Неосознаваемые внутренние конфликты и переживания часто бывает легче выразить с помощью зрительных образов, чем высказать их в процессе вербальной коррекции. Невербальное общение легче ускользает от цензуры сознания.

3. Проработать мысли и чувства, которые ребенок привык подавлять. Иногда невербальные средства являются единственно возможными для выражения и прояснения сильных переживаний и убеждений.

4. Наладить отношения между психологом и ребенком. Совместное участие в художественной деятельности может способствовать созданию отношений эмпатии и взаимного принятия.

5. Развить чувство внутреннего контроля. Работа над рисунками, картинами или лепка предусматривают упорядочивание цвета и форм.

6. Сконцентрировать внимание на ощущениях и чувствах. Занятия изобразительным искусством создают богатые возможности для экспериментирования с кинестетическими и зрительными ощущениями и развития способности к их восприятию.

7. Развить художественные способности и повысить самооценку. Побочным продуктом арттерапии является чувство удовлетворения, которое возникает в результате выявления скрытых талантов и их развития.

Использование элементов арттерапии в групповой работе дает дополнительные результаты, стимулируя воображение, помогает разрешать конфликты и налаживать отношения между участниками группы. Искусство приносит радость, что важно само по себе, независимо от того, рождается ли эта радость в глубинах подсознания или является результатом осознания возможности развлечься.

Существует две формы арттерапии: пассивная и активная. При пассивной форме человек «потребляет» художественные произведения, созданные другими людьми: рассматривает картины,

читает книги, прослушивает музыкальные произведения. При активной форме арттерапии — сам создает продукты творчества: рисунки, скульптуры и т.д.

Арттерапия, направленная на коррекцию личностного развития, в зарубежной психологии широко применяется для разных возрастных групп: для детей с 6 лет, подростков, для юношей и взрослых [1]. Наиболее полно разработана арттерапия в узком смысле слова, т.е. рисуночная терапия. Показаниями для проведения арттерапии как рисуночной терапии являются: трудности эмоционального развития, актуальный стресс, депрессия, снижение эмоционального тонуса, лабильность, импульсивность эмоциональных реакций, эмоциональная депривация ребенка, переживания эмоционального отвержения, чувство одиночества, наличие конфликтов в межличностных отношениях, неудовлетворенность в семейной ситуации, ревность, повышенная тревожность, страхи, фобические реакции, негативная «Я-концепция», низкая, дисгармоничная, искаженная самооценка, низкая степень самопринятия.

Применение арттерапевтических методов, в первую очередь рисуночной терапии, незаменимо в случаях тяжелых эмоциональных нарушений, коммуникативной некомпетентности, а также при низком уровне развития мотивации к деятельности. В случае трудностей общения: замкнутости, низкой заинтересованности в сверстниках или излишней стеснительности, арттерапия позволяет объединить детей в группу при сохранении индивидуального характера их деятельности и облегчить процесс их коммуникации, опосредовать ее общим творческим процессом и его продуктом.

Метод проективного рисования может применяться как в групповой, так и в индивидуальной форме. Для выбора формы работы следует руководствоваться следующими критериями. Индивидуальная терапия показана детям с неконтролируемой агрессией, гиперактивным, пережившим сильный стресс, астеничным. Для детей с низкой самооценкой, повышенной тревожностью, замкнутостью, нарушениями контакта со сверстниками больше подходит групповая форма работы.

Арттерапевтическая работа проходит в несколько этапов. Первый этап заключается в исследовании ребенком обстановки, изобразительных материалов, изучение лимитов и ограничений в их использовании. На этом этапе ребенку объясняют, что будет происходить на занятиях по арттерапии, устанавливается контакт ребенка с педагогом. Основное правило проведения арттерапевтических занятий — эмоциональное принятие ребенка,

создание атмосферы психологической безопасности.

Одним из важнейших принципов арттерапевтической работы является принцип принятия и одобрения любых продуктов изобразительной деятельности ребенка. В процессе рисования дети испытывают различные эмоциональные состояния, которые также должны приниматься. Ограничения накладываются только на форму выражения эмоций (например: не ругаться, не драться).

Второй этап терапии — выбор темы рисования. Тема может как задаваться педагогом, так и выбираться ребенком самостоятельно. Темы могут быть связанными со школой и сверстниками («По дороге в школу», «Мой класс», «Я в классе», «На уроке» и др.), с семьей («Моя семья», «Мы отдыхаем», «Лето» и т.д.)

Рисование — творческий акт, позволяющий ребенку ощутить и понять самого себя, выразить свободно свои мысли и чувства, освободиться от конфликтов и сильных переживаний, развить эмпатию, быть самим собой, свободно выражать мечты и надежды. Это не только отражение в сознании детей окружающей социальной действительности, но и ее моделирование, выражение отношения к ней.

Рисуя, ребенок дает выход своим чувствам, желаниям, мечтам, перестраивает свои отношения в различных ситуациях и безболезненно соприкасается с некоторыми пугающими, неприятными, травмирующими образами. Таким образом, рисование выступает как способ постижения своих возможностей и окружающей действительности, как способ моделирования взаимоотношений и выражения различного рода эмоций, в том числе и отрицательных, негативных.

Задача педагога на этом этапе — помочь ребенку найти более точную форму выражения эмоционального отношения к теме рисования. Когда форма определена и в основном завершена, работа ведется в сторону углубления и детализации найденной формы. В процессе рисования важно обращать внимание на высказывания ребенка о том, что он рисует. В этих высказываниях, как правило, полностью отражается отношение ребенка к теме рисования.

После завершения процесса рисования начинается этап обсуждения рисунка. Если работа ведется в групповой форме, каждый ребенок высказывает свои чувства и мысли по поводу рисунка, и они сравниваются с тем, что думает и хотел изобразить автор. Если работа ведется в индивидуальном режиме — педагог обсуждает с ребенком те чувства, которые ребенок испытывает в отношении выбранной темы.

Терапевтический эффект рисования заключается в том, что в процессе рисования происходит снижение аффекта, посредством

выплескивания неосознаваемых чувств на бумагу и вербализации напряжения. Во время рисования и обсуждения рисунка можно проводить и коррекционную работу. Например, заметив неадаптивную реакцию на какую-то ситуацию, предложить более позитивный способ реагирования, или прояснение мотивов героев сюжета, или альтернативные способы самовыражения.

Длительность терапии эмоционального нарушения зависит от множества факторов: тяжести эмоциональной травмы, особенностей психологического склада личности, окружающей ребенка ситуации в школе и дома и др. Изменение эмоционального состояния, как правило, выражаются в том, что изменяется цветовая гамма рисунков. Так, рисуя то, что вызывает напряжение, дети чаще используют темные цвета (черный, коричневый), при изменении состояния в рисунках начинают преобладать светлые и яркие цвета (красный, желтый, оранжевый, зеленый, розовый). Кроме того, можно заметить изменение сюжета в серии тематических рисунков.

Приведем пример применения метода проективного рисунка в коррекции школьного невроза. Терапия методом проективного рисунка проводилась с мальчиком Антоном, девяти лет, который отказывался ходить в школу. Дополнительными симптомами родителями были названы утренняя рвота, жалобы на боль в животе и головную боль. Мальчик по характеру замкнутый, не активный, тихий.

После установления контакта и рисования на свободную тему (в частности: «Что я больше всего люблю делать», «Мы на море» и др.) была начата работа с тематическими рисунками. Первоначально в рисунках преобладали темные цвета — много черного, коричневого, синего. В рисунках «Мой класс» дети были изображены штриховыми линиями, с зачернением корпуса и рук. При обсуждении рисунков Антон описывал своих одноклассников как «громких», «злых». Себя Антон изображал внизу листа, используя простой карандаш. По сравнению с изображением одноклассников, фигура Антона отличалась прозрачностью, занимала мало места и была нарисована с меньшим нажимом.

В процессе рисования обсуждались возможные мотивы поступков ребят из класса («кидаются резинками», «толкаются», «порвали тетрадку») с привлечением таких возможных объяснений, как «попали в тебя нечаянно», «не успел увернуться, затормозить» и т.д., заменяя негативные мотивы агрессии на более позитивные мотивы привлечения к совместным играм.

Через девять занятий рисунки Антона значительно изменились. У детей появилась разноцветная одежда, и фигура самого Антона так же

стала цветной. Самого себя Антон чаще стал рисовать в центре листа, окруженный другими детьми. Общее впечатление от рисунков стало более позитивным. Антон начал посещать школу. Дальнейшая проработка школьных страхов и затруднений в общении с одноклассниками в процессе арттерапии позволили избавиться от утреннего соматического неблагополучия. Вся коррекционная работа заняла три месяца с интенсивностью три часовых занятия в неделю.

Последний этап арттерапии — закрепление достигнутых результатов. На этом этапе опять применяется рисунок либо на свободную тему, либо тематический с проекцией в будущее («Когда я вырасту», «Следующим летом» и т.п.)

Применение арттерапии в школе может повысить способность педагогов к пониманию психического состояния учащихся, а также способствовать развитию психических процессов учеников, влияющих на качество обучения. Применение методов арттерапии и метода проективного рисунка, в частности, дает возможность оказывать помощь учащимся на разных этапах развития у них тех или иных эмоциональных и поведенческих нарушений. Кроме того, методы арттерапии являются эффективнейшими способами установления и поддержания психологического контакта с детьми и подростками.

Список литературы:

1. Арттерапия / Сост. и общая редакция А.И. Копытина. — СПб.: Питер, 2001. — 320 с.
2. Осипова А.А. Общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов вузов. — М.: ТЦ «Сфера», 2001, 512 с.

ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Исакова Юлия Борисовна

аспирант РГППУ, педагог-психолог МГРК, г. Миасс;

E-mail: yisakova73mail.ru

Феномен предпринимательства и предпринимательского поведения интерпретируется в науке различным образом. Предпринимательство следует, прежде всего, понимать как особую разновидность человеческой деятельности, как феномен, имеющий деятельную основу. В основе предпринимательства как объективного

явления лежит принцип деятельности. Предпринимательская деятельность, в свою очередь, состоит из совокупности предпринимательских действий. Соответственно, предпринимателем — субъектом предпринимательства является тот, кто занимается предпринимательской деятельностью, т. е. выполняет особые действия, характерные исключительно для предпринимательства. Внешне предпринимательская деятельность выглядит как предпринимательское поведение, в котором проявляются специфические личностные качества предпринимателей.

Предпринимательское поведение является, как правило, активным типом экономического поведения с выраженными компонентами инновационного поведения. В настоящее время сложилась устойчивая традиция понимать предпринимательскую деятельность как инновационное поведение, реализуемое в экономическом секторе социальной жизни.

Предпринимательское поведение, по описаниям Й. Шумпетера [9], — это особый тип поведения, когда субъект делает не то, что другие и не так, как другие (в хозяйстве). Своеобразие выделенного типа заключается в огромном напряжении духовных сил, неавтоматических поступках свободе от рутины, умении действовать в непривычных рамках, в отсутствии необходимых для принятия решений правил. Это поведение содержит догадку, чутье, способность видеть вещи в таком свете, который нельзя обосновать настоящим моментом... способность отделять существенное от несущественного, когда еще неизвестны принципы осуществления предприятия. Подготовка, знания дела, глубина ума, способность к логическому анализу излишни здесь.

С точки зрения К.-Э. Вэрнерида **предпринимательское поведение** можно охарактеризовать следующими моментами: оно начинается с восприятия определенной проблемной ситуации как некой благоприятной возможности. В дальнейшем уверенность в своих силах и стремление к риску, подкрепленные целенаправленностью и стремлением к новизне вызывают, положительные переживания, которые при наличии склонности к доведению определенного импульса до конечного результата приводят в итоге к предпринимательскому поведению.

Odiorne C [10], раскрыл так называемый экзистенциальный модус предпринимательского поведения. Предприниматель (по Odiorne C, экзистенциальный менеджер) действует в стохастически изменяющейся рыночной обстановке, в системе перманентно возникающих и исчезающих новых проблем и парадоксальных ситуаций. С точки зрения Odiorne C, важное место в поведении

предпринимателя занимает поиск удачи и нейтрализация неудач, которые нельзя абсолютно точно предвидеть. Постоянная ситуация игры и риска сопровождает его действия, каким бы объемом достоверной информации он ни обладал и какие бы точные расчеты на будущее ни делал.

Предпринимательское поведение, по мнению Чириковой А.Е. [8] — цепь последовательно совершаемых поступков, направленных на получение субъективно оцениваемых преимуществ от разницы между приложенными усилиями и полученным результатом в процессе приобретения, хранения и обмена материальных и духовных ценностей.

С точки зрения В.И. Верховина [3], **предпринимательское поведение** является специфическим видом экономического поведения, ориентированным на определенную вероятность достижения предельной нормы прибыли, извлекаемой в системе рыночной неопределенности. Инновационный эффект предпринимательского поведения складывается, как минимум, из трех составляющих:

- уникальных личностных качеств и способностей отдельных индивидов;
- соответствующей рыночной среды, насыщенной огромным разнообразием потенциальных и реальных комбинаций, являющихся многоальтернативным полем предпринимательского выбора;
- предпринимательской культуры, включающей в себя определенный набор инструментальных и терминальных ценностей, образцов поведения.

В структуре предпринимательского поведения В.И. Верховин [3], выделяет ряд относительно самостоятельных подфункций.

Первая — перманентный поиск редких экономических ресурсов (благ, услуг, информации, новых организационных решений, уникальных профессиональных способностей).

Вторая — изобретение новых экономических ресурсов (инновационных процессов, продуктов и информации).

Третья — накопление и концентрация редких ресурсов (благ, услуг, информации) в собственности отдельных агентов с целью их последующего запуска в предпринимательский оборот.

Четвертая — формирование благоприятной рыночной конъюнктуры через оптимальную комбинацию имеющихся ресурсов, новых организационных решений, контрактных и коммерческих сделок.

Пятая — оперативный поиск конъюнктурной ценовой информации с целью выбора тех секторов рынка, где наиболее вероятен успех производства, внедрения и сбыта инновационного продукта.

Шестая — защита конфиденциальной информации и других экономических преимуществ от посягательства конкурентов.

Седьмая — минимизация конкурентного воздействия тех, кто преследует аналогичные цели.

Восьмая — защита номинального и реального права собственности на результаты предпринимательского успеха.

Девятая — обеспечение выживания предпринимательских структур в экстремальных ситуациях.

Десятая — консервация и передача новым поколениям предпринимательской культуры. Отечественные ученые выделили наиболее типичные профили и соответствующие им модели предпринимательского поведения.

Инвестиционная модель базируется на организации и внедрении венчурных инвестиционных проектов, которые осуществляются собственниками свободных или пользователями заемных капиталов на свой страх и риск.

Инвенторная модель характеризует поведение продуцента и собственника инновационных продуктов и процессов, самостоятельно продвигающего товары на рынок или передающего на контрактной или иной основе свое ноу-хау другим агентам.

Организационная модель описывает действия рыночных субъектов, реализующих инновационные методы интегрирования и комбинирования человеческих ресурсов с целью максимизации нестандартных управленческих решений.

Посредническая модель обеспечивает интеграцию экономических интересов и получение дополнительной выгоды, возникающей как следствие нестандартных арбитражных сделок.

Аквизиционная модель характеризует действия рыночных субъектов, устанавливающих контроль над экономическими ресурсами других собственников с целью их концентрации в своих руках и последующего запуска в «предпринимательский оборот».

Коммерческая модель направлена на создание новых нестандартных каналов обмена (купли-продажи) благ, услуг и информации, позволяющих резко повысить норму прибыли.

Конъюктурно-игровая модель основана на венчурных методах комбинирования ценовой и другой конфиденциальной информацией с целью получения преимуществ по сравнению с другими агентами.

Консалтинговая модель обеспечивает профессиональную поддержку по широкому кругу вопросов экономической деятельности.

Перманентное воспроизводство предпринимательской функции в различных секторах экономики является своеобразным экзистенциальным условием, которое побуждает многих идти на риск потери социальной стабильности ради подчас недостижимой цели и иллюзорного вознаграждения. Неопределенность будущего и связанные с этим экзистенциальные состояния постоянно сопровождают предпринимателя. Иррациональность поступков в этих ситуациях очевидна. Поэтому достижению успеха всегда сопутствуют обстоятельства, порождающие тревогу и страх, с чем предприниматель должен считаться и чему противостоять. Он постоянно находится в маргинальных ситуациях, которые преодолевает, противодействуя тем, кто претендует на его успех и его ресурсы. Таким образом, важной особенностью поведения предпринимателя является тот факт, что он функционирует в условиях ситуационных лимитов, ограничивающих его жизненное пространство и часто сводят на нет рациональные калькуляции будущего, которое он пытается планировать.

Согласно М.Е. Базуновой [1], предпринимательское поведение — это поведение личности, характеризующееся способностью преодолевать принудительные обстоятельства, достигать конкретных целей в хозяйственной или иных сферах общественной жизни за счет некой системы поступков (поведения), обусловленных такими качествами личности, как инициатива, изобретательность, самостоятельность, нестандартность решений, способность рисковать и нести ответственность за результаты. Успех предпринимателя зачастую зависит от уровня развитости выше перечисленных качеств.

Существует несколько подходов к пониманию механизмов формирования предпринимательского поведения.

Первый подход фиксирует внимание на культурных истоках формирования предпримчивости и выделяет традиционные и рациональные способы регулирования поведения.

Традиционные способы регулируют взаимоотношения людей через передачу знаний, ценностей, норм и образцов от поколения к поколению в устной форме, в виде обычаев и традиций.

Рациональные — связаны с разработкой идеальной модели ценностей и норм на уровне государства, их распространением с помощью различных предметов культуры и фиксацией в общественном сознании.

Второй подход рассматривает **предпринимательское** поведение в русле экономического детерминизма и отмечает наличие

«вынужденных истоков», которые связаны либо с государственной политикой, либо с уровнем культуры и образованием. В данном понимании **предпринимательское** поведение является способом приспособления, заключающимся в способности к изменению поведения согласно требованиям внешних обстоятельств. Такими внешними обстоятельствами могут быть тяжелое материальное положение семьи (микроуровень), общая нестабильная социально-экономическая ситуация в стране и др.

Третий подход рассматривает **предпринимательское** поведение исходя из основных акцентуированных черт личности. Из десяти типов акцентуаций, выделенных К. Леонгардом, **предпринимательское** поведение наиболее присуще гипертимному типу личности, главная особенность которого заключается в повышенном фоне настроения, сочетаемом с жадной деятельностью, в оптимизме, инициативности и высокой активностью. То есть существует особый склад характера, который располагает к формированию **предпринимательского** поведения.

Четвертый подход рассматривает феномен предприимчивости с точки зрения М. Вебера, изложенной им в книге «Протестантская этика и дух капитализма».

Вебер говорит о существовании связи между религиозным регламентом жизни и интенсивностью развития деловых способностей и предприимчивости. Его теорию можно экстраполировать на русских купцов-старообрядцев, носителей **предпринимательского** поведения. Коммерческий успех купцов зачастую объяснялся религиозным благочестием. Поэтому народные массы хорошо относились к богатым людям, которые творили добрые дела и тем самым как бы оправдывали свое владение богатством. Христианство порицало лень и одобряло трудолюбие. Человек, владеющий богатством, должен был постоянно совершать благодеяния, помогать обездоленным, как бы прося у Бога прощения за владение богатством.

Существует еще одна точка зрения, которую вполне можно назвать пятым подходом. Согласно ей, **предпринимательское** поведение является ответом на долгий запрет легальной деловой активности. Отмечается, что предприимчивыми людьми, предпринимателями движет жажда мести, страх, ненависть по отношению к советскому времени, когда предпринимательская активность жестоко наказывалась. Они мстят с помощью активной экономической позиции долговому запрету экономической свободы, то есть социализму.

Все вышерассмотренные способы регулирования деятельности и поведения людей могут развиваться самостоятельно и не влиять друг на друга, в то же время они могут взаимно коррелировать и дополнять друг друга, а в совокупности влиять на формирование такого поведения у личности.

Чтобы действовать предприимчиво в соответствии с профессиональным предпринимательским призванием, людям недостаточно лишь родиться и быть предприимчивыми. Им необходимо иметь мотивацию к предпринимательскому поведению и профессиональной работе именно в качестве предпринимателей. Мотивы к предпринимательскому поведению формируются при наличии потребности быть предприимчивыми. Осознанная, осмысленная, изученная потребность становится поведенческим мотивом. Поэтому предпринимательские действия людей и выбор ими предпринимательской профессии опираются не только на их призвание, но и на их желание. Можно выделить следующие группы мотивов, побуждающие людей к предпринимательскому поведению:

- экономические мотивы;
- социальные мотивы;
- психологические мотивы;
- физические мотивы;
- гуманистические мотивы.

Далеко не все люди, мотивированные к предпринимательскому поведению, становятся, однако, профессиональными предпринимателями. Детерминанты предпринимательского поведения не являются единственным источником влияния на людей в процессе их профессионального выбора. Наряду с мотивами к предпринимательскому поведению на данный выбор оказывают влияние и мотивы профессионального предпринимательского поведения. В их число входят *статусные мотивы* (мотивы обретения, поддержания, воспроизведения, усиления вертикали предпринимательской власти) и *деятельные мотивы*, побуждающие людей к выполнению профессиональных предпринимательских функций.

Многочисленные исследования, посвященные процессам мотивационной детерминации поведения, позволили выделить некоторые специфические личностные свойства и качества, которые способствуют результативности его инновационных форм, в том числе и предпринимательской. В их числе можно выделить «мотивацию достижения» (Д. Маккелланд), склонность к риску в ситуациях возрастания ценности результатов (Дж. Аткинсон), склонность к

усложнению поведенческих задач в ситуациях риска (Б. Вайнер), интернальность поведенческих реакций (Дж. Роттер), способность к нестандартному решению эвристических задач в условиях дефицита времени (Дж. Ронен), способность к оперативной альтернативе рискованных ситуаций (А. Маккриммон), стрессоустойчивость (Кетс де Фриз) [6, с 135–140]. Существенной особенностью личности предпринимателя является также креативность, так как данный вид экономического поведения, особенно на высших уровнях мастерства, насыщен творческими элементами, которые требуют применения так называемого дивергентного мышления [4, с. 442–443]. Немаловажное значение в активизации инновационной деятельности играют энергетические ресурсы и волевые черты личности предпринимателя, от силы и концентрации которых зависят интенсивность и результативность ее воздействия на рыночную среду.

Очевидно, что эмпирические модели, которые мы упомянули, в силу их естественной узости дают довольно ограниченную и одностороннюю трактовку феномена предпринимательского поведения. Более широкое сущностное его объяснение можно найти в работах Л. Гумилева [5], который сформулировал и обосновал так называемый эффект «пассионарности». По Гумилеву, пассионарии — это активная часть человеческой популяции, в действиях которой импульс потребности превышает величину импульса инстинкта самосохранения. Пассионарии часто действуют ради вожделий: честолюбия, тщеславия, гордости, алчности и прочих страстей, в ряде случаев принося свою жизнь в жертву идеалу — далекому и нередко иллюзорному прогнозу. В зоне пассионарности, по Гумилеву, действуют конкистадоры, землепроходцы, поэты, ересиархи и другие инициативные фигуры.

Примечательно, что никак не связанные друг с другом концепция пассионарности Л. Гумилева и многочисленные западные модели указывают в различном ключе и разными средствами на одни и те же особенности субъектов инновационного поведения — их имманентную склонность к риску и ориентацию на сверхценные идеи [7].

Наивно думать, будто для занятия предпринимательством достаточно только личных способностей, предрасположенности и желания. Для успешного ведения дел и формирования устойчиво позитивного отношения к своей профессии людям необходимо получить специальное предпринимательское образование и профессиональную квалификацию.

Список литературы:

1. Базунова М. Е. Предприимчивое поведение: характеристики и механизмы формирования // Известия Уральского государственного университета. — 2007. — № 51. — С. 13—14.
2. Вебер М. Избранные произведения. — М.: 1990. — 365 с.
3. Верховин В.И., Логинов С.Б. Феномен предпринимательского поведения // Социологические исследования. — 1995. — №8. — С. 67—77.
4. Гилфорд Д. Три стороны интеллекта // Психология мышления: сб. науч. ст./Москва, 1965. — С. 45—48.
5. Гумилев Л.Н. География этноса в историческом периоде. — Л.: Наука, 1990. — 345 с.
6. Задорожнюк И. Инновационное предпринимательство // СОЦИС. — 1991. — №3. — С. 135—140.
7. Попова Л.А. Эволюция теорий о предпринимательском поведении и предпринимательских функциях // Вестник КамчатГТУ. — 2009. — №10. — С. 96—106.
8. Чирикова А. Е. Личностные предпосылки успешности деятельности российских предпринимателей // Психологический журнал. — 1999. — №3. — С. 81—92.
9. Шумпетер Й. Теория экономического развития. — М.: Наука, 1982. — С. 159—183.
10. Odiome C The Management Theory Jnugle and the Existential Manager // Academy of Management Journal. — 1966. — N2. — P. 111—116.

ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ МЫШЛЕНИЯ: СЕНСОРНОЕ ВОСПРИЯТИЯ ФОРМЫ ТЕЛ, ФОРМИРОВАНИЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКОЙ БАЗЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОЗИЦИИ

Черкашина Любовь Ивановна

*воспитатель, МБДОУ «д\с № 90 «Цветик-семицветик», г. Норильск
E-mail: Lyu96476778@yandex.ru*

Концепция дошкольного образования, ориентиры и требования к обновлению его содержания очерчивают ряд достаточно серьёзных требований к познавательному развитию детей с нарушением зрения.

Для решения этого вопроса необходимы комплексные научные исследования медиков, педагогов, психологов, специалистов в области физической культуры и спорта.

Зрение играет большую роль в онтогенетическом развитии человека. С помощью зрительного анализатора осуществляется 90% восприятия внешнего мира.

В тифлопсихологии и тифлопедагогике давно стало общепринятым положение, согласно которому мышление является одним из важнейших факторов психологической компенсации развития и жизнедеятельности личности с дефектом зрения.

Проблемой мышления, познания у детей с нарушением зрения занимались зарубежные, советские, российские физиологи, офтальмологи, педагоги, психологи.

Различные проблемы развития когнитивных способностей рассматривались в работах таких зарубежных авторов, как М. Монтессори Ж. Пиаже и группы американских ученых во главе с Р. Солсо.

С исследованием физиологических механизмов компенсации связаны такими всемирно известными именами, как И.И. Павлов и П.К. Анохин. Три основных принципа рефлекторной теории — причинность, единство анализа и синтеза, структурность, сформулированные И.П. Павловым, явились основополагающими для теории компенсации.

Исследования П.К. Анохина показали, что рефлекторный характер возникновения и протекания компенсаторных перестроек основан на принципах, общих для возмещения любого дефекта,

компенсаторные приспособления осуществляются по одной схеме и подчиняются единым принципам.

Пути, средства и задачи комплексного медико-педагогического воздействия на детей с нарушением зрения исследованы офтальмологами и тифлопедагогами Э.С. Аветисовым, Л.А. Григорян, Р.Н. Фирстовой, Л.И. Медведь, Л.И. Плаксиной, Л.В. Рудаковой и др.

Система коррекционно-педагогических воздействий отражена в работах тифлопедагогов: В.П. Ермакова, В.А. Феоктистовой, Е.С. Незнамовой, В.С. Сверлова, Ю.А. Кулагина, Т.П. Головиной, В.М. Сорокина, Н.С. Костючек.

Вопросы коррекционной направленности методов обучения детей с нарушением зрения раскрываются в работах И.С. Моргулиса, Л.И. Солнцевой, Л.П. Григорьевой, Л.И. Плаксиной и др.

Детально анализируя своеобразие монокулярного видения, Л.И. Плаксина делает выводы:

- у детей страдает точность и полнота зрительного восприятия;
- освоение предметного мира, развитие предметных действий, где требуется зрительный контроль и анализ, у детей с косоглазием и амблиопией носит замедленный характер;
- предметные представления бедны, снижен уровень чувственного опыта детей за счет неточности, фрагментарности, замедленности зрительно-пространственной ориентировки.

Различные аспекты психологических и возрастных закономерностей развития детей с нарушением зрения исследованы в работах М.И. Земцовой, Л.И. Солнцевой, В.А. Лониной и др.

Вопросы необходимости управления процессом психического развития аномального ребенка в целях предупреждения возникновения вторичных отклонений отражены в исследованиях А.Г. Литвака.

Целесообразность и специфика системного подхода при коррекции и компенсации нарушений зрительного анализатора была обоснована в исследованиях О.Л. Алексеева.

Е.Н. Подколзина разработала виды и средства наглядного материала при обучении слабовидящих детей.

Общие положения, вытекающие из этих исследований и имеющие непосредственное отношение к разработке направления исследования мышления, следующие:

1. Нарушение зрения не приводит неизбежно к глобальным нарушениям, искажению «чувственного опыта», схематизму. При соответствующей организации и управлении процессом познания у слабовидящих детей формируются адекватные образы. Следовательно,

слабовидение не может быть непреодолимым препятствием для полноценного развития мышления.

2. Успешность мыслительной деятельности предполагает необходимость целенаправленной разработки программы и способов управления, формирования мышления.

3. Уже в ходе формирования системы представлений различного предметного содержания и сложности при правильной организации и управлении процессом формируются объективно закономерные предпосылки и сама необходимость формирования мыслительной деятельности.

4. В ходе исследований отчетливо проявляются групповые различия как по характеру динамики формирования понятий, так и по уровню их сформированности в зависимости от качества обучения при однозначных дефектах.

И.В. Новичкова отметила, что уровень овладения обобщающими словами и выделение общих признаков предметов у таких детей в сравнении с детьми с нормальным зрением значительно снижен, что затрудняет формирование предметно-практических действий.

Е.В. Селезнева установила: дети с косоглазием и амблиопией, не прошедшие специального обучения, имеют бессистемные и неточные сведения о собственных сенсорно-перцептивных возможностях. У детей почти отсутствует ориентация на обоняние и вкусовые ощущения; при этом они затрудняются планомерно обследовать предметы как зрением, так и сохранными анализаторами, наблюдается снижение их перцептивной активности.

Л.С. Сековец, М.А. Мишин показали наличие отклонений в развитии двигательной сферы детей, их мобильности, связанных с монокулярным видением пространства, которое характеризуется невозможностью анализа таких признаков пространства, как протяженность, удаленность, глубина, объемность.

Нарушение зрения оказывает отрицательное влияние на формирование когнитивных процессов: ощущения и восприятия; распознавание образов, лежащих в основе наглядно-образного мышления; внимание, запоминание; языка, эмоций, обучения; формирование понятий; воображение, сферы поведения, развитие ориентировки в пространстве.

Познание структуры предмета, его формы и размера осуществляется не только в процессе восприятия той или иной формы зрением, но и путем активного осязания, ощупывания ее под контролем зрения и обозначения словом.

Совместная работа всех анализаторов способствует более точному восприятию формы предметов.

Поэтому основную роль в восприятии предмета и определении его формы имеет обследование, осуществляемое одновременно зрительным и двигательнo-осязательным анализаторами с последующим обозначением словом.

Выясняя геометрические представления младших школьников, еще не обучавшихся элементарным геометрическим знаниям, А.М. Пышкало, А.А. Столяр приходят к выводу, что «геометрическое мышление» вполне возможно развить еще в дошкольном возрасте.

В развитии «геометрических знаний» у детей прослеживается несколько различных уровней.

1. Фигура воспринимается детьми как целое.

2. Ребенок уже выделяет элементы в фигуре и устанавливает отношения как между ними, так и между отдельными фигурами, однако еще не осознает общности между фигурами.

3. Ребенок в состоянии устанавливать связи между свойствами и структурой фигур, связи между самими свойствами.

Переход от одного уровня к другому не является самопроизвольным, идущим параллельно биологическому развитию человека и зависящим от возраста. Он протекает под влиянием целенаправленного обучения. Обучение следует организовывать так, чтобы в связи с усвоением знаний о геометрических фигурах у детей развивалось и элементарное геометрическое мышление.

Итак, мыслительная деятельность слабовидящих подчиняется в своем развитии тем же закономерностям, что и мышление нормальновидящих. Отмеченные выше отклонения в развитии мышления от нормы могут быть в значительной степени преодолены в результате обучения, направленного на формирование полноценных знаний, в которых чувственное и понятийное представлены в единстве.

Ссылаясь на целый ряд авторов, М.И. Земцова в 1973 году четко формирует положение о том, что мышление может быть высоко развито даже у абсолютно слепых и слепоглухих.

Список литературы:

1. Архипенко Г.А. Развитие речи младших дошкольников с недостатками зрения // Дошкольное воспитание. 2005. №5. С. 81—83.
2. Астапов В.М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии. — М.: Международная педагогическая академия, 1994. — 236 с

3. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста / Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования. — М.: Полиграф сервис, 1997. — 121 с.
4. Вопросы обучения и развития детей с нарушениями зрения: Сб. науч. ст. / Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР; Под ред. М.И. Земцовой, Л.И. Солнцевой. — М., 1974. — 172 с.
5. Воспитание и обучение слепого дошкольника / Акад. пед. наук СССР; Под ред. Л.И. Солнцевой. — М.: Просвещение, 1967. — 173 с.
6. Заика Е.В. Упражнения для формирования пространственных представлений // Вопросы психологии. 1995. № 6 — С. 43—54.
7. Земцова М.И. Учителю о детях с нарушением зрения/ М.И. Земцова. — М., 1973. — 47 с
8. Солнцева Л.И. «Адаптация диагностических методик при изучении детей с нарушениями зрения» // Дефектология. — 1998. — №4 С. 9.
9. Солнцева Л.И., Подколзина Е.Н. Воспитание и обучение слепого дошкольника. ООО «ИПТК «Логос» ВОС». М.: 2005. С. 60—72.
10. Трудности развития у детей: виды, характеристика, коррекционные подходы: Учебное пособие / Под ред. Е.Л. Инденбаум. — Иркутск: Изд-во ИГПУ, 2002.

СЕКЦИЯ 2.2.

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

ИЗУЧЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ В РУСЛЕ ТЕОРИИ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Нуриахметов Айдар Канифович

*аспирант кафедры психологии, СГПА им. З. Бишиевой,
г. Стерлитамак*

E-mail: nu.aidar@gmail.com

Интегративные исследования психологии индивидуальных различий и индивидуальности получили развитие в контексте идей школы дифференциальной психологии. Сам термин был введён немецким психологом и философом Уильямом Штерном [5, с. 34]. В нашей стране психология индивидуальных различий изучалась и изучается в школе дифференциальной психофизиологии, основателями которой были Борис Михайлович Теплов и Владимир Дмитриевич Небылицын.

Дифференциальная психология занимается решением двух задач: выделение индивидуальных различий и объяснение их происхождения. Приоритетными методами являются тесты и эксперименты. Задачи дифференциальной психологии состоят в том, чтобы установить закономерности возникновения и проявления индивидуальных различий в психике человека, разработать теоретические основы психодиагностических исследований и психокоррекционных программ [7]. Дифференциальная психофизиология анализирует индивидуальные особенности психики человека с точки зрения их обусловленности свойствами нервной системы [12; 13; 8; 9; 3; 10; 11; 1; 2; 4]. В лабораториях Б.М. Телова, В.Д. Небылицына, В.М. Русалова широко изучалась взаимосвязь между физиологическими показателями [6, с. 75]. «Русалов установил, что показатели умственной активности и некоторые сложные скоростные показатели психомоторики связаны с показателями нескольких

свойств нервной системы — пространственно-временной синхронизацией и когерентностью ЭЭГ процессов» [6, с. 76].

Особый подход к исследованию индивидуальных и типичных особенностей в структуре личности сформирован Пермской психологической школой в рамках теории интегральной индивидуальности. Основные положения теории изложены в книге основателя школы Вольфа Соломоновича Мерлина «Очерк интегрального исследования индивидуальности» [6].

Согласно теории интегральной индивидуальности, индивидуальность человека складывается из трёх иерархических уровней [6, с. 50]:

1. Система индивидуальных свойств организма (подсистемы: биохимические, общесоматические, свойства нервной системы (нейродинамические)).

2. Система индивидуальных психических свойств (подсистемы: психодинамические (свойства темперамента), психические свойства личности).

3. Система социально-психологических индивидуальных свойств (подсистемы: социальные роли в социальной группе и коллективе, социальные роли в социально-исторических общностях).

Отдельные уровни системы относятся друг к другу не как часть к целому; «уровни интегральной индивидуальности, — пишет Мерлин, — возникают на разных ступенях фило- и онтогенеза. Поэтому тип статистической связи между индивидуальными свойствами можно рассмотреть также как критерий различения генетических ступеней развития индивидуальности» [6, с. 210].

Интегральность исследования заключается в изучении связи «между ограниченным количеством индивидуальных свойств, но относящихся к разным иерархическим уровням» [6, с. 28]. Отдельные свойства являются типичными по отдельным проявлениям и индивидуальными по другим.

Социальное и биологическое в структуре интегральной индивидуальности имеет следующее толкование. Интегральная индивидуальность соотносится с социально типичными условиями, а индивидуальный стиль «зависит от свойств типа нервной системы, от биохимических свойств, от направленности личности» [6, с. 33].

Для исследования интегральной индивидуальности предлагается использовать системный подход, который понимается как общенаучный метод эмпирических исследований в самых

различных теоретических и практических областях. Для описания связи между свойствами различных иерархических уровней В.С. Мерлин предлагает использовать математический язык и статистические методы [6, с. 37].

Системность определяется предпосылкой о существовании двух типов детерминации: каузальной (однозначной) и телеологической (много-многозначной). Явления одного и того же уровня связаны однозначно, разноуровневые свойства — много-многозначно. Связь подразумевает наличие опосредующих звеньев. Основная задача интегрального исследования индивидуальности — установление этих звеньев.

Связующими звеньями между системами различных уровней выступают индивидуальный стиль деятельности и индивидуальный стиль общения. «Индивидуальный стиль общения выполняет системообразующую функцию, благодаря которой создаётся целостное единство интегральной индивидуальности. Так как индивидуальный стиль общения выполняет те же функции и обладает теми же свойствами, что и индивидуальный стиль в предметной деятельности, между этими двумя формами стиля существует связь» [6, с. 192]. Также различаются индивидуальный стиль реакций и движений, индивидуальная система операций и индивидуальная стратегия промежуточных целей для осуществления общего направления деятельности.

Выделяются три условия усвоения индивидуального стиля: наличие зоны неопределённости операций (различные алгоритмы решения одной и той же задачи), общая программа, обеспечивающая достижения конечной цели и общей задачи деятельности, мотивы выбора системы движений, операций и промежуточных целей [6, с. 215–216].

Идеи и положения теории интегральной индивидуальности были впоследствии развиты и углублены Б.А. Вяткиным, Л.Я. Дорфманом, М.Р. Щукиным, Т.М. Хрусталёвой. Теория интегральной индивидуальности получила развитие в трудах учёных Пятигорской психологической школы, которая в настоящее время разрабатывает направление психологии полиморфной индивидуальности, включающей психологию интегральной индивидуальности, интегративную психологию развития и системную модель всеобщей индивидуальности.

Список литературы:

1. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. М.: Прометей, 1993. 306 с.
2. Голубева Э.А. Типологический и измерительный подходы к изучению индивидуальности: от Оствальда и Павлова к современным исследованиям // Психологический журнал. 1995. № 1. С. 64—74.
3. Гуревич К.М. Психологическая диагностика. М., 1981. 232 с.
4. Кабардов М.К., Арцишевская Е. В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 34—49.
5. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. М.: Смысл, 1999. 532 с.
6. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. 256 с.
7. Нартова-Бочавер С.К. Дифференциальная психология. М.: Флинта, МПСИ, 2008. 280 с.
8. Небылицын В.Д. Основные свойства нервной системы человека. М.: Просвещение, 1966. 384 с.
9. Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М., 1976. 336 с.
10. Русалов В.М. О природе темперамента и его места в структуре индивидуальных свойств человека // Вопросы психологии. 1985. №1. С. 19—32.
11. Русалов В.М. Теоретические проблемы построения специальной теории индивидуальности человека // Психологический журнал. 1986. №4. С. 23—35.
12. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961. 535 с.
13. Теплов Б.М. Психология. М.: Учпедгиз, 1953. 255 с.

СЕКЦИЯ 2.3.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

К ФОРМИРОВАНИЮ КОГНИТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Ахтамьянова Ирин Идиятовна

к. псих. н., профессор БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

E-mail: aii-25@yandex.ru

Образование все более начинает осознаваться как сложный культурный процесс, как личностно-ориентированная культурная деятельность. Система образования рассматривается как система условий для личностного становления, культурного саморазвития.

Современная парадигма образования требует формирования у обучающихся нового типа интеллекта, иного образа и способа мышления, приспособленного к быстро меняющимся информационным реалиям окружающего мира. В этой связи значимым становится наличие у личности должного уровня когнитивной культуры, которая формируется в результате повседневной деятельности под влиянием усвоения бытовых знаний и умений, информации, средств массовой коммуникации, а также в процессе целенаправленного образования.

Сегодня главным направлением построения и развития любого образовательного учреждения является создание условий для культурного развития обучаемого, создание культурной среды и формирование когнитивной культуры. Формирование когнитивной культуры будущего специалиста происходит посредством формирования основных составляющих ее элементов.

При определении структуры и содержания понятия «когнитивная культура» мы опираемся на трехмерную модель культуры А.С. Кармина [1]. Автор выделяет три типа смыслов, содержащихся в социальной информации:

1) знания, 2) ценности, 3) регулятивы. Им соответствуют три «координатные оси»: когнитивная, ценностная, регулятивная». Расположенные в этом трехмерном пространстве культурные феномены группируются в комплексы и системы — культурные

формы человеческой жизнедеятельности. Формы культуры — это формы, в которых существует, сохраняется и развивается информационно-знаковое содержание общественной жизни. Они выступают как способы, с помощью которых определяются условия, необходимые для удовлетворения и развития человеческих потребностей, и осуществляется «программное обеспечение» жизнедеятельности.

Когнитивная культура — это сложное образование, включающее в себя и когнитивный, личностный и регулятивный компоненты. Содержательное наполнение названных компонентов на каждом возрастном этапе будет отличаться, что зависти от тех задач, которые стоят перед каждым субъектами учения.

При формировании когнитивной культуры студентов необходимо опираться на модель когнитивной культуры личности, которая состоит из трех составляющих: когнитивный блок (знания и сформированные на их основе компетенции); эмоционально-ценностный блок (ценностная ориентация на образование, система социальных установок относительно жизненных ценностей: необходимости определенного уровня образования, определенной профессии, будущего жизненного пути и др.); регулятивный, поведенческий блок (активная творческая деятельность, способность принимать решения, брать ответственность на себя, реализовывать поставленные цели, как в учебной деятельности, так и в жизнедеятельности в целом).

Такое понимание содержания и структуры когнитивной культуры соотносится с концепцией М.А Холодной об индивидуальном ментальном опыте [2]. Под ментальным опытом автор понимает систему индивидуальных интеллектуальных ресурсов, обуславливающую особенности познавательного отношения субъекта к миру и характер воспроизведения действительности в индивидуальном сознании. В концепции М.А. Холодной представлены все аспекты анализа когнитивной организации человека: начиная от восприятия информации, поиска и отбора информации, анализа информации, кончая преобразованием и использованием информации.

Ментальный опыт включает в себя фиксированные (то, что человек усвоил в прошлом), оперативные (то, что происходит в ментальном опыте человека в настоящем) и потенциальные (то, что появляется в его ментальном опыте в качестве новообразований в ближайшем или отдаленном будущем) формы опыта. Ментальный опыт является достаточно сложным по своей природе образованием и включает в себя три основные формы организации опыта —

ментальные структуры, ментальное пространство и ментальные репрезентации.

Ментальные структуры — психические образования, которые в условиях познавательного контакта человека с миром обеспечивают возможность поступления информации о происходящих событиях и ее преобразование, управление процессами переработки информации, избирательность интеллектуального отражения. Ментальные структуры отвечают за актуализацию субъективного пространства отражения, в рамках которого и строится конкретный образ конкретной ситуации. Это психические механизмы, в которых в «свернутом» виде представлены наличные интеллектуальные ресурсы человека.

Особенности ментальных структур определяют свойства индивидуального интеллекта, то есть конкретные проявления интеллектуальной деятельности в виде интеллектуальных способностей. К ним относят конвергентные способности (способность перерабатывать информацию об актуальном воздействии в регламентированной ситуации); креативность (способность к порождению новых идей на основе использования нестандартных способов деятельности в нерегламентированной ситуации); обучаемость (способность усваивать необходимые знания и навыки применительно к новой ситуации); познавательные стили (способность к индивидуально-специфическим формам представления ситуации).

В образовательной среде вуза большое значение придается формированию когнитивного опыта как основы когнитивной культуры: восприятие информации, поиск и отбор информации, анализ информации, преобразование и использование информации.

Формирование и совершенствование культуры восприятия осуществляется в процессе практической работы студентов с информационными сообщениями разного вида и содержания, в результате комплексного воздействия на память и внимание. Особое значение в процессе формирования культуры восприятия имеет общий уровень интеллектуального развития будущего специалиста, владение навыками скорочтения, аналитическими способностями и т.д.

Формирование и совершенствование культуры отбора и поиска информации осуществляется в процессе практических поисковых заданий. Поиск в различных массивах информации имеет свои особенности, которыми следует овладеть будущим специалистам. Важнейшим элементом для всей поисковой деятельности является грамотно составленный информационный запрос, навыки создания которого формируются путем последовательно повторяемых действий.

Формирование и совершенствование культуры анализа информации осуществляется в процессе поиска информационных ресурсов (анализ и оценивание самого ресурса) и в процессе работы с информационным сообщением (анализ и оценивание содержательной стороны информационного сообщения). Навыки анализа формируются с помощью усвоения определенных алгоритмов и критериев.

Формирование и совершенствование культуры преобразования и использования информации осуществляется в процессе работы над готовым продуктом поисковой деятельности (проект, отчет, презентация и т.д.). Внутри этого блока осуществляется также освоение правил и норм цитирования и оформления библиографического списка.

Немаловажное значение для формирования когнитивной культуры в образовательной среде вуза имеет и метакогнитивный опыт, который обеспечивает контроль за процессом переработки информации.

Основными характеристиками метакогнитивного опыта являются: опыт работы регуляционных механизмов управления процессами переработки информации (планирования, предвидения, оценки и контроля); наличие метакогнитивной осведомленности (представлений о своих интеллектуальных ресурсах); открытая познавательная позиция.

Главной становится поисковая, исследовательская деятельность студентов:

решение ситуационных производственных (профессиональных) задач; подготовка к деловым играм; проектирование и моделирование разных видов и компонентов профессиональной деятельности; подготовка курсовых и дипломных работ (проектов); экспериментально-конструкторская работа; опытно-экспериментальная и исследовательская работа.

Большое значение данный вид опыта приобретает в связи с организацией самостоятельной работы студентов. Ее роль возрастает в силу разных причин: изменились формы и методы обучения; внедряются информационные технологии; теории деятельности, развивающие творчество, инициативу личности.

Интенциональный опыт представляет собой психические механизмы, предопределяющие избирательность индивидуальной интеллектуальной деятельности.

Он может быть представлен такими психологическими механизмами: познавательная потребность; познавательный интерес;

интеллектуальная активность; опыт переживания интеллектуальных эмоций и чувств; интуитивный опыт человека.

Поэтому важным моментом является развитие познавательных способностей и активности студентов: творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности; формирование самостоятельности мышления, способностей к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации; развитие исследовательских умений.

Таким образом, изложенное понимание содержания и структуры когнитивной культуры позволяет руководить процессом формирования когнитивной культуры студентов в образовательном процессе.

Список литературы:

1. Кармин А.С. Культурология. СПб.: Лань, 2001. 832 с.
2. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М.: Барс, 1997. 392 с.

ВЫЯВЛЕНИЕ ПОДРОСТКОВ С ИСКАЖЕНИЯМИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ В ХОДЕ ЭКСПРЕСС-ОБСЛЕДОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ ЛИЦЕЯ

Белуженко Ольга Васильевна

к. х. н., методист ГБОУ ДОД РО ОЦДОД, г. Ростов-на-Дону

E-mail: ocdod-bel@mail.ru

Эпидемиологическое обследование детей показывает, что более 30% младших школьников могут быть отнесены к группе риска с пограничной нервно-психической патологией [1]. При этом большинство авторов отмечает, что с возрастом происходит дальнейший рост устойчивых нервно-психических нарушений [5]. Таких школьников, процент которых в подростковом возрасте резко возрастает, также относят к группе риска.

Авторы работы [2] отмечают, что «существовавшая в нашей стране раньше система диспансеризации детского населения в значительной степени распалась. В то же время ухудшающаяся социально-экономическая и социально-психологическая обстановка в

обществе, инновационная соревновательность и рост программных требований в школе провоцируют возникновение школьной дезадаптации даже у детей с лёгкими формами нервно-психической патологии или находящихся в предболезненном состоянии. Всё это приводит к позднему ... и неполному выявлению детей с психическими нарушениями, росту числа случаев школьной дезадаптации, криминализации подросткового населения, росту инвалидизации детей и подростков по психическим заболеваниям».

Как отмечают представители структур управления образованием г. Ростова-на-Дону [11], «ухудшение ситуации в отношении психического здоровья детей и подростков ставит серьёзные задачи по профилактике и оказанию профессиональной помощи не только перед учреждениями здравоохранения, но *также перед учреждениями образования, социальной защиты, правоохранительных органов*». (Курсив — наш).

С другой стороны, по мнению *Реана А.А.* [9], «... в школе должна быть создана *целостная система изучения учащегося* не только как субъекта учебно-познавательной деятельности, но и как развивающейся личности». (Курсив — наш).

Целью данного исследования было выяснить актуальное состояние и различия в психологическом статусе лицеистов разных возрастных групп, т.е. получить срез наличного состояния психологических индексов в имеющихся выборках. **Гипотеза:** оппозиционное поведение наряду с демонстративностью играет ведущую роль в формировании психопатических нарушений развития личности подростков.

Метод. Мы остановили свой выбор на таком инструменте исследования, как опросник *П. Фрика* [12], который прошёл апробацию на российских выборках [6] и был рекомендован в качестве надёжного средства экспресс-диагностики искажений личностного развития подростков.

Общая совокупная выборка состояла из учащихся МОУ лицея «Коммерческий» и включала 63 человека в возрасте от 13 до 17 лет.

В ходе процедуры обследования, осуществляемой в групповом режиме, каждый подросток заполнял бланк опросника Фрика, предназначенный для предъявления самому обследуемому. Форма этого опросника была создана нами на базе стандартного опросника Фрика [12]. Второй частью процедуры являлось то, что каждый классный руководитель в качестве эксперта заполнял на всех учащихся своего класса вторую форму опросника Фрика —

предназначенную для предъявления взрослому, хорошо знающему подростка.

Данные «подросткового» и «взрослого» исследований обрабатывались порознь по схеме, указанной выше. Кроме этого, мы использовали параметризацию шкалы Фрика, предложенную *Казанской В.Г.* [4], что позволило получить значения суммарных показателей по шкалам «*Оппозиционность и расстройств поведения*», «*Тревожность*» и «*Демонстративность*».

На заключительном этапе исследования общая совокупная выборка была подвергнута однофакторному дисперсионному анализу (ANOVA), а также дисперсионному анализу по схеме «General Linear Model» → «Univariate» с двумя факторами. При этом в качестве зависимых переменных анализировался показатель «*Психопатия*» по Фрику, полученный как в ходе «подросткового», так и в ходе «взрослого» исследований, а также показатели трёх первичных шкал в соответствии с параметризацией [4]; а в качестве независимых переменных — демографические факторы «*Возраст*», «*Пол*», а также «*Принадлежность к группе*» (в данном случае, лицейскому классу).

Дисперсионный анализ общей совокупной выборки

Влияние фактора «Принадлежность к группе». При помощи схемы однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) мы проанализировали влияние фактора «*Принадлежность к группе*» на психологические показатели, полученные нами как в «подростковом», так и в «педагогическом» исследованиях. Эти результаты содержатся в соответствующем столбце табл. 1.

Как следует из табл. 1, в нашем исследовании был установлен значимый эффект влияния фактора «*Принадлежность к группе*» на показатель «*Тревожность*» в «подростковом» исследовании, а также на показатели «*Тревожность*» и «*Психопатия*» — в «педагогическом» исследовании.

Применение схемы двухфакторного дисперсионного анализа «General Linear Model» → «Univariate» почти во всех случаях позволило повысить уровень значимости анализируемых случаев влияния, однако не привело к возникновению новых статистически значимых пар (см. соответствующий столбец табл. 1).

**Таблица 1. Влияние фактора «Принадлежность к группе»
на показатели методики П. Фрику (результаты дисперсионного
анализа ANOVA и GLM / Univariate)**

<i>Данные дисперсионного анализа по процедуре</i>	<i>ANOVA</i>			<i>GLM / Univariate</i>		
	<i>F</i>	<i>Уровень значимости p</i>		<i>F</i>	<i>Уровень значимости p</i>	
«Оппозиционность и расстройтва поведения» (по Фрику), анкетирование подростков	1,852	0,148	Незначим	1,347	0,269	Незначим
«Тревожность» (по Фрику), анкетирование подростков	4,245	0,009	Значим	3,425	0,024*	Значим
«Демонстративность» (по Фрику), анкетирование подростков	0,930	0,432	Незначим	1,842	0,150	Незначим
«Психопатия» (по Фрику), анкетирование подростков	0,580	0,631	Незначим	0,909	0,443	Незначим
«Оппозиционность и расстройтва поведения» (по Фрику), анкетирование класных руководителей	0,506	0,680	Незначим	0,949	0,423	Незначим
«Тревожность» (по Фрику), анкетирование класных руководителей	8,753	0,0001	Значим	7,459	0,0001	Значим

«Демонстративность» (по Фрику), анкетирование классных руководителей	1,127	0,345	Незначим	1,522	0,219	Незначим
«Психопатия» (по Фрику), анкетирование классных руководителей	6,066	0,001	Значим	3,956	0,013	Значим

Примечание. Звёздочкой отмечен случай использования для двухфакторного анализа независимой переменной «Возраст». Во всех остальных случаях была использована независимая переменная «Пол».

На представленных ниже диаграммах 1—3 приведены графики показателей «Тревожность» и «Психопатия», демонстрирующие изменения различий в средних баллах в зависимости от фактора «Принадлежность к группе».

Диаграмма 1.

Изменение средних значений показателя "Тревожность" (по методике П. Фрика) по полу в зависимости от фактора "Принадлежность к группе" (анкетирование подростков)

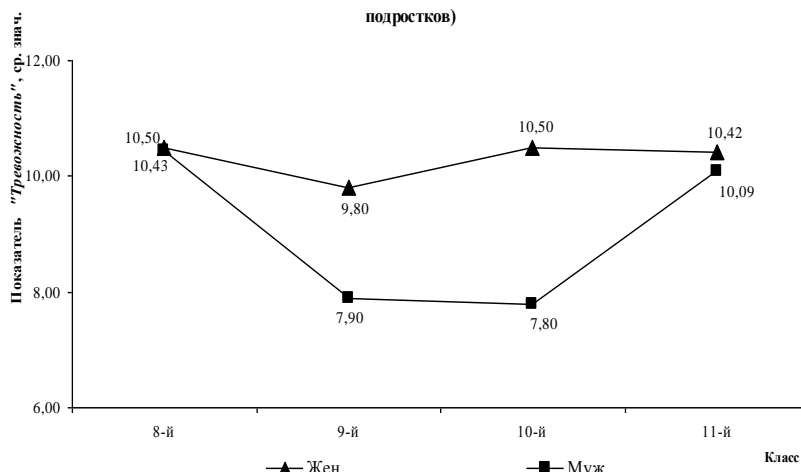


Диаграмма 2.

Изменение средних значений показателя "Тревожность" (по методике П. Фрика) по полу в зависимости от фактора "Принадлежность группе" (анкетирование классных руководителей)

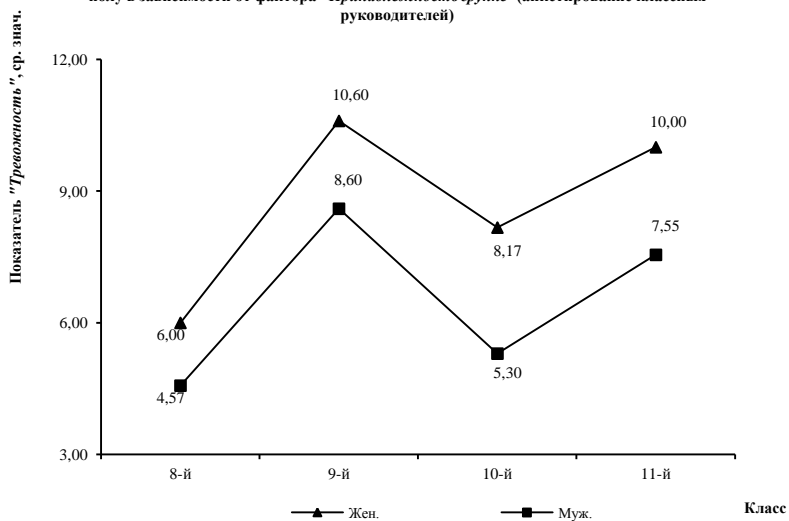


Диаграмма 3

Изменение средних значений показателя "Психопатия" (по методике П. Фрика) по полу в зависимости от фактора "Принадлежность группе" (анкетирование классных руководителей)

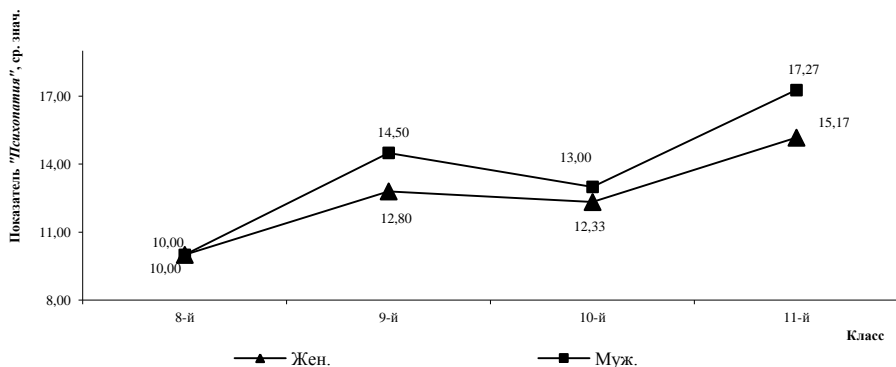


Диаграмма 1 иллюстрирует, по данным «подросткового» исследования, более высокий уровень тревожности у девушек по

сравнению с юношами во всех классах, кроме восьмого (где значения показателей по обоим полам практически равны). В более старших классах наблюдается плавный рост тревожности у девушек, а у юношей — резкий скачок среднего значения от десятого к одиннадцатому классу.

Напротив, диаграмма 2 даёт, по результатам «педагогического» исследования, совсем другую картину по этому психологическому показателю. Здесь профили графиков для обоих полов — идентичны, с максимумами средних значений в девятом и одиннадцатом классах. Уровень тревожности у девушек — вновь более высокий.

И, наконец, диаграмма 3 показывает зависимость интегрального фактора — «Психопатия» — от класса, в котором обучается подросток. Мы видим, что, по данным «педагогического» исследования, наинизший уровень этого показателя имеют учащиеся восьмого класса (независимо от пола), затем — происходит его рост, с максимумами в девятом и одиннадцатом классах. На данной диаграмме профили графиков для обоих полов — вновь идентичны, разница состоит только в том, что мужской профиль — выше.

Влияние факторов «Пол» и «Возраст». При помощи схемы однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) мы проанализировали влияние фактора «Пол» на психологические показатели, полученные нами в обоих исследованиях. Эти результаты содержатся в одном из столбцов табл. 2.

Таблица 2. Влияние фактора «Пол» на показатели методики П. Фрика (результаты дисперсионного анализа ANOVA и GLM / Univariate)

<i>Данные дисперсионного анализа по процедуре</i>	<i>ANOVA</i>			<i>GLM / Univariate</i>		
	<i>F</i>	<i>Уровень значимости p</i>		<i>F</i>	<i>Уровень значимости p</i>	
<i>«Оппозиционность и расстройства поведения» (по Фрику), анкетирование подростков</i>	2,507	0,118	Незначим	2,124	0,151	Незначим
<i>«Тревожность» (по Фрику), анкетирование подростков</i>	7,776	0,007	Значим	6,249	0,015	Значим

«Демонстративность» (по Фрику), анкетирование подростков	3,227	0,077*	Незначим	4,602	0,036	Значим
«Психопатия» (по Фрику), анкетирование подростков	0,283	0,597	Незначим	0,615	0,436	Незначим
«Оппозиционность и расстройства поведения» (по Фрику), анкетирование классных руководителей	7,313	0,009	Значим	5,522	0,022	Значим
«Тревожность» (по Фрику), анкетирование классных руководителей	15,389	0,0001	Значим	10,530	0,002	Значим
«Демонстративность» (по Фрику), анкетирование классных руководителей	2,235	0,140	Незначим	2,580	0,114	Незначим
«Психопатия» (по Фрику), анкетирование классных руководителей	0,023	0,879	Незначим	0,712	0,402	Незначим

Примечание. Во всех случаях для двухфакторного анализа была использована независимая переменная «Принадлежность к группе». Звёздочкой отмечен случай влияния фактора, когда не достигнут требуемый уровень значимости эффекта, однако этот уровень намечен как тенденция.

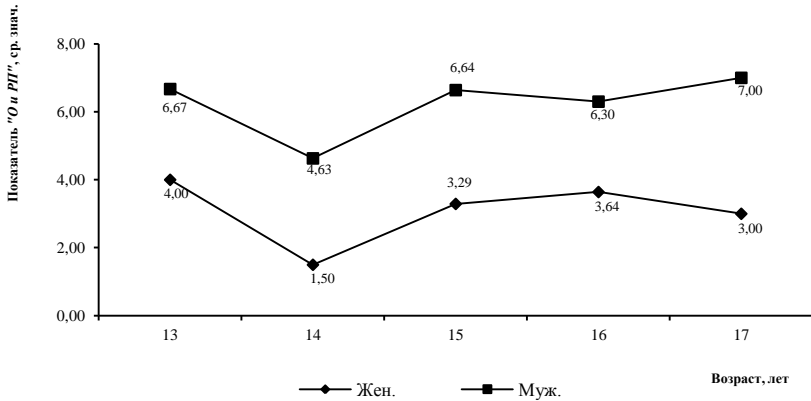
Как следует из табл. 2, был установлен статистически значимый эффект влияния фактора «Пол» на показатель «Тревожность» в «подростковом» исследовании, а также на показатели «Оппозиционность и расстройства поведения» и «Тревожность» — в «педагогическом» исследовании.

Применение схемы двухфакторного дисперсионного анализа «General Linear Model» → «Univariate» почти во всех случаях позволило повысить уровень значимости, а кроме этого привело к возникновению новой статистически значимой пары «Демонстративность» — «Пол» в «подростковом» исследовании (см. соответствующий столбец табл. 2).

Диаграмма 4 отражает зависимость средних значений показателя «Оппозиционность и расстройства поведения» от пола и возраста лицеистов по данным «педагогического» исследования.

Диаграмма 4.

Изменение средних значений показателя "Оппозиционность и расстройство поведения" (по методике П. Фрика) по полу в зависимости от фактора "Возраст" (анкетирование классных руководителей)

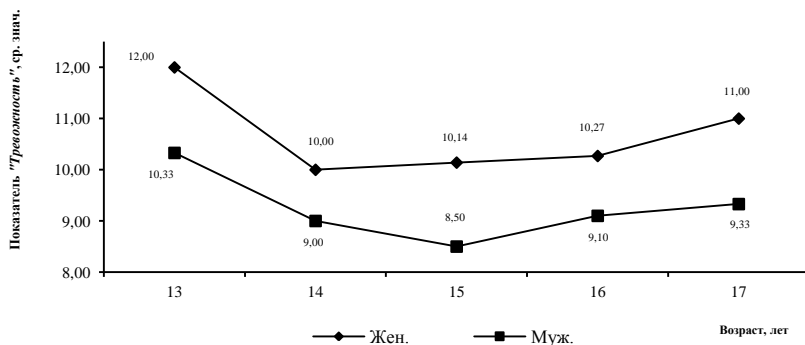


Мы наблюдаем здесь параллельные профили со смещением относительно оси значений, причём мужской профиль находится выше. Минимум на довольно-таки плавных кривых у лиц обоего пола приходится на 14 лет (преимущественно, 9-й класс).

На диаграмме 5 отражено изменение средних значений психологического показателя «Тревожность» по данным «подросткового» исследования в зависимости от возраста лицестов.

Диаграмма 5.

Изменение средних значений показателя "Тревожность" (по методике П. Фрика) по полу в зависимости от фактора "Возраст" (анкетирование подростков)



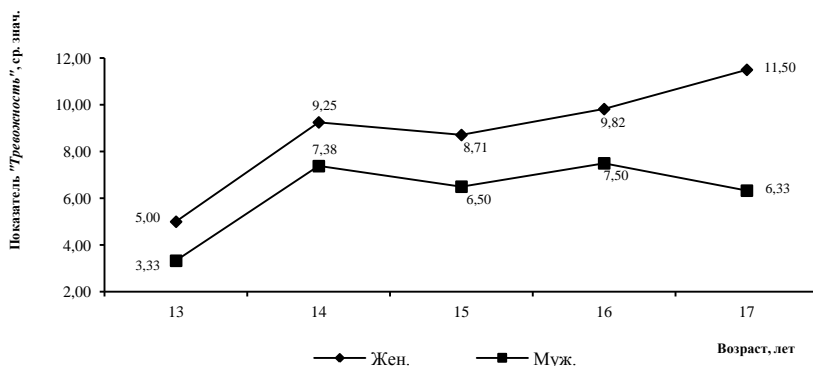
Мы наблюдаем здесь параллельные профили со смещением относительно оси значений, причём женский профиль находится выше. Минимальное значение показателя «Тревожность» у девочек приходится на 14 лет, у мальчиков — на 15 лет, а максимальные значения у лиц обеих категорий — на 13 лет.

И, наконец, диаграмма 6 иллюстрирует зависимость средних значений показателя «Тревожность» от возраста лицейстов по данным «педагогического» исследования.

Мы опять наблюдаем здесь параллельные профили (женский — выше), однако профили эти как бы зеркально отражают графики этой же зависимости, построенные на основании данных «подросткового» исследования. Педагоги полагают, что у тринадцатилетних подростков обоего пола тревожность минимальна, тогда как из ответов самих подростков на утверждения опросника Фрика следует обратное (см. диаграмму 5). Далее происходит резкий подъём тревожности к четырнадцати годам, а затем — плавный подъём у девушек с максимумом в 17 лет (выпускной 11-й класс), и столь же плавный подъём у юношей с заключительным небольшим спадом тревожности между 16 и 17 годами.

Диаграмма 6

Изменение средних значений показателя "Тревожность" (по методике П. Фрика) по полу в зависимости от фактора "Возраст" (анкетирование классных руководителей)



Обсуждение результатов

Прежде всего, хотелось бы сравнить средние значения показателя «Психопатия», обнаруженные нами в ходе двух исследований — «подросткового» и «педагогического» — со средними значениями этого показателя, полученными российскими исследователями [6] для трёх критериально сформированных выборок подростков: группы нормы, группы риска и группы пациентов психиатрических клиник. Эти данные приведены в табл. 3.

Таблица 3. Сравнительные данные по возрастной динамике изменения количественных индексов зависимых переменных согласно методике П. Фрика

Зависимая переменная	Возраст, лет				
	13	14	15	16	17
	Средние значения индексов				
«Психопатия» (группа нормы) [6]		14,93	15,40	15,85	
«Психопатия» (психиатрическая группа) [6]		19,33	13,20	17,35	15,35

«Психопатия» (группа риска) [6]		17,29	17,71	18,42	18,70
«Психопатия», анкетирование подростков	18,00	18,50	18,90	17,67	16,80
«Психопатия», анкетирование классных руководителей	10,50	12,50	13,81	15,10	15,20
«Психопатия», среднее	14,25	15,50	16,36	16,39	16,00

Анализ табл. 3 показывает, что средние величины показателя «Психопатия», полученные нами в ходе «педагогического» исследования, по всем возрастам не превышают средние величины этого показателя в группе нормы исследования [6].

Напротив, средние величины показателя «Психопатия», полученные нами в ходе «подросткового» исследования, находятся на сравнимом уровне со значениями средних величин этого показателя в группах риска и психиатрической исследования [6], а в отдельных случаях — и превышают их.

Даже вывод среднего по данным двух исследований не улучшает картины: значения показателя «Психопатия», полученные нами, продолжают превышать значения средних величин этого показателя в группе нормы исследования [6], оставаясь, однако ниже средних величин этого показателя в группах риска и психиатрической.

Всё это позволяет заключить, что у учащихся исследованной нами общей совокупной выборки наблюдаются искажения личностного развития, при этом тип нарушения развития личности подростков может быть с достаточной долей уверенности определён как психопатический.

Обратимся теперь к данным дисперсионного анализа, полученным нами для «подросткового» и «педагогического» исследований.

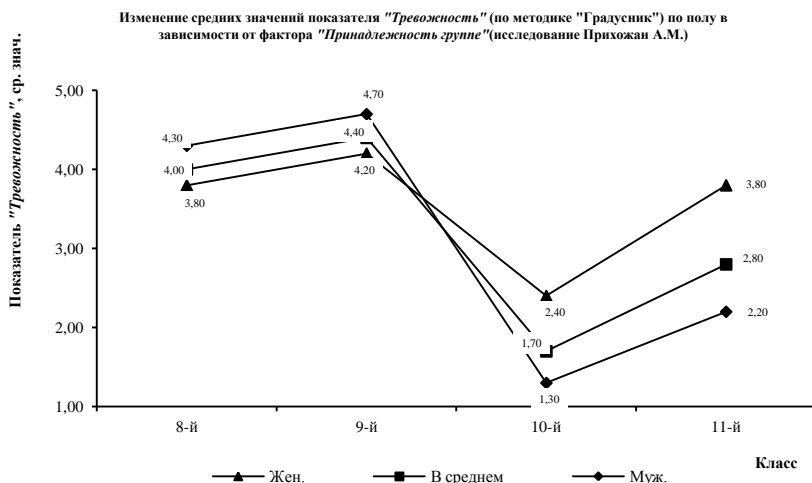
Обе схемы дисперсионного анализа (и ANOVA, и General Linear Model) привели к установлению значимых эффектов влияния факторов «Принадлежность к группе», «Пол» и «Возраст» в первую очередь на показатели зависимой переменной «Тревожность», которая в наших исследованиях является переменной первого порядка.

Многие авторы убеждены, что тревога и другие эмоциональные расстройства у детей не проходят бесследно, а способствуют возникновению в последующем своеобразных личностных характеристик, нервно-психических и психосоматических отклонений [3]. Предпосылки этого и были выявлены нашим исследованием: тревожность подростков обоего пола является значимой личностной характеристикой учащихся МОУ лицея «Коммерческий».

Как же соотносятся выявленные нами особенности проявления тревожности у подростков с данными других исследователей?

Динамика изменения тревожности в группах нормы для российских подростков рассматривается в специальной монографии Прихожан А.М. [8]. В частности, ею было выявлено усиление тревожности у подростков именно в периоды окончания неполной средней школы и выпуска из средней школы. Эта динамика изменения тревожности по Прихожан А.М. [8] представлена на диаграмме 7.

Диаграмма 7



Сопоставление профилей на приведённой выше диаграмме 2 с профилями диаграммы 7 даёт основание утверждать, что, по данным «педагогического» исследования, у воспитанников лицея «Коммерческий» наблюдается та же закономерность: повышение уровня тревожности:

- при попадании учащегося в ситуацию выпускных экзаменов и конкурсного набора в ВУЗ или ССУЗ;

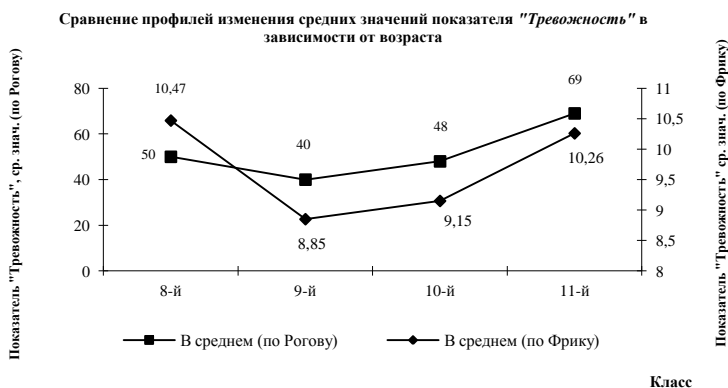
- при переживании им ответственности совершаемого выбора профиля будущей деятельности и т.п.

С другой стороны, по данным «подросткового» исследования, «ранний» максимум на профиле тревожности здесь смещён из 9-го в 8-й класс (см. диаграмму 1), а «поздний» максимум, приходящийся на 11-й класс — сохраняется.

Мы проанализировали профиль тревожности «подросткового» исследования, «наложив» его на результаты исследования тревожности подростков тех же классов при использовании шкалы тревожности *Рогова Е.И.* [10], [7].

Диаграмма 8 представляет собой результат такого «наложения» профилей.

Диаграмма 8



Очевидно, что профили этих двух исследований совпадают. Однако при этом остаётся вопрос: почему результаты нашего «подросткового» исследования отличаются от результатов весьма репрезентативного исследования *А.М. Прихожан* [8] (с выборкой около 450 школьников, 40 подростков каждой возрастной группы, равные доли лиц каждого пола)?

Мы полагаем, что поиск ответа должен предполагать дальнейшее более пристальное изучение тревожности у представителей данной совокупной выборки, желательно с использованием нескольких независимых методик.

Как свидетельствуют данные исследования [6], показатель «Оппозиционное поведение», определённый при помощи шкалы полуструктурированного интервью *K-SADS* [13], понижается при переходе от четырнадцатилетних подростков к пятнадцатилетним во

всех трёх критериально заданных выборках — группе нормы, группе риска и группе, составленной из пациентов с психиатрическим диагнозом. Одновременно с этим, показатель «*Расстройства поведения*», определённый теми же исследователями по той же шкале, резко повышается в тех же возрастных пределах у группы нормы, плавно — у психиатрической группы, а у группы риска — наоборот, понижается.

На диаграмме 4 показана зависимость средних значений показателя «*Оппозиционность и расстройства поведения*», определённого как «первичная» зависимая переменная по методике Фрика по итогам анкетирования классных руководителей. Не пытаясь сравнивать абсолютные значения показателей, полученных при помощи различных методик, мы, тем не менее, можем сравнить тенденции их изменения. Только что упомянутый показатель на диаграмме 4 с переходом от группы четырнадцатилетних к группе пятнадцатилетних — растёт для лиц обоего пола, как и показатель «*Расстройства поведения*» в исследовании [6], а не уменьшается, как показатель «*Оппозиционное поведение*», установленный в том же исследовании. Это даёт нам основание предположить, что в исследованной нами совокупной выборке вклад от показателя «*Расстройства поведения*» имеет, как минимум, равный удельный вес наряду с вкладом от показателя «*Оппозиционное поведение*».

Возвращаясь к диаграмме 4, невозможно обойти вниманием тот факт, что профиль «мужской» кривой нашего исследования на возрастном отрезке от пятнадцати до семнадцати лет полностью совпадает с таковым на кривой, отражающей изменение показателя «*Расстройства поведения*» у подростков группы риска исследования [6], следовательно, у мужской части нашей совокупной выборки с высокой долей вероятности можно обнаружить признаки делинквентного поведения, которое при помощи методики П. Фрика не выявляется.

И, наконец, при помощи схем однофакторного и двухфакторного дисперсионного анализа (*ANOVA* и *General Linear Model*) мы проанализировали влияние фактора «*Пол*» на средние психологические показатели и «первичных», и «вторичной» зависимых переменных между двумя исследованиями. Эта дополнительная статистическая процедура позволила нам перевести в разряд значимых эффектов зависимость между показателем «*Демонстративность*» и упомянутым фактором «*Пол*» (данные *ANOVA*: $F = 4.921$; $p = 0,030$).

Таким образом, осуществлённое нами исследование, посвящённое выявлению актуального состояния и различий в психологическом статусе лицеистов разных возрастных групп в соответствии с годами обучения, позволило статистически достоверно установить наличие таких личностных образований у обследованных подростков, как *повышенная тревожность, демонстративность, оппозиционность и расстройства поведения*. Интегральное нарушение личностного развития, измеряемое показателем «*Психопатия*» (по П. Фрику), было выявлено у учащихся в следующем диапазоне значений: от 33,33% учащихся в восьмом классе (педагоги) до 47,83% учащихся в одиннадцатом классе (педагоги).

Характер изменений этих личностных характеристик в отдельных случаях подтверждает данные, установленные ранее другими исследователями, в отдельных случаях — расходится с ними. Это наталкивает на необходимость проведения более детальных исследований таких личностных образований, как повышенная тревожность, оппозиционное поведение и расстройства поведения.

Список литературы:

1. Александровская Э.М., Кокуркина Н.И., Куренкова Н.В. Психологическое сопровождение школьников. — М.: Изд. центр «Академия», 2002. — С. 4.
2. Вакина И.А., Егорова Е.В., Корнев А.Н. и др. Ранняя диагностика — раннее вмешательство: Программа работы с детьми и подростками. — Вып. 2. — СПб., 1998. — С. 5.
3. Захаров А.И. Как помочь нашим детям избавиться от страха. — СПб., 1995.
4. Казанская В.Г. Подросток. Трудности взросления: книга для психологов, педагогов, родителей. — СПб.: Питер, 2006. — С. 222—223.
5. Козловская С.В., Горюнова Л.В., Смирнов А.Ю. Особый ребёнок и его окружение. — М., 1994.
6. Корнилова Т.В., Григоренко Е.Л., Смирнов С.Д. Подростки групп риска. — СПб.: Питер, 2005. — 336 с.
7. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. — СПб.: Речь, 2004. — С. 37.
8. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК», 2000. — 304 с.
9. Реан А.А. Школьная психология: проблемы, теория, практика//Тез. Всерос. конф. «Практическая психология в школе (цели и средства)». — СПб., 1996.

10. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. — М., 1996.
11. Суханова О.В. Проблемы психического здоровья детей и подростков: основные тенденции, стратегии профилактики и помощи.//Материалы науч.-практ. конф. «Проблемы помощи детям и подросткам в кризисных состояниях и экстремальных ситуациях» (Ростов н/Д, ноябрь 1999 г.). — Ростов н/Д: Изд-во СКНЦ ВШ, 2000. — С. 5.
12. Frick P.J. Conduct Disorders and Severe Antisocial Behavior. — New York: Plenum Press, 1999.
13. Kiddie-SADS — Schedule for Affective Disorders and Schizophrenia for School Aged Children (6—18 Years). Manual.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ОСМЫСЛЕННОСТИ ЖИЗНИ И САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Куприна Ольга Александровна

*к. псих. н., доцент каф. Организационной психологии Московского
государственного университета статистики, экономики и
информатики, г. Москва
E-mail: okuprina@mail.ru*

Исследование поддержано грантом РГНФ № 11-06-00388а

Рассматриваемая в работе проблема ценности и осмысленности жизни у студентов-психологов первого курса, дает возможность раскрыть внутренние ценностно-смысловые противоречия молодых людей поступивших обучаться в ВУЗ. При этом необходимо учитывать повышенную чувствительность к изучению и познанию студентами своего внутреннего мира, сопровождающемуся богатым диапазоном эмоциональных переживаний. Это время активного поиска себя в мире, определения смысла своей жизни, время внутренних кризисов и внутренних конфликтов.

Концептуально данное исследование опиралось на положения экзистенциальной психологии, одним из основных вопросов рассмотрения которой является поиск человеком смысла своего существования, в связи с чем, смыслу отводится роль первичной движущей силы в жизни человека. Смысл по своей сути уникален и

специфичен, поскольку, зависит от каждого конкретного человека и от каждой конкретной ситуации.

Теоретический анализ основных философских и психологических положений отечественных и зарубежных авторов, раскрывающих феномен смысла жизни, дает возможность выявлять наиболее важные экзистенциальные критерии, отражающие степень осмысленности человеком своей жизни.

Подчеркивается необходимость взятия на себя ответственности за принимаемые в жизни решения, отмечается, что при высоком конформизме, невозможности реализовать значимые ценности появляется чувство внутренней пустоты, сопровождающееся возникновением «экзистенциальных вакуумов» [2], свидетельствующих о процессе дезинтеграции в ценностно-мотивационной сфере [1].

Важное место в экзистенциальной философии и психологии отводится рассмотрению вопроса онтологической тревоги, возникающей при утрате смысла жизни. Как отмечает Мадди С., в такие моменты перед человеком открываются два возможных выбора жизненного пути: выбор прошлого, прерывающего процесс изменения и обретения смысла, и выбор будущего как потенциала для развития и личностного роста [3].

Однако при всей своей значимости и фундаментальности, данные положения раскрываются в большей степени на уровне теоретических воззрений и имеют недостаточную практическую разработку и применение.

Эмпирической базой для проведения научно-практического исследования являлись психологические факультеты Российского государственного социального университета (РГСУ), Московского университета экономики, статистики, информатики (МЭСИ), Московского государственного областного университета (МГОУ). В исследовании приняли участие 162 человека в возрасте 17—19 лет, студенты первого курса.

Цель исследования: выявление влияния основных экзистенциальных и индивидуально-типологических факторов на степень осмысленности жизни студентов-психологов.

Гипотеза исследования: осмысленность жизни студентов-психологов первого курса связана с дезинтеграцией в ценностно-мотивационной сфере, с принятием ответственности за события, происходящие в их жизни, с выраженностью социальных страхов, а также с определенными индивидуально-типологическими особенностями.

Психодиагностический метод включал в себя следующие методики: «Смысложизненных ориентаций (СЖО)» Леонтьева Д.А.; «Уровень соотношения «Ценности» и «Доступности» в различных жизненных сферах» (УСЦД) Фанталовой Е.Б.; «Уровень субъективного контроля» (УСК) Бажина Е.Ф., Эткинда А.М.; «Социальные страхи» (СС) Грошевой Л.Н.; многофакторный личностный опросник Кеттелла Р. (16-PF); стандартизированный многофакторный метода исследования личности (СМИЛ) Собчик Л.Н. Обработка полученных данных осуществлялась с помощью статистического пакета SPSS 13.0 for Windows.

Корреляционный анализ Пирсона показал линейные корреляционные связи между шкалой «Осмысленность жизни» (ОЖ) и шкалами «Общая интернальность» (Ио) ($r=0,226$ при $p<0,05$) и «Страх неудачи и поражения» (№1) ($r=-0,214$ при $p<0,05$), а также с показателем, определяющим уровень дезинтеграции в ценностно-мотивационной сфере (R) ($r=-0,208$ при $p<0,05$).

Определились линейные корреляционные связи между шкалами, коррелирующими со шкалой «Осмысленность жизни» (ОЖ): прямая линейная связь установлена между страхом неудачи и поражения с показателем дезинтеграции в ценностно-мотивационной сфере (R) ($r=0,227$ при $p<0,05$), а также обратные корреляционные связи между общей интернальностью (Ио) и интегральным показателем (R) ($r=-0,324$ при $p<0,01$); общей интернальностью (Ио) и социальным страхом неудачи и поражения (№1) ($r=-0,240$ при $p<0,05$). Это дало возможность предположить, что «импульсом» к осмысленности жизни могут стать как изменения результатов сразу по трем перечисленным выше переменным, так и изменение хотя бы одной из них.

Установлены линейные корреляционные связи осмысленности жизни студентов-психологов с индивидуально-типологическими характеристиками, выявленными по личностным шкалам методики СМИЛ, а также с первичными и вторичными факторами опросника Кеттелла Р.

Прямые корреляционные связи между шкалой «Осмысленность жизни» (ОЖ) и методикой Кеттелла Р. были установлены по первичным факторам: (G) ($r=0,274$ при $p<0,01$) и (Q3) ($r=0,380$ при $p<0,001$). Обратные корреляционные связи обозначились с первичными факторами (A) ($r=-0,237$ при $p<0,05$), (Q1) ($r=-0,217$ при $p<0,05$) и (F1) ($r=-0,236$ при $p<0,05$) по методике Р. Кеттелла, а также со шкалами СМИЛ: 2 шкалой ($r=-0,277$ при $p<0,01$), 5 шкалой ($r=-0,239$ при $p<0,05$), 7 шкалой ($r=-0,273$ при $p<0,01$).

Факторный анализ позволил выделить три основных фактора, связанных с осмысленностью жизни: первый фактор (Ф1)

«Зависимость от социальной среды», включающий в себя 7 шкалу (0,822), 2 шкалу (0,720) и F1 (0,711); второй фактор(Ф2) «Нормативность поведения и самоконтроль», состоящий из шкал: Q3 (0,805), G (0,726), Q1(-0,486); третий фактор (Ф3) «Эмоциональная чувствительность» представленный шкалами А (0,542) и 5 шкалой (0,830).

Таким образом, степень осмысленности жизни студентов первого курса психологического факультета связана с переменными, обозначенными нами как экзистенциальные: ответственность за происходящие в жизни события, уровень дезинтеграции в ценностно-мотивационной сфере, социальный страх неудачи и поражения, а также индивидуально-типологическими переменными, представленными факторами (Ф1), (Ф2), (Ф3).

Множественный регрессионный анализ дал возможность установить степень воздействия каждой из перечисленных выше переменных на осмысленность жизни студентов-психологов первого курса. Результаты показали, что на осмысленность жизни влияние оказывают факторы, определяющие индивидуально-типологические свойства. При этом, наибольшее прямое воздействие оказывает фактор (Ф2) ($\beta=0,358$ при $p < 0,0001$), следующими по силе идут фактор (Ф3) ($\beta=-0,329$ при $p < 0,0001$) и фактор (Ф1) ($\beta=-0,291$ при $p < 0,001$), имеющие обратную зависимость с показателем ОЖ. Влияние экзистенциальных показателей оказалось незначимым.

В ходе корреляционного анализа Пирсона определились корреляционные связи переменных с фактором (Ф1): прямые линейные корреляции с показателем уровня дезинтеграции в ценностно-мотивационной сфере (R) ($r=0,263$ при $p < 0,01$); с социальным страхом неудачи и поражения (№1) ($r=0,311$ при $p < 0,01$) и обратная линейная корреляция с показателем (Ио) ($r=-0,253$ при $p < 0,01$).

Объединение всех корреляционных и регрессионных связей переменных со шкалой «Осмысленность жизни» (ОЖ) позволило определить психологические факторы, детерминирующие осмысленность жизни студентов-психологов первого курса

Результаты статистического анализа показали, что наибольшее воздействие оказывает фактор «Нормативность поведения и самоконтроль», включающий в себя такие личностные характеристики как сознательность, настойчивость, упорство в достижении цели, повышенную обязательность, добросовестность, склонность к планированию деятельности, контроль над своим поведением и эмоциями, устойчивость интересов, уверенное движение к

поставленной цели. Увеличение проявления данных характеристик повышает осмысленность жизни студентов-психологов.

Непосредственное влияние на осмысленность жизни оказывает также фактор «Эмоциональная чувствительность», однако, его повышение способствует снижению осмысленности жизни. Данный фактор включает в себя следующие индивидуально-типологические особенности: пассивность личностной позиции, сентиментальность, утонченность вкуса, художественно-эстетическую ориентацию, потребность в дружелюбных гармоничных отношениях, чувствительность, ранимость, отражает иррациональность и инфантилизм.

Фактор «Зависимость от социальной среды», несмотря на меньшее влияние его на осмысленность жизни, при сравнении с другими факторами, оказывает на нее не только непосредственное, но и опосредованное воздействие. Данный фактор, включающий в себя как основную личностную характеристику уровень тревожности, а также связан со всеми экзистенциальными факторами, такими как ответственность за события своей жизни, дезинтеграция в ценностно-мотивационной сфере, страхом неудачи и поражения.

Поскольку экзистенциальные показатели взаимосвязаны друг с другом и с осмысленностью жизни, а изменение уровня хотя бы одного из них влияет на все остальные характеристики данной системы, фактор «Зависимость от социальной среды» оказывает достаточно сильное опосредованное воздействие на уровень осмысленности жизни. В связи с этим мы можем говорить, что повышение уровня личностной тревожности (наиболее значимая личностная характеристика данного фактора) способствует снижению осмысленности жизни у студентов-психологов, а также о его непосредственной связи с увеличением уровня дезинтеграции в ценностно-мотивационной сфере, возрастанием страха неудачи и поражения и выявление тенденции к перекладыванию на внешние обстоятельства ответственность за события своей жизни.

Список литературы:

1. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. Самара, 2001. С. 19—41
2. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М., 1990. С. 117—125
3. Maddi S. Creating Meaning Through Making Decisions // *The Human Search for Meaning* / ed. by P.T.P.Wong, P.S.Fry. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1998. P. 25—27

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ С АЛЛЕРГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

Серавкина Марина Сергеевна

аспирант, ГОУ ВПО МГПУ, г. Москва

E-mail: saily86@mail.ru

Свистунова Екатерина Владимировна

к. п. н., доцент ГОУ ВПО МГПУ, г. Москва

E-mail: proficiat@mail.ru

Быстро меняющийся окружающий мир заставляет современного ребенка в более раннем возрасте, чем прежде понимать сложные отношения между элементами реальности. При этом, процесс освоения современного мира предполагает активность детей в ситуации неопределенности. Наибольшую роль в этом процессе играет адекватная самооценка ребенка.

Самооценка — оценка личности самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей, — является важным регулятором поведения. Формирование правильной самооценки — важнейшая задача воспитания и самовоспитания. Большую роль в самооценке играет собственный опыт личности и, усваиваемый ею, общественный коллективный опыт [3, с. 467].

По мнению И.И. Чесноковой, самооценка является важным звеном мотивационно-потребностной сферы личности ребенка, формирующимся только при условии, когда ребенок слышит не только оценку себя, но и имеет возможность оценивать сам [5, с. 98]. Так же, с точки зрения этого автора, на формирование отношения личности к себе в процессе какой-либо деятельности наиболее существенно влияют собственные достижения. Кроме того, в процессе формирования самооценки личности происходит соотнесение своей собственной оценки с общественной и оценкой тех членов коллектива, мнение которых в силу определенных для личности причин является значимым.

Становление самооценки это достаточно длительный и сложный процесс, на который может быть осложнен многими факторами. Особенно это важно для детей с аллергическими заболеваниями. В настоящее время в детских садах и школах все больше появляется детей с аллергическими реакциями. Аллергия (от греч. *allos* — другой и *ergon* — действие) — это повышенная или извращенная чувствительность организма к какому-либо аллергену — веществу,

вызывающему аллергию [2, с. 53]. В современной литературе широко описана этиология и картина данного заболевания, освещены возможные методы лечения. Но вместе с тем отмечается недостаток исследований, направленных на выявление особенностей эмоционально-волевого развития таких детей. Таким образом, нам важно понять свойства личности такого ребенка. Какие особенности имеет самооценка такого ребенка и как аллергические реакции влияют на ее формирование.

Данный вопрос актуально рассматривать в дошкольном возрасте, поскольку в это время у здоровых детей формируется самосознание. В результате этого складывается способность оценивать другого человека, формируется система ценностей, которая стимулирует возникновение адекватной самооценки.

Постепенно расширяется диапазон моральных проявлений, который ассоциируется у ребенка с понятием «хороший» в отношении сверстника и себя. В 6—7 лет моральные нормы осознаются дошкольниками точнее и относятся к людям более широкого окружения. Большинство детей в этом возрасте правильно понимают те нравственные качества, по которым оценивают сверстников: трудолюбие, аккуратность, умение дружно играть, справедливость и т.д.

Оценивать себя дошкольнику гораздо труднее, чем сверстника. К ровеснику ребенок более требователен и оценивает его более объективно. В тоже время себя дошкольник оценивает субъективно, очень эмоционально и чаще всего положительно. Отрицательные самооценки наблюдаются, по данным Т.А. Репиной, лишь у незначительного числа детей седьмого года жизни [1, с.118].

Р.Х. Шакуров показал, что ребенок, приписывая себе определенные качества, не всегда понимает значение соответствующего слова, а осознает только его оценочный смысл: таким быть хорошо [6, с. 189]. Отсюда и несовпадение его самооценки с реальностью. Оценивая себя, ребенок стремится к положительной самооценке, он хочет показать, что представляет нечто ценное для окружающих. Если взрослые и сверстники не замечают его положительных качеств, он наделяет себя вымышленными. С возрастом самооценка становится более правильной, полнее отражающей возможности ребенка.

Наше исследование было посвящено изучению особенностей самооценки у детей старшего дошкольного возраста с аллергическими реакциями.

Нами было проведено исследование 60 детей 6—7 лет страдающих аллергией. Контрольную группу составили 60 здоровых детей 6—7 лет.

Первый критерий, по которому дети оценивали себя, был уровень здоровья. Как и ожидалось, дети с аллергическими реакциями оценивали уровень своего здоровья ниже, чем здоровые дети. По семибальной шкале, где 7 соответствует абсолютному здоровью, 35% детей оценивали свое здоровье в 5 баллов, в 13% — 6—7 баллов. Тогда как здоровые дети в 50% случаев оценивали свое здоровье в 6 баллов и 38% в 7.

Внутри группы детей с аллергическими заболеваниями оценка оказалась различной. Дети, страдающие атопическим дерматитом в 70% случаев дали средние и низкие оценки своему здоровью, а дети с респираторной и пищевой формой аллергии практически не отличались от здоровых сверстников.

Такая разница в оценке своего здоровья показательна. Несмотря на то, что формально все дети экспериментальной группы являются больными, только дети с атопическим дерматитом испытывают постоянный дискомфорт от проявлений заболевания, что и обуславливает их оценку своему здоровью.

Следующей шкалой стала оценка своих умственных способностей. Здоровые дети выбирают оценку 6—7 в 97% случаев, а дети с аллергическими реакциями в 90% случаев. Остальные 10% детей с аллергическими заболеваниями выбирают средние значения. Внутри экспериментальной группы существенных различий нет.

При оценке своей внешности по шкале «красивый-некрасивый» 90% детей с аллергическими реакциями и 98% здоровых детей выбирают высокие баллы для оценки своей внешности, наряду с этим 10% детей с аллергическими заболеваниями выбирают средние оценки, и 70% из них являются дети с атопическим дерматитом. Показатели детей с пищевой и респираторной формой аллергии практически не отличаются от здоровых детей.

При оценке такого качества как доброта, 13% детей с аллергическими реакциями выбирают средние и низкие оценки, в то время как здоровые дети делают это лишь в 3% случаев. Показательно также то, что низкие оценки по шкале доброты выбирают лишь дети с атопическим дерматитом. Такая закономерность может объясняться тем, что дети с атопическим дерматитом, в отличие от детей с пищевой и респираторной формой аллергии, постоянно находятся в возбужденном, раздраженном состоянии, что сказывается на взаимоотношениях с окружающими.

Показательна и оценка детьми своих отношений в коллективе по шкале «хороший-плохой». Здоровые дети по данной шкале не выбирают низких оценок, в то время как дети с аллергическими реакциями ставят себя на самую низкую ступень в 7% случаев. Такие оценки могут быть связаны с дополнительными запретами и ограничениями у детей с аллергическими реакциями, невыполнение которых влечет за собой негативную оценку взрослого, что прямопропорционально влияет на самооценку ребенка. Внутри экспериментальной группы существенных различий в оценках не наблюдается.

При оценке смелости показатели обеих групп практически совпадают, что говорит о том, что уровень здоровья не отражается у детей с аллергическими реакциями на уверенность в своих силах.

Наряду с этим отмечается существенная разница в оценке детьми своей старательности. 24% детей с аллергическими реакциями выбирают средние оценки и 75% — высокие. Здоровые дети выбирают средние оценки в 15% случаев, а высокие в 85%. Такие данные с наибольшей вероятностью говорят не о снижении уровня старательности у детей с аллергическими заболеваниями, а о более низкой оценке результата деятельности другими людьми.

Общий уровень самооценки старших дошкольников с аллергическими реакциями и здоровыми детьми тоже имеет ряд различий (см. табл.1)

Таблица 1. Общий уровень самооценки

Тип уровня	Здоровые дети	Дети с аллергическими реакциями
Низкий уровень	0	1
Средний уровень	0	2
Высокий уровень	9	20
Завышенный уровень	51	37

Таким образом, мы можем говорить о небольшом общем снижении уровня самооценки у детей с аллергическими заболеваниями. Снижение уровня здоровья отражается на уровне оценки таких качеств как старательность, доброта, умственные способности, а также на оценке собственной внешности. Особенно сильно снижается показатель оценки себя как хорошего или плохого. Мы видим, что у детей с аллергическими заболеваниями старшего дошкольного возраста, в отличие от здоровых детей самооценка формируется в особых условиях, что искажает ее и ведет к более

позднему формированию личности. Кроме этого на процесс становления самооценки существенно влияет форма протекания заболевания. Особенно сильно данное явление проявляется у детей страдающих атопическим дерматитом. Формирование полноценной сильной и уверенной в своих силах личности в таких условиях затруднено.

Список литературы:

1. Деятельность и взаимоотношение дошкольников / под. ред. Т.А. Репиной — М.: Педагогика, 1987. — 187 с.
2. Клинические рекомендации. Аллергология / под ред. Р.М. Хаитова, Н.И. Ильиной — М.: ГЭОТАР-Медиа, 2006. — 240 с.
3. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений Текст. / сост. В.А. Митериков; под ред. П.И. Пидкасистого. Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 1998. — 600 с.
4. Репина Т.А. Особенности общения мальчиков и девочек в детском саду. — 1984. — №4. — С. 17—19
5. Чеснокова И.И., Шорохова Е.В. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977. — 144 с.
6. Шакуров Р.Х. Человек формируется с детства. М.: Педагогика, 1975. — 358 с.

К ПРОБЛЕМЕ РЕГУЛЯЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Фаткуллина Ниля Рахматовна

аспирант, БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

E-mail: fatkullina.nilya@yandex.ru

Жизнедеятельность человека предполагает активное исследование объективных закономерностей окружающей действительности. Познание мира, построение образа этого мира необходимы для полноценной ориентации в нем, для достижения человеком собственных целей.

Одной из наиболее важных и в то же время сложнейших проблем современной психологической науки является проблема формирования познавательной деятельности, ее регуляция. Психика и жизнедеятельность, обучение и развитие, биологическое и социальное,

врожденное и приобретенное в психике человека — вот лишь некоторые из многих фундаментальнейших вопросов, которые прямым образом связаны с решением названной проблемы. Качество практической значимости разработок по формированию различных видов и форм познавательной деятельности в наш век стало важнейшим экономическим фактором. Не ослабевает, а напротив, прогрессивно растет потребность в обеспечении формирования качественной познавательной деятельности в деле совершенствования обучения и воспитания подрастающего поколения.

В условиях скоростных изменений современной жизни на всех ее уровнях человек, с одной стороны, проявляет свою способность к адаптации, с другой стороны — нивелирует в себе главные человеческие свойства [2].

Прежде всего, он не умеет «несообразно» воспринимать окружающее, эмоционально непосредственно реагировать на воздействие окружающей действительности. Человек формирует в себе «защитный панцирь» заранее отработанных реакций. В то же время человек испытывает потребность в целостности и неоднозначности способов реагирования и саморегуляции.

Целостность психического мира человека предполагает тесную связь между индивидуально-психологическими и социально-психологическими характеристиками, между интеллектуальной и морально-нравственной сферами [1].

Достижение единства между ценностно-мировоззренческими установками личности и развитием интеллектуальных способностей личности осуществляется в условиях познавательной деятельности.

Управление познавательной деятельностью, ее регулирование осуществляется по активному типу посредством особого механизма. Природа этого механизма имеет свои истоки в области социальной детерминации деятельности, сам этот механизм делает возможным воздействие социальной среды на индивидуальную жизнь и деятельность. Две стороны взаимоотношений человека и его социального окружения — отношения социально-культурного мира к индивидуальности и индивидуальности к этому миру — определяют характер процессов регулирования и выступают в виде значений и смыслов.

Познавательная деятельность человека представляет собой весьма сложный процесс взаимодействия внешних и внутренних условий. Внешние воздействия являются определяющими в развитии познавательной активности личности, но по мере развития сознания человека, утверждения направленности его личности все большую

роль в его деятельности приобретают внутренние условия: опыт, мировоззрение, интересы и потребности. Эти факторы в своем противоречивом единстве и составляют направленность в деятельности личности, которая и оказывает влияние на все развитие психологических процессов человека.

Благодаря направленности личности человека вся его познавательная деятельность приобретает избирательный характер, что создает устойчивое внимание к предмету познания. Под влиянием устойчивого внимания к объекту познания совершенствуется и сложившаяся динамическая система психических процессов, обеспечивающая развитие познавательной активности и самостоятельности личности.

В самом деле, нет, и не может быть активной познавательной деятельности человека без устойчивого внимания с его стороны к законам и явлениям окружающего мира. Познавательная деятельность личности всегда связана с каким-нибудь объектом, задачей, всегда целенаправленна, в первую на те объекты и явления, которые имеют жизненное значение и интересны для личности.

В процессе целенаправленной познавательной деятельности человек не только проявляет свое отношение к объектам окружающего мира, но и пробуждают не только познавательное, но и регулярное значение: они не только помогают усваивать новые знания, но и оказывают плодотворное влияние на формирование отношений к самой познавательной деятельности. Разная степень заинтересованности личности в объекте или явлении порождает разное отношение к деятельности, а, следовательно, и уровень познавательной активности и самостоятельности.

На современном этапе развития психологии уже разработан целый ряд концептуальных положений о произвольной психической регуляции активности человека, определены и исследованы закономерности и механизмы регулирования различных видов активности отечественными и зарубежными учеными К.А. Абульхановой, П.К. Анохиным, Н.А. Бернштейном, Л.М. Веккером, Л.Г. Дикой, В.А. Иванниковым, О.А. Конопкиным, Б.Ф. Ломовым, А.Р. Лурией, А.А. Обозновым, В.Д. Шадриковым, А. Бандурой, Г. Галантером, Дж. Миллером, К. Прибрамом и др.

Например, введенная О.А. Конопкиным концептуальная модель «психологического контура» отражает информационный аспект процесса целенаправленного регулирования деятельности и позволяет раскрыть наиболее важные стороны процесса осознанной саморегуляции. В рамках функциональной организации

«психологического контура» регуляции деятельности были выделены основные звенья, к которым относятся: принятая субъектом цель деятельности, модель субъективно значимых условий деятельности, сформированная субъектом программа исполнительных действий, субъективные критерии успешности деятельности, информация о достигаемых результатах (обратная связь). Дальнейшее развитие концепции осознанной психической саморегуляции позволило выйти на субъектный уровень исследований и разработать концепцию «субъектной регуляции деятельности», рассматривающую не только ее регуляторные особенности, но и личностные свойства «субъекта-носителя» этой регуляции.

В основе субъектной регуляции деятельности лежит феномен «эффективной самостоятельности» личности, суть которого в том, что индивидуальные особенности симптомокомплекса качеств личности, диалектически взаимодействуя с индивидуальными особенностями субъектной регуляции, порождают типы осуществления деятельности: «автономный», «смешанный» или «зависимый».

Одним из главных условий эффективной регуляции деятельности является знание субъектом достигаемых результатов. Выдвинутое впервые в контексте проблемы научения (Э. Торндайк), это положение неоднократно подтверждалось в самых разных психологических исследованиях. Вместе с тем сама по себе информация о результате только осведомляет исполнителя о том или ином достижении, тогда как целенаправленная регуляция обязательно предполагает сопоставление реального результата с тем, который должен быть достигнут посредством осуществленных на данный момент действий. Для этого мало только получить информацию о достигнутом: ее надо еще и использовать для суждения о соответствии результата принятой цели. Это подразумевает наличие у субъекта деятельности определенных оценочных критериев, отраженных в эталоне «хорошего» результата [3], [4], [5].

В случае рассогласования ожидаемого и действительного регуляция осуществляется как последовательность циклов уточнения и коррекции содержания структурных элементов деятельности. На этом этапе регулятивные процессы могут быть интерпретированы как осознание проблемы, информационный поиск, выработка вариантов согласования представлений о желаемом и результатов познавательных процессов — вариантов решения. Процесс регуляции может переходить на новый этап, содержание которого составляет изменение оснований сознательной регуляции — пересмотр смысла, что может привести к новым целям или отказу от деятельности.

Таким образом, познавательная деятельность представляет собой иерархически организованную, саморазвивающуюся, активную систему взаимоотношений человека с окружающим миром, внутренняя регуляция которой осуществляется посредством сознания в соответствии со структурными взаимосвязями ее элементов.

Проблема психической регуляции является одной из наиболее глобальных и фундаментальных проблем общей психологии. Ее исследование открывает большие, во многом специфические, нетрадиционные возможности для понимания и содержательного объяснения общих закономерностей построения и реализации человеком своей произвольной активности (деятельности, поведения, общения), для определения условий успешного психического развития, для понимания феномена общего уровня субъектного развития человека, для исследования индивидуально-типических особенностей деятельности и поведения, для продуктивного участия в решении широкого спектра очень разнообразных практических задач.

Анализ иерархии и логической связи главных задач исследования психической регуляции приводит к выводу, что основной исходной задачей является изучение закономерностей строения регуляторных процессов и формулирование на этой основе общей концептуальной модели, адекватно отражающей принципиальную внутреннюю структуру процессов осознанной регуляции, общую для различных видов и форм произвольной активности человека.

Список литературы:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991.
2. Бабошина Е.Б. Культуросообразные характеристики современной личности как ориентиры образования // Мир психологии, 2005, №1. 190—199 с.
3. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 1980. 225 с.
4. Круглова Н. Ф. Произвольная регуляция деятельности и физическое утомление//Вопросы психологии, 1976, №2. 138—142 с.
5. Степанский В. И. Функциональная роль обратной связи и критерия успеха в процессе психологической саморегуляции деятельности // Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции / Под ред. Н.М. Пейсахова. Казань, 1976. 6-10 с.

СЕКЦИЯ 2.4.

ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ

СМЫСЛОВЫЕ КОМПОНЕТЫ ФРАЗЫ «НАДО СТАРАТЬСЯ!» В КОНТЕКСТЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Бердникова Анна Геннадьевна

к. филол. н., доц. НГПУ, г. Новосибирск

E-mail: agberd@mail.ru

Данная статья стала логическим продолжением начатого ранее [1] исследования. В настоящей работе продолжено изучение детско-родительских отношений с позиции анализа конфликтогенов родительской речи при общении с детьми школьного возраста.

В приведенном ниже исследовании рассматривается один из типичных конфликтогенов семейного общения, родительская фраза: «Надо стараться!» Глубокий комплексный психолого-лингвистический подход к изучению конфликтогена способствует более точному пониманию его природы, а также позволяет наметить пути возможной нейтрализации его в контексте детско-родительского общения.

Как и фраза «Как дела?» [1], фраза «Надо стараться!» примечательна тем, что не является конфликтогеном в привычном смысле этого слова [2], так как представляется говорящему субъекту наполненной поддерживающими адресата смыслами, как в приведенном ниже фрагменте записи консультации:

Сын очень странно реагирует на мою поддержку и ободрение, — жалуется мама второклассника. — Такие разговоры почти всегда заканчиваются слезами и отказом продолжать начатое дело. Например, сын получает тройку, приходит домой грустный.

Я ему говорю, мягко, не ругая: Надо стараться!

Он отвечает сразу с вызовом: Я старался!

Я не реагирую на его вызов: Ну, раз три получил, значит, недостаточно старался.

Сын: Я не могу... У меня не получается.

Я: Что тебе мешает?

Сын: Меня Антон весь урок смешил. Я не мог из-за этого сосредоточиться.

Я: Это проще всего вину свалить на кого-то другого. Надо самому отвечать за свои действия.

Сын ничего не говорит, начинает плакать. Я начинаю сердиться, не успокаиваю его поэтому. Как еще его поддерживать? (консультативный форум)

Данный контекст типичен для детско-родительского общения и регулярно воспроизводится с незначительными трансформациями и изменениями наиболее часто в ситуациях, связанных со школьным обучением.

Приведенный разговор мамы с сыном хорошо иллюстрирует, к сожалению, типичные подмены смыслов, где результатом общения становится не поддержка ребенка в сложной для него психологически ситуации, а нечто иное. Поддержка вызвала бы чувство благодарности, проявившееся вербально либо невербально. Слезы могут быть паралингвистическим средством выражения благодарности, однако у адресата этого чувства они не вызывают чувства гнева. Следовательно, действия мамы ребенок не воспринимает в качестве поддерживающих.

Разберем, какой вклад делает каждая «поддерживающая» фраза в конечный результат — слезы ребенка. Предпринятый анализ контекста позволил выявить следующее.

Итак, ребенок ошибается, получает отметку ниже ожидаемой. Он расстроен, приходит домой. Мама не дает негативной оценки, вредит слов, которые она использует, нет негативно оценочных: надо стараться! Мама считает, что сын не приложил достаточного количества усилий для достижения необходимого результата. Следовательно, ребенку плохо, и мама на это состояние накладывает обвинение в несоответствующем усердии. Ребенок протестует: я старался! Мама разбивает его сопротивление железным аргументом, апеллируя к результату. Теперь ребенок ни себе, ни маме не может доказать, что усилия он прикладывал. Далее мальчик расписывается в своей полной несостоятельности: я не могу... Здесь мама дает сыну провоцирующую возможность снять с себя вину за происходящее. Однако это именно провоцирующая возможность, так как уже в следующей реплике мама возвращает сыну вину в двойном объеме. В двойном объеме потому, что переложил ответственность на внешние обстоятельства — хотя именно мамин вопрос, что мешает, подтолкнул сына к ответу, за который ему пришлось поплатиться. От бессилия, от нежелания попадаться в ловушки, расставленные мамой, мальчик уходит в плач, возможно, рассчитывая на получение поддержки

теперь, когда продемонстрирована окончательная беспомощность. Но мама раздражается от того, что сын не принимает поддержки в той форме, в какой мама может ее оказать.

Подобные выводы позволяет сделать дефиниционный анализ слов, входящих в фразу «Надо стараться!». Наше исследование опирается на дефиниции толковых словарей под редакцией С.И. Ожегова и Ушакова Д.Н.

Анализ данных толковых словарей позволяет выявить узуальное, присутствующее в языковом сознании всех носителей русского языка значение компонентов фразы «Надо стараться»:

1. НАДО, в функц. сказ. обычно с инф. Необходимо, следует; нужно. Н. дочитать книгу. Н. позвать врача. Мне н. позвонить по телефону. Н. ли этот вопрос повторить? Сколько вам н. денег? — Сто рублей. Н. посоветоваться. ◇ Надо и честь знать.

Надо НА'ДОИ, в знач. сказуемого, кому-чему с инф., или кого-что, или чего (разг.). То же, что нужно. Н. послать письмо. Для этого дела н. особого работника. Мне н. воды.

Тождественность смысла, обозначаемого лексемой «надо», смыслу лексемы «нужно», позволила привлечь к исследованию и дефиницию «нужно».

НУЖНЫЙ, -ая, -ое; -жен, -жна, -жно; нужны и нужны.

-ая, -ое; -жен, -жна, -жно, -жны и -жны. 1. Требующийся, необходимый. Дать нужные указания. Нужная сумма. 2. тит.. ф. Полезный, такой, без к-рого трудно обойтись (разг.). Н. человек. 3. нужно, в зная. сказ., с неопр. Следует, необходимо. Нужно торопиться. Нужно, чтобы все явились. 4. нужно, в зная. сказ., кого-что и чего. Требуется, следует иметь. Нужно врача, советчика. Мне нужно пять рублей. Нужно денег. * Очень нужно! (разг. пренебр.) — то же, что очень надо.

Толкование второго компонента фразы:

Стараться СТАРА'ТЬСЯ, аюсь, аешься, несов. (к по). Делать что-н. с усердием, с большим рвением. С. изо всех сил. Старается достать что-то из-под корней ивняка. Чехов.

СТАРАТЬСЯ, -аюсь, -аешься; нсв. (св. постараться). 1. Делать что-л. с усердием, прилежанием. С. на совесть. С. изо всех сил. С. для себя, для общества, для коллектива. Нисколько не стараешься! Рад (рады) с.! (разг.; готов сделать что-л.).

2. Прилагать усилия для выполнения, осуществления какой-л. работы, цели. С. поступить в университет. Старался не пропустить ни одного слова. Всегда старался прийти вовремя. Старается быть первым.

Таким образом, может быть сконструировано следующее значение фразы: надо (требуется, следует, необходимо) стараться (прилагать усилия, проявлять прилежание).

Для дальнейшего анализа представляется продуктивным привлечь к характеристике смысла долженствования (надо, требуется, нужно) данные исследования, посвященного детализации оттенков значения долженствования.

И.М. Кобозева и Н.И. Лауфер, исследователи семантики модальных глаголов долженствования, предлагают общую схему толкования значения долженствования [3, с. 69] $D(\Pi) = N(Q \rightarrow P)$, где D — предикат долженствования, Π — предложение за вычетом D , P — ситуация, описываемая в Π , Q — некоторая ситуация, \rightarrow — некоторый тип отношения следования, N — модальный оператор, выражающий некоторый тип отношений обусловленности. Частные значения предикатов долженствования возникают из различного заполнения переменных P и Q и различной интерпретации отношения следования.

В своей работе И.М. Кобозева и Н.И. Лауфер выделяют три класса предикатов [3, с. 71]: класс *должен*, класс *надо* и класс *следует*.

Обобщая тенденции употребления основных предикатов долженствования, можно сказать, что класс *должен* обращен в прошлое, которое опутывает субъекта своими сетями, класс *надо* обращен в будущее, которое сулит компенсацию за усилия, а класс *следует* привязывает к настоящему, ограниченному рамками действующего стереотипа [3, с. 76].

Приведенные данные исследования в совокупности с данными дефиниционного анализа позволяют выявить значение фразы «Надо стараться!», делающее ее конфликтогеном детско-родительского общения. **Надо стараться — следует прилагать усилия, до сего момента отсутствовавшие, либо прилагавшиеся в недостаточной мере.**

Таким образом, конфликтогеном фраза «Надо стараться!» становится благодаря смысловому компоненту обвинения в недостаточности прилагаемых усилий, против которого адресат фразы бунтует или на который обижается.

Список литературы:

1. Бердникова А.Г. Прагматические функции фразы «Как дела?» в контексте детско-родительских отношений // Актуальные проблемы психологии: теория и практика \ Материалы Международной заочной научно-практической конференции (30 мая 2011 г). — Новосибирск: Изд. «ЭНСКЕ», 2011. — 70—75 с.
2. Егидес А.П. Психотехника синтонного общения [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://nkozlov.ru/library/psychology/d385/#.TnsGXOzjnxV>
3. Кобозева И.М., Лауфер Н.И. Интерпретирующие речевые акты // Логический анализ языка: Язык речевых действий. — М.: Наука, 1994. — с. 63—76
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1998.
5. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка: В 4 т. М., 2003.

СЕКЦИЯ 2.5.

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ОБОСНОВАНИЕ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЕННЫХ

Леус Эльвира Викторовна

к. б. н., доцент С(А)ФУ им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск

E-mail: e.leus@mail.ru

*Работа выполнена при финансовой поддержке гранта
РГНФ и Администрации Архангельской области по проекту
№ 11-16-29001 а/С*

В контексте реалий современного общества, испытывающего потрясения и переживающего кризисы, подверженного повышенной криминализации, преступность, как социальное явление, в настоящее время не может быть искоренима, в связи с чем остается актуальной проблема содержания исправительных учреждений — мест, в которых отбывают наказания лица, осужденные к лишению свободы — исправительных колоний и воспитательных колоний для несовершеннолетних, тюрем, лечебных исправительных учреждений, которые в свою очередь призваны осуществлять уголовное наказание в виде лишения свободы, обеспечивать ресоциализацию осужденных в ходе его отбывания, содействовать подготовке к условиям жизни после освобождения. Кроме того, исправительные учреждения (ИУ) являются структурным подразделением уголовно-исполнительной системы, которое в соответствии с Законом РФ от 21 июля 1993 г. №5473-1 «Об учреждениях и органах, исполняющих наказания в виде лишения свободы» предназначены организовывать систему исправления осужденных, предупреждать рецидивную преступность и криминализацию впервые отбывающих наказание, обеспечивать правопорядок и законность деятельности, привлекать осужденных к труду, организовывать общее и профессиональное обучение, охранять жизнь и здоровье [5].

Изоляция лиц, осужденных к лишению свободы, осуществляется путем направления в исправительное учреждение, которое в

соответствие с законом обеспечивает режим, порядок исполнения и отбывания данного вида наказания. Суд определяет осужденному, в соответствие с Уголовным кодексом, вид ИУ и степень изоляции, принимая во внимание такие факторы, как характер и тяжесть преступления, пол и возраст осужденных, наличие судимостей. Деятельность ИУ основана на строгом соблюдении законов, гарантий защиты от жестокого и унижающего человеческого достоинство обращения с осужденными; обеспечивает раздельное содержание лиц мужского и женского пола, взрослых и несовершеннолетних, впервые осужденных и рецидивистов [8; 7 с. 16].

Ситуация лишения свободы влияет на физическое и психическое состояние осужденных и определяется неблагоприятной социальной ситуацией пребывания в изоляции от общества, ограниченностью индивидуального пространства и круга общения, сенсорной и сексуальной депривацией, особыми способами общения с персоналом и сотрудниками ИУ. При этом, по мнению М.И. Еникеева, важные в структуре ресоциализации осужденного чувство стыда, совести, личного достоинства не только не культивируются, но и существенно атрофируются [4, с. 613].

Ресоциализация — процесс освоения индивидом социальных норм и культурных ценностей, не освоенных, или недостаточно освоенных ранее, или радикально отличающихся от освоенных им ранее. Этому предшествует разрушение ранее принятых ценностей и моделей поведения личности — десоциализация. По Э. Гидденсу, ресоциализация — это вид личностного изменения, при котором зрелый индивид принимает тип поведения, отличный от принятого им прежде [3, с. 86]. По П. Бергеру и Т. Лукману, крайним случаем ресоциализации является такое преобразование индивида, когда он «переключается» с одного мира на другой (эмиграция, обретение нового вероисповедания, восходящая вертикальная мобильность, длительная госпитализация), тогда процессы ресоциализации по содержанию становятся похожи на первичную социализацию, так как позволяют с учетом новых диспозиций рассматривать имеющуюся реальность [2, с. 239]. Процессу ресоциализации предшествует десоциализация, как утрата человеком имеющихся ранее норм и ценностей при попадании в сложные жизненные обстоятельства или экстремальную ситуацию, к какой приравнивается и отбывание наказания в местах лишения свободы, и сопровождается отторжением от привычного социального окружения.

Признаками ресоциализации являются: динамика, т.е. определенная временная продолжительность; наличие единой цели;

появление необходимых возможностей и способностей — в развитии, общении, образовании. Условием успешной ресоциализации является наличие социального опыта, полученного при взаимодействии со значимыми в течение жизни людьми. Вторичная социализация близка по значению к ресоциализации, но опирается на первичные интернализации, которые позволяют внешним социально принятым видам общения и деятельности принять форму внутренних характеристик личности посредством усвоения через нормы, ценности, установки и представления; в ней настоящее интерпретируется в последовательном взаимоотношении с прошлым. Ресоциализация осужденных не предполагает согласованности с прошлым — здесь оно существенно изменяется, чтобы соответствовать нынешней реальности. Основанием для ресоциализации является имеющаяся социальная ситуация отбывания наказания в условиях ИУ. Ресоциализация предполагает обретение новой социальной идентичности в условиях, направленных на исправление оступившейся личности, или закрепление достигнутой ранее в новых социальных условиях.

Государство и общество, заботясь о равных возможностях осужденных в их социальной адаптации, организует ресоциализирующую деятельность различных институтов ресоциализации, обладающих для этого соответствующими кадрами и материальной базой, к которым помимо собственно исправительных учреждений, относятся государственные и общественные организации и объединения — образовательные и воспитательные учреждения, религиозные конфессии и политические объединения, комитеты по делам молодежи и органы местного самоуправления, родительские и попечительские комитеты [6, с. 161]. Ресоциализация осужденных осуществляется в соответствии с принципами гуманизма, социальной справедливости, законности, дифференцированного подхода к определению вида наказания и индивидуального подхода к исправлению.

Исполнение наказаний в виде лишения свободы подразумевает комплексный научно-практический подход, противоречиво трактующий сам процесс. Исправительные учреждения призваны исполнять наказания в условиях ограничения свободы и принудительного режима, при этом четко регламентируется поведение осужденных, характер и виды их деятельности, способы и рамки коррекционных воздействий, что становится одним из основных способов ресоциализации личности осужденного, профилактики рецидивной преступности подготовки к предстоящей жизни после

освобождения. Исправление осужденных осуществляется в особой среде, характер взаимоотношений членов которой обусловлен наличием специфической своеобразной субкультуры, зачастую ориентированной на противодействие целям исправления и адаптации лиц после отбытия наказания и потому является главным препятствием эффективного функционирования исправительных учреждений.

Ресоциализация — сложное многофункциональное явление, результатом которого является приспособление индивида к жизни в социуме. Следовательно, процесс ресоциализации не одномоментен, а растянут во времени и может быть разделен на отдельные этапы. Так, например, актуальным является определение этапов в отношении несовершеннолетних правонарушителей с учетом ведущей роли основных социальных институтов (Беличева С.А.) [1, с. 121]:

1. Период начальной ресоциализации предполагает ломку стереотипа «правонарушитель», «трудный подросток», в собственных глазах подростка должна быть развенчана вся атрибутика той уличной субкультуры, которая до сих пор имела для него исключительную значимость; реализуется целеполагающая функция ресоциализации, в результате чего появляется возможность изменить вектор поведения личности несовершеннолетнего правонарушителя с преступного на социально одобряемый.

2. Период частичной (неустойчивой) ресоциализации допускает возможность рецидивов асоциальных отклонений, которые чаще всего провоцируются инерционностью прежних социальных экспектаций, стереотипных оценок, инерцией общественного мнения, которое сложилось о несовершеннолетнем у ближайшего окружения; на данном этапе реализуются адаптивная и интегративная функции ресоциализации.

3. Период полной ресоциализации характеризуется практически завершением процесса, когда у подростка складываются достаточно твердые взгляды, убеждения, социальные ориентации, формируется самосознание, способность к самоанализу, самовоспитанию, появляется стремление участвовать в общественно-полезном труде; на данном этапе реализуются латентные функции ресоциализации несовершеннолетних правонарушителей.

Процесс ресоциализации несовершеннолетних осужденных предполагает переориентацию их асоциальной направленности, формирование новой системы установок, норм и ценностей, соответствующих им навыков социального поведения, формирование нового социального статуса — бывшего правонарушителя, а также

способности саморегуляции поведения с социально одобряемых позиций. Для осуществления процесса ресоциализации несовершеннолетних в исправительных учреждениях, эффективным является применение программ сопровождения, созданных с использованием адаптационных технологий, на всех этапах отбывания наказания.

Ресоциализацию несовершеннолетних правонарушителей можно рассматривать как цель государства и общества в отношении личности, преступившей закон или склонной к подобным действиям; как социальный процесс, в рамках которого происходит взаимодействие личности правонарушителя с окружающей социальной средой, а также целенаправленное воздействие на внутренние установки личности правонарушителя со стороны социальных институтов и отдельных лиц в виде совокупности способов воздействия правового, организационного, психолого-педагогического и воспитательного характера, происходящий на всех этапах, начиная с момента совершения правонарушения до момента закрепления стабильного правопослушного поведения. Данный процесс направлен на восстановления индивида в качестве социализированного члена общества, с целью недопущения рецидива правонарушений, и носит частичный характер, так как затрагивает отдельные группы по тем или иным причинам, нуждающиеся в корректировке своих представлений и принципов поведения, требуя дифференцированного подхода.

Социально-психологическую работу с осужденными можно представить, как основное направление деятельности учреждений, исполняющих уголовные наказания лишением свободы, главной целью которых является содействие ресоциализации осужденных и интеграции их в общество. Решающим фактором ресоциализации осужденных является создание в ИУ целостной исправительной системы, основанной на принципах гуманности, на адекватности социально-психологической структуры личности с учетом синергии всех уровней психики человека. Кроме того, осужденный должен быть субъектом собственного преобразования по формированию социально-нравственной устойчивости к отрицательным влияниям среды.

Список литературы:

1. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. М.: Ред.-изд. центр консорциума «Социальное здоровье России», 1994. 221 с.
2. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995. 323 с.

3. Гидденс Э. Социология / науч. ред. В.А. Ядов; общ. ред. Л.С. Гурьевой, Л.Н. Посилевича. М.: Эдиториал УРСС, 1999. 703 с.
4. Еникеев М.И. Основы общей и юридической психологии. М.: Юрист, 1996. 631 с.
5. Об учреждениях и органах, исполняющих наказания в виде лишения свободы: Закон РФ от 21 июля 1993 г. №5473—1 // [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=110217;fld=134;dst=4294967295;from=85778-0/>
6. Перинская Н.А. Ресоциализация / Знание. Понимание. Умение. 2005. № 4. С. 161—162.
7. Хаитжанов А. Уголовно-исполнительное право РФ: Учебное пособие. Пенза; ИИЦ ПГУ, 2006. 148 с.
8. Уголовно-исполнительный кодекс // Уголовно-исполнительный кодекс. Последняя редакция. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: // <http://www.uikodeks.ru/> (дата обращения: 1.08.2011).

ДЛЯ ЗАМЕТОК

**«ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ»**

Материалы международной заочной научно-практической
конференции

26 сентября 2011 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 04.10.11. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 9,25. Тираж 550 экз.

Издательство «Априори»
630099, г. Новосибирск, ул. Романова, 28
E-mail: info@a-ti.ru

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
оригинал-макета в типографии «Априори»
630099, г. Новосибирск, ул. Романова, 28