



МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

**ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО:
ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ
И ПСИХОЛОГИИ**

Новосибирск, 2013 г.

УДК 37.01
ББК 74.00
Л66

Л66 «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии»: материалы международной заочной научно-практической конференции. (29 мая 2013 г.) — Новосибирск: Изд. «СибАК», 2013. — 178 с.

ISBN 978-5-4379-0295-0

Сборник трудов международной заочной научно-практической конференции «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии» отражает результаты научных исследований, проведенных представителями различных школ и направлений современной педагогики и психологии.

Данное издание будет полезно аспирантам, студентам, педагогам-практикам и всем интересующимся актуальным состоянием и тенденциями развития педагогики и психологии.

Рецензенты:

- канд. фил. наук Бердникова Анна Геннадьевна;
- д-р психол. наук Дмитриева Наталья Витальевна;
- канд. пед. наук Иванова Светлана Юрьевна;
- канд. пед. наук Ле-ван Татьяна Николаевна;
- канд. филол. наук Павловец Татьяна Владимировна;
- канд. пед. наук Якушева Светлана Дмитриевна.

ISBN 978-5-4379-0295-0

ББК 74.00

© НП «СибАК», 2013 г.

Оглавление

Секция 1. Педагогика	7
1.1. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика	7
ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ МОТИВАЦИИ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ — ОДИН ИЗ СПОСОБОВ БОРЬБЫ С ВРЕДНЫМИ ПРИВЫЧКАМИ Бондаренко Людмила Александровна	7
ЗНАЧЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ХОДЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ПРОЕКТА Кульпина Татьяна Ивановна Батищева Наталья Андреевна Белуженко Ольга Васильевна	14
1.2. Инклюзивное образование: актуальные вопросы отечественной теории и практики	29
К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ Булатова Ольга Владимировна	29
ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ГУМАНИТАРНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ЦЕНТРА ОБРАЗОВАНИЯ Ежовкина Елена Васильевна	34
МОДЕЛИРОВАНИЕ ГУМАНИТАРНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ Рябова Наталья Владимировна	39

1.3. Инновационные процессы в образовании	45
К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ Зенкевич Ирина Валерьевна Михайлова Анастасия Евгеньевна	45
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Семёнова Мария Александровна Павлова Людмила Андреевна	52
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ Софронова Лариса Анатольевна	58
ИННОВАЦИИ И ТРАДИЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ Ульянова Ирина Валентиновна	63
1.4. Общая педагогика, история педагогики и образования	72
РОЛЬ АСТРОНОМИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ЦЕЛОСТНОГО МИРОПОНИМАНИЯ ЛИЧНОСТИ Балабанова Галина Анатольевна	72
ТЕХНОЛОГИЯ САМОУПРАВЛЯЕМОГО ОБУЧЕНИЯ И ОБУЧЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ЛЮДЬМИ ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА В ГЕРМАНИИ Высоцкая Инна Владимировна	77
НЕКОТОРЫЕ ОБЩЕСТВЕННО-СЕМЕЙНЫЕ ОСНОВЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ НА ПОДОЛЬЕ (В НАЧАЛЕ XX ВЕКА) Мельник Юлия Викторовна	82
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Н.И. ИЛЬМИНСКОГО ПО ОРГАНИЗАЦИИ УЧИТЕЛЬСКИХ СЕМИНАРИЙ Щербакова Елена Викторовна	87

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОЙ СИСТЕМЫ ЛИЧНОСТИ Южанинова Екатерина Рафаэлевна	92
1.5. Педагогика высшей профессиональной школы	99
К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА Албитова Екатерина Петровна	99
К ВОПРОСУ ОБ ОЦЕНКЕ РЕЗУЛЬТАТОВ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА Кобелева Елена Павловна Матвиенко Елена Николаевна	107
СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ Коровин Роман Владимирович	114
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ И АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБНОСТЬ ПЕРЕПРОФИЛИЗАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ С ДВОЙНОЙ КВАЛИФИКАЦИЕЙ Липинская Ирина Олеговна	119
1.6. Педагогическое мастерство и профессиональное саморазвитие педагога: проблемы и перспективы развития	124
СИСТЕМА ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОМПОНЕНТЫ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В КОНТЕКСТЕ ТВОРЧЕСТВА Дубровина Ирина Владимировна	124
Секция 2. Психология	131
2.1. Гендерная психология	131
ГЕНДЕРНАЯ САМОИДЕНТИФИКАЦИЯ В СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ Бадертдинов Руслан Раисович	131

2.2. Общая психология и психология личности 140

САМООТНОШЕНИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ 140
УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ
ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ
Голубева Ирина Владимировна

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ 146
ВЗАИМОСВЯЗИ АДАПТАЦИОННЫХ
СПОСОБНОСТЕЙ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ
ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО ПРИЗЫВУ
Татьянченко Наталья Петровна
Аксенова Ольга Николаевна

2.3. Психология семьи 161

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ РЕПРОДУКТИВНОГО 161
ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОК
Жупиева Евгения Ивановна

2.4. Юридическая психология 166

ОБРАЗ ЖЕНЩИНЫ-ПРЕСТУПНИКА В СОЗНАНИИ 166
МОЛОДЁЖИ
Баланова Елена Вячеславовна
Бородина Ольга Николаевна

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЙ МОЛОДЕЖИ 172
С ПРОТИВОПРАВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ
К СЕБЕ И ДРУГИМ
Саввина Евгения Викторовна

СЕКЦИЯ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.1. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ МОТИВАЦИИ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ — ОДИН ИЗ СПОСОБОВ БОРЬБЫ С ВРЕДНЫМИ ПРИВЫЧКАМИ

Бондаренко Людмила Александровна

*учитель биологии высшей категории ГБОУ СОШ № 35,
г. Санкт-Петербург
E-mail: Lab260@mail.ru*

MOTIVATION DEVELOPMENT OF PUPILS TO A HEALTHY LIFESTYLE — ONE OF THE WAYS FOR DEALING WITH PERNICIOUS HABITS

Bondarenko Lyudmila

*Top qualification Teacher of Biology of State Budget Educational
Institution, School № 35, St. Petersburg*

АННОТАЦИЯ

В статье по материалам исследований среди школьников и их родителей предлагаются пути формирования у учащихся мотивации к здоровому образу жизни. Здоровый образ жизни — альтернатива употреблению наркотиков среди подростков. Сохранение своего здоровья — залог успешности и благополучия.

ABSTRACT

In the article there are proposed based on research among pupils and their parents ways of motivation development of pupils to a healthy lifestyle. Healthy lifestyle is an alternative to drug abuse among teenagers. Preservation of one's health — a recipe for success and welfare.

Ключевые слова: здоровый образ жизни; наркомания; режим дня; вредные привычки.

Key words: a healthy lifestyle; narcotic addiction; day regimen; pernicious habits.

Наркомания в России становится серьезной проблемой. Средний возраст наркоманов постоянно снижается. Немало 12—17-летних детей уже имеют опыт употребления наркотических веществ. Один наркоман увлекает за собой двух-трех товарищей, причем взрослые часто остаются бессильны противостоять этому [4]. Часто это люди из ближайшего окружения (друзья, соседи, родственники). Иногда недостаток внимания родителей к организации досуга своих детей толкает их к уходу в криминальные компании. Часто родители пребывают в плену заблуждений относительно вероятности приобщения к наркотикам своего ребенка [3].

Большую часть времени подростки находятся в образовательных учреждениях, работники которых не должны быть безучастными к будущему своих воспитанников, а значит, и к будущему нашей страны.

Понятно, что специалисты не советуют всегда прямо говорить о наркотиках. Некоторые ребята могут неверно истолковать сказанное, так как в пубертатный период нередки реакции протеста, желание вызвать сочувствие, освободиться от опеки. Подросткам свойственны показная независимость, борьба с общепринятыми правилами и обожествление случайных кумиров.

Взрослым (учителям, педагогам, родителям) следует четко знать, что с проявлением «взрослости» к подросткам приходит стремление избавиться от трудностей, возникающих в их жизни. Пути избавления могут быть различны.

На одном из родительских собраний в школе на вопрос «Что вы считаете самым страшным злом для своих детей?» ответ родителей в большинстве случаев был «наркотики».

В то же время опрос старшеклассников по теме «Советы родителям» позволил учителям составить памятку для родителей, чтобы они могли предупредить проблемы подросткового возраста,

в том числе приобщение к наркотикам. Взрослым необходимо научиться распознавать употребление наркотиков по первым признакам. Чем раньше обнаружатся симптомы болезни, тем больше шансов оказать помощь. Школьники советуют своим родителям всегда помнить, что только их любовь, забота и внимание могут уберечь детей от беды и сохранить их будущее.

Из ответов школьников на вопрос «Как Вы думаете, что помогло бы вашим сверстникам избежать встречи с наркотиками?» прояснилось следующее. Вот примерные ответы. Опрошено 73 школьника. Ответы содержали несколько предложений.

Таблица 1.

Анкетирование учащихся «Как избежать встречи с наркотиками»

Ответ учащихся	Количество ответивших
Заниматься спортом	66
Не принимать «таблеточки, от которых теряется застенчивость» на дискотеках (по совету «доброжелателей»)	12
Воспитывать силу воли	45
Воспитывать подростков так, чтобы «дети даже не думали о наркотиках»	18
Вести здоровый образ жизни (не употреблять алкоголь, не курить, соблюдать режим дня)	58
Слушаться родителей	54
Быть разборчивым в выборе друзей	35
Прочие ответы	18

Из ответов, данных учениками, следует, что занятия спортом, занятость в свободное время, самовоспитание могут уберечь школьников от употребления наркотиков. А также видно, что родители, используя грамотно свой авторитет, могут настроить детей на здоровый образ жизни.

При помощи анкетирования учащихся 5—9 классов было выяснено, как обстоят дела с режимом дня, занятиями спортом и отношением к своему здоровью.

Таблица 2.

Анкетирование учащихся «Режим дня и занятость»

Анкета-опросник	Соблюдаете ли Вы режим дня?					Изменилось ли Ваше отношение к здоровью за последний год?			Занимаетесь ли Вы в спорт. секции?	
	Соблюдаю полностью	Соблюдаю почти всегда	Иногда соблюдаю	Нет, не соблюдаю	Затрудняюсь ответить	Изменилось очень сильно	Изменилось, но незначительно	Не изменилось	Да	Нет
Количество участников опроса	4	22	40	12	5	23	41	19	39	44

Есть дети свободные от кружков и секций, а значит часто предоставленные самим себе.

Цифры (Табл. 2) лишь подтверждают, что разработка и внедрение в жизнь Программы по развитию физкультуры и спорта в России своевременны и необходимы.

На уроках биологии, ОБЖ изучаются темы «Влияние наркотических веществ на организм человека», «Вредные привычки», где говорится о том, что такие вредные привычки, как курение, алкоголизм, наркомания, быстро переходят в зависимость — трудно излечимую или вообще не поддающуюся излечению болезнь. После изучения указанных тем школьникам предлагается составить синквейны по данному материалу.

СИНКВЕЙН (от франц. «пять») — Изложение большого объема учебной информации в кратких выражениях

- 1-я строка — название синквейна
- 2-я строка — два прилагательных
- 3-я строка — три глагола
- 4-я строка — фраза на тему синквейна
- 5-я строка — существительное

Вот примеры синквейнов, составленных учениками.

Таблица 3.

Синквейны, составленные учащимися

ЗДОРОВЬЕ	НАРКОМАНИЯ
<ol style="list-style-type: none"> 1. Здоровье 2. Крепкое, слабое 3. Закаляйся, лечись, улучшай 4. Здоровье не купишь 5. Лекарство 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Наркомания 2. Опасная, губительная 3. Вредит, портит, убивает 4. Не знай наркотики и будь здоров 5. Смерть
<ol style="list-style-type: none"> 1. Здоровье 2. Крепкое, слабое 3. Крепнет, слабеет, верит 4. В здоровом теле — здоровый дух 5. Режим дня 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Наркомания 2. Разрушительная, губительная 3. Убивает, вредит, прожигает 4. Наркомания разрушает печень 5. Ужас
<ol style="list-style-type: none"> 1. Здоровье 2. Хорошее, слабое 3. Болеть, выздоравливать, кашлять 4. Здоровье — это жизнь 5. Бодрость 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Наркомания 2. Страшная, сильная 3. Держит, манит, борется 4. Наркоманы — это слабые, больные люди 5. Яд

Ученики понимают пагубность наркотиков, понимают также, что укрепление их здоровья, соблюдение здорового образа жизни позволит выбрать правильную дорогу в жизни.

Для учеников 5—6 классов старшеклассники сочинили сказку «Победа над нечистью», в которой нечистая сила Героинич и Марихуановна решили захватить добрых молодцев, красных девиц и забрать их в плен в свое черное царство. Узнали об этом мальчик Ваня и девочка Аня и решили не допустить этой страшной беды.

Пошли они за советом к доброму умному Доктору. Он научил их, что бороться с этой нечистью нужно только всем вместе, сообща. Она (нечисть) любит тех, у кого мало друзей, кто не занимается спортом и у кого нет интересных дел и увлечений.

Аня и Ваня собрали всех своих друзей и договорились вместе выступить против Героинича и Марихуановны. Злая нечисть прилетела из далеких земель, покружила, выискивая себе добычу, но когда она увидела, что все дети объединились на борьбу с ней, поняла: им никто не подчинится и им здесь делать нечего. Дружба и взаимовыручка могут спасти от большой беды.

Учащиеся 11 класса, выбравшие своей будущей профессией журналистику, выступили в качестве интервьюеров и задали

несколько вопросов проходим, родителям, педагогам. Вот каковы результаты опроса.

Вопрос: Как Вы думаете, когда прекратится рост числа наркоманов в стране, ведь Российская Федерация уже насчитывает около 1 млн. наркоманов [4]?

Ответ: Если народ не поймет, что это смерть, то никогда.

Вопрос: Как Вы думаете, можно ли вылечить наркомана?

Ответ: Очень хочется верить в это. Это зависит от желания наркомана. Путь излечения возможен, но необыкновенно труден. Выдерживает это не каждый. Ведь наркоманы, в основном, слабовольные люди.

Вопрос: Можно ли бороться с наркоманией?

Ответ: Можно и нужно. Надо сделать так, чтобы в будущем этого не было. Человек + наркотик = смерть.

По статистическим данным среди российской молодежи 70 % опрошенных хотя бы раз пробовали наркотики [2].

Самая распространенная причина, по которой люди начинают употреблять наркотики, это жажда новых ощущений, стремление убежать от скучной серой жизни, забыть о проблемах, снять стресс [1].

Значит, необходимо мотивировать школьников к учебе и здоровому образу жизни. Можно начать с того, что дать задание школьнику (на уроке или на внеклассном мероприятии) составить свой режим дня. Затем сравнить составленный режим дня с режимом дня одноклассников. Есть ли в составленном режиме дня свободное время? Много ли свободного времени? Чем полезным можно заполнить такое время?

Следующий шаг — занять свободное время интересными делами. Это может быть кружок, спортивная секция, клуб, факультатив, библиотека, музей и т. д. На этом этапе важен профессионализм работников этих подразделений. Заинтересовать ребят и поддерживать интерес смогут только профессионалы, знатоки своего дела.

У подростка, для которого общение по интересам очень важно, появится занятость. А участие в соревнованиях, выступления на концертах, презентация самостоятельных творческих работ и многое другое помогут преодолеть перестройку нервной системы и психики в пубертатный период. Появится уверенность, авторитетность, стремление к укреплению правильной жизненной позиции.

Всем работникам, чья профессиональная деятельность так или иначе связана с детьми, необходимо объединять свои знания, демонстрировать методики и умения, чтобы вести непрямую, но активную пропаганду отрицания употребления наркотических средств.

Каждый школьник должен и может понимать, что здоровье — главное богатство человека. Здоровый человек — источник радости, энергии, положительных эмоций. Такой человек способен на дружбу, взаимовыручку, мужественные и героические поступки. Здоровый человек всегда будет успешен, а значит, сумеет сказать твердое «нет» любым вредным привычкам.

Список литературы:

1. Вред наркотиков. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://www.vredno-vsyo.ru/food/39-vred-narkotikov.html> (дата обращения — 20.05.2013).
2. Вредные привычки подростков. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://fb.ru/article/2548/vrednyie-privyichki-podrostkov> (дата обращения — 20.05.2013).
3. Наши дети и наркотики: советы специалистов родителям. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: http://www.gublibrary.ru/lib/Profilaktika_v_pr/Narkotiki/deti_narkotiki.html (дата обращения — 20.05.2013).
4. Тимофеев Л.И. Политэкономика наркобизнеса. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://bookfi.org/book/400709> (дата обращения — 20.05.2013).

**ЗНАЧЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ
ОПРЕДЕЛЕНИЯ СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ
УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
В ХОДЕ РЕАЛИЗАЦИИ
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ПРОЕКТА**

Кульпина Татьяна Ивановна

*канд. пед. наук, директор,
муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 99,
г. Ростов-на-Дону
E-mail: school99@aanet.ru*

Батищева Наталья Андреевна

*социальный педагог,
муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 99,
г. Ростов-на-Дону
E-mail: batishev@mail.ru*

Белуженко Ольга Васильевна

*канд. хим. наук, педагог-психолог,
муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 99,
г. Ростов-на-Дону
E-mail: ocdod-bel@mail.ru*

**THE IMPORTANCE OF INNOVATIVE METHODS
OF PRIMARY SCHOOL PUPIL HEALTH STATE
EVALUATION IN THE COURSE
OF THE HEALTH-SAVING
PROJECT REALIZATION**

Kuļ'pina Tatyana

Candidate of pedagogic sciences, principal, the municipal budgetary secondary school providing general education № 99, Rostov on Don

Batishcheva Natalya

Social pedagogue, the municipal budgetary secondary school providing general education № 99, Rostov on Don

Beluzhenko Olga

Candidate of chemical sciences, pedagogue psychologist, the municipal budgetary secondary school providing general education № 99, Rostov on Don

АННОТАЦИЯ

Исследование проводилось в целях обеспечения учителей информацией об актуальном психофизиологическом состоянии младших школьников, необходимой для корректировки условий обучения, оказывающих неблагоприятное влияние на здоровье учащихся. Оценка состояния здоровья осуществлялась по результатам диагностики психофизиологического состояния учащихся с применением аппаратно-программного комплекса «АРМИС» и анкетирования родителей. У значительной части обследованных детей обнаружены функциональные нарушения, 47 % имеют хронические заболевания, состоят на диспансерном учёте. Установлены гендерные и возрастные корреляции психофизиологических параметров.

ABSTRACT

The investigation has been carried out with a view to provide primary school teachers with information about younger pupils' actual psychophysiological state, necessary for revising the educational conditions to exert unfavorable influence upon schoolchildren health. The evaluation of the state of health was fulfilled according to pupils' psychophysiological state diagnostics using hardware-software system "ARMIS" as well as parents questioning. The functional disturbances were revealed among the considerable part of examined children. 47 % schoolchildren have different

chronic diseases, being on the clinical books. The gender and age correlations of psychophysiological parameters are established.

Ключевые слова: здоровьесбережение; мониторинг психофизиологического состояния.

Keywords: health-saving; psychophysiological state monitoring.

Проблема сохранения здоровья учащихся особенно актуальна на современном этапе, когда кризисные явления в обществе способствуют изменению мотивации образовательной деятельности у учащихся, снижению их творческой активности, замедлению физического и психического развития, вызывают отклонения в социальном поведении.

По данным Института возрастной физиологии РАО [3], школьная образовательная среда порождает факторы риска нарушений здоровья, с действием которых связано 20—40 % негативных влияний, ухудшающих здоровье детей школьного возраста.

Ситуация, которая сложилась в настоящее время в сфере образования между обучением и здоровьем школьников, приобрела противоположную полярность. Значительные объемы учебных нагрузок, не подкрепленные системой оздоровительных мероприятий [1], интенсификация процесса обучения [6], компьютеризация [8], снижение двигательной активности [2], увеличение психологических нагрузок [5, с. 182], ухудшение экологической ситуации [4, с. 17] приводят к значительным изменениям в состоянии здоровья детей.

В соответствии с основными направлениями «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012—2017 годы» [10] государством поставлены перед образовательными учреждениями сложные комплексные задачи по созданию здоровьесберегающей среды, формированию культуры здоровья, здорового образа жизни детей и подростков, формированию приоритетов здорового образа жизни.

Учитывая инновационный опыт Министерства общего и профессионального образования Ростовской области [9], педагогический коллектив МБОУ СОШ № 99 приступил к реализации здоровьесберегающего проекта «Наша здоровая школа». Нами были обозначены основные цели первого этапа проектной деятельности:

- определить концептуальную линию развития школы с учетом основных тенденций за предшествующий период;
- определить актуальные психофизиологические состояния школьников;

- установить гендерные и возрастные корреляции психофизиологических параметров;
- выработать пути гармонизации выявленных нарушений;
- довести до сведения родителей результаты проведенных исследований.

В соответствии с обозначенными целями нами была произведена оценка состояния здоровья школьников, которая осуществлялась по результатам диагностики психофизиологического состояния учащихся с применением аппаратно-программного комплекса «АРМИС» и результатам анкетирования родителей учащихся 1-х—11-х классов.

В анкетировании приняли участие родители 1085 школьников, обучающихся в 46 классах, в том числе родители 488 учащихся начальной школы. Это составило 87 % от общего количества школьников.

Результаты анкетирования позволили выявить у школьников симптомы наиболее часто встречающихся нарушений в функционировании органов и систем: органов дыхания, зрения, опорно-двигательного аппарата, нервной системы, желудочно-кишечного тракта и др.

Ниже мы представляем анализ состояния здоровья учащихся начальной школы (рис. 1—2).

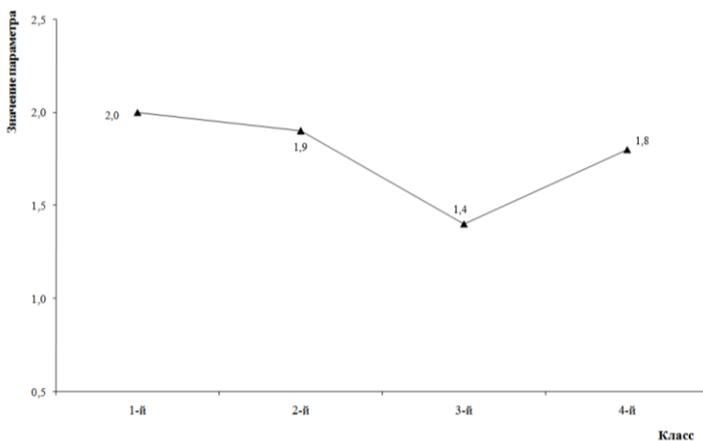


Рисунок 1. Среднее количество пропусков учебных дней на одного ребёнка

Из рис. 1 и рис. 2 следует, что в первый год обучения (период адаптации к новым условиям, увеличение школьной нагрузки)

в состоянии здоровья учащихся появляются функциональные отклонения. Это подтверждается количеством пропусков учебных дней на одного ребёнка (в среднем 2,0) (рис. 1) и более продолжительными периодами отсутствия в школе (18 дней на одного ребёнка) (рис. 2), что значительно превышает эти показатели применительно к учащимся 2-х—4-х классов. По мере адаптации к школьной жизни, начиная со второго класса, число пропусков несколько снижается и стабилизируется на уровне 10—11 дней на одного ребёнка.

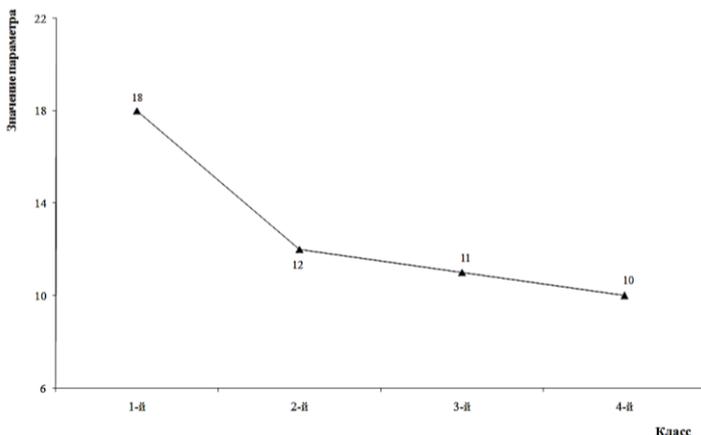


Рисунок 2. Среднее количество дней отсутствия ребёнка в школе

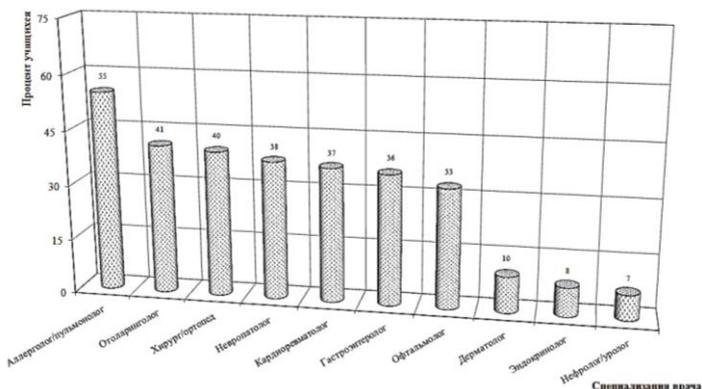


Рисунок 3. Количество учащихся начальной школы, нуждающихся во врачебных консультациях

Как следует из рис. 3, ведущее место в выявленных у школьников отклонениях в функционировании органов и систем занимает аллергическая симптоматика (55 %); нарушения органов дыхания (41 %); опорно-двигательного аппарата (40 %); вегетативной нервной системы (38 %); органов кровообращения (37 %); желудочно-кишечного тракта (36 %); нарушения в развитии зрительного анализатора (33 %). Помимо этого отмечаются также кожная патология (10 %), нарушения эндокринной системы (8 %), нефрологическая симптоматика (7 %).

Отклонения в состоянии здоровья, имеющиеся у младших школьников, стали основанием постановки на диспансерный учёт 231 ребёнка, что составляет 47% детей, чьи родители были проанкетированы (рис. 4).

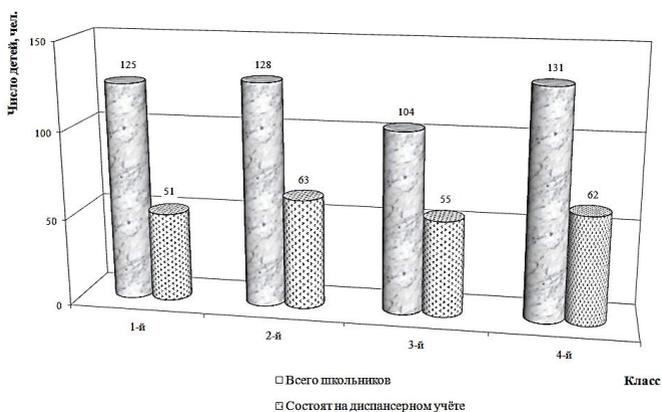


Рисунок 4. Количество учащихся, состоящих на диспансерном учёте у специалистов

Среди учащихся начальной школы установлен высокий уровень распространенности аллергических состояний, при которых наибольшую роль среди причинно-значимых факторов сенсibilизации играют пыльцевые аллергены (17 %), бытовые, т. е. пыль (16 %), пищевые (13 %), эпидермальные (9 %). Среди наиболее часто встречающихся симптомов родители отмечают длительный кашель (36 %) (рис. 5).

Было обнаружено, что наиболее распространенными и длительно сохраняющимися нарушениями здоровья у учащихся являются частые (4 раза в год и чаще) острые респираторные вирусные инфекции (ОРВИ).

Патология органов дыхания, прежде всего ЛОР-болезни, занимают второе место среди заболеваний у младших школьников (41 %), что связано с нарушениями в становлении иммунной системы у этих детей и высокой восприимчивостью к возбудителям респираторных инфекций.

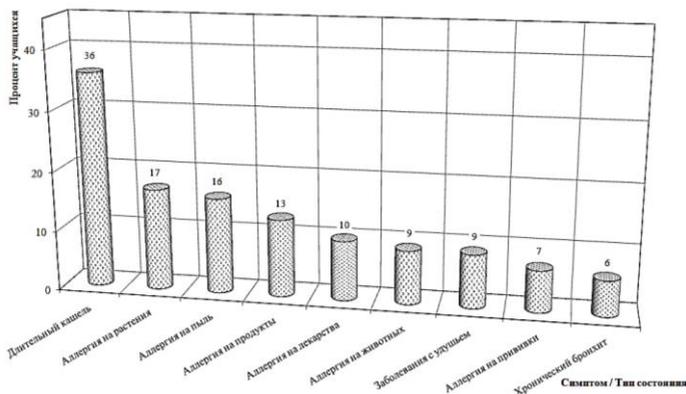


Рисунок 5. Типы аллергических состояний у учащихся начальной школы

При анкетировании отмечаются наиболее часто встречаемые клинические симптомы: частый или продолжительный насморк (27 %), постоянно открытый рот, затрудненное дыхание носом (18 %), снижение слуха (8 %), постоянная осиплость голоса (6 %) и др. (рис. 6).

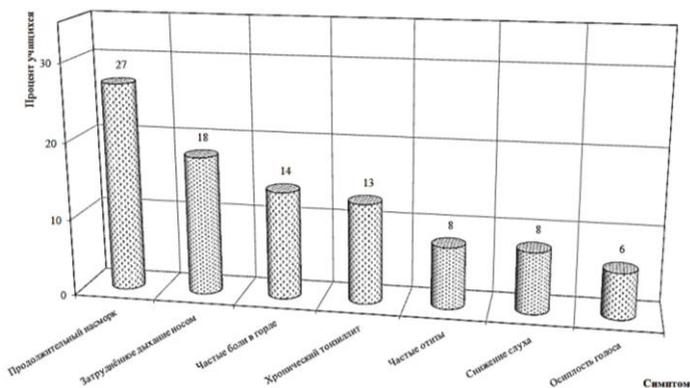


Рисунок 6. Структура ЛОР-патологии у учащихся начальной школы

Было обнаружено, что нарушения в развитии костно-мышечной системы встречаются у 40 % детей и относятся к наиболее распространенным нарушениям здоровья среди школьников: чаще у мальчиков — 57 %, чем у девочек — 43 %.

Оказалось, что одно из ведущих мест в структуре функциональных отклонений занимают расстройства нервной системы и психической сферы школьников.

Указанная патология проявляется высокой частотой и длительно сохраняющимися невротическими реакциями и невротозами у учащихся младших классов (38 %), чаще у мальчиков (59 %), чем у девочек (41 %).

Анализ анкетных данных выявил значительное количество детей с такими невротическими реакциями, как плаксивость, раздражительность, неуправляемость поведения, бурная эмоциональная реакция с истерическими проявлениями (21 %), ухудшение памяти, неспособность к сосредоточению (17 %), нарушение сна, плохое засыпание, ночные страхи, снохождение (14 %), нарушение речи: задержка развития речи, заикание, а также постоянные головные боли (4 %) (рис. 7).

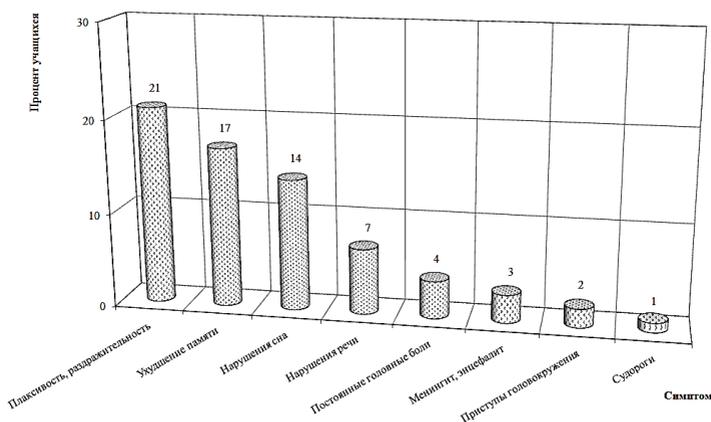


Рисунок 7. Неврологические симптомы у учащихся начальной школы

Нами были также установлены уровни распространенности нарушений сердечно-сосудистой системы (37 %), органов пищеварения (36 %), органов зрения (33 %), эндокринной системы, мочеполовой системы и др. Рис. 8—10 отражают выявленную симптоматику первых трёх из названных систем человеческого организма.

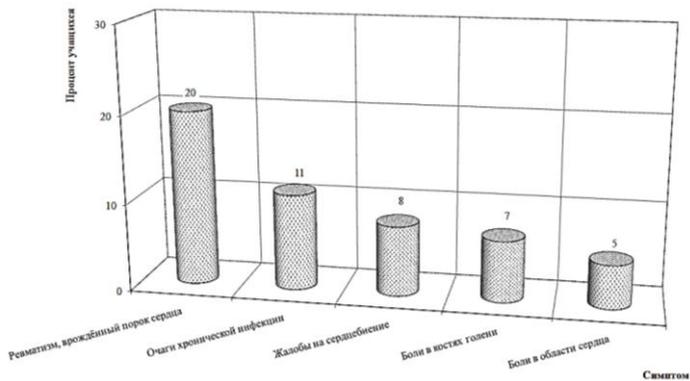


Рисунок 8. Структура кардиологической патологии у учащихся начальной школы

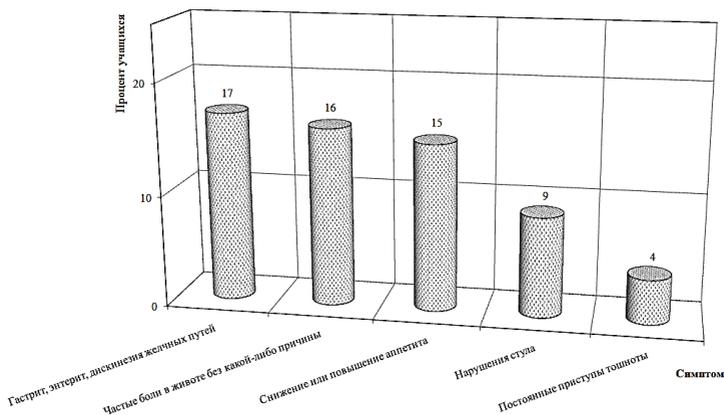


Рисунок 9. Структура гастроэнтерологической патологии у учащихся начальной школы

Параллельно с анкетированием родителей продолжалась работа по оценке здоровья школьников с применением аппаратно-программного комплекса «АРМИС».

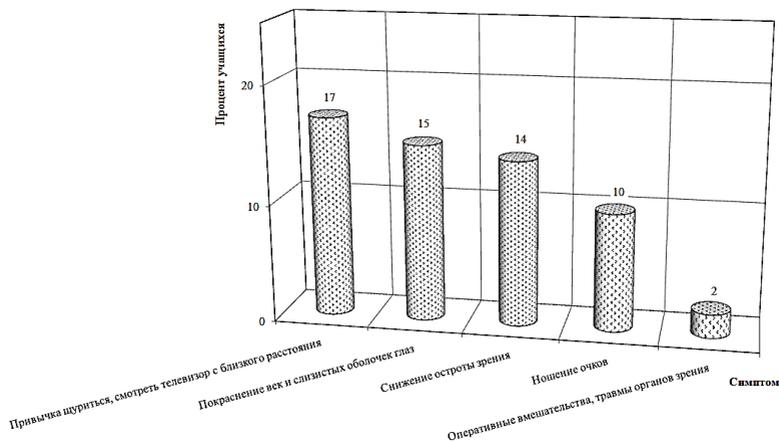


Рисунок 10. Структура офтальмологической патологии у учащихся начальной школы

Нами был проведён сравнительный анализ результатов двух методов диагностических исследований; при этом были получены следующие результаты (рис. 11—12).

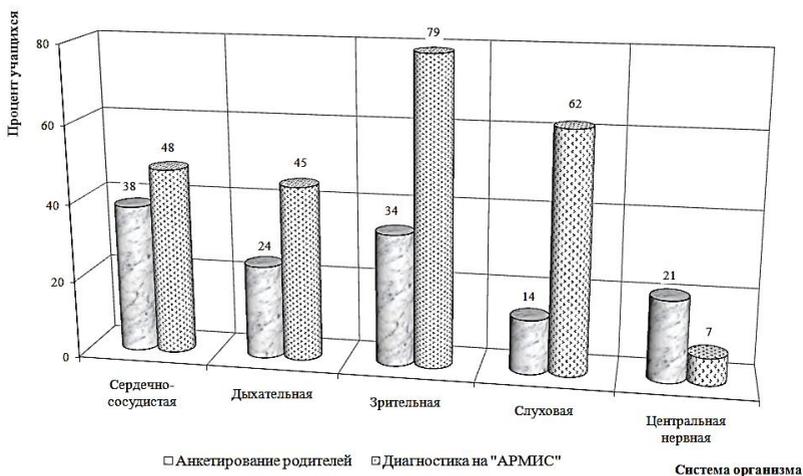


Рисунок 11. Сравнительный анализ результатов анкетирования родителей и диагностики при помощи «АРМИС» (1 «В» класс)

Результаты диагностики, полученные при помощи АПК «АРМИС», подтверждают результаты анкетирования родителей, но в количественном отношении дают более высокую (в 2—3 раза) выявляемость функциональных нарушений у детей (сердечно-сосудистая, дыхательная, зрительная, слуховая системы).



Рисунок 12. Сравнительный анализ результатов анкетирования родителей и диагностики при помощи «АРМИС» (4 «Г» класс)

Вместе с тем, следует особо отметить, что при оценке состояния *центральной нервной системы* количество выявленных при помощи АПК «АРМИС» функциональных нарушений у детей было значительно ниже по сравнению с нарушениями, фиксируемыми на основании ответов родителей.

Для подтверждения статистической достоверности полученных результатов нами была выбрана фокус-группа, включающая 39 девочек и 42 мальчика (81 ребёнок), состоящая из учащихся одного первого и двух четвертых классов. Подобный выбор был продиктован тем, что данные этапы являются рубежными в жизни детей; в связи с этим возможно прогнозирование тех или иных отклонений от нормы целого ряда психофизиологических параметров.

Мы приводим некоторые результаты проведенных исследований.

База данных совокупной выборки численностью 81 человек была подвергнута однофакторному дисперсионному анализу (ANOVA) [7] (табл. 1).

Таблица 1.

**Описательные статистики для переменной «Заболеваемость»
(результаты статистического анализа)**

Фактор	Категория фактора	Число значений	Среднее значение	Стандартная ошибка
Пол	Женский	40	1,40	0,217
	Мужской	38	2,50	0,310
	В целом	78	1,94	0,197
Возраст	6 лет	1	5,00	–
	7 лет	21	2,62	0,244
	9 лет	5	1,00	0,316
	10 лет	45	1,73	0,294
	11 лет	3	1,00	0,577
	В целом	75	1,95	0,203
Принадлежность к группе	1-й класс	25	2,60	0,252
	4-й класс	53	1,62	0,254
	В целом	78	1,94	0,197

При этом в качестве зависимой переменной анализировались показатели «Заболеваемость» и «Число дней болезни», а в качестве независимых переменных — демографические факторы «Пол», «Возраст» и «Принадлежность к группе». Практически для всех приведённых ниже результатов дисперсионного анализа обнаруженное значение параметра p не превышало 0,05; следовательно, они являются статистически достоверными (табл. 2).

Таблица 2.

**Влияние демографических факторов на переменную
«Заболеваемость» (результаты дисперсионного анализа ANOVA)**

Фактор(ы)	ANOVA		
	F	Уровень значимости p	
Пол	8,570	0,005	Значим
Возраст	2,456	0,054*	Не значим*
Принадлежность к группе	5,697	0,019	Значим

Примечание. Звёздочкой отмечен случай влияния фактора, когда не достигнут требуемый уровень значимости эффекта, однако этот уровень намечен как тенденция

Как следует из данных дисперсионного анализа ANOVA, заболеваемость детей резко снижается к 9 годам, оставаясь на том же уровне в 11 лет, однако наблюдается незначительное повышение значения этого показателя для десятилетних детей (рис. 13).

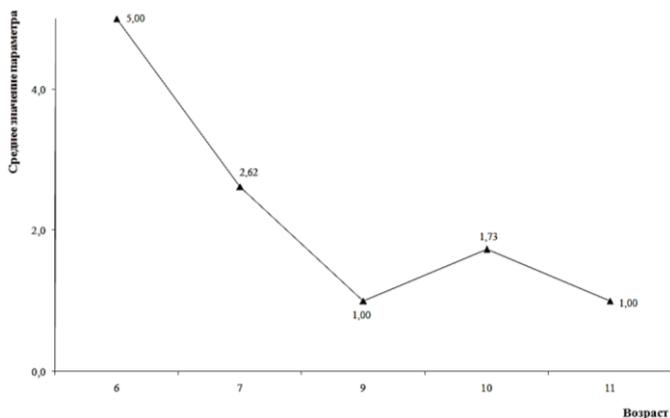


Рисунок 13. Зависимость заболеваемости детей от возраста (данные ANOVA)

Помимо этого было обнаружено, что средневзвешенное значение показателя заболеваемости мальчиков почти в два раза превышает таковое у девочек (рис. 14).

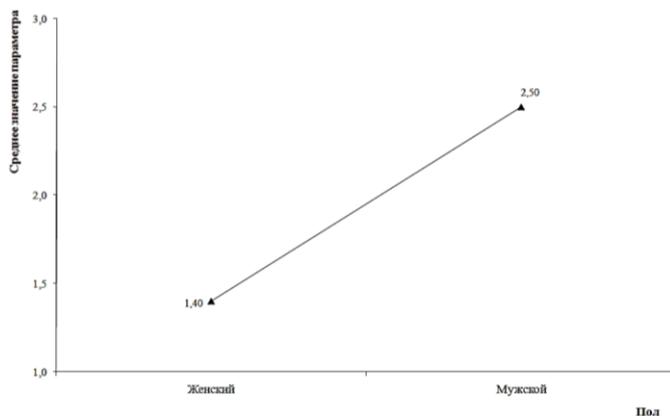


Рисунок 14. Зависимость заболеваемости детей от гендерного фактора (данные ANOVA)

Аналогично значение показателя заболеваемости первоклассников почти в два раза превышает это значение у учащихся четвёртого класс (рис. 15).

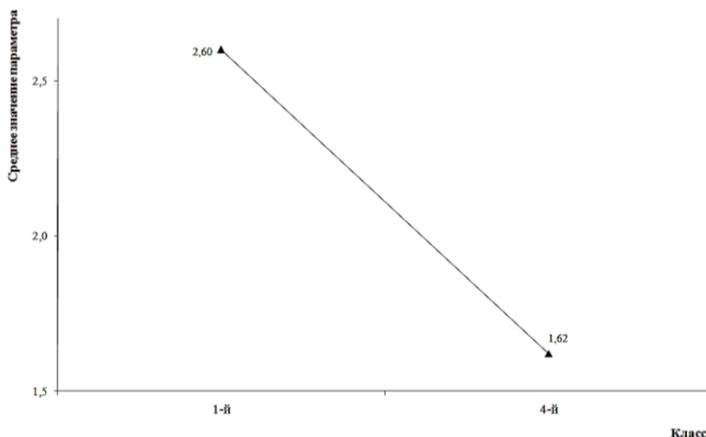


Рисунок 15. Зависимость заболеваемости детей от принадлежности к группе (данные ANOVA)

Выводы:

1. Проведённые исследования позволили определить актуальные психофизиологические состояния младших школьников.
2. Обнаружены высокий уровень функциональных нарушений, отрицательная динамика состояния здоровья в процессе обучения. Значительная часть обследованных детей (55 %) имеет функциональные нарушения, 47 % младших школьников состоят на диспансерном учете.
3. Определены основные виды патологических состояний, встречающихся у детей, установлены гендерные и возрастные корреляции психофизиологических параметров.
4. Создана база данных индивидуального физического состояния учащихся.
5. Проведён сравнительный анализ результатов диагностических исследований (анкетирование родителей и диагностика при помощи АПК «АРМИС»).
6. Для подтверждения статистической достоверности проведённых исследований применён метод однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA), который подтвердил статистическую достоверность результатов, полученных в ходе исследования.

Список литературы:

1. Ананьева Н.А., Ямпольская Ю.А. Здоровье и развитие современных школьников // Школа здоровья. 1994. Т. 1. № 1. С. 13—18.
2. Барышников В.Я. Некоторые аспекты формирования здорового образа жизни на основе физкультурной грамотности лицеистов // Тезисы 1-й Всероссийской конф. Ч. 2. Физическая активность и здоровье. Адаптация растущего организма к физическим и учебным нагрузкам. Екатеринбург, 1996. С. 7—10.
3. Безруких М.М. Здоровьесберегающая образовательная среда и факторы, препятствующие её созданию // Человек и образование. 2012. № 2 (31). С. 10—16.
4. Вишневский В.А. Здоровьесбережение в школе (педагогические стратегии и технологии). М.: Изд-во «Теория и практика физической культуры», 2002. 270 с.
5. Захаров А.И. Неврозы у детей и психотерапия. Серия: Психология ребёнка. СПб.: изд-во «Союз», «Лениздат». 2000. 336 с.
6. Мирская Н.Б., Барсукова Н.К., Полеский В.А. Состояние здоровья детей школьного возраста в современных условиях обучения // Профилактика заболеваний и укрепление здоровья. 2000. № 4. С. 30—32.
7. Наследов А.Д. SPSS: компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. СПб.: Питер, 2005. 416 с.
8. Онищенко Г.Г. О санитарно-эпидемиологической обстановке в России // Профилактика заболеваний и укрепление здоровья. 1997. № 2. С. 3—9.
9. Пожарская Е.Н. Инновационный образовательный проект «Региональный центр здоровьесбережения в сфере образования Ростовской области»: научно-практическое пособие / Е.Н. Пожарская. Ростов н/Д.: изд-во ГБОУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2012. 100 с.
10. Указ Президента РФ от 01.06.2012 № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012—2017 годы».

1.2. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Булатова Ольга Владимировна

*канд. психол. наук,
доцент Югорского государственного университета,
Ханты-Мансийск
E-mail: bOV1978@list.ru*

TOWARDS GENERAL EDUCATION SYSTEM'S READINESS TO INCLUSIVE EDUCATION

Bulatova Olga

*Candidate of Psychology, associate professor of Ugra State University,
Khanty-Mansiysk*

АННОТАЦИЯ

В статье раскрывается сущность инклюзивного образования и поднимается проблема готовности системы общего образования к реализации инклюзивного принципа. Автор приходит к выводу, что инклюзия является одним из подходов к образованию детей с нарушениями развития, которому предстоит существовать не моно-польно, а наряду с другими — традиционными и инновационными.

ABSTRACT

The article briefly reviews the gist of inclusive education and emphasizes the question of general education system's readiness to inclusion realization. The author comes to the conclusion that the inclusion happens to be one of the approaches to disabled children education and that this approach will have to exist not as a sole but as a co-existing approach with traditional and innovative ones.

Ключевые слова: инклюзивное образование; дети с ограниченными возможностями здоровья; специальные условия обучения и воспитания.

Key words: inclusive education; children with disabilities; special conditions of training and education.

Современная государственная политика в области образования направлена на обеспечение прав ребенка с ограниченными возможностями здоровья на развитие, обучение и воспитание, реализацию своих образовательных потребностей. То есть в качестве главной задачи в сфере реализации прав на образование лиц с ограниченными возможностями здоровья рассматривается создание условий для получения образования (адаптивной образовательной среды, позволяющей обеспечить качественное общее и профессиональное образование, самореализацию в различных видах деятельности). Поэтому уже почти 240 тыс. детей с ограниченными возможностями здоровья, или более половины от их общего количества по всей России, сегодня обучаются в обычных школах вместе со здоровыми сверстниками [3].

В федеральном законодательстве инклюзивное образование рассматривается как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [2]. Тем самым определяя дополнительное право детей с ОВЗ и инвалидов на предоставляемые образовательные услуги, мы полагаем, речь идет об их вариативности (в ст. 79 п. 4 сказано, что образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах в отдельных группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность).

Обучение в условиях образовательной инклюзии позволяет ребенку с ОВЗ максимально сохранить свое привычное социальное окружение: ранняя социализация благотворно сказывается на формировании личности детей с ОВЗ и их адаптации в реальной жизни; благодаря инклюзивному обучению часть «неординарных» детей, посещая ближайшую массовую школу, сможет не разлучаться с семьей, как это бывает, когда ребенок учится в специальной (коррекционной) школе-интернате; родители, таким образом, получают возможность воспитывать своего ребенка в соответствии с собственными жизненными установками. Нельзя не отметить,

что возможность социализации детей с ОВЗ имеется и при грамотно организованном интегративном обучении.

Возникает противоречие между необходимостью создания вариативности образовательных услуг и подменой системы специальных образовательных учреждений инклюзией. При этом исследовали единодушно, что инклюзия является одним из подходов к образованию детей с нарушениями развития, которому предстоит существовать не монопольно, а наряду с другими — традиционными и инновационными [1; 4; 5], так как введенный в общеобразовательную среду ребенок остается под ее патронатом: либо учится в специальном классе (группе) при массовом учреждении, воспитываясь в смешанной дошкольной группе, либо обязательно получает коррекционную помощь, участь в обычном классе (группе). Поэтому необходимо обеспечить многообразие форм интеграции (от полной до минимальной) на базе различных образовательных учреждений (специализированных, массовых, комбинированных). Только в этом случае возможно осуществить подлинную интеграцию, ориентируясь на уровень психического развития ребенка.

Для создания условий обучения детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья распоряжением Правительства РФ от 22.11.2012 № 2148-р утверждена государственная программа Российской Федерации «Доступная среда». В соответствии с показателями (индикаторами) данной программы к 2016 году ожидается увеличение доли образовательных учреждений, реализующих основные общеобразовательные программы, в которых создана универсальна безбарьерная среда, позволяющая обеспечить совместное обучение инвалидов и лиц, не имеющих нарушений развития, в общем количестве муниципальных общеобразовательных учреждений до 20 %.

Однако на данный момент создание специальных условий для детей с ОВЗ и инвалидов предусмотрено только в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях (кадровый потенциал, методическое и психолого-педагогическое сопровождение, наличие конкретных кабинетов и их оснащение). Правовые нормы, предусматривающие обязанность государственных органов создавать для инвалидов эти специальные условия в массовых школах и являющиеся основанием для выделения соответствующих бюджетных средств, в федеральном законодательстве отсутствуют.

В этой связи образовательные учреждения в настоящее время, к сожалению, готовы лишь провозгласить принцип инклюзивного образования. Из-за отсутствия необходимых нормативно-правовых

документов, жестко регламентирующих оказание специальных (коррекционных) услуг в школе, невозможно удовлетворить всех потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья в полном объеме и оказать им необходимую специальную психолого-педагогическую помощь. И процесс инклюзии на практике чаще всего приводит к скрытой форме дискриминации. Ребенку предоставляется доступ к общей образовательной системе, не имеющей условий для обеспечения соответствующего его особым потребностям обучения, и в действительности нарушается его право на качественное образование. В результате ставится под угрозу реализация права этих детей на получение качественного, адекватного их возможностям и потребностям образования.

Так, комплексное психологическое обследование на базе одной из школ г. Ханты-Мансийска, в котором приняли участие учащиеся с 6 по 8 класс в количестве 37 человек с легкой интеллектуальной недостаточностью (ЗПР), показало, что образовательный процесс не способствует преодолению и компенсации дефектов психического развития, а именно: наблюдается отставание в развитии познавательной деятельности (регресс мыслительной деятельности, личностная незрелость). Нужно признать, что данная практика работы с детьми с ОВЗ, несмотря на кажущуюся активность организаторов образования, по всей вертикали образовательной системы не выдерживает критики. Психологическая служба оказалась мифической, а надежда на учителя, даже самого опытного, не оправдалась. Именно эти дети, не получающие в школе должного развития и воспитания, продолжают пополнять ряды асоциальных элементов.

Отсутствие у педагога профессиональной компетентности в выборе методов, приемов, средств обучения «особых детей» приводит к депривации ребенка в классе, конфликтам в отношении академической успеваемости, проблемам взаимодействия со сверстниками. Сложности, возникшие в работе с детьми, приводят к тому, что около 63 % детей-инвалидов (36 из 57) находятся на домашнем обучении. Возникает риторический вопрос: «Возможна ли социализация, если мы сознательно исключаем ребенка из социума?»

На сегодня основной задачей должно стать создание условий для обеспечения вариативности образовательных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья и детям-инвалидам, создание в ОУ специальных условий для получения доступного и качественного образования детьми с особыми образовательными потребностями и детьми-инвалидами с использованием различных моделей образовательной и социальной интеграции, а также форм

получения образования; обеспечение ОУ, реализующих специальные (коррекционные) программы, специалистами в области коррекционной педагогики, а также педагогическими работниками, прошедшими соответствующую переподготовку по профилю деятельности коррекционного учреждения; следует предусматривать сосуществование и тесное взаимодействие систем специального и инклюзивного образования, существенно уточнив нормативно-правовую базу последнего.

Таким образом, эффективное изменение образовательной парадигмы для детей с ограниченными возможностями здоровья возможно лишь в условиях постоянного совершенствования систем общего и специального образования, которое зависит от заинтересованности ряда государственных структур федерального, муниципального, районного уровней в решении проблем интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов в среду здоровых сверстников.

Список литературы:

1. Жаворонков Р.Н. Развитие инклюзивного образования в России на современном этапе: социально-правовые аспекты // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2011. — № 4. — С. 1—13.
2. Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. — № 273-ФЗ. — 404 с.
3. Ливанов Д.В. ...Есть три комплекса вопросов, которыми мы занимаемся // Администратор образования. 2013. — № 1(446). — С. 3—9.
4. Радченко В.П. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья в Нижегородской области // Нижегородское образование. 2010. — № 3. — С. 14—19.
5. Ульenkova У.В. О готовности системы общего образования к инклюзивному психологическому обслуживанию детей с ЗПР // Нижегородское образование. 2010. — № 3. — С. 136—146.

**ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ
ГУМАНИТАРНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО
ЦЕНТРА ОБРАЗОВАНИЯ**

Ежовкина Елена Васильевна

*ассистент кафедры коррекционной педагогики
и специальных методик Мордовского государственного
педагогического института имени М.Е. Евсевьева»,*

г. Саранск

E-mail: ezhovkina.elena@mail.ru

**TECHNOLOGIES OF PEDAGOGICAL SUPPORT
OF ADAPTATION OF CHILDREN
WITH THE LIMITED POSSIBILITIES
OF HEALTH IN THE CONDITIONS
OF THE HUMANITIES-ORIENTED
EDUCATION CENTER**

Ezhovkina Elena

*Assistant of the department of correctional pedagogy and special
techniques, of Mordovian Teachers Training Institute
named after M.E. Evseyev, Saransk*

*Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства
образования и науки РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ
ВПО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М.Е. Евсевьева» на 2013 год. Проект «Модели и технологии
психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе
образования»*

АННОТАЦИЯ

В статье представлена технология педагогического сопровождения адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях гуманитарно-ориентированного центра образования.

ABSTRACT

The article presents the technology of pedagogical support of adaptation of children with the limited possibilities of health in the conditions of the humanities-oriented education center.

Ключевые слова: технологии; технологии педагогического сопровождения адаптации; гуманитарно-ориентированный центр образования; дети с ограниченными возможностями здоровья.

Keywords: technologies; technologies of pedagogical support adaptation; humanities-oriented education center; children with disabilities.

Получение детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) образования является одним из основных и неотъемлемых условий успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. В связи с этим обеспечение реализации права детей с ОВЗ рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики не только в области образования, но и в области демографического и социально-экономического развития Российской Федерации.

Необходимым условием организации успешного обучения и воспитания детей с ОВЗ в образовательных учреждениях, является создание адаптивной среды, которая позволяет обеспечить их полноценную интеграцию и личностную самореализацию, а также наличие адекватной системы психолого-педагогического сопровождения, включающей, помимо систематического наблюдения за ходом развития ребенка с ОВЗ, разработку индивидуальных программ обучения и коррекции, а также работу со средой, в которую интегрируется ребенок. Современная концепция коррекционно-развивающего обучения предполагает разработку технологий психолого-педагогического сопровождения детей в условиях специального образовательного учреждения и оценки ее эффективности на разных этапах работы с ребенком. Поэтому, сегодня остро встает вопрос о том, каким же образом в условиях конкретного региона можно говорить о создании системы педагогического сопровождения адаптации детей с ОВЗ в условиях гуманитарно-ориентированного центра образования.

В нашем исследовании интерес представляет рассмотрение технологий в рамках педагогического сопровождения адаптации, сущность которой нами определена [3], а, следовательно, и аспекты

толкования данного термина в рамках ее системы. Остановимся на определении понятия технология.

Термин «технология» в настоящее время широко применяется во всех сферах жизнедеятельности человека. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет констатировать, что однозначной трактовки термина не существует. Само слово «технология» с греческого переводится как наука о достижении искусства или мастерства. Так, в толковом словаре живого великорусского языка В. Даля под технологией понимается «совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве» [2]. В широком значении технология определяется как «... поэтапная реализация того или иного метода, принципа с помощью определенных форм работы (В.П. Беспалько) [1, с. 27]. В философско-культурологическом смысле под технологией понимается специфическая реальность, которая являет собой сферу целенаправленных усилий, детерминируемых социально-культурными факторами (В.М. Розин) [4]. В педагогическом аспекте под педагогической технологией рассматривают «... строго научное прогнозирование (проектирование) и точное воспроизведение педагогических действий, которые обеспечивают достижение запланированных результатов» (В.А. Сластенин) [5].

Таким образом, в нашем исследовании технология педагогического сопровождения адаптации — это совокупность используемых в образовательном процессе форм, методов, способов, приемов, средств, которые способствуют не только решению образовательных, воспитательных, развивающих задач, но и успешной адаптации и интеграции детей с ОВЗ в окружающую социальную среду.

Практическая реализация технологии педагогического сопровождения адаптации детей с ОВЗ предполагает оптимально выстроенное взаимодействие специалистов образовательного учреждения, каким является Центр продленного дня на базе Мордовского педагогического института имени М.Е. Евсевьева. Такое взаимодействие включает: комплексность в определении и решении проблем ребёнка, предоставлении ему квалифицированной помощи специалистов разного профиля (учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед, социальный педагог); учет особенностей и уровня развития ребенка; приоритетность задач адаптации и социализации; составление комплексных индивидуальных коррекционно-развивающих программ; участие родителей, их активное и партнерское взаимодействие со специалистами сопровождения.

Технология педагогического сопровождения адаптации ребенка с ОВЗ требует от каждого специалиста знание этапов и закономер-

ностей возрастных периодов развития; понимание психологических и педагогических задач каждого конкретного возраста; специфику психического развития детей с ОВЗ; знание особенностей развития взаимодействия в детском коллективе в различные возрастные периоды. Следовательно, консолидация усилий разных специалистов позволит на каждом из выделенных нами этапов, представленных графически на рисунке, обеспечить комплексное педагогическое сопровождение адаптации ребёнка с ОВЗ.

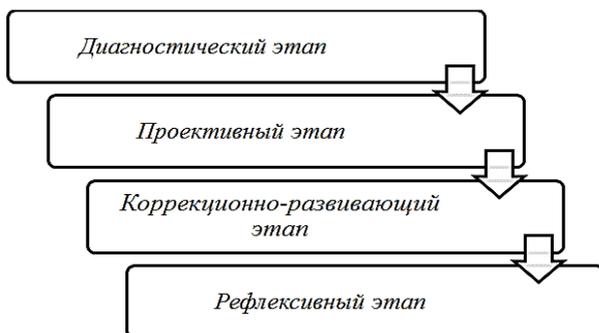


Рисунок 1. Этапы реализации технологии педагогического сопровождения адаптации детей с ОВЗ

Первым этапом реализации технологии педагогического сопровождения адаптации детей с ОВЗ является диагностический этап. На нем специалисты сопровождения собирают необходимую информацию о ребенке, о ситуации семейного воспитания. Узкие специалисты проводят диагностику познавательной сферы ребенка, его личностных, эмоционально-волевых особенностей, обследуют речевую сферу ребенка, определяют состояние здоровья ребенка, выявляют социальный статус. То есть, это первичная диагностика соматического, психического, социального здоровья ребенка. При этом используется широкий спектр различных методов: тестирование, анкетирование родителей и педагогов, наблюдение, беседа, анализ продуктов разных видов труда и деятельности ребенка. Результатом данного этапа является определение особенностей развития детей, специфики их образовательных потребностей.

Следующий этап — проективный, на котором специалисты по сопровождению обсуждают со всеми заинтересованными лицами возможные варианты решения проблемы, обсуждают позитивные и негативные стороны разных решений, строят прогнозы эффектив-

ности, помогают выбрать различные методы. Совместно определяется стратегия сопровождения: составляется комплексный план коррекционно-развивающего процесса в виде индивидуального образовательного маршрута. После того как выбор способа решения проблемы состоялся, важно распределить обязанности по его реализации, определить последовательность действий, уточнить сроки исполнения и возможность корректировки планов.

Обеспечение достижения желаемого результата происходит на коррекционно-развивающем этапе. На нем происходит реализация индивидуального образовательного маршрута и выполнение комплексной коррекционно-развивающей программы индивидуального педагогического сопровождения адаптации ребенка. Конечная цель реализации программы состоит в том, помочь ребенку в решении задач его развития, адаптации к жизни в обществе посредством самостоятельного использования полученных жизненно важных знаний и навыков.

Заключительным этапом является рефлексивный. Это период осмысления результатов деятельности специалистов сопровождения по решению той или иной проблемы. На данном этапе проводится анализ реализации поставленных задач, выполнения рекомендаций всеми участниками сопровождения.

Таким образом, технология педагогического сопровождения адаптации детей с ОВЗ включает следующие этапы: диагностический, проективный, коррекционно-развивающий, рефлексивный, реализация которых способствует успешному включению ребенка с ОВЗ в среду здоровых сверстников.

Список литературы:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989. — 192 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. IV. — М.: Русский язык, 1980. — 568 с.
3. Ежовкина Е.В., Рябова Н.В. К проблеме педагогического сопровождения адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья // Российский научный журнал № 5(30) — Рязань, 2012. — С. 84—89.
4. Розин В.М. Технология // Новая философская энциклопедия. — М., 2001. — Т. 4. — С. 65—66.
5. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Академия, 2005. — 512 с.

**МОДЕЛИРОВАНИЕ
ГУМАНИТАРНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО
ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ
ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Рябова Наталья Владимировна

*д-р пед. наук, доцент, Мордовский государственный
педагогический институт имени М.Е. Евсевьева,*

г. Саранск

E-mail: ryabovanv@bk.ru

**MODELING OF HUMANITARIAN-ORIENTED
SPACE FOR THE EDUCATION
OF PRESCHOOL CHILDREN
WITH THE LIMITED POSSIBILITIES
OF HEALTH**

Ryabova Natalia Vladimirovna

*doctor of pedagogical Sciences, associate Professor, Mordovian state
pedagogical Institute named after M.E. Evseyeva, str. Saransk*

АННОТАЦИЯ

В статье раскрыт процесс моделирования гуманитарно-ориентированного пространства, обеспечивающего интеграцию дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в коллектив здоровых сверстников на базе Центра продленного дня Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева

ABSTRACT

The article discloses the process of simulation of the Humanities-oriented space, which ensures integration of preschool children with the limited possibilities of health in the community of their healthy peers on the basis of the Center extended day of the Mordovian state pedagogical Institute named after M.E. Evseyeva

Ключевые слова: моделирование; гуманитарно-ориентированное пространство; интеграция; дошкольники с ограниченными возможностями здоровья

Keywords: modeling; humanitarian-oriented space; integration; preschool children with the limited possibilities of health

**Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» на 2013 год. Проект «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования».*

**«Работа проводится при финансовой поддержке Программы стратегического развития МордГПИ на 2012—2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России» Мероприятие 2. «Модернизация научно-исследовательского процесса и инновационной деятельности (содержание и организация)»*

Процесс гуманизации пространства детства распространяется не сразу по всему воспитательному полю, он постепенно движется по направлениям, целенаправленно организованным, найденным и умело используемым педагогическим сообществом. Данный процесс всегда зависел от уровня цивилизации, социума, образовательной политики и идеологических установок государства. В образовании решающее значение имеют интересы трех групп субъектов — государства, общества и личности. Это означает, что реалистичные государственные интересы необходимо согласовать с интересами общества, конкретных групп населения и отдельных граждан.

Социально значимые изменения последнего десятилетия в основном обусловлены гуманизацией индивидуального и общественного сознания, в соответствии с которой высшей целью и смыслом существования общества признается человек. В этом контексте человек с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) нуждается в особой поддержке со стороны государства, общественной помощи и заботе, обеспечивающих ему более полную и полноценную интеграцию в общество. На примере деятельности инновационных структурных подразделений Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева покажем возможности моделирования гуманитарно-ориентированного пространства, обеспечивающего успешную интеграцию дошкольников с ОВЗ и их здоровых сверстников.

Анализ психолого-педагогической литературы (Е.Н. Глубокая, В.П. Зинченко, В.А. Козырев, И.Э. Кондракова, Л.М. Мосолова, Т.Н. Носкова, К.С. Пигров), раскрывающий особенности «гуманитарного образования», позволяет выделить несколько аспектов,

характеризующих его сущность: во-первых, в основе данного образования идея о признании человека высшей ценностью, что позволяет говорить о признании ценности человека как личности, признание его прав на свободное развитие, проявление своих способностей, а также утверждение блага человека, признание универсальной значимости человеческого бытия в целом и отдельной личности в частности; во-вторых, в контексте «гуманизации образования» образование рассматривается как личностно-значимая ценность, обеспечивающая осмысление роли человека в мире, в овладение способами взаимодействия с ним, а также развитие личности, активизация ее познавательного, духовного, деятельностного потенциала; в-третьих, данное образование реализуется на основе взаимопонимания и взаимоуважения личности друг друга, имеет практико-ориентированный характер, что обеспечивает превращение социального опыта в опыт личный, проявляется в выполнении социальных ролей в широком смысле этого слова; в-четвертых, формирование человека «понимающего», способного к диалогу, что приводит к необходимости изменения устоявшейся системы субъект-объектных отношений в образовании, необходимости преодоления стереотипов стандартного мышления, свойственного педагогике авторитарного типа. Итак, можно заключить, что гуманитарное образование призвано изменить сложившиеся стереотипы «знаниевого образования» и авторитарных отношений, сделав поворот к освоению тех духовно-практических аспектов, которые обеспечивают способность личности к самосознанию и пониманию других людей.

В нашем исследовании интерес представляет «гуманитарно-ориентированное пространство», где осуществляется образование ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В существующей системе российского образования сегодня говорят о нескольких моделях образования этой категории детей. А.А. Наумов, В.Р. Соколова, А.Н. Седегова разъясняют, что обычное образование нацелено на обычных детей, предполагает обычных педагогов и обычные школы; специальное образование предполагает работу с особыми детьми, под них подстраиваются и школа, и педагоги; интегрированное образование с помощью реабилитации и адаптации подстраивает специального ребенка к обычному образованию; инклюзивное образование, воспринимая ребенка таким, какой он есть, подстраивает под него систему образования [3]. На базе Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева создан Центр продленного дня, призванный оказывать дополни-

тельные образовательные услуги для детей дошкольного возраста, в том числе и детей, имеющих ограниченные возможности здоровья.

Обратимся к моделированию «гуманитарно-ориентированного пространства», обеспечивающего эффективную интеграцию детей с ОВЗ в среду нормально развивающихся дошкольников.

Академик Н.Н. Моисеев дал следующее определение модели как средства познания: «Под моделью мы будем понимать упрощенное, если угодно, упакованное знание, несущее вполне определенную, ограниченную информацию о предмете (явлении), отражающее те или иные его свойства. Модель можно рассматривать как специальную форму кодирования информации. В отличие от обычного кодирования, когда известна вся исходная информация, и мы лишь переводим ее на другой язык, модель, какой бы язык она не использовала, кодирует и ту информацию, которую люди раньше не знали. Можно сказать, что модель содержит в себе потенциальное знание, которое человек, исследуя ее, может приобрести, сделать наглядным и использовать в своих практических жизненных нуждах. Для этих целей в рамках самих наук развиты специальные методы анализа. Именно этим и обусловлена предсказательная способность модельного описания» [5, с. 166].

В нашем исследовании ориентируемся на работы Ю.И. Дегтярева, который модель определял как искусственно создаваемый образ конкретного предмета, устройства, процесса, явления (и, в конечном счете, любой системы) [2].

Обратимся к характеристике модели гуманитарно-ориентированного пространства, обеспечивающего эффективную социализацию ребенка с ОВЗ в коллективе нормально развивающихся сверстников. С учетом анализа психолого-педагогической литературы (Е.Н. Глубокая, В.П. Зинченко, В.А. Козырев, И.Э. Кондракова, Л.М. Мосолова, Т.Н. Носкова, К.С. Пигров) гуманитарно-ориентированное пространство определяется нами как многоуровневая образовательная система гармоничного и индивидуально-личностного развития ребенка, как гуманитарно организуемая воспитательная среда, в которой провозглашается признание человека высшей ценностью, обеспечивается осмысление роли человека в мире и овладение способами взаимодействия с ним, превращение социального опыта в опыт личный, что осуществляется на основе взаимопонимания и взаимоуважения личности друг друга. С учетом многоуровневости обозначенной системы попытаемся выделить структурные компоненты гуманитарно-ориентированного пространства. Анализ исследований Е.А. Александровой позволяет выделить первичные

(сферы «Общение», «Образование ребенка вне стен школы», «Внеурочные занятия в общеобразовательном учреждении», «Учебные занятия в образовательном учреждении») и вторичные (компоненты ценностный, личностный, процессуальный, содержательный, эмоциональный) компоненты образовательного пространства с ориентацией на гуманистическую парадигму [1].

В.А. Козыревым выделены две структуры модели гуманитарного образовательного пространства, их компонентный состав представлен следующим образом: образовательная структура (ценностно-целевой, информационно-знаниевый, технологический, результирующий компоненты); структура межличностных взаимодействий (компоненты: взаимопонимание, взаимовлияние, взаимные действия, взаимоотношения, общение) [4].

С учетом изложенного структура модели гуманитарно-ориентированного пространства, обеспечивающего успешную интеграцию ребенка с ОВЗ в коллективе нормально развивающихся сверстников, может быть представлена как «образовательная» (объединяет различные факторы, условия, связи и взаимодействия субъектов образования, обеспечивает развитие личности посредством различных видов образовательной деятельности, в том числе реализации индивидуальных образовательных траекторий; в нашем случае для детей с ОВЗ создаются организационные и психолого-педагогические условия, позволяющие проводить групповую и индивидуальную образовательную деятельность с дошкольниками, направленную на формирование механизмов их успешной адаптации в среде здоровых сверстников), «внеучебная» (объединяет различные факторы, условия успешной деятельности, связанной с реализацией дополнительных образовательных услуг, направленных на развитие творческих способностей детей, целенаправленное взаимодействие с родителями с целью вовлечения их в совместную с детьми деятельность; в нашем случае в Центре продленного дня организуются совместные с родителями мероприятия творческого, прикладного, спортивного характера, что формирует уверенность педагогов и родителей в творческих силах ребенка, обеспечивает взаимодействие детей с ОВЗ и нормально развивающихся сверстников при проведении праздников, творческих мероприятий, игр и др.), «структура педагогического сопровождения» (педагогическое сопровождение — это определенный тип педагогической деятельности, направленный на формирование у дошкольника самостоятельности планировать свой жизненный путь и индивидуальную образовательную траекторию, организовывать жизнедеятельность, решать проблемные ситуации

в соответствии с правилами и общепринятым нормами; в Центре продленного дня организовано взаимодействие специалистов (диагностическое, аналитически-проектирующее, консультирующее, координирующее, организующее), а именно: психолог, дефектолог, логопед, музыкальный работник, инструктор по физической культуре, данные специалисты посредством тесного взаимодействия организуют сопровождение ребенка с момента его первого прихода в Центр до успешного выпуска через два года).

Таким образом, смоделированное гуманитарно-ориентированное пространство Центра продленного дня Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева обеспечивает совместное образование детей с ОВЗ и их нормально развивающихся сверстников, где каждая личность признается как ценность, а образование строится с учетом индивидуальных особенностей каждого конкретного ребенка на основе взаимопонимания и взаимопонимания личности друг друга.

Список литературы:

1. Александрова Е.А. Некоторые критерии сформированности гуманистического образовательного пространства // Методическая копилка. — 2006. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://www.tochkapsy.ru/index.php?inc=copilka&id=439> (дата обращения 06.05.2013).
2. Дегтярев Ю.И. Системный анализ и исследование операций. — М.: Высшая школа, 1996. — 335 с.
3. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. Инновационный опыт / авт.-сост. А.А. Наумов, В.Р. Соколова, А.Н. Седегова. — Волгоград: Учитель, 2012. — 147 с.
4. Козырев В.А. Гуманитарная образовательная среда педагогического университета: сущность, модель, проектирование. — СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. — 327 с.
5. Моисеев Н.Н. Математика в социальных науках / Математические методы в социологическом исследовании. — Москва, 1981. — С. 166.

1.3. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Зенкевич Ирина Валерьевна

*доцент Московского городского
психолого-педагогического университета,
г. Москва*

E-mail: syrkevich@rambler.ru

Михайлова Анастасия Евгеньевна

*преподаватель Московского городского
психолого-педагогического университета,
г. Москва*

E-mail: mygoogroom@gmail.com

ON THE ISSUE OF MAXIMIZING THE EFFICIENCY OF THE GIFTED CHILDREN TEACHING

Zenkevich Irina

*associate professor of Moscow State University of Psychology
and Education, Moscow*

Mikhaylova Anastasia

teacher of Moscow State University of Psychology and Education, Moscow

АННОТАЦИЯ

В настоящей статье речь идет о совершенствовании процесса обучения одаренных детей. Авторы предлагают обратить внимание на особенности современных приемов обработки и презентации учебного материала, которые учитывают такие аспекты, как сюжетность, структурированность, движение и другие.

ABSTRACT

The article is devoted to the improving of gifted children teaching. The authors single out some characteristic features of modern presentation and processing techniques, which include such aspects as plot, structuredness, motion and others.

Ключевые слова: одаренные дети; визуализация; графические модели; инфографика

Keywords: gifted children; visual representation; graphic organizers; infographics

Одной из важнейших задач, которую ставит перед педагогами современное общество, является задача развития и реализации возможностей одаренных детей. В этой связи, преподавателю иностранного языка необходимо модернизировать и расширить спектр приемов обучения таким образом, чтобы, учитывая психологические особенности одаренных детей, помочь им выявить и применить на практике свой потенциал в изучении языков. Руководствуясь этой задачей, преподаватель должен особое внимание обратить на проблему повышения эффективности и результативности занятий английским языком в группах, где учатся одаренные дети. Для этого следует максимально учесть специфику личностных характеристик одаренных детей и выявить наиболее эффективные приемы их обучения.

Среди особых признаков учебного поведения таких детей психологи, авторы федеральной целевой программы «Одаренные дети» [1] выделяют следующие:

- быстрая и успешная деятельность;
- придумывание и применение новых способов решения задач;
- более глубокое проникновение в тему (предмет) и желание выйти за рамки предлагаемых требований школьной программы (применение новаторского подхода);
- стремление тщательно и глубоко анализировать проблему, выявлять существенные детали (быстро проникать в суть), руководствуясь собственным стилем деятельности;
- высокая структурированность знаний, потребность проследить причинно-следственные связи и взаимосвязь компонентов внутри каждой конкретной дидактической единицы дисциплины;
- склонность искать закономерности;
- потребность перехода от отдельного факта к обобщению;
- применение метафоры как способа освоения информации;
- способность к самостоятельному обучению;

- любознательность, высокая потребность к познанию;
- неприятие стандартных заданий и типичной деятельности.

Авторы федеральной программы указывают на то, что основным содержанием образования одаренных детей должны быть обогащение и проблематизация процесса обучения. Преподавая таким детям, важно выходить за рамки традиционных тем и заданий путем установления следственных связей с другими темами данной дисциплины или другими дисциплинами, использовать оригинальные объяснения и задания, давать возможность детям искать новые смыслы изучаемых тем и альтернативные решения поставленных задач. При таком подходе приоритетными становятся приемы творческого характера, направленные на развитие проблемного и творческого мышления, помогающие выявлять структурные особенности изучаемых тем и обеспечивающие хорошую визуальную опору, а также сочетающиеся с индивидуальной самостоятельной работой. Потребность одаренных детей в быстром получении большого количества информации должна быть компенсирована возможностью использования различных источников, в том числе мультимедийных средств.

Принимая во внимание вышеизложенное, приходим к выводу, что одним из самых эффективных приемов в работе с одаренными детьми будет визуализация и составление графических моделей. Западные методисты и педагоги, среди которых следует назвать Джона Хэтти [2], Роберта Марцано [3] и Джеффа Пети [4], в своих работах указывают на высочайший потенциал этого приема в преподавании. Мы же рассмотрим, насколько он может быть эффективен при работе с одаренными детьми.

Эффективность графики объясняется несколькими причинами. Графика показывает части целого и их взаимосвязь, что ведет к глубокому (а не поверхностному) запоминанию и пониманию информации, развивает способности к анализу и синтезу, задействует высшие мыслительные способности. Более того, инфографика помогает структурировать учебный материал, что способствует его закреплению в долгосрочной памяти. Наглядность, достигаемая путем визуализации, помогает формировать понятия и представления, посредством анализа и обобщения изучаемой информации.

Психологи указывают на еще одну сильную сторону графики. В процессе обучения в основном задействовано левое полушарие, которое отвечает за вербальную информацию, речь, чтение, письмо, аналитическое мышление. Графика же вовлекает в работу правое полушарие, отвечающее за невербальную информацию, фантазию,

творчество. Таким образом, в процессе запоминания и интерпретации информации задействуются оба полушария. Петти отмечает [4], что язык мозга — это зрительный образ, т. е. наш мозг для того, чтобы запомнить знаковую информацию, преобразовывает ее в зрительные образы. Графика эффективнее других средств предъявления информации воздействует на наш мозг. В связи со всем, сказанным выше, имеет смысл использовать данные преимущества инфографики для наиболее полного раскрытия потенциала одаренных детей.

Форма визуализации зависит от информации, которую надо изучить (Д. Петти уверен, что визуализировать можно любую информацию, даже абстрактную, более того, чем абстрактнее информация, тем важнее представить ее графически). Одна и та же тема (информация) может быть представлена во множестве разных визуальных форм.

Существуют разные варианты визуального оформления данных. Например, так называемый, простой иллюстративный материал. К нему можно отнести круговые (секторные) диаграммы, столбчатые диаграммы, постеры, проспекты. Те из них, которые представляют информацию в структурированном виде, имеют наибольшую ценность. Выделяют также графически организованный материал в виде схемы атомического (состоящие из множества элементов) типа, ментальные карты (mind-maps), показывающие деление целого на части, синтаксические диаграммы, древовидные диаграммы, матрицы, континуум, диаграмма Венна (изображение пересечений трех множеств). Они классифицируют составные части темы, иллюстрируют их иерархию, их взаимоотношения. Также эти диаграммы позволяют отобразить сходства и различия нескольких элементов изучаемой информации, т. е. дают возможность структурно проанализировать тему (или нескольких тем).

Кроме того есть приемы, позволяющие отражать изменения во времени. Помимо графиков и схем, выделяют раскадровку или использование комикса с небольшими текстовыми вставками. Такого рода иллюстрации студенты могут нарисовать сами (вне зависимости от способностей к рисованию); кроме того, может быть использована временная шкала, на которой указываются даты и события. Для графического описания, например, структуры литературного произведения можно применить временную диаграмму (блок-схему), отображающую основные сюжетные линии. Эта диаграмма демонстрирует не только хронологию событий, логическую связь элементов всего произведения, которую часто сложно распознать. Основная ценность данной диаграммы состоит

в том, что она показывает основные взаимоотношения частей целого, изолируя излишние детали, отображая причины и следствия каких-либо событий и их изменения во времени.

Таблицы и матрицы помогают передать текст в структурированном виде, при этом сама организация текста в таблице несет смысловую нагрузку, поскольку позволяет студенту структурировать извлекаемую из текста информацию, выделять в ней ключевые параметры. Таблицы подходят для того, чтобы вести записи, делать заметки, постеры, составлять развернутые планы сочинений или глав из книг, проводить сравнительный анализ грамматических времен или исторических событий

Холистические (подчеркивающие взаимосвязь между частями и целым) ментальные карты памяти (mind-maps) и таблицы связаны с умением рассмотреть проблему (задачу) с разных точек зрения, которое является свидетельством одного из высших уровней понимания материала. Подобный графический материал может использоваться при выполнении заданий, нацеленных на развитие проблемного и творческого мышления, или нацеленных на анализ и сравнение различных факторов с последующим выбором нескольких наиболее подходящих для решения поставленной задачи (т. е. с критической оценкой предъявляемой информации).

Учащиеся могут создать собственную иллюстрацию, предложив, например, свое видение структуры данного им материала (допустим текста), способов суммировать информацию или выполнить план письменной работы. В подготовке этого задания поможет работа в группах, когда каждый член группы составляет свой список основных элементов решения проблемы, заданной преподавателем, а потом делится своими идеями с остальными одноклассниками, далее все предложенные решения суммируются в виде наиболее подходящей инфограммы. Кроме того, аналогии, метафоры, сравнения, сопровождающие данные, представленные в графическом виде, способствуют лучшему закреплению материала в памяти. Наше мышление в большей степени аналоговое. Мозг трансформирует абстрактные идеи так, чтобы их запомнить и использовать. Аналогии, метафоры и сравнения способствуют запоминанию трансформируя уже известные предметы, величины, явления, свойства для осознания и запоминания новых. Часто учащиеся сами находят собственные аналогии без помощи преподавателя, что только способствует оптимизации процесса познания. Еще один прием графической разметки и оформления является подчеркивание и отметки внутри текста (так называемый, цветовой код). Это позволяет детям

вычленив основные идеи текста, т. е. произвести анализ и определить характер и взаимосвязь элементов. Наконец, кинетические характеристики видео и графики, демонстрируемые с помощью специальных компьютерных программ и элементы кинестетики, т. е. информация, представленная при помощи языка тела являются наиболее эффективными приемами предъявления и работы с информацией. Ученики могут использовать движения руками, пальцами, головой, чтобы показать значения слов, свое согласие или несогласие, понимание или непонимание материала, структуру предложения или слова. Преподаватель может при помощи жестов выразить свое отношение к высказыванию студента или проинформировать его об ошибке или оговорке, не перебивая студента и не прерывая его речи.

В современном мире возможности визуализации учебного материала огромны. Статические иллюстрации, таблицы и графики заменяются динамическими, эффективность которых возрастает. Принимая во внимание развитие новых технологий, мы можем немного видоизменить и дополнить приведенный выше список видов визуализации. Обобщив все вышеописанные подходы получим следующее:

1. Инфографика. Она включает в себя все приведенные выше формы визуализации учебного контента и позволяет наглядно представить большой объем информации в сокращенном виде.

2. Анимация. Применение анимационных возможностей презентаций, например, PPT и Prezi. Такие презентации воздействуют на память и сознание за счет возможности использования кинетических характеристик в оформлении данных, а также за счет свойственных им сюжетности и хорошего оформления графики.

3. Скрайбинг или использование зарисовок, в том числе в видео формате. При использовании этого приема обработки и презентации материала ключевые аспекты информации превращаются в графические символы и образы с помощью зарисовок типа комикса — рассказа в картинках, которые как бы рождаются на глазах аудитории, во время презентации (чаще всего такого рода визуальный материал тщательно продуман и подготовлен заранее) и сопровождаются комментариями.

Таким образом, современные приемы предъявления учебного материала основываются на:

- использовании графических изображений, в которых учитываются психологические особенности памяти и восприятия;

- наглядном отображении соотношения предметов (фактов) во времени и пространстве, которое строится по принципу сюжетной композиции, что позволяет поддерживать внимание аудитории;
- применении анимации и принципов кинетики (движения) во время предъявления учебного материала, что способствует эмоциональной вовлеченности аудитории.

Подводя итог, следует сказать, что использование графики положительно влияет на успеваемость и мотивацию одаренных детей, способствует совершенствованию их достижений в обучении, что благотворно сказывается на их личностном потенциале и профессиональной заинтересованности, которые, в конечном итоге, и являются приоритетом современного образования.

Список литературы:

1. Федеральная целевая программа «Одаренные дети». — [Электронный ресурс] — Режим доступа — URL: <http://sakhitti.ru/itti/web/odaren/1.7.html> (дата обращения 27.05.2013).
2. Hattie J., Biggs J., Purdie N. Effects of learning skills interventions on student learning: a meta analysis. // *Review of Educational Research*, 66(2), 1996. — pp. 99—136.
3. Marzano R. A Theory-Based Meta-Analysis of Research on Instruction. Aurora, Colorado, 1998. — 157 p.
4. Petty G. Evidence-Based Teaching. A Practical Approach. UK, 2009. — 378 p.

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ
УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Семёнова Мария Александровна

*студент 5 курса педагогического факультета ИГПИ им. П.П. Ершова,
г. Ишим*

E-mail: SemManechkaA@yandex.ru

Павлова Людмила Андреевна

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент кафедры
социальной педагогики и педагогики детства ИГПИ им. П.П. Ершова,
г. Ишим*

**THE FORMATION
OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL
ACTION OF THE YOUNGER STUDENTS
IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES**

Semenova Maria Alexandrovna

*5th year student of the pedagogical faculty of ИГПИ them. P.P. Ershova
str. Ishim*

Pavlova Lyudmila

*scientific supervisor, associate Professor, candidate of pedagogical
Sciences, the Department of social pedagogy and childhood pedagogy
ИГПИ them. P.P. Ershova str. Ishim*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена формированию коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников во внеурочной деятельности. В ней показано, что формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников происходит успешнее во внеурочной деятельности.

ABSTRACT

The article is devoted to the formation of communicative universal educational action of the younger students in extracurricular activities. It is

shown that the formation of communicative educational actions among primary school pupils is more successful in extracurricular activities.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, коммуникативные умения, внеурочная деятельность, ФГОС НОО.

Key words: communicative competence, communication skills, extraordinary activities, the GEF does

Формирование коммуникативных умений младших школьников — чрезвычайно актуальная проблема, так как степень сформированности данных умений влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом. Умения формируются в деятельности, а коммуникативные умения формируются и совершенствуются в процессе общения учащихся, как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие своевременное качество образования, не маловажная роль в этом отводится начальной школе.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) предлагает формировать коммуникативные универсальные учебные действия для адаптации ребенка в социуме.

Коммуникативные умения обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнёров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

К коммуникативным умениям, формируемым в младшем школьном возрасте относятся:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками — определение целей, функций участников, способов взаимодействия;
- постановка вопросов — инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
- разрешение конфликтов — выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликтов, принятие решения и его реализации;

- управление поведением партнера — контроль, коррекция, оценка его действий;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;
- владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка [3].

По стандарту второго поколения на внеурочную деятельность в начальной школе отводится 10 часов недельной нагрузки.

Направления, осуществляемые во внеурочной деятельности младших школьников: спортивно-оздоровительное, художественно-эстетическое, научно-познавательное, военно-патриотическое, общественно полезная и проектная деятельность.

Для реализации в начальном образовании доступны следующие виды внеурочной деятельности:

1. игровая деятельность;
2. познавательная деятельность;
3. проблемно-ценностное общение;
4. досугово-развлекательная деятельность (досуговое общение);
5. художественно-эстетическое творчество;
6. социальное творчество (социально преобразующая добровольческая деятельность);
7. трудовая (производственная) деятельность;
8. спортивно-оздоровительная деятельность;
9. туристско-краеведческая деятельность [1].

Во внеурочной деятельности возможно применение различных упражнений и игр, которые направлены на формирования коммуникативных учебных действий.

Исследование проводилось в 3 классе на базе МАОУ «Средней общеобразовательной школы» с. Окунёво, которое находится на территории Бердюжского района Тюменской области.

Данный класс работает по ФГОС НОО второго поколения в рамках эксперимента по его апробации. В связи с этим контрольная группа не предусмотрена, так как сравнение классов работающих по разным стандартам не отвечает требованиям валидности исследования.

Экспериментальная работа включала в себя три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

На констатирующем этапе проводились такие методики как: «Тест оценки коммуникативных умений», задание «Левая и правая стороны» (Ж. Пиаже), задание «Рукавички» (Г.А. Цукерман).

Таким образом, у учащихся 3 класса выявлены различные уровни сформированности коммуникативных учебных действий:

- высокий уровень — 20 %;
- средний уровень — 60 %;
- низкий уровень — 20 %.

На формирующем этапе был проведен комплекс упражнений и игр направленный на формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников во внеурочной деятельности, такие как:

- методика «Кто прав?» (Цукерман Г.А.);
- задание «Дорога к дому»;
- игры «Найди меня»; «Давайте познакомимся!»; «Ладонь в ладонь»; «Клубочек»; «Картонные башни»; «Небоскреб»; «Давай поговорим»;
- упражнения «Изобрази предмет»; «Испорченный телефон»; «Общение — это...»; «Понимание»; «Другой акцент» [2].

Все эти упражнения и игры были использованы на внеурочных занятиях кружка «Мир общения» по направлению художественно-эстетической деятельности. На каждом занятии этого кружка учащиеся выполняли одно упражнение (игру) из предложенного комплекса упражнений и игр, например, игра «Давайте познакомимся!».

Цель этой игры — развитие коммуникативных навыков.

Игра начинается так: дети с учителем становятся в круг, учитель держит мяч, затем он называет свое имя и имя того, кому бросает мяч. Названный ребенок должен поймать мяч, назвать свое имя и имя того, кому он бросит мяч, и т. д.

Комментарии: Для игры понадобится надувной мяч. Эта игра помогает познакомиться с детьми, которые только что пришли в класс, а также вовлечь в общение стеснительных детей. Если же дети еще совсем плохо знакомы, правила можно немного изменить: ребенок, поймавший мяч, называет имя предыдущего игрока, затем свое, а далее (если знает) имя ребенка, которому будет кидать мяч.

Учитель начинал игру с себя, и в основном кидал мяч стеснительным учащимся, чтобы вовлечь их в ход игры. Поэтому в этой игре, с помощью учителя, участвовали все учащиеся. В этой игре дети учились, не стеснятся окружающих людей и развивали зрительную и слуховую память.

Игра «Небоскреб».

Цель игр — это развитие умения договариваться, работать в команде. Для игры понадобится складной метр; 2—3 деревянных кубика (можно разного размера) на каждого ребенка.

Все начинается с того, что дети садятся в круг, а в центре круга необходимо построить небоскреб. Дети по очереди ставят свои кубики (по одному за ход). При этом они обсуждают, куда лучше положить кубик, чтобы небоскреб не упал. Если хотя бы один кубик упадет, строительство начинается сначала. Учитель, наблюдающий за ходом строительства, периодически измеряет высоту постройки.

Комментарии: Учитель в данной игре занимает место стороннего наблюдателя. Он может вмешаться в ход игры только в случае возникновения неконструктивного конфликта. Дети должны самостоятельно попытаться найти общий язык, преследуя игровую цель: построить как можно более высокую башню, более или менее устойчивую.

В конце игры учитель может провести аналогию между башней и командной работой, поясняя детям, что дружба и умение приходить к единому решению — это та основа, которая может удерживать башню от падения, а группу — от развала.

В этой игре учитель сам распределяет обязанности между учащимися и наблюдает за их работой, чтобы не было конфликтов и после провала небоскребы учащиеся начинали строительство с начала. В ходе игры учащиеся учатся не только общаться между собой, но и плодотворно договариваться для успешного результата.

Упражнение *«Изобрази предмет»*.

Цель упражнения — это знакомство с приемами общения; развитие базовых коммуникативных умений.

Ход упражнения: Учитель движениями рук, тела и мимикой изображает, как использовать какой-то предмет. Например, он говорит по мобильному телефону, бредется, пристраивает у подбородка скрипку, собирает на поляне цветы и т. п., побуждая группу отгадать, что за предмет у него в руках. Отгадавший первым загадывает свой предмет и т. д.

Упражнение «Изобрази предмет» учитель начинает с себя, чтобы детям было все ясно и понятно. При затруднениях у детей в изображении предмета он помогает им изобразить этот предмет.

После проведенных упражнений и игр, направленных на формирование коммуникативных учебных действий у учащихся, была проведена повторная диагностика сформированных коммуникативных учебных действий.

Вследствие этого, у учащихся 3 класса был выявлен высокий уровень сформированности коммуникативных учебных действий.

Результаты следующие:

- высокий уровень — 80 %;

- средний уровень — 20 %;
- низкий уровень — 0 %.

Отсюда следует, что при постоянном использовании этих упражнений и игр у учащихся успешно формируются и закрепляются коммуникативные универсальные учебные действия.

Таким образом, учащиеся могут работать в группах и коллективах; вести диалог; планировать учебное сотрудничество с учителем и сверстниками; продуктивно работать в поиске и сборе нужной информации; умеют находить альтернативные способы разрешения конфликтов; умеют управлять и контролировать поведение товарищей; умеют с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли; умеют слушать и слышать сверстников.

Список литературы:

1. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя [Текст] / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. — М.: Просвещение, 2010. — 223 с. — (Стандарты второго поколения).
2. Истратова О.Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники [Текст] / О.Н. Истратова. — Изд. 4-е. — Ростов н/Д: Феникс, 2010. — 349 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / Министерство образования и науки РФ. — М.: Просвещение, 2010. — 32 с. — (Стандарты второго поколения).

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Софронова Лариса Анатольевна

*аспирант кафедры теории и методики дошкольного образования
и домоведения ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный
педагогический университет им. И.Я. Яковлева»,*

г. Чебоксары

E-mail: spathiphil@gmail.com

RESEARCH ACTIVITY AS MEANS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF PUPILS OF THE SENIOR CLASSES

Sofronova Larisa

*Post-graduate Student, Department of Theory and Methods of Preschool
Education and Housekeeping, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical
University, Cheboksary*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема профессионального самоопределения учащихся старших классов, раскрываются принципы отбора содержания образования при организации исследовательской деятельности старшеклассников.

ABSTRACT

In article the problem of professional self-determination of pupils of the senior classes is considered, principles of selection of a content of formation reveal at the organization of research activity of senior pupils.

Ключевые слова: исследовательская деятельность; профессиональное самоопределение.

Keywords: research activity; professional self-determination.

Современная действительность характеризуется социально-экономическими преобразованиями в России, возникают предпосылки для изменения к качествам личности. В настоящее время на рынке

труда остро нуждаются в профессионально-компетентных, креативных людях, готовых грамотно принимать самостоятельное решение, принимать на себя ответственность за возможные последствия своих инициатив, заниматься с самообразованием, способных ориентироваться в экстремальных условиях, успешно и эффективно реализовать себя в различных социальных ролях и видах общественных работ.

Во многих нормативно-правовых документах, в виде Президентской инициативы «Наша новая школа», подчеркивается, что современная система образования должна ориентироваться на то, чтобы предоставить возможность учащимся раскрыть собственный потенциал, способности, ориентироваться в высокотехнологическом, информационно-коммуникационном мире [3], все эти преобразования привели к разработке обновленных образовательных стандартов, также «Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования» (2002 г.) [2] направлена на создание благоприятных условий по повышению качества общего образования, реализацию индивидуализации в обучении, удовлетворение интересов, мотивов обучающихся и создание условий становления их профессионального самоопределения. На сегодня все чаще при характеристике профессиональных требований употребляют выражение «креативный, компетентный специалист», который включает в себя такие характеристики, как творческий, неординарный, современный, коммуникативный, способный к саморазвитию и самосовершенствованию.

Проблемой профессионального самоопределения выпускника школы занимались многие ученые. И.И. Холодцова в своем научном труде рассматривает такое понятие, как «компетентностный подход» в обучении, выделяя за основу умения учащихся принимать самостоятельные решения при возникновении проблем в познании и объяснении явлений действительности, осваивать современные технологии, не забывая об этике в науке, к рефлексии своей деятельности при выполнении социальных ролей, в овладении профессий при рефлексии собственных жизненных проблем, в самоорганизации себя, в выборе стиля и образа жизни, разрешении конфликтов [4].

Немаловажная роль в профессиональном самоопределении учащихся старших классов заключается не только в накоплении теоретических знаний, но и во многом зависит их участие и активность в творческой, исследовательской деятельности, в самостоятельном поиске и открытии нового.

Анализ научно-педагогических работ по вышеуказанной проблеме показал, что исследовательская деятельность в процессе обучения закладывает основу для дальнейшего самоопределения

и саморазвития личности, поскольку человеку присуща с рождения способность изучать окружающий мир. В ходе теоретического анализа психолого-педагогической литературы выделена цель исследовательской деятельности учащихся — это формирование у них готовности и способности самостоятельно и творчески осваивать и перестраивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры [1].

Отметим, что успешность и эффективность любой деятельности зависит от мотивации учащегося, ее осуществление предполагает наличие уже имеющихся умений применять теоретические знания на практике, в нестандартной ситуации, т. е. имеет практический характер, направлена на создание субъективно нового, общественно полезного продукта.

Организация исследовательской деятельности учащихся старших классов требует следующих принципов отбора содержания образования. На наш взгляд огромный вклад к решению данной проблемы внесла И.И. Холодцова. В своем труде автор выделяет следующие принципы отбора содержания образования, среди которых:

- принцип приоритетности образовательной потребности, т. е. стимулировать процесс познания возможно при учете мотивов и потребностей учащихся;
- принцип персонализации, заключается в том, что педагогическая деятельность должна учитывать типологические особенности нервной системы, установки, уровень развития и обучаемости старшеклассников. Т. е. немаловажная роль при организации исследовательской деятельности как средства профессионального самоопределения принадлежит педагогу.
- принцип креативности предполагает наличие способности к неординарному мышлению, подачи информации. Процесс познания при этом ориентирован на раскрытие внутреннего потенциала личности, предоставляя возможность свободы в творческой деятельности. Для формирования готовности учащихся к профессиональной деятельности на более высоком, творческом уровне, готовности к креативной деятельности педагогу необходимо продумать методы, формы обучения, применять задания, требующие нестандартного решения.
- принцип дополнительности позволяет полнее использовать потенциал школьного образования за счет углубления, расширения и применения школьных знаний, обеспечивает возможность успеха в избранной сфере деятельности;

- принцип непрерывности предполагает организовать процесс преемственности между школьным и профессиональным образованием, который достигается за счет использования вузовского материала в процессе образовательного процесса.

- принцип профессиональной направленности позволяет формировать первоначальные знания и навыки, организовать профессиональные курсы, а это, в свою очередь, служит базой для профессионального становления [4].

Чтобы исследовательская деятельность учащихся старших классов способствовала профессиональному самоопределению, необходимы соответствующие условия, обеспечивающие развитие исследовательских возможностей:

- учет мотивов и предпочтений учащихся;
- углубление знаний за счет вузовского материала, использование научных методов познания;
- обучение должно быть проблемным, т. е. должно содержать элементы исследовательского поиска, основанная на увеличении самостоятельной доли;
- организация профессиональных проб через реализацию специализированного курса;
- установление субъект-субъектных отношений;
- учет необходимых определенных умений для осуществления данного вида деятельности.

В свете вышеизложенного можно сделать вывод о том, что исследовательская деятельность учащихся старших классов как средства профессионального самоопределения остается и на сегодня предметом широкого обсуждения в научно-методической литературе. Эффективность проектирования данного вида деятельности в образовательном процессе зависит от педагогических условий, которые заключаются в том, что исследовательская деятельность старшеклассника ориентирована на учете его интереса, индивидуальных возможностей, потребностей, применении научных методов познания, представляет собой самостоятельный поиск по созданию нового интеллектуального творческого продукта, подразумевающий в свою очередь включение его в различные профессиональные пробы в ходе образовательного процесса.

Реализация исследовательской деятельности в старших классах обеспечивается через разнообразные организационные формы и методы, учитывающие психолого-педагогические особенности подростков и повышающие мотивацию к данному виду деятельности.

Резюмируя, можно констатировать тот факт, что исследовательская деятельность учащихся старших классов создает своеобразную основу для творческой мыслительной деятельности, позволяющая ему принимать самостоятельные решения при открытии субъективно нового знания, от сформированности у старшеклассников исследовательской позиции во многом зависит возможность их адаптации в постоянно изменяющихся жизненных и профессиональных ситуациях.

Список литературы:

1. Зимняя И.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности [Текст] / И.А. Зимняя, Е.И. Шашенкова. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалиста, 2001. — С. 59—63.
2. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования, утвержденная Минобразования России № 2783 от 28 июня 2002 г. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: www.academy.odoport.ru (дата обращения 22.04.2013).
3. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», утвержденная Министерством образования и науки РФ, Приказ № 271 от 4 февраля 2010 г. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://old.mon.gov.ru/dok/akt/6591/> (дата обращения 22.04.2013).
4. Холодцова И.И. Учебно-исследовательская деятельность как средство профессиональной ориентации старшеклассников: на примере объединений дополнительного образования туристско-краеведческого профиля [Текст]: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Холодцова Ирина Ивановна. — М., 2007. — 198 с.

ИННОВАЦИИ И ТРАДИЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Ульянова Ирина Валентиновна

канд. пед. наук, доцент

*Московского государственного педагогического университета,
г. Москва*

E-mail: iva2958@mail.ru

INNOVATION AND TRADITION IN MODERN RUSSIAN EDUCATION SYSTEM

Ulyanova Irina Valentinovna

*Candidate of pedagogic sciences, associate professor of Moscow State
Pedagogical University, Moscow*

АННОТАЦИЯ

Цель данной статьи — показать эволюционный характер современного инновационного образовательного процесса, на основе метода сравнения раскрыть роль традиций и новаций в педагогике, представить краткую характеристику воспитательной системы формирования смысложизненных ориентаций учащихся как инновационной, актуальной для постиндустриального общества.

ABSTRACT

The purpose of this article to show the evolutionary nature of the modern innovation of the educational process on the basis of the comparison method to reveal the role of tradition and innovation in teaching, provide a brief description of the educational system of formation of life orientations of students as innovative, relevant to the post-industrial society.

Ключевые слова: инновации; традиции; воспитательная система формирования смысложизненных ориентаций, рефлексия.

Keywords: innovation; tradition; educational system of forming of life orientations, consideration

Обусловленность любой системы образования историческими, политическими, экономическими, социокультурными условиями всегда, с одной стороны, предполагает периодические процессы собственного обновления, с другой стороны, опирается на взаимосвязь и взаимообусловленность различных этапов развития общества, что предполагает опору на уже имеющиеся образовательные традиции. Мировая педагогическая практика (включая отечественную) показала, что несоблюдение правила «золотой середины» в процессе модернизации образовательной системы, когда удерживается баланс между новым и старым, революционные преобразования, тотальное реформирование не только не приносят желаемых результатов, но и опасны ростом псевдонаучных новаций. Однако столь же вредны для общества и, своего рода, «застревания», когда технический прогресс и социокультурные изменения не находят полноценного отклика в процессе воспитания и обучения подрастающего поколения. В этом случае усиливаются стагнационные риски, консервативные тенденции.

Обращение к государственным документам современности, связанных с вопросами образования, позволяет увидеть в них результат объективного анализа противоречий, проблем страны, позитивные перспективы ее развития и запрос на инновационные образовательные технологии, способствующие прогрессу и гуманизации общества.

Так, подчеркнута роль перехода российского государства на социально-ориентированный тип развития, что предполагает и обуславливает подлинную демократизацию и гуманизацию жизни (утверждается модель «демократия-человек-технологии»). Это выражается, в том числе, в «развитии человеческого потенциала», «развитии образования, неразрывно связанного с мировой фундаментальной наукой, ориентированного на формирование творческой социально-ответственной личности» — Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ МЭР РФ, 2008 г. [2]; в «установлении требований к воспитанию и социализации обучающихся как части образовательной программы и соответствующему усилению воспитательного потенциала школы, обеспечении индивидуализированного психолого-педагогического сопровождения каждого обучающегося, формировании образовательного базиса, основанного не только на знаниях, но и на соответствующем культурном уровне развития личности, создании необходимых условий для её самореализации, обеспечении эффективного сочетания урочных и внеурочных форм организации образовательного процесса, взаимодействии всех его участников; взаимодействии образовательного учреждения... с социальными

партнёрами, создании соответствующей образовательной среды» и проч. — Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения — 2011 г. [5].

В представленных выдержках подчеркивается индивидуализация образовательного процесса, расширение образовательного пространства школы на уровне социума, функционирование институтов тьюторства, социального партнерства и проч. Помимо того указывается необходимость формирования у ученика широкого спектра ключевых компетентностей — не только учебной, коммуникативной, но и ценностно смысловой, психолого-педагогической и др. Обращается внимание на необходимость актуализации проектной деятельности, инклюзивного образования, широкомасштабного использования Интернета, компьютерных технологий и проч.

В то же время сравнительный анализ предложенных инноваций с широким рядом уже разработанных и успешно апробированных в течение XX века направлений, технологий, методик (Ш.А. Амонашвили, Б.М. Бим-Бада, И.В. Дубровиной, Д. Дьюи, Е.Н. Ильина, Л.И. Новиковой, А.В. Сухомлинского, С. Френе, В.Ф. Шаталова, Р. Штейнера, И.С. Якиманской и др.) показывает: мы наблюдаем поступательное движение в гуманизации образования, укрепление гуманистических позиций не только во взаимоотношениях ученика и учителя, но и всех субъектов образовательного процесса, в том числе и родителей. В этом случае инновационность в образовании можно охарактеризовать как выявление, интеграцию прогрессивных технологий и их целесообразную, гибкую реализацию.

Одним из важнейших открытий отечественной педагогики 70-х гг. является педагогическая воспитательная система, благодаря чему образовательной среде школы придается целостность, устойчивость, открытость. На основе обобщения изысканий И.А. Колесниковой, Л.И. Новиковой, В.А. Слостенина нами сформулировано следующее толкование воспитательной системы — это 1) сегмент социокультурного пространства общества, отражающий его противоречия и одновременно стабилизирующий и гуманизирующий социум; 2) целостный педагогический процесс, в котором взаимообусловлены воспитание и обучение, в устойчивой взаимосвязи представлены компоненты: субъекты, отношения, содержание образования, его средства, цель и концепция как идеологическое ядро системы, технология и программа реализации [1, 3, 6].

Разработанная и апробированная нами воспитательная система формирования смысложизненных ориентаций учащихся определена как система постиндустриального общества, т. е. в ней учитываются

запросы современности и учитываются ее риски (напр., неконтролируемой информации, вовлечения молодежи в религиозные секты и проч.).

Основные теоретические и технологические положения смысло-жизненноориентационной воспитательной системы следующие. Феномен «смысложизненные ориентации учащихся» — личностный педагогический конструкт с динамичными компонентами: структурным, содержательным, процессуальным. Структура смысложизненных ориентаций учащихся каузальна, трехэлементна: «ценности жизни», «цели жизни», «ориентации». Содержание каждого элемента: ценности духовные (абсолютные) (Жизнь, Здоровье, Свобода, Добро, Истина, Труд, Красота, Ответственность, Толерантность) и эмпирические: феноменологически переживаемые на уровне типизированных социокультурных смыслообразов (Внутренний мир человека, Семья, Профессия, Общество, Природа); цели — это будущее, переживаемое личностью на основе уверенности самостоятельного осуществлять жизненный выбор с ориентацией на смыслообразы; ориентации — обусловленный знаниями процесс самостоятельной деятельности учащихся (самовоспитания, самообучения, саморазвития в условиях воспитания, обучения, развития) по достижению целей, освоению социоэкзистенциальных ролей на уровне Я-концептов: Я-сын (дочь), Я-ученик (ученица), Я-друг (подруга), Я-гражданин и проч. Формирование смысложизненных ориентаций учащихся объединяет самостоятельную деятельность ученика и деятельность педагога, педагогического коллектива, семьи.

Формирование смысложизненных ориентаций учащихся как направление гуманистической педагогики, опираясь на ее методологические основы, одновременно обладает системой собственных содержательных характеристик. В гуманистические принципы воспитания мета- и микроуровней интегрированы мезопринципы: онтологический, здоровьесберегающий, гендерно-психологический, этико-эстетический, профорIENTационный, профилактический. На их основе реализуются соответствующие направления воспитания. В систему метапринципов включены принципы интегративности, тринитарности, акцентности. Методы воспитания условно делятся на базовые, ситуативные, специальные. Деятельность учащихся — совокупность ведущих видов (общения — приоритетно, учения, игры, труда) и специальных: рефлексивной (самоанализа, исповеди, благодарения), творческой (аналитической, художественной, прикладной), педагогической, организаторской, деятельностью в ситуациях выбора и целеполагания. В педагогическом взаимодействии наряду с субъект-субъектными актуализируются субъективно-субъективные

отношения учащихся и педагогов, реализуется демократически-творческий стиль педагогической деятельности [8].

Остановимся более подробно на рефлексивной деятельности субъектов образовательного процесса. Сегодня она, с учетом требований развивающего обучения, достаточно широко представлена в конкретном учебном процессе на уровне самооценивания школьниками результатов разнообразных заданий, контрольных работ, когда по инициативе учителя каждый анализирует собственные результаты, сравнивает их с образцом, со своими прежними достижениями. В то же время, говоря о самовоспитании, саморазвитии, самоопределении ученика, мы понимаем ситуативность, эклектичность представленности рефлексии в целостном педагогическом процессе. Таким образом, один из актуальных инновационных аспектов современного образования — это комплексная рефлексивная деятельность школьников, которая будет опираться на имеющиеся традиции и реализовываться посредством инновационных образовательных форм. Рефлексия (от позднелат. *reflexio* — обращение назад) — междисциплинарное понятие, означающее обращение внимания субъекта на самого себя и на своё сознание, на продукты собственной активности, личностные структуры (ценности, интересы, мотивы), эмоциональное реагирование, поведенческие шаблоны, а также их возможное переосмысление, принятие решений. Понимая под рефлексивными способностями универсальное свойство психики, обеспечивающее успешность и результативность различных видов деятельности, самоопределение в мире, правомерно отнести их к разряду общих способностей человека.

Важнейшая из форм рефлексивной деятельности, на наш взгляд, — тренинг, включенный в безотметочные социально-психологические занятия, проводимые в школе с 1 по 11 классы. Такие занятия важно включить в сетку расписания классных часов (или они могут быть зафиксированы на уровне регионального компонента образовательных стандартов). Их цель — формирование социально-психологической компетентности личности, содержание связано с обозначенными в смысложизненноориентационной воспитательной системе ценностями, обусловлено возрастными, гендерными и проч. особенностями обучающихся, а также социально-психологическими рисками современного общества. Тренинговый блок данных занятий обеспечивает использование такого ритуального компонента, как рефлексивного, когда каждый участник отвечает на вопросы «Что ты чувствуешь?», «Что на занятии было полезным, важным?», «Чем удивили, заинтересовали ответы других?» и т. п. На данном этапе происходит

обогащение каждого участника группы опытом самоанализа и опытом присутствующих, самосравнение с ними и уточнение, конкретизация собственной жизненной позиции.

Отечественные ученые (В.В. Давыдов, А.З. Зак, Н.И. Поливанова, Г.А. Цукерман и др.) указывают на то, что рефлексия — новообразование младшего школьного возраста. Оно связано со способностью ребенка анализировать основания собственной деятельности прежде всего в диалоге с учителем и групповых дискуссиях. Это и компонент теоретического мышления, и результат, и показатель сформированной учебной деятельности. С.Ю. Степанов выделил четыре вида рефлексии в соответствии с их функциями: интеллектуальная, личностная, коммуникативная, кооперативная [7]. С.В. Пигузова определила 3 стадии формирования рефлексивных способностей школьников: 1) стадия становления коллективной рефлексии (начало обучения в школе); 2) стадия становления групповой рефлексии (обучение в начальной школе); 3) стадия становления индивидуальной рефлексии (связана с подростковым периодом). А.А. Шемшурин подтвердил, что для младшего школьного возраста характерно осмысление границ и возможностей своего Я, первичная готовность к самоанализу.

Традиционно принято (правомерно) считать, что рефлексивная деятельность актуализируется в подростковом возрасте. Э. Эриксон доказал, что в подростково-юношеском периоде (11—20 лет) человеку необходимо переживать чувства своей неповторимости, индивидуальности, открывать свое Я, осваивать широкое разнообразие социальных ролей (дочери, сына, друга, ученика и проч.), исследовать свои прошлое, настоящее, размышлять и активно мечтать о будущем. Устремленность в будущее — одна из самых ярких черт личности данного возраста.

Таким образом, научное знание в качестве психолого-педагогической нормы утверждает: рефлексивные способности проявляются с начала младшего школьного возраста, развиваются, прогрессируют в процессе взросления личности. С целью подтверждения данного положения и поиска новых форм развития рефлексивных способностей участников образовательного процесса в течение 2012/13 учебного года в одной из общеобразовательных школ г. Москвы нами проводился констатирующий эксперимент по определению уровня развитости рефлексивных способностей обучающихся 1—11 классов (выборка — 360 чел.), инициировалось их участие в творческих проектах. В них предлагалось высказать собственное мнение о каком-либо явлении, жизненной ситуации, сформулировать отношение к ним. Впервые проблема развития рефлексивных

способностей младших и старших школьников изучалась на основе выполнения ими общешкольных рефлексивных творческих проектов и заданий, оформления личностных самопрезентационных листов.

Так, каждую четверть школьники 5—11 классов инициировались на рефлексивную работу через общешкольные плакаты: «Осень — это...», «Зима — это...», «Чем удивляет весна», «Реклама позитивных интересов», «Цвет радостного дня», «Добро — это...». Данные плакаты определены в качестве диагностического инструментария исследования.

Первоклассники презентовали мнение о школе через плакат «Что мне нравится в школе» («Ладочки»), ученики 2—3 классов участвовали в проектах «Вот какой Я», «Волшебное дерево», «Дом моей мечты», десятиклассники — «Наши мечты».

Часть рефлексивной работы обучающимися проводилась на психологических занятиях, часть — во время школьного досуга, когда педагог-психолог, классные руководители предлагали им выразить и зафиксировать собственное мнение по поводу определенной проблемы.

Критериями оценивания развитости рефлексивных способностей обучающихся были следующие:

1. Активный интерес к предлагаемому проекту и проявление желания в нем участвовать.
2. Оперативное включение в предлагаемую деятельность.
3. Уточнение правил, требований к выполняемому заданию.
4. Искреннее, старательное отношение к выполнению задания.
5. Указание фамилии, имени, класса без страха, стеснения, сомнения.
6. Переживание положительных эмоций в процессе выполнения задания (внешние проявления: улыбка, задумчивое выражение лица, позитивные реплики, комментарии и т. п.).

Степень участия и особенности поведения субъектов были обозначены как уровни рефлексивной деятельности субъекта: высокий, средний, низкий, крайне низкий (соответственно: адекватное, заинтересованное отношение к рефлексивной деятельности и свободная самопрезентация; заинтересованное отношение к предложенной деятельности, сопрягаемое с первичным проявлением стеснения и его преодолением; первичный отказ от участия в деятельности, нежелание указывать свое имя; отказ от участия в проекте, насмешки или агрессия по отношению к продуктам деятельности одноклассников).

Анализ поведения обучающихся во время рефлексивной работы, содержания высказываний проводился нами с ориентацией на разработанные критерии и урони.

Результаты исследования показали:

1. Обучающиеся начальной школы (1—4 классов) активно включаются в рефлексивную деятельность, не стесняются фиксировать свои имена и фамилии, проявляют искренность, заинтересованность, позитивное мышление, свободу самовыражения (96 %).

2. Обучающиеся средней ступени обучения ведут себя по-разному:

- 5—6 классы: общая активность снижается, инициативу проявляют преимущественно девочки (72 %), фамилии, имена фиксируются;

- 7—8 классы: большинство учеников пренебрегает предложением принять участие в творческой проективной деятельности (до 80 %); если выполняют задание, то отказываются указывать свои фамилии, имени (86 %);

- 9 классы: ученики пренебрегают предложением принять участие в деятельности (до 80 %), отказываются указывать фамилии, имени (70 %).

3. Обучающиеся старшей ступени обучения:

- 10—11 классы: отказываются принимать участие в деятельности, если это не связано с организованным учебным процессом (до 80 %), отказываются указывать фамилии, имена (60 %).

В целом, проведенная нами работа показала:

1. В каждом образовательном учреждении необходимо проводить диагностику уровня рефлексивной готовности обучающихся и организовывать развитие рефлексивных способностей с учетом полученных результатов (частный вариант может не совпадать с психологической нормой). Например, проведенное нами психологическое исследование выявило, что степень развитости рефлексивных способностей обучающихся регрессивно зависит от возраста:

1) обучающиеся начальной школы отличаются развитыми рефлексивными способностями;

2) начиная со средней ступени обучения, рефлексивные способности школьников снижаются, угасают (мы предполагали, что они совершенствуются), у многих подростков, юношей и девушек появляются равнодушие, стеснение или страх в самовыражении, самопрезентации.

2. Образовательное пространство современной школы важно рассматривать, в том числе, и как рефлексивное, что требует создания необходимых условий, в том числе и систематического включения обучающихся с 1 по 11 классы в творческие проекты на уровне рефлексивных плакатов, листов самопрезентации, их использования в урочной и внеурочной деятельности.

Разработанные критерии оценивания развитости рефлексивных способностей обучающихся позволяют оформить объективную картину развитости рефлексивных способностей всех учеников школы.

Список литературы:

1. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии [Текст]: курс лекций по философии педагогики / И.А. Колесникова. — СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001. — 288 с.
2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ МЭР РФ (распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р) [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.ifap.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf> (дата обращения 5.05.2013).
3. Новикова Л.И. Воспитание как педагогическая категория // Воспитание как научная категория и феномен социальной практики. Материалы Всерос. науч.-практич. конф. Ч. 1. Владимир, 2001. — С. 5—11.
4. Поливанова Н.И., Ермакова И.В., Ривина И.В. Психологические особенности организации взаимодействия учителя и учащихся на уроках по системе «Школа 2100» // Начальная школа плюс До и После. — 2002. — № 12.
5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е.С. Савинов]. — М.: Просвещение, 2011. — 342 с.
6. Слостенин В.А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России: В 2-х кн. / Под общ.ред. И.А. Зимней. — М., 2001. — Кн. 1. — С. 232—243.
7. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. М. Наука. 2000. — 350 с.
8. Ульянова И.В. Воспитательная система формирования смысло-жизненных ориентаций учащихся // Теоретический и научно-методический журнал «Воспитание школьников». — № 5, 2011. — С. 3—8.

1.4. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

РОЛЬ АСТРОНОМИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ЦЕЛОСТНОГО МИРОПОНИМАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Балабанова Галина Анатольевна

*старший научный сотрудник Центра педагогики М. Монтессори,
Белгородского государственного
национального исследовательского университета (НИУ «БелГУ»),
г. Белгород*

E-mail: balabanova_g@bsu.edu.ru

ROLE OF ASTRONOMICAL KNOWLEDGE IN FORMATION OF THE ECOLOGICAL COMPONENT OF HOLISTIC WORLD OUTLOOK OF THE PERSONALITY

Balabanova Galina

*senior research scientist of the Center of pedagogics M. Montessori
of National Research University "Belgorod State University" / "BelSU",
Belgorod*

АННОТАЦИЯ

Автором рассматривается проблема формирования целостного миропонимания как интеллектуально-познавательного компонента мировоззрения личности. Акцент в статье делается на рассмотрении экологического аспекта миропонимания. Особая значимость в разрешении проблемы формирования экологической составляющей целостного миропонимания отводится астрономическим знаниям.

ABSTRACT

The author considers a problem of the holistic world outlook formation as intellectualno-informative component of world outlook of the

personality. The emphasis in article is placed on consideration of ecological aspect of world outlook. The special importance in permission of a problem of formation of an ecological component of holistic world outlook is allocated for astronomical knowledge.

Ключевые слова: целостное миропонимание, экологическая составляющая миропонимания, астрономические знания.

Keywords: holistic world outlook, ecological component of world outlook, astronomical knowledge.

Система образования как социальный институт призвана формировать тип личности, миропонимание которой соответствует вызовам времени. Характерной особенностью настоящего этапа развития общества является процесс глобализации, представляющий собой сложное явление, имеющее как положительные, так и негативные стороны. Процесс глобализации сопряжен с появлением глобальных проблем, требующих своего разрешения. Эта задача стоит перед современным человечеством и перед новым поколением. Именно поэтому особую значимость в современных условиях приобретает проблема формирования целостного глобального миропонимания, которая представляет собой основу мировоззрения, определяющего характер отношения личности к окружающему миру и понимания ею своего места в нем.

Мировоззрение описывается как совокупность взглядов, оценок, принципов, определяющих обобщенное видение, понимание мира, места в нем человека и, вместе с тем, жизненные позиции, программы поведения, действий людей. Мировоззрение включает в себя следующие компоненты: миропонимание, мироотношение и мироощущение, где миропонимание, как совокупность определенных знаний о мире, выступает в качестве главного, интеллектуально-познавательного аспекта.

В соответствии с научными представлениями (Галькиева З.Х., Кувшинов Ю.А., Кульков Ю.П., Полещук П.В. и др.), экологическое мировоззрение — это система обобщенных знаний об окружающем мире, месте в нем человека, о возможных взаимосвязях в системе «человек — окружающий мир», трансформирующихся во внутренний план действий субъекта в виде экологических взглядов, убеждений, идей, которые проявляются в суждениях и активной деятельности субъекта по сохранению окружающей среды и собственного здоровья. Экологизация мировоззрения предполагает проникновение в сознание

человека экологических идей, понятий, стратегий и технологий взаимодействия с природой.

В качестве концептуальной методологической основы экологического мировоззрения личности целый ряд современных исследователей (В.П. Казначеев, Н.Н. Моисеев, С.Г. Семенова, В.С. Степин, Ю.В. Олейников и др.) полагают философские и научные идеи ученых-космистов. Особый акцент в данной методологии делается на творческом наследии В.И. Вернадского, К.Э. Циолковского, А.Л. Чижевского, Н.Ф. Федорова, Н.Г. Холодного, П. Тейяра де Шардена и др.

Формирование в образовательном процессе взглядов, убеждений, идеалов и нравственных принципов экологического мировоззрения личности обеспечивается на основе интегрированных в определенную систему знаний из различных естественнонаучных и гуманитарных областей. В плане формирования экологического мировоззрения личности на основе методологии космизма особое место отводится астрономии.

Астрономия в большей степени, чем любая другая наука, связана с мировоззренческими вопросами, поскольку именно она вносит наибольший вклад в определение места и роли во Вселенной как отдельного человека, так и всего человечества.

В.В. Казютинский, размышляя о роли в развитии современной научной картины мира пишет: «Современная астрономия переживает новую эпоху великих открытий, по своим масштабам явно превосходящих те, которые в свое время были сделаны Галилеем. Открытие грандиозного по своим масштабам мира галактик — Метагалактики — и обоснование вывода о ее расширении, обнаружение новых типов небесных объектов, многие из которых как-то связаны с проявлением процессов нестационарности, сопровождающихся выделением фантастических количеств энергии (...), включение человека в процессы глобального эволюционизма и самоорганизации Вселенной — все эти достижения потрясли научную картину мира» [1, с. 137].

Сформированные на основе астрономии представления о Мире как Вселенной, о её составе, строении, связях космических объектов и их систем выводят мышление человека на глобально-космический уровень, что, в свою очередь, является на сегодняшний день обязательной характеристикой экологического мировоззрения личности. Система астрономических понятий (звезда, планета, галактика, Солнечная система, пространство, время и др.) задают в процессе обучения определенный подход, а также способ смыс-

ления мира как космо-планетарного единства, формируют целостный образ жизненного мира человека. Интегративная картина Вселенной выступает для личности в качестве своеобразной схемы единства Мира и поэтому играет основополагающую роль в формировании её экологического мировоззрения. Астрономические законы выражают внешние и внутренние существенно-необходимые связи между космическими объектами, процессами и явлениями. Астрономические теории представляют собой систему знаний о Вселенной, объясняют природу космических объектов, механизмы космических процессов и их взаимосвязи.

Понимание индивидом взаимосвязей объектов и явлений Вселенной с позиций астрономии, формирование представлений о характере космических процессов с позиций астрофизики является условием усвоения экологических причинно-следственных связей взаимодействия биосферы и космоса. Эти представления обеспечивают формирование глубокого убеждения в том, что все формы и ступени развития мировой субстанции — неорганической, органической и социальной природы находятся между собой в неразрывной взаимосвязи и взаимозависимости. В соответствии с методологическими положениями космизма, в содержании образования, нацеленного на формирование экологического мировоззрения личности, должны иметь место астрономические знания о глобальной эволюции, возникновении и развитии Вселенной, о появлении в ней феномена жизни, о влиянии космических факторов на возникновение, существование и развитие жизни и разума на Земле.

В процессе глобальной эволюции человек становится объектом целостного Космоса не столько как живое существо, сколько как разумное, способное наблюдать, творить, взаимодействовать с окружающим миром и одновременно быть зависимым от него. Задачи освоения Космоса заставляют человечество осознать себя как единое целое, как единый субъект, вписанный в необразимое космическое пространство. Современные исследователи указывают на необходимость осознать место Человечества по отношению к Космосу не в детерминированном ряду связей и зависимостей, а в ценностной ранжировке явлений. По мнению ученых, место человечества в миропорядке, подлинный масштаб его возможностей могут быть охвачены и выражены лишь с этих позиций. Таким образом, содержание образования должно способствовать культивированию у человека новой системы ценностей, основанной на понимании жизни как космического явления. Это общеметодологическое

положение является приоритетным в разрешении проблемы отбора содержания образования по астрономии.

Астрономические знания помогают понять, что гармония человека и космоса представляет собой созвучие человеческих поступков космическому миропорядку, соразмерность частей в рамках целого. Современному экологическому мировоззрению созвучно понимание гармонии человека и мира как индивидуальной активности, стремления личности к самовыражению, предполагающему не разрушительный, а созидательный результат, направленный на сохранение миропорядка в космо-планетарном масштабе.

Формирование экологического мировоззрения личности в целом и её астрономической составляющей, в частности, выступает фактором обеспечения гарантированного выживания и экологической безопасности человечества.

Список литературы:

1. Казютинский В.В. Космос и человек в зеркале философских дискуссий // Философия естествознания: ретроспективный взгляд. М., 2000. — С. 137—168.

**ТЕХНОЛОГИЯ
САМОУПРАВЛЯЕМОГО ОБУЧЕНИЯ
И ОБУЧЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ
СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ЛЮДЬМИ
ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА В ГЕРМАНИИ**

Высоцкая Инна Владимировна

*аспирант кафедры иностранных языков,
Волгоградский государственный технический университет
г. Волгоград*

E-mail: niphertity@mail.ru

**THE TECHNOLOGY OF SELF-DIRECTED
EDUCATION AND EDUCATIONAL WORK
WITH PEOPLE OF THE THIRD AGE USING MEANS
OF MASS MEDIA IN GERMANY**

Vyssotskaya Inna Vladimirovna

*The Volgograd State Technical University, postgraduate student,
Department of Foreign Languages, Volgograd*

АННОТАЦИЯ

Большой выбор печатных и электронных средств информации тесно связан с новыми формами образовательных услуг. В конце столетия наблюдалось развитие средств массовой информации и, как следствие, дальнейшее расширение образовательного поля деятельности, еще большего появления разнообразия образовательных услуг в Германии. Новые информационные и коммуникационные технологии дают возможность обмена информацией по всему миру. Привлечение пожилых людей к использованию мультимедийных средств сегодня является важной задачей образования в Германии.

ABSTRACT

The wide choice of printed and electronic means of information is closely connected with new forms of educational services. The development of mass media could be observed at the end of the century and connected with it broadening of educational field and appearing the variety of

educational programs. New information and communication technologies give elderly people a possibility to exchange the information all over the world. The engagement of the third age people in using multimedia means of information is the impotent goal for education today.

Ключевые слова: информационные технологии; мультимедиа; цифровая информация; образование пожилых людей.

Keywords: information technologies; multimedia; digital information; elderly people education.

Средства массовой информации прочно вошли в нашу жизнь. Это касается обеспечения приборами информации, доступа к услугам средств массовой информации и значения средств информации для общественного коммуникационного процесса. Большую часть наших знаний мы черпаем из средств массовой информации. Классические средства информации выполняют сегодня не только информационную, образовательную функции и функцию общения, но и оказывают помощь в ориентации в общественной жизни [6].

Оцифровывание информации и распространение образовательных услуг, интерактивное ТВ, видео по запросу, видео онлайн — это лишь немногие средства, которые определили развитие образования следующих лет. В соответствии с развитием предыдущих средств массовой информации поколение современных пожилых людей присоединится и будет участвовать в этом развитии, так как растет число людей с высшим образованием, а также людей, готовых к инновациям среди пожилого населения [2, с. 254]. Здесь же следует отметить, что доход на душу населения в Германии позволяет людям престарелого возраста приобретение техники. Кроме того, распространение цифровых электронных средств информации сможет быть успешным тогда, когда большая часть населения, в том числе и пожилые люди, участвуют в мире электронных носителей и пользуются ими. Новые информационные и коммуникационные технологии дают возможность обмена информацией по всему миру. Это может означать, что люди обрабатывают больше информации, оценивают общественное развитие и критические ситуации, а также в связи с этим принимают больше ответственных решений. Исходя из этого следует, что возникает необходимость обучения в течение всей жизни. И как следствие всего вышесказанного, самоуправляемое обучение и использование интерактивных и транснациональных коммуникационных возможностей в соответствии с новыми средствами информации получило новое значение [4, 5].

Цифровая информация и новые технологии позволяют интегрировать текст, графику, картины, видео в одном носителе. К. Штадельхофер дает в своей статье определение слову «мультимедиа». Под этим понятием понимают совокупность различных коммуникативных форм и техники [2, с. 256]. Средства онлайн позволяют прямой интерактивный диалог вне границ и времени и поэтому являются особенно эффективными в инициации коммуникации и обучения.

Все больше областей жизни подвергаются изменениям посредством мультимедийных средств, таких как электронная почта, интернет-шопинг, телемедицина и продолженное дополнительное образование посредством электронных носителей. Результаты исследования Делфи, проведенного в феврале 1998 г. [3], позволяют сделать выводы о том, что использование новых технологий в последующие годы существенно расширится, что и наблюдаем мы на сегодняшний день. Не только профессиональная сфера претерпевает изменения в связи с использованием новых мультимедийных систем и коммуникативных технологий, но и заметны изменения в сфере образования и сфере оказания услуг. Объединенные сетью предприятия и телекоммуникация принадлежат уже к повседневной жизни человека, так же, как виртуальные мировые университеты и народные институты становятся обычными местами обучения онлайн. Все большее распространение находят виртуальные услуги по обслуживанию. Такие понятия, как “Telecare”, “Smart Home”, “Telelearning” и “Virtual Communication”, находятся в распоряжении развивающегося общества. Эти понятия имеют значение также и для пожилых людей, поскольку дают возможность сохранения самостоятельности, даже для людей с ограниченными возможностями передвижения. При наличии проблем с передвижением, зрением или слухом пожилые люди могут использовать компенсационные услуги (текстораспознающая система, говорящий компьютер и т. п.) и осуществлять общественные функции, существует возможность обмена тем или иным опытом.

Однако вопрос перед образовательными учреждениями, работающими для пожилых людей, сегодня состоит не только в том, как приобщить людей третьего возраста к новым технологиям, но и в том, как эти средства информации и коммуникационные технологии должны быть организованы, чтобы быть привлекательными для пожилых людей в использовании.

В Германии было проведено небольшое количество исследований структуры пользователей Интернетом по разнице в возрасте, полу, школьному образованию и профессиональной деятельности. Результаты показали, что типичный пользователь Интернета молодой,

мужского пола и образованный человек. Женская часть интернет-пользователей составляет соотношение 1 к 3 (т. е. на 3 мужчин-пользователей в интернете 1 женщина), однако число женской половины онлайн растёт [1].

Наблюдения и опросы, проведенные в университете в Ульме в рамках проекта ZAWiW на тему использование Интернета для людей третьего возраста, позволяют утверждать, что среди адресатов всех возрастных групп отличают тех, кто принимает во внимание образовательный интерес в связи с новыми технологиями, и тех, кто проявляет интерес к технике [9, 8]. Для людей, отдаленных от образования, но интересующихся техникой, можно через пользование новыми средствами информации открыть доступ к новым образовательным возможностям. Заинтересованных в образовании, но далеких от технических устройств можно привлечь новыми положительными образовательными возможностями техники с помощью специфических методико-дидактических подходов, которые тематически привязаны к областям интересов потребителя. Особенно следует обратить внимание таких адресатов на возможность самоуправляемого обучения.

В Германии количество увлеченных компьютером и Интернетом людей старше 55 лет еще было мало по опросу, проведенному исследовательским институтом свободного времени (В.А.Т.) в 1997 г., их число составляло только 3 % [7]. Взрослые, и прежде всего люди третьего возраста, особенно те, кто не имел дела с новыми средствами информации по долгу профессиональной службы или в частной жизни, достаточно сдержанны и скептически по отношению к использованию новых технологий. Иными словами, у них наблюдается страх перед не контролируемым времяпрепровождением, не контролируемые расходы и социальной изоляцией. На практике же на вводных курсах в Интернет для пожилых людей часто оказывается, что, как только этот порог преодолен, появляется огромный интерес и готовность знакомиться с новыми возможностями.

Список литературы:

1. ARD-Online-Studie 1998, Mediennutzung der ab 50-jährigen, von Craicyk A. und Klinler W., Südwestfunk Medienforschung, in: Media Perspektiven 4/99, 1998. — S. 202—216.
2. Becker S./ Veelken L./ Vallraven K.P. (Hg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. — Opladen: Leske+Budrich, 2000. — 427 S.

3. „Delphi '98 — Studie zur globalen Entwicklung von Wissenschaft und Technik“, Frauenhofer-Institut für Systemtechnik und Innovationsforschung, Karlsruhe 1998. — 450 S.
4. Dohmen G. (Hg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? Ergebnisse der Fachtagung des Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) vom 6—7. 12. 1996, Bonn, 1997. — 202 S.
5. Dohmen G. (Hg.): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. Hrsg. Vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn, 1999. — S. 147—208.
6. Hickethier K.: Geschichte des deutschen Fernsehens, Stuttgart/Weimar 1998. — 160 S.
7. JIM'98, Jugend, Information, (Multi-) Media, hrsg. Vom Medienpädagogischen Vorschungsverbund Südwest, Baden-Baden, Nov. 1999. — 162 S.
8. Stadelhofer C./ Carls Ch./ Marquard M.: Abschlußbericht zu der Pilotphase des Projekts „Senior-Infri-Mobil“ 1998 vom Herbst 1998/ Abschlußbericht zur 1. Projektphase (Sept.-Nov. 1998) vom Frühjahr 1999 für das BMBF, Veröffentlichung in Vorbereitung. 1998. — 208 S.
9. Stadelhofer C.: Lernen in der Informationsgesellschaft. Nutzung und Nutzen des Internets für das weiterbildende Studium älterer Menschen, in: Mallwitz-Schütte M. (Hg.): Lernen im Alter, Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene, Bielefeld 1998. — S. 149—176.

НЕКОТОРЫЕ ОБЩЕСТВЕННО-СЕМЕЙНЫЕ ОСНОВЫ ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ НА ПОДОЛЬЕ (В НАЧАЛЕ XX ВЕКА)

Мельник Юлия Викторовна

*аспирант каф. педагогики Винницкого педагогического университета,
г. Винница, Украина
E-mail: yulia_line@mail.ru*

SOME SOCIAL BACES FOR MORAL EDUCATION IN THE PODOLIAN'S FAMILIES (THE EARLY TWENTIETH CENTURY)

Melnyk Yuliya

*Graduate student of Vinnitsa State Pedagogical University Vinnitsa,
Ukraine*

АННОТАЦИЯ

В статье исследованы некоторые общественно-семейные основы воспитания детей на Подолье в начале XX века.

ABSTRACT

The article presents some spiritual, social and moral features in the Podolian's upbringing process.

Ключевые слова: Народные знания; нравственные качества; общество; процесс воспитания.

Keywords: The upbringing process; national knowledge; moral character; society.

Семья является одним из главных социальных институтов, призванных обеспечить воспитание человека с высоким уровнем нравственного сознания, а также сохранять и развивать традиционную культуру населения. Существующие пробелы в духовной, общественной и нравственной сфере личности обуславливают осмысление проблемы воспитания в условиях современных изменений.

Задачей современного общества является формирование личности, которая будет иметь базовые знания национальной культуры и будет ориентированной на развитие народных и семейных духовных ценностей.

Таким образом, для утверждения общечеловеческих ценностей необходимо детальное изучение опыта семейного воспитания, через призму духовно-нравственного развития общества.

Анализ последних исследований свидетельствует, что внимание современных педагогов сосредотачивается, в основном, на проблемах нравственного и семейного воспитания дошкольников (О. Кошелюк, Т. Фасолько) и младших школьников (С. Бакулина, А. Безверхий, А. Матвиенко, В. Плахтий, В. Салко). В исследованиях также неоднократно рассматривались вопросы воспитанности личности (А. Богданова, Л. Божович, А. Ковтунова.).

Теории духовного и культурологического развития личности изучали М. Бахтина, В. Библера, М. Каган, А. Лосева, Е. Бондаревская. Несмотря на достаточное количество научных работ в сфере педагогики, на сегодняшний день остро стоит проблема необходимости повышения морального и духовного развития общества, в целом.

Проанализировав большое количество источников по истории педагогики и этнопедагогики, можно сделать вывод, что каждому исследователю истории в данной сфере науки присущи свои мнения относительно процесса духовно-нравственного воспитания детей в украинских семьях.

Известный научный деятель С. Кульчицкий в историческом журнале «История и время: Размышления историка» отмечает, что важной составляющей нравственного воспитания является система народных знаний и традиционная украинская культура. Для подтверждения своей мысли, автор дал определение понятию народные знания: «это важная составляющая традиционной бытовой культуры украинской семьи, рациональные сведения из различных отраслей семейных знаний, приобретенные на протяжении многовековой трудовой деятельности народа» [4, с. 5]. Педагог объяснил, что потребность в развитии хозяйства заставила человека осваивать закономерности в природе, наблюдать небесные светила, познавать и объяснять различные явления окружающего мира, а также передавать свои знания молодому поколению для сохранения обычаев подольской семьи [3, с. 6].

Изучив ряд соответствующей литературы можно заметить, что В. Дьяков в книге «Фольклор чудес» достаточно четко освещает все особенности данного вопроса, указывая на то, что начало XX века отмечалось значительным ростом влияния науки на развитие традиционной жизни общества, а именно: стремительным ростом уровня образованности детей, а также постепенное ослабление суеверных представлений и верований. Однако этот процесс имел

и свои недостатки, такие как: девальвация значимости рациональных сведений в сфере нравственного воспитания и нигилистическое отношение к бесценным сокровищам народного опыта, что в результате привело к разрушительному влиянию на многовековые традиционные представления об украинской семье [3, с. 3].

В процессе ознакомления с историческими источниками Винницкого государственного архива, удалось найти выражение известного общественного деятеля А. Белецкого, «... заново переваривались мировоззрения, удивительно менялись люди», что свидетельствует об эволюции общественного сознания украинского народа в начале XX века [2, л. 2].

Анализируя основы духовно-нравственного процесса воспитания необходимо учитывать и реальную общественную атмосферу 20-х годов, в которой протекали жизненные процессы украинской семьи. Официальные идеологические институты направляли усилия «... на организацию психики и сознания широких крестьянских масс в духе пролетарской революции». При этом полностью игнорировался тот факт, что крестьянство жило своей духовной жизнью и имело возможность производить общественные идеи самостоятельно [2, л. 14].

В историко-монографическом исследовании А. Пономарева освещены некоторые аспекты нравственного воспитания молодежи, которые имеют тесную связь с культурными традициями народа [5, с. 5]. Ученый отмечает, что основными моральными и этическими положениями в семье в начале XX века были: трудолюбие, доброжелательность, искренность, отзывчивость, взаимопомощь и любовь к родной земле, а также уважительное отношение к родителям и старшим, обязательное сохранение культурных традиций своего края [5, с. 11].

В ходе изучения обрядовой поэзии и народного искусства удалось установить, что в подольской семье бытовало уважительное отношение к образованию, а детям старались привить определенные эстетические представления и вкусы [3, с. 130].

С детства родители беспокоились о здоровье и развитии детей, приучали к трудолюбию и необходимым трудовым навыкам. Согласно данным Винницкого государственного архива, дети 5—6 лет пасли гусей, помогали по хозяйству, ухаживали за младшими братьями и сестрами, то есть постепенно приучались к выполнению постоянных хозяйственных обязанностей. В начале XX века бытовые обязанности традиционно делились на женские и мужские, девочки убирали в доме,

пололи в огороде, ухаживали за детьми и т. д... Мальчики занимались заготовкой дров, пасли скот, молотили хлеб, помогали на пасеке и т. п.

Изучив педагогические и этнографические материалы библиотек и архивов, можно отметить, что молодежь с 16 лет работала наравне со взрослыми. О юношах такого возраста говорили: «он уже косарь», что свидетельствовало об опыте в бытовых делах [2, л. 10].

В. Дьяков в книге «Фольклор чудес в советской Украине 1920-х годов» за основу духовного и нравственного воспитания подает следующие воспитательные народные традиции: детские и молодежные игры, развлечения и обряды, сказки и пословицы адресованные детям. Ученый утверждает, что в играх имитировались определенные производственные процессы, в колядках воспевался крестьянский труд, а самодельные игрушки копировали земледельческий инвентарь [3, с. 134].

Подводя итог изложенному выше, можно выделить следующие элементы исследования основ духовно-моральной, а также общественной жизни подольского крестьянства: [5, с. 12].

1. Народная философия (морально-философские размышления о «вечных» проблемах жизни).

2. Политическое сознание (общественные идеалы крестьянства, отношение к политическим и государственным институтам).

3. Экономическое сознание (представления о формах землевладения и землепользования и т. д.).

4. Правовое сознание (представление о правопорядке и законности, судопроизводство, отношение к правовым институтам).

5. Национальное сознание (патриотизм, любовь к родной земле).

6. Мораль (моральные принципы повседневной жизни).

7. Религиозная жизнь.

8. Народнопоэтическое — творчество (письменная и устная речь).

9. Традиции, верования, праздники, обряды и обычаи.

10. Социальные настроения и переживания [5, с. 13].

Понятно, что этот перечень не исчерпывает всего богатства духовной и общественной жизни подольского крестьянства в 20-е годы XX века. Сложная природа духовной жизни украинской семьи не только допускает, но и предполагает возможность дальнейшего конкретно-исторического исследования этого сложного направления.

В арсенале народной педагогики, на сегодняшний день, гораздо больше различных форм и средств для воспитания порядочного человека, нежели в начале XX века. Однако, основной задачей

современного українського общества, в условиях постоянных культурных новаций, является сохранение результатов богатого жизненного опыта и знаний наших предков.

Список литературы:

1. Державний архів Вінницької області (далі ДАВО). — Ф.Р-254. — Оп. 1. — Спр. — 208.
2. Державний архів Вінницької області — Ф.Р-1882. — Он. 1. — Спр. 10. — Арк. 1—30.
3. Дяків В.М. «Фольклор чудес» у підрадянській Україні 1920-х років / В.М. Дяків // — Л.: Інститут народознавства НАН України, 2008. — С. 256.
4. Кульчицький С.В. Історія і час: Роздуми історика / С.В. Кульчицький // Укр. іст. журн. — 1992. — № 4. — С. 6—5.
5. Пономарьов А.П. До проблеми регіональних історико-етнографічних досліджень Поділля / А.П. Пономарьов, Артюх Л.Ф., Балушок В.Г. та ін. // — К.: НКЦ «Доля», 1994. — С. 5—13.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Н.И. ИЛЬМИНСКОГО ПО ОРГАНИЗАЦИИ УЧИТЕЛЬСКИХ СЕМИНАРИЙ

Щербакова Елена Викторовна

завуч по воспитательной работе

*Оренбургской епархиальной православной гимназии
имени святого праведного Иоанна Кронштадтского,
г. Оренбург*

E-mail: imprimatur56@mail.ru

THE ORGANIZATION OF TEACHERS' SEMINARIES BY N.I. ILMINSKY

Shcherbakova Elena

*Vice principal of education NOU OOSH Orenburg Orthodox diocesan
school of St. John of Kronstadt*

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены основополагающие принципы педагогической системы Н.И. Ильминского, проведен сравнительный анализ деятельности по организации учительских семинарий Н.И. Ильминского и К.Д. Ушинского.

ABSTRACT

The article is devoted to the fundamental principles of the pedagogical system of N.I. Ilminskiy, and comparative analysis of the activity of organizing teachers' seminars N.I. Ilminskiy and K.D. Ushinskiy.

Ключевые слова: принципы педагогической системы Н.И. Ильминского; образование инородцев; учительская семинария; «Проект учительской семинарии» К.Д. Ушинского.

Key words: pedagogical principles of N.I. Ilminskiy, education of foreigners; teacher's seminary, the "Project of teachers' seminary" by K.D. Ushinskiy.

Николай Иванович Ильминский — видный деятель образования XIX века, директор Инородческой учительской семинарии в Казани. Определяющей педагогической заслугой Николая Ивановича является

разработанная им система образования инородцев, которая широко применялась в регионах с полиэтническим составом, в том числе — Оренбургской губернии.

Основополагающие принципы педагогической системы Николая Ивановича заключались в следующем:

1. обучение должно проводиться на родных языках (для этого Ильминский работал над созданием учебных пособий — букварей, книг для чтения, учебников, Закона Божия — на родных языках с русской транскрипцией);

2. русский язык, как один из основных предметов должен изучаться на родном языке в течение четырех лет в начальной школе, затем дети обучались на русском языке;

3. выступал за совместное обучение девочек и мальчиков;

4. детей учить, по его мнению, могут только люди той же национальности, православные христиане, имеющие хорошее педагогическое образование [7].

Главная задача школы, по мнению Н.И. Ильминского — подготовка к выпуску хороших людей: «Художником, ученым, даже ремесленником не всякий может быть и не всякий должен быть; а хорошим человеком, т. е. нравственным, честным, добрым и религиозным, всякий может быть и всякий обязан быть. Добрая нравственность есть основание, на котором всякая специальность, научная, ремесленная и тому подобная, получает особенную прочность и цену. Пусть сначала образуется хороший человек, а потом на этом основании будет хороший специалист» [2, с. 5—9].

Решение этой задачи ученый видел в приобщении учащихся к христианству. Православному просвещению народов посвящено множество трудов Ильминского, а вся его жизнь наполнялась миссионерской деятельностью среди инородцев. Так, он вел активную переписку с обер-прокурором Священного Синода К.П. Победоносцевым, в которой изложил основные принципы просвещения инородцев. Согласно этим принципам необходимо: 1) прививать христианство в языковой и культурной среде народностей; 2) рукополагать духовенство из числа инородцев; 3) переводить богослужебные книги на национальные языки; 4) выступать против дискриминации мусульман; 5) организовать подготовку учителей для миссионерской работы [3, с. 414].

Такая подготовка учителей стала осуществляться инородческой учительской семинарии в Казани, которую организовал Николай Иванович.

Отметим, что разработкой проекта учительских семинарий для Министерства Народного Просвещения занимался Константин Дмитриевич Ушинский. В 1861 году в «Журнале Министерства Народного Просвещения» опубликована статья «Проект учительской семинарии». В этой работе Ушинский доказывает необходимость организации учительских семинарий в России. Это учебное заведение направлено на подготовку учителей для народных школ. Семинария — заведение закрытого типа на базе сиротских заведений, быт в семинариях скромный, знания — ориентированы на практику, при семинарии необходима образцовая школа, учебное заведение лучше открывать в местности приближенной к той, в которой будет работать народный учитель. Главной опорой школы Константин Дмитриевич считал русскую православную церковь. Нравственность мыслилась педагогом только в рамках православия, которым пронизан весь русский менталитет [8, с. 13—15]. Что касается содержания образования, то набор изучаемых предметов по проекту Константина Дмитриевича, должен быть разнообразен: Закон Божий, арифметика, грамматика, церковно-славянский язык, история, законодательство, ботаника и зоология, география, естественные науки, сельское хозяйство, медицина, чистописание, черчение, рисование, пение.

Таким образом, Ушинским была разработана теория учебного заведения, которая послужила основанием создания сети учительских семинарий по всей России. На основе проекта, одобренного Министерством Народного Просвещения, разработаны инструкции и правила для таких учебных заведений.

В «Инструкциях для учительских семинарий министерства Народного Просвещения» от 1875 и «Всеподданейших отчетах Министерства Народного Просвещения» содержатся подробные описания учительских семинарий: «учительские семинарии имеют целью доставить педагогическое образование молодым людям всех сословий, православного исповедания, желающим посвятить себя учительской деятельности в начальных училищах» [6, с. 452]. Кроме того, Министерство определило 3 категории учительских семинарий: «по условиям существования, источникам содержания и порядку управления, все эти учебные заведения могут быть поделены на 3 категории: а) правительственные учительские семинарии, хотя бы содержимые не только на средства казны, но и на другие источники, б) правительственные же учительские школы для инородцев, в) земские и частные учительские семинарии и школы» [6, с. 458]. Таким образом, на практике учительские

семинарии стали открываться как заведения для абитуриентов из всех сословий и социальных статусов, а не только при сиротских домах

Н.И. Ильминский создал проект на основе инструкций и организовал работу инородческой учительской семинарии в Казани. В этой школе реализовывались все педагогические и миссионерские принципы системы Николая Ивановича, которые дополняли идеи К.Д. Ушинского.

Семинария представляла из себя закрытое учебное заведение с 3-х годичным сроком обучения. Семинаристы, по окончании обучения, имели возможность работать: 1) учителями в начальных училищах; 2) переводчиками национальных языков; 3) на клиросе певчими; 4) юношам предоставлялась возможность стать православными священнослужителями (отметим, что в семинарии обучались также и девушки).

При семинарии действовали 4 образцовых начальных училища: марийское, мордовское, удмуртское, чувашское, в которых проходили педагогическую практику будущие учителя [1, с. 344—345].

Ученый старался реализовать в семинарии принцип подготовки хорошего человека: «Учительская семинария должна представлять род одной семьи, в которой все воспитанники, несмотря на разноплеменность, живут мирно, трудятся мирно для одной цели, взаимно помогают друг другу в занятиях» [4].

Николай Иванович оказывал помощь и поддержку не только учащимся семинарии, но и выпускникам: вел переписку, встречался с ними, помогал советом, обеспечивал литературой.

Н.И. Ильминский превратил Казанскую инородческую учительскую семинарию в крупный центр подготовки кадров национальной интеллигенций и духовенства народов Поволжья и Урала, который подготовил более 1500 педагогов для нерусских школ [5].

В период реформ образования послереволюционной России на основе инородческой учительской семинарии создана Восточная академия, на сегодняшний день это Казанский педагогический университет [5].

И Н.И. Ильминский, и К.Д. Ушинский видели учительскую семинарию как центр, в котором готовят человека интеллигентного, любящего детей и умеющего с ними работать, готового к самообразованию, преданного своему учительскому делу, человека, незаменимого и необходимого для народностей, не говорящих на русском языке, для села, а значит и всей России.

К концу XIX века число семинарий увеличивалось. В начале XX века количественная динамика наблюдалась по всей стране, число

учащихся возрастало. При организации учебного процесса правлениями учебных заведений использовались оба проекта учительских семинарий, дополнявшие друг друга.

Список литературы:

1. Загоскин Н.П. Спутник по Казани: иллюстрир. указат. достопримечательностей и справ. книжка города. — Казань: Типо-лит. Императорского Университета, 1895. — 690 с.
2. Ильминский Н.И. Избранные места из педагогических сочинений, некоторые сведения о его деятельности и о последних днях его жизни. — Казань, 1892. — 148 с.
3. Ильминский Н.И. Письма Николая Ивановича Ильминского [к обер-прокурору Св. Синода К.Г. Победоносцеву]. — Казань, 1895. — 414 с.
4. Иоанн (Каплун). Деятельность профессора Н.И. Ильминского как просветителя татар / иеромонах Иоанн. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.pravostok.ru/blog/deyatelnost-professora-ni-ilminskogo-kak-prosvetitelya-tatar>. (дата доступа 12.03.2012).
5. Колчерин А.С. Н.И. Ильминский. Директор Казанской инородческой учительской семинарии. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://kds.eparhia.ru/bibliot/kaz_schule/direktor_ilm/ (дата доступа 13.05.2012).
6. Пругавин А.С. Инструкции для учительских семинарий Министерства Народного Просвещения: Утв. Министерством Народного Просвещения 4-го июля 1875 г./ А.С. Пругавин//Законы и справочные сведения по начальному народному образованию. — СПб., 1898, 806 с.
7. Сковородкина И.З. Идея просвещения российского народа в педагогике Н.И. Ильминского. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.jeducation.ru/6_2008/91.html. (дата доступа 25.12.2012).
8. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. Т. 1 / К.Д. Ушинский; вводн. ст. и примеч. В.Я. Струминского. — М.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1939. — 416 с.

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОЙ СИСТЕМЫ ЛИЧНОСТИ

Южанинова Екатерина Рафаэлевна

*канд. филос. наук, доцент ФБГОУ ВПО
«Оренбургский государственный университет»,
г. Оренбург*

E-mail: yuterina@yandex.ru

LAWS OF FUNCTIONING OF INDIVIDUAL VALUES SYSTEM

Yuzhaninova Ekaterina Rafaelevna

*Candidate of Philosophy, Associate Professor FBGOU VPO
"Orenburg State University", Orenburg*

АННОТАЦИЯ

В статье предпринимается попытка выявления и описания некоторых закономерностей функционирования и развития ценностной системы человека, которая является внутренним каркасом личности, обуславливающим её «внутренний духовный ландшафт», нравственную устойчивость, жизненную стратегию и тактику.

ABSTRACT

The paper attempts to identify and describe some of the functioning and development of the human value system, which is the inner frame of personality that contributes to its «inner spiritual landscape», moral stability, life strategy and tactics.

Ключевые слова: ценности; система ценностей; закономерности; личность.

Keywords: values; system of values; laws; personality.

Человек — одна из самых больших загадок в этом мире, разгадать которую пытаются философия, психология, педагогика, история и все гуманитарные науки, каждая из которых выбирает при этом свой ракурс исследования. В связи с этим предельно чётко выразил одну из особенностей этой загадки А.Ф. Лосев: «Человек — вечная проблема, которая вечно решается... — и которая никогда

не будет разрешена». Недостижимость цели, тем не менее, не означает, что не нужно приближаться к решению хотя бы части этой головоломки. Одной из важнейших черт человека, на наш взгляд, является наличие у каждого собственной системы ценностей и ценностных ориентиров, которые не только способствуют выбору и постановке целей, но и как компас указывают направление движения в соответствии с ними, и, в конечном счёте, на наш взгляд, определяют жизненную стратегию и тактику человека. В данной статье автор пытается приблизиться к пониманию такой важной составляющей любого человека, как его ценностная система через выявление и описание основных закономерностей её функционирования.

Актуальность данной проблемы очевидна — для каждого нового поколения с неизбежностью встают вечные вопросы «кто я?» и «на что я могу надеяться?», а ответы на эти ключевые вопросы человеческого бытия зависят в том числе и от того, что человек считает для себя наиболее важным, приоритетным, значимым, т. е. от его ценностей. При этом нельзя дать раз и навсегда верный ответ для каждого — какая система ценностей лучше, какая должна быть приоритетней и т. д. Поэтому человек и обречён на вечный самостоятельный поиск, на вечную «незавершённость проекта собственной личности». Одна эта особенность уже ставит ценностную проблематику в разряд вечно актуальных проблем гуманитаристики.

Вторая составляющая актуальности проблемы в том, что при каждом новом повороте истории меняются конкретные социокультурные, экономические, политические условия, что влияет на формирование, а порой и сильное изменение ценностной системы общества и личности, что, в конечном счёте, изменяет менталитет и весь облик человека. Большинство учёных сходятся во мнении, что в начале XXI века происходят коренные преобразования во всех областях и на всех уровнях жизни, меняющие облик цивилизации, что неизбежно провоцирует изменения в ценностной системе человека. Научная рефлексия, на наш взгляд, может быть запоздалой, но никогда преждевременной. Поэтому выявление и описание закономерностей существования ценностной системы, динамики изменения соотношения и «удельного веса» тех или иных ценностей в мировоззрении современного человека, а особенно подрастающего поколения, будет служить не только более чёткому представлению о происходящих изменениях «во внутреннем ландшафте» Homo sapiens, но и основой прогноза на будущее, и, что немаловажно, основой для выбора или конструирования подходов и методик построения образовательно-воспитательной деятельности в обществе.

В-третьих, нельзя признать исчерпывающей (и тем более окончательной) теоретическую разработку основ антропологической и социальной аксиологии. Более того, на настоящий момент даже нет разделения этих двух направлений исследования в современной аксиологии. В связи с вышеизложенным в данной статье предпринимается попытка выявления и описания некоторых закономерностей функционирования и развития ценностной системы человека.

Не углубляясь в описание различных подходов к пониманию категории «ценность» и «ценностная система», перечислим лишь важные для данной работы теоретические моменты. Слово «ценность» происходит от древнегреческого *αῦτα*, впервые упоминаемого Диогеном Лаэртским, в настоящее время в аксиологии оформилось два противоположных направления в понимании данной антропологической категории. В одном из них ценность рассматривается как продукт сознания. Источники ценностей предстали этого подхода связывали с биологическими и психологическими потребностями человека. Второе направление признавало ценность объективно существующим феноменом. Источником ценности выступает индивидуальное сознание, направленное на объект.

С середины XX века аксиологическая проблематика в отечественной науке исследовалась весьма активно, в это время увидели свет работы С.Ф. Анисимова, Ю.С. Борева, А.В. Гулыги, Э.В. Ильенкова, А.Г. Здравомыслова, М.К. Мамардашвили, Б.В. Орлова, С.Л. Рубинштейна, Л.Н. Столовича, В.П. Тугаринова, Н.З. Чавчавадзе, В. Ядова. В.П. Тугаринов определил ценности как «явления (или стороны, свойства явлений) природы и общества, которые полезны, нужны людям исторически определённого общества или класса в качестве действительности, цели или идеала» [6, с. 44]. Учёный выделяет действительные, наличные, мыслительные, желаемые, идеальные ценности. В.А. Городилов обозначает ценности как значимость объекта для субъекта [1]. М.С. Каган — как внутренний, эмоционально усвоенный субъектом ориентир его деятельности, и потому ценность воспринимается им как его собственная духовная интенция [3]. Э.В. Ильенков отмечает, что ценности, с одной стороны, имеют объективное содержание, но, с другой стороны, зависимы от сознания субъекта, так как для их продуцирования и движения необходима субъективная (общечеловеческая) оценка [2]. Автору статьи близки точки зрения М.С. Кагана и Э.В. Ильенкова, поэтому под ценностью нами понимается *эмоционально переживаемое представление личности о наиболее значимом и желаемом, которое выступает*

внутренним ориентиром действий субъекта и зависит от конкретных социально-исторических условий.

Пониманию сути любого явления всегда способствует выявление тех закономерностей, по которым существует данное явление. При этом под законом подразумевается необходимое, существенное, устойчивое, повторяющееся отношение между явлениями. В.П. Тугаринов дает следующее определение закона: «Закон есть такая взаимосвязь между существенными свойствами или ступенями развития явлений объективного мира, которая имеет всеобщий и необходимый характер и проявляется в устойчивости и повторяемости этой связи» [5, с. 27]. Таким образом, закон отражает существенную связь, носит необходимый, всеобщий и повторяющийся характер, реализуется во всех случаях. Закономерность отличается от закона тем, что не носит всеобщего характера, проявляется не столь устойчиво и проявление закономерности зависит от ряда условий. В данной статье мы предпринимает попытку выявления закономерностей функционирования ценностной системы человека.

Закономерность взаимозависимости и взаимовлияния ценностной системы общества и ценностной системы личности. С одной стороны, наблюдается огромное влияние ценностной системы общества и особенностей процессов, в нём протекающих, на ценностную систему личности, которая интегрирована в систему социальных отношений и не может не испытывать воздействие общества. Каждая отдельная личность формируется в конкретных исторических условиях и поэтому может рассматриваться как зеркало общества. Но, с другой стороны, общество состоит из личностей и общий вектор его направленности будет зависеть от индивидуальных жизненных векторов, соответственно, каждый отдельный человек влияет на систему ценностей общества, внося свой, пусть и малый вклад.

Закономерность относительной автономности ценностной системы человека. Человек диалектичен по своей природе — в нём органично сочетаются установка на преобразование, изменение, достраивание себя в соответствии со своим идеалом и, с другой стороны, в человеке есть некий внутренний «каркас жёсткости», обеспечивающий существование его «я», нечто обуславливающее его самоидентичность и тождественность самому себе. Человеку при всей его изменчивости крайне необходима константность определённых частей его личности, в противном случае отсутствие постоянства, верности самому себе приводит к растворению личности, к её распылению, аннигиляции. Этого не происходит вследствие действия двух уравновешивающих друг друга сил — стремления

к изменению и стремления к постоянству. Каждая личность в определённой степени обладает самостоятельностью и автономностью в выборе и принятии тех или иных решений, не взирая на специфику разворачивающейся вокруг жизненной ситуации. Поэтому даже если в общественном сознании происходят подвижки, ценностная система общества претерпевает изменения, личность может продолжать сохранять практически неизменными свои ценности, ценностные установки и ориентиры.

Закономерность сложности, неоднородности, изменчивости состава ценностной системы человека. В мировоззрении любого человека есть ценности разного уровня и разного порядка — витальные, материальные, духовные, ценности-цели, ценности-средства и т. д. Чем активнее личность в освоении и преобразовании себя и мира, тем более богата её ценностная система. Как правило, внутренне богатый человек обладает развитой ценностной системой с четко выстроенной вертикалью, верхушкой которой являются ценности познания, гуманизма, духовности, толерантности, свободы и творчества. Но любая ценностная система включает и более простые, но жизненно необходимые ценности, следование которым обеспечивает само существование человека. Однако личность — результат длительной внутренней индивидуальной эволюции, а эволюция, как известно, идёт от более простых, примитивных форм к более сложным и развитым, следовательно, ценностная система человека развивается в соответствии с этим принципом. Разнородность, разноставность ценностей, их определённая иерархия и уникальная комбинация обеспечивают уникальность и неповторимость внутреннего мира каждого отдельного человека.

Закономерность неравномерного, нелинейного развития ценностной системы. В развитии ценностной системы человека есть периоды относительно спокойного, эволюционного, поступательного развития, когда вновь приобретённые или уже имеющиеся и осознаваемые ценности укрепляются, человек постепенно выстраивает жизненную политику в соответствии с ними. И есть периоды кризисные, периоды революционной ломки. Кризис может идти несколькими путями: отказ от уже имеющегося, резкое изменение «удельного веса» ценности и её места в иерархии, вхождение в систему новых, особо значимых ценностей. Так или иначе, кризис вызывает серьёзные изменения в составе ценностей и их иерархии.

Мы согласны с точкой зрения Л.В. Мосиенко [4], разделяющей ценности на ценности-константы и ценности-мигранты. Последние обладают импульсностью, обеспечивают не только динамичность

ценностной системы и её относительную нестабильность, провоцируя точки бифуркации (термин синергетики) в развитии системы, но за счёт этого возможность дальнейшего развития и совершенствования личности. Следовательно, основная функция этих ценностей — развитие системы. Ценности-константы являются системообразующими, обеспечивающими не только целостность, но и устойчивость функционирования системы, особенно в кризисных ситуациях.

Закономерность зависимости сложности ценностной системы от активности жизненной позиции личности. Система ценностей зависит от количества и качества социальных контактов человека, широты круга его общения и уровня развития близких ему людей, от включённости его в разнообразные виды деятельности. С одной стороны, человеку необходим эталонный образец, планка, до которой возникает желание дотянуться, вырасти, что может обеспечиваться нахождением этого эталона в кругу общения, а с другой стороны, человек развивается и совершенствуется только в деятельности, поэтому такое значение имеет разнообразность и сложность деятельности.

Закономерность развития ценностной системы личности по пути от максимальной динамики к стагнации процессов изменения в структуре и составе ценностной системы. Данная закономерность отражает логику развития человека в целом и его мировоззрения в частности. На наш взгляд, в ценностной системе любого человека есть ценности, встроенные в его мировоззрение уже длительное время, как правило, с детства. Их особенность в данной структуре — константность, неизменность их присутствия, что позволяет человеку оставаться самим собой. Но на разных этапах развития, по мере освоения человеком разных видов деятельности, интеграции в различного типа сообщества, социализации в целом, его мировоззрение, особенно в подростковый период и в студенческие годы, активно достраивается, человек интериоризирует большое количество новых для себя ценностей. Со временем динамика изменений начинает «затухать», ценности обретают в иерархии закреплённость и определённую значимость, всё меньше изменяется состав, прекращается движение ценностей «по вертикали». Не секрет, что человек очень часто со временем становится косным, консервативным, менее активным в познавательном и социальном плане. К счастью, определённой страховкой от этого отчасти негативного явления становится наличие в ценностной системе человека ценности постоянного развития и самосовершенствования. Таким образом, богатый состав и структура ценностной системы влияет на её здоровую динамику

и необходимую константность, обеспечивая жизнестойкость мировоззрения в целом.

Подводя итоги, ещё раз отметим, что аксиологическая проблематика в гуманитаристике является постоянно актуальной, но, тем не менее, недостаточно исследованной. Автор рассматривает ценность как эмоционально переживаемое представление личности о наиболее значимом и желаемом, которое выступает внутренним ориентиром действий субъекта и зависит от конкретных социально-исторических условий. Автор выделяет шесть закономерностей функционирования ценностной системы личности, которая является внутренним каркасом личности, обуславливающим не только её «внутренний духовный ландшафт», но и нравственную устойчивость, жизненную стратегию и тактику.

Список литературы:

1. Городилов В.А. Идентификация и самооценка как факторы формирования ценностных ориентаций молодежи // Ценностный мир современной молодежи: на пути к мировой интеграции. М., 1994. — 180 с.
2. Ильенков Э.В. Идеал // Философия и культура. М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2010. — 808 с.
3. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб.: Петрополис, 1997. — 205 с.
4. Мосиенко Л.В. Ценностное самоопределение студентов в пространстве университетской субкультуры. Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2012. — 347 с.
5. Тугаринов В.П. Законы объективного мира, их познание и использование. — Л.: Лениздат, 1955. — 163 с.
6. Тугаринов В.П. Марксистская философия и проблема ценности // Проблема ценности в философии. М.: Наука, 1966. — 147 с.

1.5. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Албитова Екатерина Петровна
соискатель кафедры педагогики,
Бурятского государственного университета,
ассистент Забайкальского государственного университета,
г. Чита
E-mail: tsyga@mail.ru

TO THE QUESTION OF PEDAGOGICAL SUPPORT UNIVERSITY STUDENTS

Albitova Ekaterina
competitor of chair of pedagogics, Buryat state university, assistant to
Transbaikal state university, Chita

АННОТАЦИЯ

Цель — статьи выявить основное предназначение педагогической поддержки студентов вуза.

Методы — наблюдения, анкетирования, опрос.

Результаты исследования показали необходимость и основное предназначение педагогической поддержки студентов вуза в образовательном процессе.

Выводы: изучение педагогической поддержки студентов вуза определило, что создание новых теоретических и практико-ориентированных моделей педагогической поддержки студентов вуза в образовательном пространстве поможет личности закрепить состоявшийся выбор специальности.

ABSTRACT

Aim of the article to educe basic destiny of pedagogical support of students of institution of higher learning.

Methods of supervision, questionnaire, questioning.

Research results showed a necessity and basic destiny of pedagogical support of students of institution of higher learning for an educational process.

Conclusions: the study of pedagogical support of University students has determined that the creation of new theoretical and practice-oriented models of pedagogical support of students in the educational space of the personality will help consolidate held choice of specialty.

Ключевые слова: педагогическая поддержка; педагогическая поддержка студентов высших учебных заведений; саморазвитие; самоопределение.

Key words: pedagogical support; educational support for students in higher education; personal development; self-determination.

Развитие понятия «педагогическая поддержка» в современном образовании продолжает оставаться одним из актуальных понятий современного образования. Педагогическая поддержка включает в себя широкий спектр понимания и рассматривается как: совместная деятельность (О.С. Газман, Н.Б. Крылова, Г.И. Рогалева); система методов и способов деятельности (А.В. Иванов, В.А. Хорош, Л.Ю. Хорош, И.С. Якиманская); возможность разрешения проблем возникающих в процессе обучения (Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин); стратегия педагогической деятельности (А.Н. Руденко); социальное и внутриличностное самоопределение (И.Ю. Шустова); равнопартнёрская доверительная деятельность (Н.Б. Подсосова) и т. д.

В современной образовательной ситуации вопросы организации педагогической поддержки и воспитания актуальны всегда. Исследование данных вопросов показало, что они ориентированы на личность, ее развитие, саморазвитие [4, с. 21; 9, с. 96], самоопределение [2, с. 5—45; 7, с. 187], самореализацию, а также на субъектность [5, с. 24], личностный потенциал и личностный рост [6, с. 24]. В нашем понимании, ориентированные на личность процессы в большей степени проявляются на этапах получения высшего профессионального образования. Изучая педагогическую поддержку с момента ее появления по настоящее время, нам особо хотелось бы остановиться на самоопределении.

В зарубежной литературе самоопределение выражается в понятии «психосоциальная идентичность». Введенное и разработанное Э. Эриксоном в научный оборот понятие, в большей степени было связано с пониманием собственной ценности и компетентности личности. Отсутствие данного понимания приводит личность

к кризису ее идентичности, которая четко обозначена проявлением и выражением таких состояний, как апатия, лень, депрессия, отсутствие интереса к жизни и др. [8, с. 352]. Следствием этого становится растерянность собственного «я», колебание в способности вести свою жизнь в определенной самостоятельной траектории.

Для нашего исследования изучение самоопределения актуально на этапе получения высшего профессионального образования. Свое самоопределение личность выражает через выбор специальности, тем самым она становится субъектом образовательного процесса — студентом вуза [1, с. 156]. Совершив выбор специальности, личность часто колеблется, ощущает неустойчивость собственной позиции и отстаивание собственного «я», что характерно для юношеского возраста. Происходит это в силу многих причин.

Однако, главной по нашему мнению, становятся недостаточный уровень знаний.

Действительность показывает от 60 % до 77 % студентов вуза, осуществляя выбор специальности не на основе внутренней мотивации, а руководствуясь предпочтительностью и престижностью социальных воззрений действующих на сегодня в обществе. Наблюдение показывает, что адекватность выбора специальности студентов вуза определяется в большей степени через проявление личностного развития и профессиональной мотивации.

Интересуясь мотивами выбора будущей профессии студентов Забайкальского государственного университета (г. Чита) — далее «ЗабГУ», мы выяснили, что он совершается и в какой-то мере неосознанно. Удовлетворенность первоначального выбора специальности из суждений студентов не всегда соответствует их настоящему желанию.

Для уточнения и конкретизации основного вывода о мотивации выбора и целенаправленности будущей профессиональной деятельности личности студентов ЗабГУ, мы обратились к сравнительному анализу данных, полученных на основании методики факторов привлекательности профессии В.А. Ядова, анкеты «Современное студенчество» и теста локуса контроля Дж. Роттера.

Следует заметить, что опрос по методике В.А. Ядова с 458 респондентами определил основные мотивы выбора специальности абитуриентов, поступающих в вуз. Среди них такие, как:

- совет родителей, знакомых, друзей, родственников обучающихся составил 142 человека (31 %);
- любопытство и интерес обучающихся составил 87 человек (19 %);

- востребованность профессий «здесь и прямо сейчас» обучающихся составил 174 человека (38 %);
- заинтересованность к обучению выбранной специальности наблюдалась у 23 человек (5 %);
- полное равнодушие к овладению будущей профессиональной деятельностью и профессии обнаружилось у 32 человек (7 %).

Исследование результатов анкеты «Современное студенчество», где главными вопросами были: «Чем Вы руководствовались при выборе будущей профессии»; «Для чего Вы получаете данную профессию» подтвердили наши предположения, в ответах респондентов наблюдалась неосознанная и неадекватная оценка выбора специальности. Выбор специальности студентов вуза зачастую смещен в сторону престижности в условиях рынка (см. табл. 1).

Таблица 1.

Ответы анкеты «Современное студенчество»

Вопросы анкеты	Варианты ответов	Специальности, кол-во студентов			
		ЭС энергоснабжение	АУ антикризисное управление	ПС промышленное и гражданское строительство	ЮР юриспруденция
<i>Чем Вы руководствуетесь при выборе будущей профессии?</i>	Совет родителей, родственников, друзей и т. д.	34	57	20	41
	Любознательство и интерес	20	53	18	62
	Престиж и востребованность профессии	35	40	36	42
<i>Для чего Вы получаете данную профессию?</i>	Карьерный рост	17	23	15	25
	Приобрести диплом	5	42	12	55
	Есть рабочие места	46	21	43	18
	Получать высокую заработную плату	27	31	38	40

Вторым существенным моментом становится то, что многие студенты всего лишь получают диплом престижной специальности для высокого общественного статуса, частного предпринимательства и материальной обеспеченности.

В связи с этим отмечается отсутствие целенаправленного и мотивированного выбора будущей профессиональной деятельности студентами вуза. Получив диплом по престижной специальности, многие студенты не работают по нему. Причин, по которым студенты вуза не работают по специальности достаточно много, но главной из них становится отсутствие рабочих мест у специалистов гуманитарной направленности. Это подтверждают показатели исследования государственной «Службы занятости населения Забайкальского края» (см. табл. 2).

Таблица 2.

Показатели государственной «Службы занятости населения Забайкальского края» в период 2009—2012 годов

Показатели	Специальности			
	ЭЭС	АУ	ПГС	ЮР
<i>Количество обращений специалистов в поисках работы</i>	26	383	35	653
<i>Специалисты, запрашиваемые предприятиями</i>	259	12	575	35

Полученные данные по тесту локуса контроля охарактеризовали тип личностей 458 респондентов, среди которых экстерналы составили (62,3 %) человек, интерналов (37,7 %) человек. Исследование показало, что большинство опрошенных студентов являются экстерналами, для которых не свойственно осознанно осуществлять выбор, полагаться на себя, быть целеустремленным, самостоятельно добиваться задуманных целей, работать над собой. Они склонны полагаться на мнения других, на обстоятельства, на случай и ни в коем случае не винить себя в собственных неудачах.

Сравнение полученных данных из методики факторов привлекательности профессии В.А. Ядова, анкеты «Современное студенчество» и теста локуса контроля Дж. Роттера убеждает нас в том, что мотивами выбора будущей специальности становится не осознанность,

отсутствие самостоятельности, ответственности за самих себя при планировании будущей профессиональной деятельности.

Мы считаем, чтобы избежать подобных ситуаций, необходимо деятельность преподавателей, кураторов и других участников образовательного процесса насыщать педагогической поддержкой. Педагогическая поддержка может быть оказана как ребенку, учащемуся, школьнику, так и студенту вуза. В нашем исследовании *сущность педагогической поддержки студентов вуза определяется наличием состоявшегося выбора специальности студента вуза, за который он несет ответственность, принимает решения и прогнозирует последствия для себя и других.* Ответственность студента наступает, когда он осознанно совершил выбор специальности и состоялся в нем как по собственному интересу, способностям, либо по «подсказке» близких, родственников, друзей. Если выбор специальности студента вуза строился из позиции неопределенности, неосознанности или по соображениям престижа специальности, а не из собственного интереса, жизненного мотива самостоятельно строить собственное будущее, заботиться о себе и других, то его ответственность переходит в безответственность, которая трансформирует жизненные ценности, связанные с трудом, трудовой мотивацией, материальным благосостоянием. Нередки, те случаи, когда студент вуза переходит с одной специальности на другую, теряет интерес к процессу обучения, покидает вуз или доучивается по принципу «нужен диплом, а не образование». Объяснением этого становится тот факт, что на этапе обучения студента вуза «пугает» большой объем трудностей, связанный с недостаточным уровнем знаний. Студент понимает, что ему предстоит пройти трудный, достаточно сложный путь, при этом полагаться ему приходится только на себя, однако такую готовность могут проявить не многие. Незначительное количество студентов вуза задумывается о том, что трудности, через которые проходит каждая личность, необходимы для усиления ее интереса, мотивации к выбранной деятельности. Большинство не осознает и не воспринимает это обстоятельство как значимое в жизни любого человека.

Подобного рода проблемы не редкий случай, как правило, неосознанные мотивы, безответственный выбор, начинающиеся со школьной скамьи, переходят на вузовское обучение, затем переносятся на профессиональную деятельность. Эти проблемы остаются не решенными у многих людей, практика показывает, что период адаптации в вузе для личности проходит небезболезненно. Личность не может основательно адаптироваться и приспособиться

к новым социальным условиям вуза самостоятельно, без чьей-либо помощи, поддержки, при отсутствии недостаточных знаний.

Жизнь полна аналогичных примеров. В вузах они не редкость, в них мало положительного эффекта, авторитет образовательного учреждения от этого не поднимается. В последующем для общества это выливается в существовании малоквалифицированных специалистов на рынке труда и наличии безработных.

Анализ научной литературы, проведенное нами исследование по вопросу педагогической поддержки позволяет сделать следующий вывод.

Педагогическая поддержка студентов вуза необходима и призвана помогать студенчеству: закреплять состоявшийся выбор специальности; подготавливать к самостоятельному периоду прохождения трудностей в образовательном процессе; саморазвиваться, самообразовываться, самоопределяться и др.

С ее помощью студент вуза активизирует осознание и понимание собственного выбора, который зависел только от него, от его действий, возможно от его скоротечного желания. Осознание у студента вуза будет проявляться в том случае, если его научить самостоятельно проходить через трудности различного уровня, которые на первый взгляд невозможно преодолеть.

На наш взгляд, на современном этапе педагогическая поддержка требует детального осмысления, что позволит разработать и создать новые теоретические, практико-ориентированные модели в образовательном пространстве учебного заведения. Это расширит границы исследования педагогической поддержки и даст нам основание изучить ее сущность, содержание и особенности в пространстве вуза.

Список литературы:

1. Андрющенко Н.Г. Педагогическая поддержка студентов на этапе смены направления профессиональной подготовки: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.Г. Андрющенко. — Ставрополь, 2005. — 156 с.
2. Газман О.С. Потери и обретения в воспитании после 10 лет перестройки // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. Материалы конференции. М., 1996. — С. 5—45.
3. Зазаева Н.Б. Коммуникативное измерение идентичности человека в глобализирующемся мире / Н.Б. Зазаева // Материалы Междунар. науч. конгресса «Глобалистика — 2009: пути выхода из глобального кризиса и модели нового мироустройства»: сб. науч. докл. / под общей ред. И.И. Абылгазиев, И.В. Ильина: в 2. т. Т. 1. — М.: МГУ, 2009. — С. 425—428.

4. Мачкарина О.Е. Система педагогической поддержки процесса самопреодоления у старшеклассников: Автореф. дис. педагогич. наук. Хабаровск, 2003. — 21 с.
5. Подсосова Н.Б. Педагогическая поддержка адаптации студентов первого курса к образовательной среде вуза: Автореф. дис. педагогич. наук. Новокузнецк, 2012. — 24 с.
6. Руденко А.Н. Педагогическая поддержка личностного роста студентов в образовательном процессе вуза: Автореф. дис. педагогич. наук. Чита, 2011. — 24 с.
7. Шустова И.Ю. Педагогическая поддержка как условие становления готовности к самоанализу старшеклассников: Дис. канд. педагогич. наук. Москва, 1999. — 187 с.
8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон // Психология личности в трудах зарубежных психологов. — СПб., 2008. — 352 с.
9. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / М.: Сентябрь, 1996. — 96 с.

**К ВОПРОСУ ОБ ОЦЕНКЕ РЕЗУЛЬТАТОВ
КОМПЕТЕНТНОСТИ-ОРИЕНТИРОВАННОЙ
ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ
СТУДЕНТОВ ВУЗА**

Кобелева Елена Павловна

*канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка
Сибирского государственного университета путей сообщения,
г. Новосибирск
E-mail: eleko70@mail.ru*

Матвиенко Елена Николаевна

*доцент кафедры английского языка
Сибирского государственного университета путей сообщения,
г. Новосибирск
E-mail: elenanick13@mail.ru*

**TO THE PROBLEM OF THE COMPETENCE-BASED
FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF STUDENTS:
ASSESSMENT OF OUTCOMES**

Kobeleva Elena

*candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the English Language Department at the Siberian Transport University,
Novosibirsk*

Matvienko Elena

*associate professor of the English Language Department
at the Siberian Transport University, Novosibirsk*

АННОТАЦИЯ

В статье обоснована необходимость организации компетентностно-ориентированной иноязычной подготовки студентов в вузе на основе контекстного подхода. Рассматривается технология организации проектной деятельности студентов; предлагается система оценки ее результатов, включающая матрицу внешней (экспертной) оценки, методики само- и взаимооценки, а также оценки «продукта» проекта.

ABSTRACT

The necessity of the competence-based foreign language teaching on the basis of the context approach is justified. The technology of the context project work is concerned; the assessment methods of the project work outcomes are suggested.

Ключевые слова: компетентностно-ориентированная иноязычная подготовка; контекстно-ориентированная проектная деятельность; матрица внешней (экспертной) оценки результатов проектной деятельности.

Key words: competence-based foreign language teaching; context project work outcomes; assessment matrix.

Компетентностно-ориентированное профессиональное образование — объективное явление, обусловленное социально-экономическими, политико-образовательными и педагогическими предпосылками. Его реализация подразумевает переориентацию образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний на создание условий для овладения комплексом компетенций (В.И. Байденко, В.А. Болотов, Г.А. Бордовский, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.С. Леднев, В.В. Сериков, Ю.Г. Татур, В.Д. Шадриков, А.В. Хуторской и др.).

Профессиональная иноязычная компетенция студента имеет одну из доминирующих позиций, детерминирующих готовность специалиста к выполнению профессиональных функций в современных экономических условиях. Данные условия делают необходимым усиление корреляции содержания иноязычной подготовки в вузе и контекста реальной профессиональной деятельности выпускника. Сформированные иноязычные возможности специалиста, не соотношенные в обучении с конкретными требованиями и условиями профессиональной деятельности, остаются, по сути, общими, а не специальными способностями (компетенциями) [7].

В этой связи современная, *компетентностно-ориентированная иноязычная подготовка* требует не столько нового содержания (предметного), сколько иных педагогических технологий и, как следствие, инновационных форм оценки ее результатов.

Как правило, методы заучивания и точного, по памяти, воспроизведения информации не требуются и часто не применяются в реальной профессиональной деятельности специалиста, следовательно, в технологиях их подготовки не имеет смысла преобладание нагрузки на память студентов при воспроизведении учебного

материала [2]. В этой связи считаем целесообразным использование технологии контекстного обучения иностранным языкам, в процессе которого моделируются ситуации реальной профессиональной деятельности, участие в которых формирует готовность студентов к эффективному корпоративному взаимодействию, к работе в команде, формирует рефлексивные умения, а также навыки принимать оптимальные решения и нести за них ответственность. Подобная социальная доминанта обучения ликвидирует разрыв между теми требованиями, которые предъявляются к человеку в процессе обучения, и теми, которые предъявляются в реальной профессиональной деятельности. Очевидно, что усвоенные студентом умения и навыки иноязычного общения, связанные между собой логикой профессиональной деятельности способствуют формированию его профессиональной компетентности. В процессе обучения иностранному языку это достигается посредством организации контекстно-ориентированной проектной деятельности студентов, которая понимается нами как продуктивное взаимодействие субъектов образовательного процесса, направленное на формирование их профессиональной иноязычной компетенции в ходе реализации учебного проекта, сопровождающегося внешним мониторингом, само- и самооценкой [3].

Организация контекстно-ориентированной проектной деятельности студентов на иностранном языке является трудоемким процессом, требующим от преподавателя, кроме лингвистических знаний, владения технологией контекстного обучения и методами оценки ее результатов.

Анализ теории и практики профессионального образования по данной проблеме выявил ряд подходов к ее решению. Так, М.П. Пасернак [6] выделяет такие критерии оценки результатов учебно-проектной деятельности, как уровни сформированности данного вида деятельности, качество проекта, самостоятельность в учении и самоопределение, а также время, затраченное на выполнение проекта. По мнению З.С. Жирковой [1], выполненный проект должен оцениваться экспертами: самими участниками, группой, присутствующими и преподавателем. При этом проектная деятельность студентов требует оценки не только конечного результата, но и промежуточных процедур. Н.В. Матяш и Ю.А. Володиной [5] разработана оценка проектной компетентности студентов (ОПКС) и определена 5-факторная структура методики, содержащая 4 основные шкалы, характеризующие степень развития компетентности на каждом из этапов проектной деятельности. М.В. Цыгулева [8] в качестве конт-

роля выполнения проектной деятельности предлагает оценивать как результат (проект), так и процесс работы (проектную деятельность).

Проведенный анализ, а также собственный опыт обучения студентов направления подготовки «Экономика» (кафедра «Английский язык», Сибирский государственный университет путей сообщения) позволили разработать систему оценки результатов контекстно-ориентированной проектной деятельности студентов [4], которая включает

1. матрицу внешней (экспертной) оценки (табл.1), позволяющую оценить результаты деятельности студентов как преподавателям-лингвистам, так и преподавателям профилирующих кафедр, выступающих в качестве экспертов, способных оценить уровень владения фоновыми знаниями и компетенциями в определенной профессиональной области;

2. таблицы для само- и взаимооценки, позволяющие студентам осуществлять оценку собственного образовательного процесса, что является важнейшим механизмом формирования рефлексивных умений обучающихся, развития их автономности и адаптивности, необходимых для принятия студентами самостоятельных суждений и действий в процессе преодоления учебных трудностей;

3. форму оценки «продукта» проекта с точки зрения его корреляции с целями и задачами, актуальности, а также эстетики оформления.

Таким образом, контекстно-ориентированная проектная деятельность студентов является эффективным способом организации компетентностной иноязычной подготовки в вузе. В ходе реализации проектной деятельности студенты овладевают способами решения проблемных профессионально-ориентированных задач. Результативность проектной деятельности студентов на иностранном языке может рассматриваться как показатель сформированности их профессиональной иноязычной компетенции.

Таблица 1.

Матрица внешней (экспертной) оценки результатов контекстно-ориентированной проектной деятельности студентов

Критерий/ балл	3	2	1	0	балл
1. Рефлексивный (владение предметом обсуждения, решение проблемной ситуации и наличие продукта)	уверенное владение материалом проекта; четкое понимание сути проблемы; представление альтернативных решений; аргументированность окончательного решения, готовность отстаивать принятое решение	достаточное владение материалом проекта; наличие решения проблемы, обозначенной проектом	наличие фрагментарных знаний по сути проекта; спорный характер принятого решения	отсутствие знаний по содержанию проекта или ошибочное представление о его сути; отсутствие решения по обозначенной проблеме	
2. Прикладной (применение профессионально-ориентированных знаний на практике)	практическое использование полученных знаний по экономике; привлечение междисциплинарных знаний, усиливающих аргументацию в пользу принимаемого решения; убедительная демонстрация аналитических способностей	использование полученных знаний в контексте материала проекта; достаточное использование аргументов аналитического характера	наличие знаний при минимальном их практическом применении; приведение слабых аргументов и аналитики	отсутствие попыток практического использования полученных знаний; отсутствие аргументов и аналитики	

3. Лингвистический (владение языковыми опциями)	уверенное владение профессиональной терминологией на иностранном языке; свободное владение различными разговорными клише	достаточное владение профессиональной терминологией на иностранном языке; достаточное использование разговорных клише	минимальное использование профессиональной терминологии на иностранном языке; ограниченное количество разговорных клише в речи	отсутствие знаний профессиональной терминологии на иностранном языке; отсутствие в речи разговорных клише	
4. Интерактивный (владение дискурсивными навыками)	уверенное участие в дискуссии; умение четко и логично аргументировать свою позицию, опровергнуть или поддержать другую точку зрения, полно ответить на вопросы на иностранном языке	умение участвовать в дискуссии; достаточно ясно выражается собственная точка зрения; демонстрируется умение отвечать на вопросы по содержанию проекта на иностранном языке	участие в дискуссии ограничивается кратким изложением собственной точки зрения	отсутствие навыков участия в дискуссии на иностранном языке	
5. Организационно-технический (использование средств визуального сопровождения)	уверенное владение навыками подготовки и осуществления презентации; уверенное апеллирование к визуальному сопровождению; полное соответствие презентации принятым требованиям	использование компьютерной презентации как средства визуального сопровождения; соответствие презентации принятым требованиям	неуверенное апеллирование к визуальному сопровождению; несоответствие презентации заявленным требованиям	пренебрегается использованием средств визуального сопровождения	
					total

Список литературы:

1. Жиркова З.С. Оценка результатов проектной деятельности обучающихся // Успехи современного естествознания. Научно-теоретический журнал. 2010. — № 1. — С. 98—101.
2. Каморджанова Н.А., Карташова И.В., Сальникова Е.В. и др. Бухга-терский учет. Сборник кейсов. СПб.: Изд-во «Питер». 2001. 407 с.
3. Кобелева Е.П. Формирование профессиональной иноязычной компетенции будущих экономистов транспортной отрасли: автореф. дис. канд. пед. наук. Барнаул, 2012. — 22 с.
4. Матвиенко Е.Н., Стучинская Е.А., Кобелева Е.П. Метод проектов как способ реализации контекстного обучения иностранному языку студентов-экономистов // Сибирский педагогический журнал. 2012. — № 6. — С. 218—222.
5. Матяш Н.В., Володина Ю.А. Методика оценки проектной компетентности студентов // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. №3(17). [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 30.04.2013).
6. Пасернак М.П. Дидактические основы применения проектного обучения учащихся 5—7 классов техническому творчеству в процессе изучения образовательной области «Технология»: дис. канд. пед. наук. Брянск, 1997. — 337 с.
7. Тенищева В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: дис. д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 2008. — 399 с.
8. Цыгулева М. В. Опыт реализации проектной методики для формирования профессиональной компетентности специалиста // Вестник Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2010. Вып. 10(100). — С. 56—62.

СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Коровин Роман Владимирович

*преподаватель 6 факультета авиационного
(дальней и военно-транспортной авиации) (город Балашов)
Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского
и Ю.А. Гагарина» (филиал, город Краснодар),
г. Балашов*

E-mail: korovinrv@mail.ru

THE SYSTEM OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL TRAINING OF CADETS OF MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Korovin Roman Vladimirovich

*A teacher of the 6th faculty of the Aviation (long-range and military
transport aviation) (the town of Balashov) Military Educational
and Scientific Centre of the Air Force (Air Force Academy named after
professor N.Ye. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin (branch,
the city of Krasnodar), Balashov*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается необходимость коренной трансформации высшей военной школы, в связи с чем предлагается разработать систему профессионально-педагогической подготовки курсантов военных вузов. Определяются причины, по которым обусловлена необходимость разработки такой системы. Предлагается подготовка специалистов в области управления воинскими подразделениями по новым специальностям — военно-административным или военно-управленческим. Рассматриваются знания, умения и навыки, которыми должны обладать будущие офицеры-управленцы.

ABSTRACT

The paper considers a necessity for the fundamental transformation of the higher military school for which reason working out a system of professional and pedagogical training of cadets of military higher education

institutions is proposed. The reasons for a necessity of working out such system are specified. We propose a training of specialists in the field of the management of military small units in new specialties — such as military administration and military management. The paper considers the knowledge, skills and abilities which future officers-managers must possess.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая подготовка; курсанты военных вузов; военно-профессиональное образование.

Keywords: professional and pedagogical training; cadets of military higher education institutions; military and professional training.

Наиболее общие задачи трансформации высшей военной школы в связи с её реформированием были поставлены в Концепции развития системы военного образования Вооруженных Сил Российской Федерации, которая была введена приказом министра обороны № 191 от 13 апреля 1993 года.

Конечно, современная высшая военная школа имеет достаточно высокий потенциал, но для того, чтобы в профессиональном военном образовании произошёл переход в принципиально иное качество, отвечающее всем современным требованиям, необходимо на выходе военно-образовательной системы иметь офицерские кадры, обладающие высочайшей профессиональной квалификацией, знаниями, умениями и навыками нестандартного мышления, имеющие не только прочную теоретическую подготовку, но и практические навыки работы с современной боевой техникой и её эксплуатацией, владеющие управленческой и инновационно-профессиональной культурой.

Исследования, проведенные учеными в конце 90-х годов XX века и в начале XXI века показали, что у нас в стране в настоящее время в войсках имеется определенный дефицит квалифицированных военных кадров. Около 75 % командиров частей в опросах военных экспертов отмечали нехватку управленческих и воспитательных кадров высокой квалификации. Новые вызовы времени требуют новой концепции военного образования будущих офицеров, в связи с чем необходимо исследовать и решать научные и практические задачи по разработке педагогической системы подготовки офицерских кадров для управления воинскими подразделениями в мирное время в военных вузах.

Потребность в разработке педагогической системы подготовки будущих офицеров к управлению воинскими подразделениями в мирное время детерминирована следующими причинами:

- управление воинскими подразделениями в настоящее время не в полной мере отвечает задачам современного общества, стоящими перед российской армией;

- уровень сформированности управленческо-педагогической культуры, профессиональной компетентности и готовности к обучению основных субъектов педагогического процесса (педагога и обучающегося, в данном случае, курсанта) является недостаточным для соответствия требованиям настоящего времени;

- профессионально-педагогическая система подготовки офицерских кадров к управлению воинскими подразделениями не является оптимальной для достижения поставленных перед руководствами военных вузов инновационных задач.

Профессионально-педагогическая система подготовки будущих офицеров структурно состоит из подсистем, которые объединены общим замыслом, целостной концепцией работы системы для оптимального выполнения государственного заказа на подготовку военных кадров для России.

Система подготовки офицерских кадров, как отмечает Н.В. Зеленская, нуждается в серьёзных мерах по её усовершенствованию, что детерминировано следующими условиями и факторами:

1. система подготовки будущих офицеров должна быть интегрирована в многоуровневую структуру образования России, что предполагает среди ряда мер и реализацию положений Болонского процесса в российской системе образования, в том числе в системе военного образования;

2. сокращением перечня специальностей и специализаций подготавливаемых в военных вузах офицеров, обусловленным процессом реформ в самой системе подготовки будущих офицеров, который связан с оптимизацией организационно-штатной структуры военно-учебных заведений;

3. наличием пробелов и несовершенства в самой системе подготовки офицеров, в силу чего она не может удовлетворить потребности ВС России в офицерских кадрах по численности и специальностям подготовки;

4. зависимостью качества подготовки офицерских кадров от эффективности управления всеми звеньями этой подготовки [1, с. 19].

Из общей теории систем известно, что эволюция системы может происходить на основании структурного состава системы и её функциональных свойств. При оптимальном развитии системы последняя сохраняет прежние свойства, которые требуются

ей для полноценного функционирования, а также приобретает новые, которые необходимы системе для её развития.

Для обеспечения эффективной профессиональной подготовки и грамотного использования войск в мирное время, как и в боевых условиях, надо иметь ряд новых видов военных специальностей, в том числе таких, как военно-административные или военно-управленческие, которые необходимы для успешного функционирования образовательных, научно-исследовательских и других подобных организаций.

Военно-профессиональное образование будущих офицеров военно-управленческих специальностей надо производить по качественно иным военно-профессиональным образовательным программам на базе высшего военно-специального образования в военных высших учебных заведениях.

Курсанты военных вузов командного (управленческого) профиля по окончании военного вуза должны иметь следующие знания, навыки и умения:

- знать и уметь использовать в практической деятельности требования уставов, наставлений, приказов и других руководящих документов по организации боевой и повседневной деятельности войск;
- знать и уметь оценивать силы возможного противника;
- иметь навыки проведения оперативно-тактических расчетов, используя при этом современные методы, технические средства и информационные технологии;
- уметь в ограниченное время быстро принимать эффективные решения с целью выполнения поставленных задач и ставить четкие задачи своим подчиненным;
- иметь навыки грамотной разработки и оформления документов согласно своим профессиональным обязанностям;
- знать основы, механизмы и методы оперативно-тактического мышления: видеть в целом оперативно-тактическую задачу, уметь оценивать её элементы и находить оптимальные способы её решения;
- владеть способами нахождения нетривиальных способов решения профессиональных задач;
- владеть методами анализа передового опыта и внедрять его в своей профессиональной работе;
- иметь навыки формирования и развития личностных и профессиональных качеств подчиненных.

Военно-профессиональное образование включает в себя учебную, методическую, научную и воспитательную работу.

1. Учебная работа включает в себя подготовку, организацию и проведение всех видов учебных занятий, текущий контроль успеваемости курсантов военных вузов, промежуточную аттестацию обучающихся и итоговую аттестацию выпускников.

2. Одной из важных составляющих военно-профессионального образования военных вузов является методическая работа, представляющая собой совокупность мер, которые проводятся профессорско-преподавательским составом с целью усовершенствования методики преподавания, повышения качества проведения всех видов учебных занятий и профессионального уровня обучающихся, а также разработки и внедрения новых методов и средств обучения будущих офицеров в военном вузе.

3. Одним из основных видов военно-профессионального образования является научная работа. Она является также и профессиональной обязанностью преподавателей высших военных учебных заведений. Научная работа ведется с целью повышения научного уровня учебного процесса и развития научных исследований по специфическим проблемам профессиональной деятельности военных специалистов.

4. Воспитательная работа в высших учебных заведениях военного профиля представляется нам организованным, целенаправленным и систематическим процессом взаимодействия и воздействия профессорско-преподавательского состава, должностных лиц на чувства, волю и сознание курсантов с целью формирования у них высоких профессиональных и моральных качеств в соответствии с требованиями, предъявляемыми к профессиональной деятельности военных специалистов.

Главной целью воспитания будущих офицеров является становление у них качеств патриота, военного профессионала, специалиста и нравственной личности, что ориентирует всех субъектов воспитания военного вуза на системный и комплексный подходы к воспитанию курсантов.

Список литературы:

1. Зеленская Н.В. Педагогическая концепция управления качеством подготовки офицерских кадров: автореф. Дис. д-ра пед. наук: 13.00.08. СПб, 2009. — 47 с.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ И АКАДЕМИЧЕСКАЯ
МОБИЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБНОСТЬ
ПЕРЕПРОФИЛИЗАЦИИ
УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ
С ДВОЙНОЙ КВАЛИФИКАЦИЕЙ**

Липинская Ирина Олеговна

*аспирант, Житомирский государственный университет
имени Ивана Франко,*

г. Житомир

E-mail: irinka_gaidai@mail.ru

**PROFESSORIAL AND ACADEMIC MOBILITY
AS THE ABILITY OF CHANGING THE PROFILE
OF TEACHERS-PHILOLOGISTS
OF DOUBLE QUALIFICATION**

Lipinskaya Irina

*graduate student, Zhytomyr State University named after Ivan Franko,
Zhytomyr*

АННОТАЦИЯ

В статье предпринята попытка проанализировать явления профессиональной и академической мобильности. Автор выясняет роль мобильности в обществе в связи со вступлением Украины в Болонский процесс. Исследовательница видит решение проблемы перепрофилизации учителей-филологов в современных, быстро меняющихся условиях путем обеспечения их подготовки по двойной квалификации

ABSTRACT

The article attempts to analyze the phenomenon of professional and academic mobility. The author clarifies the role of mobility in society in relation to Ukraine's accession to the Bologna process. The researcher sees the solving the problem of changing the profile of teachers-philologists in the modern rapidly changing conditions by providing them with training on dual qualifications

Ключевые слова: профессиональная и академическая мобильность; Болонский процесс; подготовка учителей-филологов с двойной квалификацией

Keywords: professional and academic mobility; the Bologna process; the training of teachers of philology with a double qualification

В 2005 г. Украина стала участником Болонского процесса. По мнению ученых, евроинтеграция систем национального образования является направленной на развитие так называемого «гибкого общества» для существенного повышения конкурентоспособности национальных экономических систем с сохранением при этом своих социальных ценностей [2, с. 126]. Б. Бабин считает, что присоединение Украины к Болонской декларации, направленной на создание общего пространства высшего образования, является мощным толчком к позитивным изменениям в системе высшего образования в таких областях, как автономия университетов, прозрачность систем поступления и оценки, преодоление коррупции, мониторинг качества образования, академическая и профессиональная мобильность [2, с. 4].

Целью данной статьи является проанализировать явления профессиональной и академической мобильности как возможность перепрофилизации учителей-филологов с двойной квалификацией.

Обеспечение условий для расширения мобильности является одной из важнейших задач интеграции Украины в Болонский процесс. На сегодня на Украине предоставляется поддержка в рамках международных соглашений: 86 межправительственных и 46 межведомственных соглашений с 61 страной мира, 17 из них о взаимном признании документов об образовании, ученых степенях и ученые звания, которые реализуются в Европе и являются доступными для украинских студентов, преподавателей и учених [4, с. 11].

По нашему мнению, именно профессиональная мобильность, является важной чертой при подготовке специалистов, в том числе и учителей-филологов по двойным специальностям, ведь она дает возможность быстро перепрофилироваться, адаптироваться к новым условиям труда, выбрать предмет преподавания.

Наиболее точно, на наш взгляд, понятие профессиональной мобильности определено в энциклопедии В. Кременя (2008): «Профессиональная мобильность — это одна из форм социальной мобильности, что представляет собой процесс изменения рабочими места работы» [5, с. 92]. Место в общественной организации труда и характер труда — важнейшие признаки социального положения специалиста.

В основу профессиональной мобильности положены законы распределения и перемены труда, восстановления рабочей силы, повышения потребностей, а также такие закономерности группового и общественного сознания, как нормы и ценности, мотивы поведения и потребности. Действия этих законов и закономерностей оказываются в изменениях, происходящих в общественном производстве, требованиях к качеству работников, в изменениях условий жизни, структуры потребностей и мотивов поведения работников. Непрерывно изменяются как характеристики отдельного работника и трудовых ресурсов в целом, так и параметры системы мест применения труда. Это нарушает соответствие между работником и рабочим местом, создает условия перемещений — профессиональную мобильность. Чем выше способность работника адаптироваться к изменениям, которые происходят в экономике, технике, образовании, тем выше его профессиональная мобильность [7, с. 725]. Из этого следует, что специалист по нескольким специальностям способен быстрее приспособиться к определенной среде труда. Итак, мы считаем, что учителя-филологи с двойной квалификацией могут эффективно использовать в профессиональной деятельности оба профиля своей подготовки, в отличие от специалистов одной специальности.

Многие современные ученые исследуют явление академической мобильности в украинском образовательном пространстве. О положительных сдвигах в связи с актуализацией этого явления в украинском обществе говорят такие ученые, как В. Водник, В. Воловик, С. Дрожжина, М. Фомичева. Так, В. Водник считает академическую мобильность условием конкурентоспособности выпускника профессионального учебного заведения на рынке труда [1, с. 101]. В. Воловик и М. Фомичева говорят о социокультурной адаптации как факторе академической мобильности [1, с. 106]. С. Дрожжина отмечает роль мультикультурализма в решении проблемы равного доступа к качественному образованию [1, с. 130].

При подготовке Украины к вступлению в Болонский процесс были осуществлены следующие шаги: по отдельным специальностям разработаны интегрированные учебные программы профессионального образования короткого цикла, реорганизована система учебных заведений I—III уровней аккредитации, т. е. техникумов и колледжей стали структурными подразделениями университетов и академий. Если говорить о специальностях двойного профиля, то они сохранены в виде дополнительных специальностей и специализаций. Например, сегодня в научно-учебном институте

филологии и журналистики Житомирского государственного университета им. И. Франко осуществляется подготовка специалистов по специальностям: «Украинский язык и литература, зарубежная литература. Специализация: редактирование образовательных зданий», Украинский язык и литература». Дополнительная специальность: Язык и литература (английский), (немецкий)», «Язык и литература (русский). Дополнительная специальность: Язык и литература (английский, немецкий)». Кроме того, с 2010/11 уч. г. происходит подготовка специалистов по направлению «Филология. Украинский язык и литература. Специализация: украиноведение», а также продолжается последний учебный год подготовки специалистов по специальности «Украинский язык и литература. Специализация: школьное библиотековедение» [3]. Тогда как в начале введения специальностей широкого профиля в 1956/57 уч. г., например, подготовка учителей-филологов осуществлялась по 8 таким специальностям, а именно: «Украинский язык и литература, история», «Русский язык и литература, история», «Украинский язык и литература, воспитатель школы-интерната», «Русский язык и литература, пене», «Украинский язык и литература, пене», «Русский язык и литература, иностранный язык», «Украинский язык и литература, иностранный язык», «Иностранный язык, украинский язык и литература» [6, л. 68—93].

Среди основных проблем реализации принципов Болонского процесса для Украины определяется отсутствие согласованного перечня направлений и специальностей подготовки. Большое внимание ученые уделяют такому аспекту, как мобильность. Для того, чтобы организовать надлежащий уровень мобильности научно-педагогических кадров, необходимо создать лучшие условия, в том числе финансовые.

Быстрые изменения условий на отечественном рынке труда обуславливают необходимость обеспечения быстрой адаптации содержания подготовки студента и создания условий для его быстрой перепрофилизации без пересдачи экзаменов и перевода его из одного высшего учебного заведения в другое. Поэтому ступенчатая подготовка специалистов должна быть ориентирована на мобильность и изменчивость социальной и производственной деятельности, адаптация к которым выступает как один из признаков уровня образования.

Росту мобильности студентов, преподавателей, ученых способствует введение таких новейших технологий, как дистанционное образование, расширение сети филиалов вузов Украины за рубежом,

создание информационных центров, подготовительных отделений и факультетов, углубленное изучение иностранных языков, проведение конференций и симпозиумов с привлечением ведущих специалистов из зарубежья [5, с. 100].

Следовательно, в современных, условиях, которые быстро меняются, необходимо обеспечить подготовку педагогических кадров, способных к перепрофилизации. На сегодня в высших педагогических учебных заведениях происходит подготовка специалистов по двум специальностям (основной и дополнительной), а также по специальностям со специализациями. Учителя-филологи с двойной квалификацией способны к профессиональной и академической мобильности, ведь два профиля их подготовки обеспечивают им лучшую адаптацию к определенной среде труда, в частности создают возможность выбора предмета преподавания в профессиональной деятельности. Это является положительным явлением в отечественном образовании, ведь мобильность студентов, учителей и преподавателей является важной основой внедрения Болонского процесса на Украине.

Список литературы:

1. Академическая мобильность — важный фактор образовательной евроинтеграции Украины: материалы Междунар. науч.-практ. конф., (Харьков, 16—9 нояб. 2010 г.); Редкол.: В.И. Астахова и др. — М., 2010. — 364 с.
2. Бабин Б.В. Внедрение Болонского процесса в высшей школе страны — проблемы и перспективы. Международные программы и национальный опыт. — Донецк, 2007. — 155 с.
3. ЖГУ им. И. Франко. Рабочие учебные планы, утвержденные Министерством образования и науки, молодежи и спорта Украины на 2012/13 уч. г. — 50 л.
4. Интеграция высшего образования Украины в европейское образовательное пространство: опыт академической мобильности между Украиной и Европейский Союзом. Методическое пособие. — М., 2006. — 75 с.
5. Педагогика высшей школы / [В.П. Андрущенко, И.Д. Бех, И. Волошук и др.]; под ред. В.Г. Кремень, В.П. Андрущенко, И. Лугового. — Киев, 2009. — 256 с.
6. ЦДАВОВ Украины. Ф. 166. Документы межведомственных учреждений оп. 15 Дело 1857. Учебные планы педагогических институтов, разработанные управлением и утверждены Министерством образования УССР на 1956 г. — 105 л.
7. Энциклопедия образования. / Акад. пед. наук Украины; гл. ред. В.Г. Кремень. — М., 2008. — 1040 с.

**1.6. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

**СИСТЕМА ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
КОМПОНЕНТЫ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ
В КОНТЕКСТЕ ТВОРЧЕСТВА**

Дубровина Ирина Владимировна
аспирант Уманского государственного
педагогического университета,
Украина
E-mail: badger1@ukr.net

**POSTGRADUATE EDUCATIONAL SYSTEM:
COMPONENTS OF SELF-EDUCATION ACTIVITY
OF MUSIC TEACHER IN THE CONTEXT
OF CREATIVITY**

Dubrovina Irina
Aspirant Umansky of the State Pedagogical University, Ukraine

АННОТАЦИЯ

В статье предложено определение сущности понятия «компоненты самообразовательной деятельности», проанализированы компоненты самообразовательной деятельности в аспекте творчества.

ABSTRACT

The paper proposes the definition of the concept "components of self-education activities" and consider the components of self-educational activity in the aspect of creativity.

Ключевые слова: самообразовательная деятельность учителей музыкального искусства; компоненты самообразовательной деятельности педагогов; творчество; рефлексия.

Keywords: self-educational activities of teachers of music; the components of self-education of teachers; creativity; reflection.

Современное последипломное педагогическое образование обеспечивает профессиональное сопровождение активных проблемно-поисковых и исследовательских форм учебных занятий, повышая научный, теоретический, методический уровень квалификации современного специалиста, активизируя его самообразовательную деятельность как условие профессионально-личностного роста. Поэтому процессы модернизации образования взрослых в системе последипломного образования направлены на создание педагогических условий развития самообразовательной деятельности педагогов-музыкантов в контексте творчества. Так, А. Щербак определяет главной целью системы непрерывного повышения квалификации «создание условий для постоянного самообразования, самосовершенствования, развития исследовательских способностей и педагогического таланта педагогов. Важное значение имеет обновление содержания непрерывного повышения квалификации, которое определяется требованиями общества к качеству образования, новейших данных отечественной и мировой науки и практики с учетом личностных потребностей работников образования» [5, с. 470]. Реагируя на современные требования социума к личности педагога, современный учитель музыки должен проводить «мониторинг-переосмысление» умений **эффективной музыкально-педагогической деятельности**. Согласно современной профессиограмме педагога, необходимыми личностно-профессиональными качествами современного педагога-музыканта являются: мобильность; конкурентоспособность; владение информационно-коммуникативными и художественно-педагогическими технологиями; методическая грамотность; высокий уровень владения психолого-педагогическими и профессиональными знаниями и умениями; коммуникативные навыки общения с учениками; готовность к непрерывному самообразованию в различных областях науки, образования, искусства и потребность в нем; владение моделями внедрения инноваций в практическую деятельность школы; умение осуществлять рефлекссию собственной педагогической деятельности; творчество.

Проблема творчества как педагогическая категория была рассмотрена в работах В. Андреева, Д. Богоявленской, А. Бодалёва,

В. Зягязинского, И. Зязюна, Я. Климова, В. Крутецкого, В. Лисовской, Л. Лузиной, В. Мерлина, О. Мороза, М. Никандровой, Я. Пономаревой, Н. Тарасовича, Г. Филонова. Такие ученые, как В. Сласёнин, Ю. Чабанский, Г. Щукина, считают творчество первоосновой становления личности педагога. Проанализировав многогранность понятия «творчество» в психолого-педагогической науке, приходим к выводу, что компоненты самообразовательной деятельности в аспекте творчества не являлись объектом научных исследований и поэтому требуют дальнейшего рассмотрения.

Цель статьи — определение структуры творческого процесса, сущности понятия «компоненты самообразовательной деятельности», анализ компонентов самообразовательной деятельности учителя музыки в системе последипломного образования.

Творчество — это состояние, которое предусматривает высшую меру проявления индивидуальной самобытности человека, деятельность, которая превращает личность творца в индивидуальность, благодаря которой осуществляется продвижение человеческой культуры в направлении прогресса [6, с. 57]. Главное в творчестве не внешняя, а внутренняя активность. У каждой личности есть способности, мотивы, знания и умения, благодаря которым, она создает продукт, отличающийся новизной, оригинальностью и уникальностью (неповторимостью). Изучение этих способностей, знаний и мотивов позволило выделить наиболее важные из них для творческого процесса: воображение, интуиция, потребность личности в самоактуализации. Элементы творчества учителя музыки, включают в себя творческое мышление, творческое чувство, воображение, фантазию, интуицию, которые через самообразовательную деятельность взаимодействуют на всех этапах творчества.

Еще К. Станиславский отмечал, «что творчество есть прежде всего полная сосредоточенность всей духовной и физической природы. ...Она захватывает кроме того и тело, и мысль, и ум, и волю, и чувство, и память, и воображение» [2, с. 8]. Цель художника ученый понимал в «познании, искусстве и работе». На наш взгляд, творчество учителя музыки выступает высшим активным познавательным процессом, направленным на раскрытие общих и специальных свойств, признаков предметов и явлений, закономерных связей между ними. Все формы деятельности человека, в том числе и самообразовательная деятельность, осуществляются при посредничестве творчества. Идеи, размышления, индивидуальные взгляды мастера на мировые события, впечатления от той эпохи, в которой он творит, отображаются в его произведениях музыкального искусства. Своеоб-

разие объединения творчества и самообразовательной деятельности основано на содержании художественно-творческого процесса как поиска собственной интерпретации художественного образа личностью, «самовыражения себя» и требует от современного учителя музыки синтеза способностей, умений и творчества.

Как отмечает И. Зязюн, «часто педагогическую деятельность учителя сравнивают с искусством. Творческий характер деятельности педагога определяется рядом факторов. Во-первых, разнообразие индивидуальных особенностей учащихся, которые привлечены к педагогическому взаимодействию, во-вторых, нестандартность педагогических ситуаций, в рамках которых происходит взаимодействие»[4, с. 17].

О. Мергут определяет пять подсистем творческой педагогической деятельности: дидактическая, воспитательная, организационно-управленческая, степень овладения педагогическими формами, самосовершенствование, общественно-педагогическая. Самообразование рассматривается в контексте подсистемы самосовершенствования, которая включает творческую профессиональную деятельность педагога по повышению своей профессиональной и общей культуры, самовоспитания, саморазвития профессионально-значимых качеств, педагогической креативности деятельности педагога по созданию собственной творческой лаборатории [3, с. 192]. Самопознание является содержанием творчества и целью самообразовательной деятельности. Вследствие чего следует отметить, что активная самопознавательная деятельность пронизывает все компоненты самообразования в аспекте творчества учителей музыки.

Ю. Дубровская выделяет три основных компонента самообразования: мотивационный, операциональный и волевой, оценочный. Таким образом, автор понимает **самообразование** как взаимосвязь и взаимообусловленность его основных компонентов: саморазвития, самообразовательной деятельности, самообучения и самовоспитания. Компоненты самообразовательной деятельности включают в себя знания, умения и навыки, формирование которых в основном осуществляется в процессе самостоятельной деятельности субъекта обучения. **Компонент** — составная часть, элемент чего-либо. **Компоненты самообразовательной деятельности** учителя музыкального искусства формируются в аспекте творчества на основе активной позиции саморазвития, высокого уровня общей культуры педагога, совершенствования личностно-профессиональных качеств, специальной музыкально-педагогической подготовки и умения размышлять над собственной деятельностью.

Т. Скоробогатова, Е. Перенюшикова в числе основных компонентов самообразовательной деятельности выделяют следующие: мотивационный, информационный, организационно-рефлексивный [1, с. 93].

Проанализировав вышеизложенное, мы выделили следующие компоненты самообразовательной деятельности учителя музыки: **мотивационно-ценностный, организационно-рефлексивный, эмоционально-волевой, информационно-коммуникативный**. Рассмотрим их подробнее.

Мотивация является неотъемлемой частью познавательной деятельности человека. В этом смысле в структуру самообразовательной деятельности следует включить мотивационно-ценностный компонент самообразовательной деятельности [1, с. 92]. **Мотивационно-ценностный компонент самообразовательной деятельности** создает непосредственное эмоциональное впечатление, которое дает толчок для активизации творчества педагога-музыканта. поэтапный процесс переработки информации от окружающей действительности на фоне постоянной позитивной мотивации к творчеству внедряется в художественный образ создания произведения на каждом витке спирали акта творчества, чередуясь с размышлениями-обращениями к собственному эстетическому опыту, вызывает умственный образ предмета и приводит к художественному замыслу как творческой задаче. Художественный замысел музыкального произведения — это желаемый результат на основе операций творческого мышления под воздействием воображения. В процессе возникновения «идеи произведения», его «идейного зерна» активизируются мышление и память личности педагога в поиске решения «ценностных» художественных задач. Собственные чувства становятся каналами информации, направленными на переработку художественного материала и опыта конкретного композитора-творца. При создании, а позже — интерпретации музыкального произведения возрастает роль **организационно-рефлексивного компонента самообразовательной деятельности**. Его интегральными характеристиками выступает внутренняя самоорганизация, которая развивает художественные образы, наполняет их эстетическим содержанием, движением, красками. Художественное творчество строится на обостренном внимании педагога-гуманитария к художественным явлениям и предполагает, по мнению Гёте, «яркие впечатления», умение удержать в памяти и осмыслить самое яркое впечатление, а позже его воспроизвести. В свою очередь, **рефлексия учителя музыки** включает способность анализировать и интерпретировать, сравнивать и выбирать главное, первоочередное для определенной

педагогической ситуации в создании и интерпретации музыкального произведения. Без рефлексии невозможен образ деятельного, энергичного, активного «творческого учителя». Такого педагога-музыканта отличает оригинальный взгляд на художественные явления, своеобразное их восприятие, интерпретацию через неповторимый художественный интеллект и самосознание, глубокий самоанализ драматургии произведений искусства, высокий уровень творчества. Важным психологическим фактором самообразовательной деятельности является активизация творчества. Для эффективной самообразовательной деятельности важны ее характеристики: мобильность, «готовность находить информацию», умение объединять художественные образы в композицию, умение фиксировать различные впечатления, эмоции и включать их в систему ассоциаций индивидуальности. Художественный образ выступает результатом единства стихийного воображения, фантазии и рационального мышления.

Эмоционально-волевой компонент самообразовательной деятельности воспроизводит, комбинирует, моделирует и формирует в самосознании творца живые картины, которые он передает в своих музыкальных произведениях. Эмоционально-волевой компонент нацелен на собственное самопознание и на будущего слушателя для передачи художественной информации. Вдохновение выступает высшим умением эмоционально-волевого компонента самообразовательной деятельности творческой индивидуальности творца, активизирует творческие способности, фантазию, интуицию, воображение, мышление и активизирует механизмы энергии творчества через накопленный жизненный художественно-эстетический опыт. Формы вдохновения различны, но имеют общие признаки: концентрацию в творческом процессе всех сил на определенном содержании и эмоциональную увлеченность этим содержанием на протяжении длительного периода деятельности. Поэтому следует обратить внимание, что важнейшие составляющие самообразования учителя музыки, которые отражают процессы творчества — умение эмоционально погружаться в творческий процесс, умение **самопознавать** захватывающее содержание и концентрировать на нем собственный творческий потенциал — часто сопровождаются разными формами вдохновения.

Информационно-коммуникативный компонент самообразовательной деятельности требует от личности педагога незаурядного художественного интеллекта, силы творческого мышления, эрудиции, что отображается в отборе учителем музыки необходимой музыкальной информации для обучения учащихся. А также свободной

ориентации и выборе необходимых информационных технологий, стимулировании себя на изучение новых версий программного обеспечения, поддержание интереса учащихся к музыкальному искусству через использование компьютерных программ. В свою очередь, в коммуникации учителя музыки заложены способности музыкальной интеллектуальности: ум, остроумие, глубина мысли, способность охватить широкий круг явлений, оригинальность, умение общаться, самостоятельно расширять специализированные знания путем общения, в том числе и в профессиональных сообществах Интернета.

Таким образом, современному учителю музыки невозможно совершенствовать себя как профессионала без сознательного отношения к самообразовательной деятельности, ее компонентам как условию духовного роста личности. Овладение компонентами самообразовательной деятельности создает свободу, совершенствует эмоционально-волевую сферу личности, стимулирует художественную интуицию. Поэтому важным в контексте образования взрослых является определение компонентов самообразовательной деятельности учителя музыки в системе последиplomного образования как отклик на возросшие требования информационного общества к личности педагога-гуманитария.

Список литературы:

1. Скоробогатова Т. Подготовка будущего учителя информатики к самообразованию в своей педагогической деятельности / Т. Скоробогатова, Е. Перевощикова // Информатика и образование. № 6, 2011. — С. 92—97.
2. Станиславский К. Моя жизнь в искусстве. 320 с. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://royallib.ru/book/stanislavskiy_konstantin/moya_giznv_iskusstve.html (дата обращения 22.04.2013).
3. Мергут О. Мистецтво педагогіки. Творчість як педагогічна категорія / Мергут О. // Науково-методичний вісник "Професійна освіта" № 1—2 (38—39), 2012. С. 187—194.
4. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривоніс та ін.; за ред. І.А. Зязюна. 3-тє вид., допов. і переробл. Київ: СПД Богданова А. М., 2008. — 376 с.
5. Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності [текст]: зб. наук. праць. / за заг. ред. І.А. Зязюна; інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. Київ; Харків: НТУ "ХПІ", 2009. — 472 с.
6. Роменець В. Психологія творчості: навч. посібник. / В. Роменець. 3-тє видання. Київ: Либідь, 2004. — 288 с.

СЕКЦИЯ 2. ПСИХОЛОГИЯ

2.1. ГЕНДЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ГЕНДЕРНАЯ САМОИДЕНТИФИКАЦИЯ В СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Бадертдинов Руслан Раисович

*аспирант Башкирского государственного университета,
г. Уфа*

E-mail: badertdinovrr@yandex.ru

GENDER IDENTITY IN CONTEMPORARY YOUTH ENVIRONMENT

Badertdinov Ruslan

postgraduate of Bashkir State University, Ufa

АННОТАЦИЯ

В статье отражен вопрос специфики понимания и взаимодействия биологического и социального пола (гендера) в современной молодежной среде. Освещена социально-конструктивистская парадигма формирования половых ролей. Представлены результаты исследования специфики распределения гендерной самоидентификации в современной молодежной среде, согласно которым, выявлено сильное преобладание андрогинности как среди юношей (92 %), так и среди девушек (88 %). Чисто маскулинные и фемининные типы представлены слабо. На основании полученных результатов представлены некоторые из возможных объяснений имеющейся статистики.

ABSTRACT

The article reflects a specific question of understanding and interaction between biological and social sex (gender) in today's youth. It

deals with the socio-constructivist paradigm of sex role formation. The results of the study to the specific distribution of gender identity in contemporary youth, according to which revealed a strong predominance of androgyny among young men (92 %) and among women (88 %). Purely masculine or feminine types are represented very poorly. On the basis of the obtained results we present some of the possible explanations of the statistics.

Ключевые слова: гендер; пол; социально-конструктивистская парадигма.

Keywords: gender; sex; socio-constructivist paradigm.

Гендерная психология — раздел дифференциальной психологии, в котором изучаются закономерности поведения человека в обществе, определённые его биологическим полом, социальным полом (гендером) и их соотношением. В гендерных исследованиях социальной психологии изучаются такие феномены, как: социализация, предрассудки, дискриминация, социальное восприятие и самовосприятие, самоуважение, возникновение социальных норм и ролей [1].

Тема гендера популярна и актуальна как в современной научной среде, так и у широкой публики. Вопросы влияния социокультурных ожиданий на становление и развитие индивидов, связанных с их половой (биологической) принадлежностью, особенности формирования их половой идентичности и достижения того или иного социального статуса, связанного с гендерной принадлежностью рассматриваются в различных гендерных исследованиях, изучающих различия в поведении мужчин и женщин, ищущих возможные различия в специфике работы женского и мужского мозга и возможные предпосылки в их генотипах.

Общепризнано, что пол — это биологическая характеристика человека, включающая отличительные признаки мужчин и женщин на хромосомном, анатомическом, репродуктивном и гормональном уровнях, а гендер — это социальное измерение пола, т. е. социокультурный феномен, означающий, что такое быть мужчиной или женщиной в том или ином обществе.

Такое понятие как «пол» традиционно используется для указания на те или иные анатомо-физиологические характеристики людей, в связи с которыми индивида относят либо к мужчинам, либо к женщинам. Пол, как биологическая особенность человека считается первоосновой и фундаментом всех психологических и социальных различий между мужчинами и женщинами, с которыми мы сталкиваемся в повседневной жизни. В наиболее радикальном своем

варианте биогенетический подход полностью отрицает влияние социокультурной среды, и пытается изыскать всевозможные подтверждения полной и абсолютной зависимости развития психики человека от особенностей его генотипа. Несмотря на всю абсурдность и ортодоксальную догматичность таких суждений, они и по сей день периодически «всплывают» в научной среде. Безусловно, подобный подход наиболее выгоден для различного рода персонажей шовинистского толка, пытающихся обосновать истинность своих взглядов абсолютной биологической предопределенностью. К счастью, научная среда, будучи космополитичной и лишенной, в большинстве своем, каких-либо предрассудков жестко и незамедлительно реагирует на подобные профанации. Возвращаясь к основной теме нашей работы, отметим, что в обществе сложилось устойчивое мнение о глубоких и непреодолимых различиях между мужчинами и женщинами. Мужчины обычно считаются амбициозными, рациональными, высококонкурентными, агрессивными и тому подобное. Женщинам же, напротив, приписываются мягкость, сильная эмоциональность, коммуникативность, склонность идти на компромиссы и прочее. Тесты подобные тесту имплицитных ассоциаций (IAT — Implicit Association Test) из раза в раз констатируют глубокоукоренившиеся в сознании людей устойчивые взаимосвязи понятий, наподобие «мужчина и карьера» или «женщина и семья». У большинства из нас они не вызывают сопротивления или отторжения, они воспринимаются нами абсолютно естественными и разумными. Обычно в такие моменты вспоминается известное объяснение подобного распределения обязанностей: это связано со спецификой жизни наших далеких предков, в первобытных общинах которых мужчины являлись охотниками, а женщины — «хранительницами домашнего очага», что и определило различия между ними. Насколько вышеобозначенные представления о жизни наших далеких предков соответствуют действительности, вопрос спорный, но мы не ставим задачи разобраться в нем в рамках данной работы. Отметим лишь тот посыл, который дает нам данное представление — различия между мужчинами и женщинами закреплены генетически. Но так ли все однозначно?

Помимо биологических отличий между людьми существуют разделение их социальных ролей, форм деятельности, различия в поведении и эмоциональных характеристиках. Отмечающееся в мире разнообразие социальных характеристик женщин и мужчин и принципиальное тождество биологических характеристик людей позволяют сделать вывод о том, что биологический пол не может быть объяснением различий их социальных ролей, существующих в разных

обществах. Таким образом, возникло понятие «гендер», означающее совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола. Не биологический пол, а социокультурные нормы определяют, в конечном счете, психологические качества, модели поведения, виды деятельности, профессии женщин и мужчин. Быть в обществе мужчиной или женщиной означает не просто обладать теми или иными анатомическими особенностями — это означает выполнять те или иные предписанные нам гендерные роли [4].

Понятие «гендер» в психологии рассматривается как социально-биологическая характеристика, с помощью которой люди дают определение понятиям «мужчина» и «женщина». Так как понятие «пол» является биологической категорией, то социальные психологи часто ссылаются на биологически обусловленные половые различия при объяснении поведения, умственных способностей, личностных особенностей, анализе условий развития представителей разных полов. И. Гофман [5] рассматривает гендер как результат социального взаимодействия и одновременно его источник. По И. Гофману механизмом создания гендера является гендерный дисплей, многообразие проявлений «мужского» и «женского» в его постоянном взаимодействии.

В своем прямом переводе с английского, понятие «гендер» обозначает род (мужской, женский, средний). В тоже время в словарях можно обнаружить и другой вариант понимания данного термина, когда «гендер» является обозначением отношений, демонстрирующее принадлежность к какому-либо классу, группе. Иными словами, гендер является формирующим фактором, который конструирует отношения принадлежности между мужчинами или женщинами и группой, классом, он обозначает и фиксирует за индивидом определенную позицию внутри группы, и как следствие положение индивида в отношении ранее сформированных групп. То есть, гендер — не просто и не только обозначение пола человека (его анатомо-физиологических характеристик), гендер — это обозначение социальной принадлежности, социальное отношение индивида.

Согласно социально-конструктивистской парадигме гендер понимается как организованная модель социальных отношений между мужчинами и женщинами, конструируемая основными институтами общества. Теория социального конструирования гендера основана на двух постулатах [4]:

1. гендер конструируется посредством социализации, разделения труда, системой гендерных ролей, семьей, средствами массовой информации;

2. гендер строится и самими индивидами — на уровне их сознания, т. е. гендерной идентификации, принятия заданных обществом норм и подстраивания под них (в одежде, внешности, манере поведения и т. д.).

Сторонники теории социального конструирования гендера подвергают сомнению тот факт, что все социальное биологически обоснованно и поэтому считается естественным и нормальным. С позиций социального конструирования гендера, гендер является социально достигаемым статусом. Так же как раса, этничность и социальный класс, гендерные категории оказываются институционализированными культурой и социумом. Жизнь каждого индивида с самого рождения формируется социокультурными нормами и правилами. Разделение социального мира на мужчин и женщин укоренено настолько глубоко, что с момента рождения, когда пол ребенка опознан, родители, врачи, акушерки и все окружающие новорожденного «создают гендер», реализуя принцип половой дифференциации. В действительности между мальчиками и девочками, мужчинами и женщинами больше сходства, чем различий, но в этой сфере общество накладывает табу на подобие [1]. Хотя и сама специфика тех черт и признаков, которые мы приписываем мальчикам и девочкам от рождения, в соответствии с которой мы формируем среду, окружающую их от самого рождения и даже до него, еще на поздних этапах пренатального развития, весьма изменчива, а подчас и парадоксальна. Стоит упомянуть простой и вместе с тем весьма показательный пример с предпочтениями цвета в одежде. Тот факт, что мальчиков одевают в голубое, а девочек — в розовое, стал реальностью (во всяком случае, в странах Запада) лишь в 40-ых годах прошлого века. До того момента, начиная примерно с 20-ых годов, имел место прямо противоположный подход: розовый цвет представлялся более мягким вариантом красного, цвета мужественности, агрессии, решительности, и как следствие — цветом мальчиков. Голубой же ассоциировался с утонченностью, деликатностью и изяществом — идеальный вариант для будущей леди.

Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что в самом разделении на группы между биологической и социальной парадигмой рассмотрения человеческого общества имеются существенные различия. Как уже отмечалось выше, с биологической точки зрения, мы можем разделить любой социум (независимо от этнической или исторической принадлежности) только на две группы с жесткими критериями принадлежности: мужчины и женщины. Рассмотрение тех же групп через «призму гендера» предполагает более широкое

и глубокое понимание предмета. Отдельно отметим тот факт, что преобладание гендерных характеристик весьма пластично и может изменяться с течением времени как в случае отдельного индивида, так и в случае большой социальной группы. Факторы, влияющие на преобладание гендерных характеристик у отдельного человека и специфику их распределения в обществе могут быть различными: особенности воспитания, изменения социально-культурных условий, смена политического режима, и связанные с этим изменения в основной государственной идеологии, усиление или ослабление влияния религиозных организаций и прочее.

Вернемся к основному вопросу. В гендерной психологии выделяют три разновидности психологического пола: андрогинный, маскулинный и феминный.

Андрогинные юноши и девушки демонстрируют более гибкое поведение, нежели индивиды, действующие в полном соответствии с традиционными половыми ролями. Они производят впечатление более легко адаптирующихся к самым различным жизненным ситуациям. Такие юноши и девушки обладают более высоким самоуважением. Окружающих они привлекают даже больше, чем их сверстники, принадлежащие к традиционному половому типу, что вероятно связано с большей гибкостью и вариативностью в моделях поведения и взаимодействия с окружающими. Другими словами, им проще находить общий язык и эффективно сотрудничать с другими людьми.

Феминность — это характеристика женственного психологического пола. Данный тип полоролевого поведения включает в себя такие качества личности, как ранимость, сострадательность, избегание конфликтных ситуаций, аккуратность во всём. Наиболее часто данный психологический пол встречается у творческих людей.

Маскулинность — комплекс характерологических особенностей, традиционно приписываемых мужчинам. Маскулинный тип юношей и девушек характеризуется наибольшей выраженностью таких свойств и качеств личности, как: независимость, напористость, властность, склонность защищать свои взгляды, честолюбие, способность к лидерству, склонность к риску, аналитичный склад мышления, вера в себя, самодостаточность. Сюда часто относят силу, жестокость и пр. Маскулинные юноши и девушки энергичны, менее чувствительны, честолюбивы, свободолюбивы [4].

Рассматривая данный вопрос А. Маслоу считал, что такие понятия как «мужское» и «женское» не раскрывают сущности того явления, которое они призваны отобразить. По его мнению, данные

понятия лишь запутывают всех, ибо те, или иные качества, которые мы по обыкновению приписываем мужскому полу подчас обнаруживаются у женского. Тоже верно и для обратного. И, тем не менее, мы выстраиваем свои взаимоотношения на основе этих стереотипов, что неизбежно ведет нас порою к ошибочному восприятию друг друга и предъявлению малообоснованных требований.

На уровне обыденного сознания тезис З. Фрейда «Анатомия — это судьба» является незыблемым постулатом. Можно сказать, что этот тезис лежит в основе биогенетического подхода к вопросу развития психики. В отличие от биологического детерминизма социальный конструктивизм постулирует, что половые роли сконструированы, и отстаивает тезис: и мужчины и женщины создаются, ими не рождаются. Можно сказать, что постулатом социального конструктивизма является тезис Симоны де Бовуар «Женщиной не рождаются, женщиной становятся» (равным образом, не рождаются и мужчиной). Социальный конструктивизм утверждает, что не существует ни женской, ни мужской сущности: биология — не есть судьба ни для мужчины, ни для женщины. Все мужское и женское создано в разных контекстах, и наполнено различным содержанием опыта и смысла [2].

К. Юнг, утверждая, что в коллективном бессознательном каждого индивида присутствуют два разных архетипа: «душа» (анима), персонифицирующая женское начало — смутные чувства и настроения, предчувствия, способность любить, чувство природы и т. д., и «дух» (анимус) — физическая сила, инициатива, рациональность и т. п. Так, мужчина должен выражать свои феминные качества наряду с маскулинными, а женщина должна проявлять свои маскулинные качества, также как и феминные. Если же эти необходимые атрибуты остаются неразвитыми, результатом явится односторонний рост и функционирование личности. Только сочетание души и духа обеспечивает гармоничное развитие индивида [3].

Чтобы выяснить, как именно проявляется гендерная самоидентификация в современном обществе, в частности в молодежной среде, и насколько сильно выражено разделение по разновидностям психологического пола (андрогинный, маскулинный и фемининный), была использована методика «Маскулинность — фемининность» Сандры Бем. В исследовании принимали участие студенты пятого курса факультета педагогики и психологии, технолого-экономического факультета и исторического факультета федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Стерлитамакская государственная

педагогическая академия им. Зайнаб Бишевой» в количестве 50 человек. Выборку составляют испытуемые обоего пола: 25 юношей и 25 девушек. Возраст испытуемых колеблется в пределах от 21 до 24 лет. Время проведения исследования: январь 2012 года. Результаты исследования юношей и девушек представлены в таблице 1.

Таблица 1.

**Результаты исследования гендерной идентификации
у юношей и девушек**

Исследуемые параметры	Юноши (%)	Девушки (%)
Маскулинность	8	0
Андрогинность	92	88
Фемининность	0	12

Из результатов исследования девушек следует, что у 88% испытуемых из всей выборки, преобладает андрогинность, у 12 % — фемининность. Проявление такого психологического пола, как маскулинность ни у одной из испытуемых не наблюдалось. Несмотря на то, что результаты исследования не выявили ни у одной из девушек преобладание маскулинности, мы не исключаем такую возможность, просто андрогинность преобладает у большего числа современных девушек. Отдельно отметим тот факт, что андрогинные девушки — вполне адекватно женственны. И это несмотря на то, что они порой демонстрируют качества, традиционно приписываемые мужскому полу.

Результаты исследования психологического пола у юношей выявили, что у 92 % юношей преобладает андрогинность, а у 8 % — маскулинность. Преобладание такого психологического пола, как фемининность, не выявилось ни у одного испытуемого. Андрогинность далеко не означает отсутствие мужественности и поэтому юноши такого типа не испытывает особых проблем в решении мужских вопросов.

Проведённые исследования показывают, что как у юношей, так и у девушек в большинстве случаев преобладает такой психологический тип, как андрогинность: в 88 % случаев у девушек и в 92 % — у юношей. Разница заключается лишь в том, что у 12 % девушек выражен такой психологический пол, как фемининность, а у 8 % юношей — маскулинность. Полученные результаты

мы связываем с тем, что в настоящее время мужчины и женщины имеют равные права, и у мужчин остается все меньше областей жизни и деятельности, ниши которых они занимают целиком и полностью. Все больше социальных функций, традиционно приписываемых мужчинам, начинают выполнять и женщины, то есть социум снимает ограничения, подавляющие женщин в традиционной культуре. В конечном итоге, мы видим вполне логичный результат уравнивания мужчин и женщин в глазах общества не только в правах, но и в обязанностях. Такие результаты, скорее всего, связаны с процессом обучения в высшем учебном заведении, где нет четкой дифференциации между юношей и девушкой: и к тем, и к другим предъявляются одинаковые требования, независимо от их биологического пола. Немаловажную роль играет и социально-экономический фактор. Всё вышеперечисленное определённым образом сказывается на личности юноши и девушки.

Таким образом, на формирование личности влияют множество факторов. Основное оказывает социокультурная среда, в которой формируется и находится личность.

Список литературы:

1. Бурн Ш. Гендерная психология / Ш. Бурн [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.koob.ru/> (дата обращения 12 февраля 2012).
2. Грей Дж. Мужчины с Марса, женщины с Венеры / Дж. Грей. — К.: София, 2002. — 167 с.
3. Гомезо М.В. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студ. всех специальностей пед. вузов / М.В. Гомезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. — М.: Педагогическое общество России, 2003. — 512 с.
4. Грошев И.В. Гендерные исследования в психологии / И.В. Грошев // Гендерные исследования в гуманитарных науках: современные подходы: Материалы междунар. научн. конф. — Самара, 2000. — С. 47—51.
5. Юферева Т.И. Формирование психологического пола // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. — М.: Знание, 1987. — 179 с.

2.2. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

САМООТНОШЕНИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Голубева Ирина Владимировна

*старший преподаватель,
Тольяттинский государственный университет,
г. Тольятти*

E-mail: irina.golubeva.71@bk.ru

SELF-ESTEEM AS A PSYCHOLOGICAL CONDITION OF A SUCCESSFUL SELF-REALIZATION OF PEOPLE WITH PSYCHOPHYSICAL DISABILITIES

Golubeva Irina

Senior Teacher of Togliatti State University, Togliatti

АННОТАЦИЯ

В данной статье внимание обращено к проблеме самореализации лиц с ограниченными психофизическими возможностями, связанной с исследованием внутренней активности личности, максимального использования ресурсов для полного самоосуществления личности в процессе развития. Поскольку для повышения эффективности работы с данной категорией граждан следует учитывать присущие им психологические особенности, среди которых самоотношение играет не последнюю роль.

ABSTRACT

This article draws attention to the question of self-realization of people with psychophysical disabilities. This question is connected with the study of personality's intrinsic activity and maximum resource use for self-realization in its development. It should be mentioned that for the

improvement of the effectiveness of work with such category of people consideration must be given to their psychological markers, among which self-esteem cuts a good figure.

Ключевые слова: самоотношение; когнитивный компонент; эмоциональный компонент; конативный компонент; самореализация личности.

Key words: self-esteem; cognitive component; emotional component; conative component; self-realization.

Термин «самоотношение» как самостоятельная психологическая категория был применен Н.И. Сарджвеладзе в 1974 г. и описан через категорию установки как общего и единого механизма формирования всей системы отношений человека [1]. Н.И. Сарджвеладзе принадлежит описание трехкомпонентного строения самоотношения, включающего в себя когнитивный, эмоциональный и конативный компоненты [1].

Когнитивный компонент самоотношения реализует гностическое отношение субъекта к самому себе посредством познавательных психических функций. В качестве источника информации о самом себе выступают ощущение, восприятие, представление, мышление, воображение.

Показателем когнитивной стороны объектного самоотношения является занимаемая личностью в адрес самой себя позиция внешнего наблюдателя. Также показателем когнитивной стороны объектного самоотношения является то, что «Я» выступает средством для достижения какой-либо гетерогенной для него цели [4]. Отсюда и вытекают самооценочные суждения в терминах полезности и годности. При таком подходе к себе возникает задача овладения самим собой, что предполагает орудийное к себе отношение, т. е. возможности, склонности, личностные качества и внутренние состояния рассматриваются в качестве инструментальных средств для достижения той или иной личностной задачи.

Самоотношение включает в себя эмоциональный компонент. В.В. Столин выделяет три оси эмоционального компонента самоотношения: симпатия-антипатия; уважение-неуважение; близость-отдаленность [4].

Эмоциональная сторона субъект-объектного самоотношения реализует эмоции, возникающие в рамках объектного способа отношения к себе. Н.И. Сарджвеладзе пишет, что личность строит

образ «желаемого Я» и ее целеполагающая активность заключается в том, чтобы реальное «Я» соответствовало желаемой модели «Я».

Конативный компонент выступает в качестве внутренних действий в собственный адрес или как готовность к таким действиям: манипуляторно-инструментальное и диалогическое отношение к себе, самоуверенность и самопоследовательность, самопрятие и самообвинение, самоснисходительность и самобичевание, самоконтроль и самокоррекция, ожидаемое отношение от других и самопредставление другому.

Конативная сторона субъект-объектного самоотношения включает манипуляцию собой, установку на самокоррекцию и повышенный самоконтроль [1].

Мотивационным импульсом таких действий в адрес себя является стремление владеть самим собой, контролировать собственный внутренний мир. Такое стремление и соответствующие действия большей частью продиктованы целями социальной адаптации и самоутверждения, самореализации.

Е.Т. Соколова и С.Р. Пантелеев связывают формирование самоотношения со степенью удовлетворения ведущих потребностей и мотивов [3].

В. Франкл подчеркивает направленность самоотношения на удовлетворение потребности «смысла жизни» [5].

Самоотношение в качестве своих отдельных сторон включает самосознание, самопознание, самооценку, эмоциональное отношение к себе, самоконтроль, саморегуляцию, отражая широкий спектр феноменов внутренней жизни личности.

Самоотношение — понятие, используемое для обозначения специфики отношения личности к себе. Из множества функций, которые выполняет самоотношение, важно отметить функцию самовыражения и самореализации [2].

В своем исследовании мы предположили, что в успешности самореализации личности с ограниченными психофизическими возможностями возрастает роль позитивного самоотношения.

В исследовании принимали участие инвалиды с нарушением опорно-двигательного аппарата (52 человека в возрасте от 20 до 52 лет).

В рамках исследования психологических условий самореализации лиц с ограниченными физическими возможностями испытуемым предлагалась анкета, позволяющая выявить сферы жизнедеятельности, где инвалиды реализуют себя и раскрывают свои способности, а также позволяет судить о степени их удовлетворенности своим положением в обществе. В содержание анкеты также включены вопросы, касающиеся

области интересов, склонностей, досуга, профессиональной деятельности, правовой осведомленности, удовлетворенности-неудовлетворенности своим положением.

В исследовании принимали участие женщины — 65 %, мужчины — 35 %. 45 % испытуемых не состоят в браке, 19 % — в разводе. Это может быть обусловлено ограниченными общественными связями респондентов, личностными трудностями взаимодействия с окружающими людьми.

Что касается профессиональной деятельности, то 50 % опрошенных не реализуют себя ни в одной профессиональной деятельности. По статистическим данным из 213 предприятий и организаций г. Тольятти только 49 предоставляют рабочие места инвалидам. Остальной процент опрошенных предпочитают реализовывать себя в таких областях, как промышленность, сфера услуг, химия, парфюмерия, жилищно-коммунальное хозяйство, занимая рабочие должности.

Материальное положение у 68 % инвалидов — среднее. У 13 % — положение критическое. Самые серьезные аспекты проблемы инвалидности связаны с возникновением многочисленных социальных барьеров, не позволяющих лицам с ограниченными возможностями активно включиться в жизнь общества. Структура производства и быта, культуры и досуга, социальных услуг остается неприспособленной к нуждам больных людей.

Осведомленность инвалидов о существующих государственных программах по поддержке лиц с ограниченными психофизическими возможностями составляет 45 % от числа опрошенных.

Область же интересов инвалидов достаточно обширна. Наиболее распространенными выступают чтение книг и журналов, кулинария, спорт, вязание, шитье. Следует отметить, что интересы инвалидов не предусматривают общение с окружающими людьми, что подтверждает наличие у респондентов личностных трудностей при взаимодействии с окружающим людьми.

68 % опрошенных не состоят ни в одной общественной организации, куда мы отнесли различные кружки, сообщества, творческие коллективы, ансамбли, команды. Это свидетельствует об ограниченных общественных связях инвалидов, слабом взаимодействии с окружающими людьми.

Немаловажным нам представляется и самовосприятие инвалидов. В связи с этим мы предлагали им оценить себя по степени выраженности следующих характеристик: взаимодействие с окружающими людьми, широта межличностных контактов, возможность ставить и достигать цели, степень профессиональной реализации,

выраженность собственных интересов, степень социальной защиты, внимание со стороны общественности, вовлеченность в общественные процессы. Опрос респондентов показал их неудовлетворенность профессиональной самореализацией, недостаточным вниманием со стороны общественности, низкой вовлеченностью в общественные процессы.

Наиболее типичными потребностями инвалидов являются: восстановление нарушенных способностей к различным видам деятельности; передвижение; общение; свободный доступ к различным объектам социально-бытовой и культурной сфер; возможность получать знания; трудоустройство; социально-психологическая адаптация; материальная поддержка.

Удовлетворение перечисленных потребностей — неременное условие успешности всех интеграционных мероприятий в отношении инвалидов.

После обработки данных по тесту самоотношения (В.В. Столин, С.Е. Пантелеев): лица с ограниченными психофизическими возможностями в целом позитивно относятся к себе, принимают себя независимо от мнения окружающих (31 %). 8 % испытуемых негативно относятся к себе, не принимают себя, отрицательно оценивают свойства и качества своей личности. У 32 % опрошенных данные по интегральной шкале самоотношения не учитывались, поскольку речь шла об искаженном отношении испытуемых к себе. Также у испытуемых преобладает заниженный уровень самоуважения. Они полагают, что события их жизни плохо предсказуемы и определяются в основном внешними обстоятельствами. Это связано с отсутствием веры в свои возможности и способности.

Люди с ограниченными психофизическими возможностями склонны отмечать у себя в основном недостатки (37 %). Им характерны такие реакции на себя, как: раздражение, презрение, издевка, вынесение самоприговоров. Они излишне нетерпимы к собственным недостаткам, совершенно не доверяют себе. Данные по шкале аутосимпатии свидетельствуют о том, что проблема самоотношения инвалидов к себе, является актуальной в настоящее время, поскольку для большей части инвалидов характерно пренебрежительное, враждебное, негативное отношение к себе.

У респондентов преобладает повышенный интерес к собственным мыслям, чувствам и переживаниям, что выступает ресурсом в работе личности над собой.

Для лиц с ограниченными психофизическими возможностями характерны низкие показатели самопонимания, т. е. выражено недостаточное понимание своих переживаний, действий и поступков (33 %).

Таким образом, результаты по тесту самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеева позволяют сделать вывод о том, что лица с ограниченными психофизическими возможностями в целом позитивно относятся к себе, но склонны переоценивать свойства и качества своей личности. У респондентов выражены отрицательные эмоции в собственный адрес. Отмечается недостаточное понимание причин своих переживаний, действий и поступков. Эмпирическое распределение интегрального самоотношения как психологического условия успешности самореализации свидетельствует о наличии связи между самоотношением личности и успешностью ее самореализации.

В плане работы с инвалидами следует обращать внимание на недостаточную выраженность аутосимпатии, низкую критичность к себе, пониженное самоуважение, необходима работа по стимулированию процессов самопознания и самосознания.

Дальнейшее исследование проблемы самореализации личности может быть направлено на выявление дополнительных условий успешности самореализации, изучение выраженности изучаемых характеристик у здоровых людей и выявлении различий в условиях самореализации между здоровыми и людьми с ограниченными психофизическими возможностями.

Список литературы:

1. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. — Тбилиси: Мецниереба, 1989. — 204 с.
2. Скотникова И.Г. Проблема уверенности: история и современное состояние // Психологический журнал. — 2002. — № 1. — С. 52—60.
3. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. — М.: Изд-во МГУ, 1989. — 215 с.
4. Столин В.В. Самосознание личности. — М.: Изд-во МГУ, 1983. — 284 с.
5. Франкл В.Э. Человек в поисках смысла. — М.: Прогресс, 1990. — 196 с.

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ
ВЗАИМОСВЯЗИ АДАПТАЦИОННЫХ
СПОСОБНОСТЕЙ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ
ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО ПРИЗЫВУ**

Татьянченко Наталья Петровна

канд. психол. наук, доцент филиала

Российского государственного социального университета,

г. Обнинск

E-mail: Tat31282@yandex.ru

Аксенова Ольга Николаевна

старший преподаватель НОУ ВПО

«Среднерусский гуманитарно-технологический институт»,

г. Обнинск

**PILOT STUDY OF INTERRELATION
OF ADAPTATION ABILITIES AND HARDINESS
OF THE MILITARY PERSONNEL
ON THE APPEAL**

Tatyanchenko Nataliya

the candidate of psychological sciences, the senior lecturer of branch

the Russian state social university, Obninsk

Aksenova Olga

senior teacher, Central Russian Humanitarian Institute of Technology,

Obninsk

*«Исследования проведены при финансовой поддержке
Российского гуманитарного научного фонда и Правительства
Калужской области (проект № 13-16-40022а(р))»*

АННОТАЦИЯ

Военная служба отличается тем, что ей присущи: ярко выраженный боевой характер, повышенная морально-психологическая, использование современных инженерно-технических средств и т. п. Перечисленные факторы часто становится причиной морально-

психологических срывов солдат, нарушений адаптационных способностей. Для эффективной борьбы с трудностями, возникающим в процессе прохождения службы, военнослужащим необходима некоторая психологическая живучесть или "hardiness". В данной статье рассмотрены особенности взаимосвязи адаптационных способностей и жизнестойкости.

ABSTRACT

The military service differs that are inherent in it: the pronounced fighting character, raised moral and psychological, use of modern technical means, etc. The listed factors it becomes frequent the reason of moral and psychological failures of soldiers, violations of adaptation abilities. For effective fight against the difficulties, arising in the course of service, some psychological survivability or "hardiness" is necessary for the military personnel. In this article features of interrelation of adaptation abilities and «hardiness».

Ключевые слова: жизнестойкость; адаптационные способности.

Keywords: "hardiness"; adaptation abilities.

В связи со сложившейся неблагоприятной обстановкой в армии (факты вымогательства, причинения вреда здоровью военнослужащим, неустанные взаимоотношения и т. п.) всё больший интерес исследователей вызывает вопрос адаптации солдат к воинской среде.

Отметим, термин «адаптация» возник в рамках физиологической науки и относился к процессу приспособления слухового или зрительного анализатора к действию раздражителя. В дальнейшем он распространился на более широкий круг явлений, характеризующих приспособление строения и функций организма к условиям внешней среды (Б.А. Бодров, П.О. Визицкий, М.Г. Волкова, В.П. Дьяченко, В.И. Лебедев и др.).

В рамках рассматриваемой проблематики, обозначим несколько уровней адаптации военнослужащих: социальную, социально-психологическую и психологическую.

«Социальная адаптация — один из механизмов социализации, позволяющей личности (группе) активно включаться в различные структурные элементы социальной среды путем стандартизации повторяющихся ситуаций, что дает возможность личности (группе) успешно функционировать в условиях динамичного социального окружения» (Милославова И.А., 1974). Под социальной адаптацией военнослужащих понимается знание военнослужащими своих прав и обязанностей, знание и выполнение требований распорядка дня

и т. п. Успех социальной адаптации зависит от социального статуса военнослужащего: его возраста, наличия семьи и детей, других биографических данных. Чем богаче у военнослужащего опыт социальных контактов и взаимодействия с различными социальными институтами, тем легче ему использовать этот опыт и во время службы в армии (А.А. Лукьянец, Ю.С. Синкевич, А.И. Тюрин).

Социально-психологическая адаптация рассматривается как процесс организации социального взаимодействия, способствующего наиболее полной реализации личностного потенциала [1, с. 173]. Отметим, социально-психологическая адаптация к условиям службы проявляется в умении военнослужащих устанавливать межличностные отношения — как формальные (деловые — например, с командиром роты), так и неформальные (дружеские), эффективно взаимодействовать с другими людьми и адекватно выражать свои чувства и потребности (А.А. Лукьянец, Ю.С. Синкевич, А.И. Тюрин).

Психологическую адаптацию можно определить как процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, который позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовать связанные с ними значимые цели (при сохранении физического и психического здоровья) [1, с. 174]. Психологическая адаптация к условиям военной службы проявляется в возможности военнослужащего обращаться к своим внутренним ресурсам и личностным качествам, наличии своеобразной внутренней опоры, помогающей справиться с возникшими трудностями.

Важными характеристиками воинской службы, вызывающими трудности адаптации, являются: постоянная боевая готовность, физические нагрузки, использование боевой техники, оружия и т. п. Таким образом, определяя воинскую службу как экстремальную, ряд авторов указывают на частое нарушение адаптации солдат в ситуации их профессиональной деятельности (А.А. Урбанович, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Б.Б. Шабуневич и др.).

Однако отрицательные явления смягчаются, если военнослужащий заранее знает, с какими трудностями может столкнуться, если он уже присутствовал на рабочем месте и наблюдал со стороны за действиями своих товарищей, особенностями их практических решений [1, с. 125].

Кроме того, лучше адаптироваться к требованиям ситуации, позволяя личности овладеть ею, ослабить или смягчить эти требования, постараться избежать или привыкнуть к ним и таким образом погасить стрессовое действие ситуации помогает жизнестойкость.

Термин *hardiness*, введённый С. Мадди, переводится как «крепость», «выносливость». Д.А. Леонтьев предложил обозначать данное свойство личности, описанное С. Мадди, «жизнестойкость» и представил его как систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром.

Жизнестойкость включает в себя три компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска. По мнению Д.А. Леонтьева, выраженность этих компонентов и жизнестойкости в целом препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания (*hardy coping*) со стрессами и восприятия их как менее значимых [2, с. 37].

Цель нашего исследования — определить взаимосвязь адаптационных способностей и жизнестойкости военнослужащих по призыву.

Задачи:

- осуществить подбор методик, позволяющих определить уровень адаптационных способностей и жизнестойкости;
- провести эмпирическое исследование адаптационных способностей и жизнестойкости;
- проанализировать взаимосвязь адаптационных способностей и жизнестойкости.

Исследование проводилось на базе войсковой части г. Балабново-1, в котором приняли участие 77 военнослужащих по призыву в возрасте от 18 до 23 лет.

Ход исследования. Проанализировав результаты, полученные с помощью методики диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерса и Р. Даймонда) и теста жизнестойкости (С. Мадди, перевод и адаптация Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказов), мы пришли к следующим выводам:

1. Сопоставление уровней развития жизнестойкости и адаптации показало, что в группе военнослужащих с уровнем жизнестойкости ниже среднего уровень адаптации ниже среднего характерен для 77 % испытуемых, а уровень адаптации выше среднего характерен для 23 % испытуемых.

2. В группе военнослужащих с уровнем развития жизнестойкости выше среднего уровень адаптации ниже среднего характерен для 14 % испытуемых, уровень адаптации выше среднего — для 86 % испытуемых.

Итак, чем ниже уровень жизнестойкости, тем ниже адаптационные способности, и наоборот (см. Табл. 1).

Таблица 1.

**Процентное распределение уровней адаптации в группе
военнослужащих с уровнем жизнестойкости
ниже среднего и выше среднего**

Уровень жизнестойкости	Уровень адаптации		Итого
	Ниже среднего	Выше среднего	
Ниже среднего	27 (77 %)	8 (23 %)	35 (100 %)
Выше среднего	6 (14 %)	36 (86 %)	42 (100 %)
Итого	33	44	77

У военнослужащих с уровнем жизнестойкости ниже среднего выше среднегрупповые показатели «Деадаптивности» ($M = 71,74$), «Эмоционального дискомфорта» ($M = 13,54$), «Внешнего контроля» ($M = 17,54$), «Ведомости» ($M = 15,85$) и «Эскапизма» ($M = 13,34$), что свидетельствует о тревоге, беспокойстве, страхе, аффективной напряженности, неуверенности в себе, чрезмерной озабоченности, подавленности. Они не чувствуют себя способными управлять событиями жизни даже после достижения успеха и склонны объяснять успешный результат удачей или случайностью. Принимают на себя ответственность за все, что с ним происходит, — несчастные случаи, неудачи и т. п. (см. Табл. 2).

Наряду с выше перечисленным, у военнослужащих с уровнем жизнестойкости ниже среднего прослеживается тенденция полагаться на чужое мнение, не конкурировать, не соревноваться с другими людьми. Они стараются оставаться в тени и следовать указке руководителей без возражений. Выраженный эскапизм, характеризующейся стремлением уйти от мрачной действительности в мир иллюзий, свидетельствует о том, что прохождение воинской служба для солдат является психотравмирующей ситуацией.

По сравнению с предыдущей группой, у военнослужащих с уровнем жизнестойкости выше среднего значительнее среднегрупповые показатели «Эмоционального комфорта» ($M = 26,9$) и «Внутреннего контроля» ($M = 60,45$). Для них характерно состояние уверенности и спокойствия. Они оптимистичны, открыто выражают свои чувства, свободны от страха и тревоги. Кроме того, солдаты верят в то, что они могут управлять своей судьбой, они не снижают уровень своих ожиданий после множественных неудач и сохраняют ощущение контроля над окружающей средой, даже если их поведение несколько раз остается вознагражденным.

Важно отметить имеющиеся различия в интегративных адаптационных показателях (см. Табл. 3).

Таблица 2.

Распределение показателей адаптивности в группе военнослужащих с уровнем жизнестойкости ниже среднего и выше среднего

Уровень жизнестойкости		Адаптивность	Деадаптивность	Приятие себя	Неприятие себя	Приятие других	Неприятие других	Эмоциональный комфорт	Эмоциональный дискомфорт	Внутренний контроль	Внешний контроль	Доминирование	Ведомость	Эскапизм
Ниже среднего	Среднее	122,9	71,7	41,14	13,2	22,85	15,11	21,8	13,54	46,8	17,5	9,6	15,8	13,34
	N	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35
	Стд. Отклонение	33,65	35,5	13,2	7,55	7,46	7,26	7,77	8,82	15,7	11,7	4,5	7,6	7,21
Выше среднего	Среднее	154,8	35,6	52,09	4,59	27,21	10,35	26,9	4,14	60,4	4,61	10,52	10,2	10,5
	N	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42
	Стд. Отклонение	15,17	20,6	7,32	5,18	3,52	5,39	5,09	5,08	17,02	6,98	4,7	4,9	5,31
Итого	Среднее	140,3	52,05	47,11	8,54	25,23	12,51	24,5	8,41	54,25	10,4	10,11	12,7	11,8
	N	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77
	Стд. Отклонение	29,77	33,5	11,7	7,68	6,03	6,7	6,9	8,42	17,7	11,4	4,6	6,85	6,36

Таблица 3.

**Различия в интегративных адаптационных показателях у лиц
с уровнем жизнестойкости ниже среднего и выше среднего**

Уровень жизнестойкости		Адаптация (А) %	Самопрятие (S) %	Приятие других (L) %	Эмоциональная комфортность (Е) %	Интернальность (I) %	Стремление к доминированию (D) %
Ниже среднего	Среднее	64,5580	74,0171	65,0617	63,1657	68,8977	51,8434
	N	35	35	35	35	35	35
	Стд.Отклонение	11,53907	16,82019	15,90206	20,73120	16,10962	19,81943
Выше среднего	Среднее	81,9398	92,3429	76,8760	88,1536	91,5633	65,0845
	N	42	42	42	42	42	42
	Стд.Отклонение	7,83881	8,32317	9,69705	13,24143	9,05633	19,32510
Итого	Среднее	74,0390	84,0130	71,5058	76,7955	81,2608	59,0658
	N	77	77	77	77	77	77

Так, среднегрупповые показатели по шкале «Самопрятие» выше в группе испытуемых, отличающихся жизнестойкостью выше среднего ($M = 92,34$), что является показателем принятия личности себя такой, какая она есть, — со всеми своими недостатками и слабостями.

В группе лиц с уровнем жизнестойкости ниже среднего среднегрупповые показатели «Самопрятия» составляют 74,01.

Значительнее в группе лиц с уровнем жизнестойкости выше среднего и показатели по шкалам «Интернальность» и «Стремление к доминированию» ($M = 91,56$, $M = 65,08$), что позволяет говорить об ответственности испытуемых, расценивающих происходящие с ними события как результат только их деятельности, и указывают на склонность подавлять другого человека, чувствовать превосходство над другими.

В группе лиц с уровнем жизнестойкости ниже среднего среднегрупповой показатель «Интернальность» составил 68,89, «Стремление к доминированию» — 51,84, что соответствует низкому уровню субъективного контроля. Такие военнослужащие не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями жизни, не считают себя способными контролировать их развитие. Кроме того, проявляют склонность к подчинению, покорности.

С помощью U — критерия Манна-Уитни в группе лиц с уровнем жизнестойкости выше среднего и ниже среднего определены значимые различия в показателях по всем шкалам, кроме «Доминирование» (см. Табл. 4, Табл. 5).

Так, например, военнослужащие, отличающиеся уровнем жизнестойкости выше среднего обнаружили высокие показатели по шкалам «Эмоциональная комфортность» ($U = 2147$; $p \leq 0,01$), «Принятие себя» ($U = 2043$; $p \leq 0,01$), «Принятие других» ($U = 1902,5$; $p \leq 0,01$). Исходя из этого можно сделать вывод о том, что условия военной службы не вызывают у них эмоционального дискомфорта, не способствует формированию презрения по отношению к другим людям и ожиданий негативного отношения к себе, в отличие от солдат, которым присущ уровень жизнестойкости ниже среднего. В данной группе значительнее показатели по шкалам «Эмоциональный дискомфорт» ($U = 1839$; $p \leq 0,01$), «Неприятие себя» ($U = 1845$; $p \leq 0,01$), «Неприятие других» ($U = 1671,5$; $p \leq 0,01$).

Перейдем к рассмотрению и сравнению (с помощью r_s критерий Спирмена) взаимосвязей между адаптационными способностями и жизнестойкостью, в том числе и с ее компонентами — вовлеченностью, контролем и принятием риска (см. Табл. 6).

Таблица 4.

Значимые различия адаптационных показателей в группе лиц с уровнем жизнестойкости выше среднего и ниже среднего

	Адаптивность	Деадаптивность	Приятие себя	Неприятие себя	Приятие других	Неприятие других	Эмоциональный комфорт	Эмоциональный дискомфорт	Внутренний контроль	Внешний контроль	Доминирование	Ведомость	Эскапизм
Статистика U Манна-Уитни	257,0	278,5	330,0	255,0	470,5	428,5	457,0	261,0	374,5	222,5	647,0	396,0	543,5
Статистика W Уилкоксона	887,0	1181,50	960,0	1158,0	1100,5	1331,5	1087,0	1164,0	1004,5	1125,5	1277,0	1299,0	1446,5
Z	-4,892	-4,67	-4,14	-4,93	-2,714	-3,140	-2,850	-4,880	-3,690	-5,263	-0,903	-3,475	-1,963
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	0,0	0,00	0,00	0,00	0,007	0,002	0,004	0,000	0,000	0,000	0,366	0,001	0,050

Таблица 5.

Значимые различия в интегративных адаптационных показателях в группе лиц с уровнем жизнестойкости выше среднего и ниже среднего

	Адаптация (А) %	Самоприятие (S) %	Принятие других (L) %	Эмоциональная комфортность (Е) %	Интернальность (I) %	Стремление к доминированию (D) %
Статистика U Манна-Уитни	172,000	186,000	342,500	226,000	190,500	393,000
Статистика W Уилкоксона	802,000	816,000	972,500	856,000	820,500	1023,000
Z	-5,760	-5,642	-4,016	-5,235	-5,584	-3,500
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Таблица 6.

Результаты корреляционного анализа между адаптационными способностями и жизнестойкостью

ро Спирмена		Вовлеченность	Контроль	Принятие риска	Жизнестойкость
Адаптивность	Коэффициент корреляции	0,597**	0,567**	0,522**	0,624**
	Знч. (2-сторон)	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	77	77	77	77
Деадаптивность	Коэффициент корреляции	- 0,637**	- 0,511**	- 0,625**	- 0,654**
	Знч. (2-сторон)	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	77	77	77	77
Приятие себя	Коэффициент корреляции	0,507**	0,419**	0,460**	0,518**
	Знч. (2-сторон)	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	77	77	77	77
Неприятие себя	Коэффициент корреляции	- 0,611**	- 0,585**	- 0,577**	- 0,657**
	Знч. (2-сторон)	,000	,000	,000	,000
	N	77	77	77	77
Приятие других	Коэффициент корреляции	0,282*	0,253*	0,248*	0,285*
	Знч. (2-сторон)	0,013	0,026	0,029	0,012
	N	77	77	77	77
Неприятие других	Коэффициент корреляции	- 0,350**	- 0,207	- 0,427**	- 0,355**
	Знч. (2-сторон)	0,002	0,072	0,000	0,002
	N	77	77	77	77
Эмоциональный комфорт	Коэффициент корреляции	0,351**	0,437**	0,275*	0,401**
	Знч. (2-сторон)	0,002	0,000	0,015	0,000
	N	77	77	77	77
Эмоциональный дискомфорт	Коэффициент корреляции	- 0,702**	- 0,528**	- 0,633**	- 0,693**
	Знч. (2-сторон)	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	77	77	77	77

Внутренний контроль	Коэффициент корреляции	0,490**	0,467**	0,347**	0,485**
	Знч. (2-сторон)	0,000	0,000	0,002	0,000
	N	77	77	77	77
Внешний контроль	Коэффициент корреляции	- 0,638**	- 0,619**	- 0,570**	- 0,680**
	Знч. (2-сторон)	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	77	77	77	77
Доминирование	Коэффициент корреляции	0,145	0,183	0,169	0,171
	Знч. (2-сторон)	0,209	0,112	0,142	0,136
	N	77	77	77	77
Ведомость	Коэффициент корреляции	- 0,433**	- 0,466**	- 0,497**	- 0,522**
	Знч. (2-сторон)	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	77	77	77	77
Эскапизм	Коэффициент корреляции	- 0,403**	- 0,289*	- 0,443**	- 0,422**
	Знч. (2-сторон)	0,000	0,011	0,000	0,000
	N	77	77	77	77

* Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторонняя)

** Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторонняя)

Особый интерес представляет наличие высокой отрицательной двусторонней корреляции между жизнестойкостью и «Дезадаптивностью» ($r = -0,693$ на уровне значимости $p \leq 0,01$), «Неприятием себя» ($r = -0,657$; $p \leq 0,01$), «Эмоциональным дискомфортом» ($r = -0,69$; $p \leq 0,01$), «Внешним контролем» ($r = -0,680$; $p \leq 0,01$), «Ведомостью» ($r = -0,522$; $p \leq 0,01$) и «Эскапизмом» ($r = -0,422$; $p \leq 0,01$). Полученные результаты позволяют предположить, что чем ниже жизнестойкость, тем выше выраженность данных показателей, и наоборот.

Взаимосвязь между интегративными адаптационными показателями и жизнестойкостью, в том числе и ее компонентами, представлена в таблице 7.

Таблица 7.

Взаимосвязь между интегративными адаптационными показателями и жизнестойкостью, в том числе и ее компонентами

ро Спирмена		Вовлеченность	Контроль	Принятие риска	Жизнестойкость
Адаптация (А) %	Коэффициент корреляции	0,722**	0,609**	0,731**	0,754**
	Знч. (2-сторон)	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	77	77	77	77
Самоприятие (S) %	Коэффициент корреляции	0,667**	0,632**	0,658**	0,718**
	Знч. (2-сторон)	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	77	77	77	77
Принятие других (L) %	Коэффициент корреляции	0,430**	0,297**	0,515**	0,443**
	Знч. (2-сторон)	0,000	0,009	0,000	0,000
	N	77	77	77	77
Эмоциональная комфортность (Е) %	Коэффициент корреляции	0,733**	0,575**	0,671**	0,733**
	Знч. (2-сторон)	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	77	77	77	77
Интернальность (I) %	Коэффициент корреляции	0,684**	0,669**	0,594**	0,725**
	Знч. (2-сторон)	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	77	77	77	77
Стремление к доминированию (D) %	Коэффициент корреляции	0,448**	0,497**	0,489**	0,524**
	Знч. (2-сторон)	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	77	77	77	77

*Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторонняя)

**Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторонняя)

Так, значимая двусторонняя корреляция между адаптацией и вовлеченностью ($r = 0,722$; $p \leq 0,01$), контролем ($r = 0,609$; $p \leq 0,01$) и принятием риска ($r = -0,731$; $p \leq 0,01$) свидетельствует о том, что чем выше уровень адаптации, тем выше показатели вовлеченности, контроля и принятия риска, и наоборот.

Отметим, солдат с развитым компонентом вовлеченности получает удовольствие от собственной деятельности. В противоположность этому, отсутствие подобной убежденности порождает чувство отвергнутости, ощущение себя «вне» жизни.

Военнослужащий с сильно развитым компонентом контроля ощущает, что сам выбирает собственную деятельность, свой путь. Противоположность этому — ощущение собственной беспомощности.

Принятие риска (challenge) — убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, — неважно, позитивного или негативного. В основе принятия риска лежит идея развития через активное усвоение знаний из опыта и последующее их использование [4].

Корреляция между таким интегративным показателем адаптивности, как «Самоприятие» и компонентами жизнестойкости — вовлеченностью ($r = 0,667$; $p \leq 0,01$), контролем ($r = 0,632$; $p \leq 0,01$) и принятием риска ($r = 0,658$; $p \leq 0,01$) говорит о том, что чем выше показатель «Самоприятия», тем выше вовлеченность, контроль и принятие риска. Военнослужащий принимает себя таким, какой он есть, — со всеми своими недостатками и слабостями, получает удовольствие от собственной деятельности, ощущая при этом, что сам выбирает собственную деятельность, свой путь и рассматривая жизнь как способ приобретения опыта. И наоборот, чем ниже показатель по шкале «Самоприятие», тем ниже значения компонентов жизнестойкости.

Установленная корреляция между «Принятием других» ($r = 0,443$; $p \leq 0,01$), «Эмоциональным комфортом» ($r = 0,733$; $p \leq 0,01$), «Интернальностью» ($r = 0,725$; $p \leq 0,01$), «Стремлением к доминированию» ($r = 0,524$; $p \leq 0,01$) и жизнестойкостью является подтверждением того, что чем выше приведенные интегративные адаптационные показатели, тем выше уровень жизнестойкости. В этом случае военнослужащие открыто выражают свои чувства, оптимистичны, предпочитают борьбу за приоритетные позиции, их отличает более позитивная система отношений к миру и большая осознанность смысла и целей жизни. И наоборот, чем ниже данные значения, тем ниже уровень жизнестойкости, что свидетельствует о неспособности военнослужащих восприятия реальности в таком виде, в каком она есть, и как следствие — внутренние и внешние конфликты. Кроме того, солдаты рассматривают военную службу как что-то неприятное, тягостное, способное нарушить обычную, нормальную деятельность, склонны следовать указке сослуживцев.

Подводя итог, обозначим, что для успешной адаптации военнослужащим необходимо научиться управлять своим поведением, приводить в равновесие внутренне состояние с требованиями среды, вырабатывать готовность к целесообразным действиям в новых обстоятельствах жизни. В этой связи особую значимость приобретает жизнестойкость, выраженность компонентов которой и ее в целом, препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания (*hardy coping*) со стрессами и восприятия их как менее значимых, тем самым способствуя адаптации к экстремальным условиям службы.

Список литературы:

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Кандыбович С.Л., Урбанович А.А., Шабуневич Б.Б. Военная психология и педагогика. Мн.: Военная академия, 1999. — 357 с.
2. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. Методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения. М.: Смысл, 2006. — 63 с.

2.3. ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОК

Жупиева Евгения Ивановна

*старший преподаватель кафедры общей и педагогической психологии
ФГБОУ ВПО «Восточно-Сибирская академия образования»
г. Иркутск
E-mail: evsevia@mail.ru*

TO THE PROBLEM OF STUDYING THE REPRODUCTIVE HEALTH OF FEMALE STUDENTS

Zupieva Evgenia

East Siberian state Academy of education, Irkutsk

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются такие аспекты репродуктивного здоровья как общая осведомленность о родах и беременности. Результаты исследования свидетельствуют, что наличие двух детей в семье являются индивидуальными потребностями и нормой современного общества. Большинство девушек до 20 лет не хотят быть матерями, т. к. эта потребность не является для них определяющей. Очевидно, что проблема изучения репродуктивного здоровья студенток требует глубокого теоретического и практического изучения.

ABSTRACT

The article considers some aspects of reproductive health: general awareness about childbirth and pregnancy. The results of the study suggest that the presence of two children in family it is a individual needs and norms the modern society. The most of girls up to 20 years do not want to be a mother , because this need is not a priority. It is obvious that the problem of studying the reproductive health of female students requires a deep theoretical and practical explore.

Ключевые слова: репродуктивное здоровье; студентки; идеальное число детей; репродуктивная установка.

Key words: reproductive health; student; ideal number of children; reproductive installation

Уровень репродуктивного здоровья населения влияет на демографическую картину, складывающуюся в России. Такие проблемы как снижение рождаемости, бесплодие, осложнения беременности и родов определяются отношением к деторождению потенциальных родителей, особенностями их контрацептивного и репродуктивного поведения. Воспроизводство населения зависит от рождаемости, поэтому особое значение для сохранения нации приобретает сохранение семьи и укрепление ее здоровья. В современной России особую значимость приобретает сохранение и укрепление репродуктивного здоровья подрастающего поколения [1, 5].

Репродуктивное здоровье является составляющей общего здоровья человека. При этом следует отметить, что все компоненты здоровья находятся в тесной взаимосвязи и влияют друг на друга, образуя единую гармоничную систему. Репродуктивное здоровье подразумевает состояние полного физического, психического и социального благополучия, характеризующее способность людей к зачатию и рождению детей, гарантию безопасности родов, а также благополучное материнство [3, 6].

Несмотря на достаточно высокий уровень образования общества, часто встречаются неосведомленность и недостаточный запас знаний молодых родителей (преимущественно у студенток) в вопросах, касающихся беременности, рождения и ухода за ребенком [3, 4]. Поэтому важным этапом в системе целенаправленной подготовки молодежи к родительству является сознательное отношение к рождению детей. Ответственное отношение потенциальных родителей к рождению ребёнка и родительской роли, существенно повлияет на психологическое здоровье последующих поколений. Успешное выполнение будущими родителями своих обязанностей зависит, прежде всего, от знаний и отношения к воспитанию будущего ребенка, при этом женщина оказывает большее влияние на ребенка. Будущая мать, способная осознать значимость своего вклада в развитие ребенка, с пониманием и заботой относящаяся к собственному эмоциональному состоянию, создает, оптимальные условия для психического развития ребенка. Недостаточная регуляция собственных эмоциональных состояний со стороны матери, связанная с невысоким уровнем ответственности, приводит к неоптимальному построению

отношений между ней и ребенком. При этом каждая женщина по-своему реализует роль матери, многое при этом определяется семейными традициями, унаследованными от родителей, от стремлений и идеалов, приобретенных в процессе обучения и воспитания.

В среднем период половой и физической зрелости у девушек наступает к 20 годам. В этом возрасте формируются собственные взгляды на жизнь, начинается самостоятельная профессиональная деятельность. Этот возраст наиболее благоприятен для рождения здоровых детей как с демографической точки зрения, т. к. есть время для рождения нескольких детей, так и с психологической точки зрения — именно в этот период у человека наблюдается большая пластичность психических процессов. В то же время у девушек, как правило, отсутствует истинная и осознанная потребность в материнстве и они оказываются не готовыми взять на себя такую большую ответственность.

Демографы считают наиболее устойчивым показателем социальной нормы детности (наличия определенного числа детей в семье) идеальное число детей, т. е. представление индивида о наилучшем числе детей в семье. Желаемое число детей наиболее близко отражает индивидуальную потребность в детях. Потребность в детях является устойчивым социально-психологическим образованием личности, которое связано со стремлением иметь типичное для данного общества количество детей в семье, а без детей или без их определенного числа, человек испытывает затруднения в самореализации себя как личности [2].

Нами был проведен опрос 78 студенток дневного отделения ФГБОУ ВПО «ВСГАО» в возрасте от 17 до 20 лет, не состоящих в официальном браке и не имеющих детей, с целью определения их репродуктивных намерений и ожиданий. Средний возраст испытуемых составил 18,5 лет, 14 % респондентов воспитывались в однодетной семье, 48 % в двухдетной семье, 38 % в многодетной семье. Все респонденты ответили, что хотят в будущем стать матерями. Психологическими мотивами рождения ребенка выступили: забота о ребенке и воспитание у 24 % опрошенных; счастливое материнство, смысл жизни у 26 %; почувствовать поддержку ребенка, когда он вырастет у 8 % девушек и мотив «я как женщина должна родить» в 42 % ответов.

Для выяснения желаний иметь детей, которое по нашему мнению зависит от детских переживаний, отношений с родителями (особенно с матерью), взаимодействия со сверстниками в сюжетно-ролевых играх с куклами, нами был задан вопрос: «Какое число детей,

по вашему мнению, является идеальным для семьи?». Ответы распределились следующим образом: 50 % опрошенных считают нормой наличие трех детей в семье, для 40 % респондентов это два ребенка, 3 % респондентов считают, что идеальным числом для современной семьи является один ребенок, 7 % респондентов указали в качестве идеального числа детей в семье четыре ребенка.

На вопрос о желаемом количестве детей были получены такие ответы: одного ребенка хотят родить 8 % респондентов, двух детей 52 %, 35 % девушек трех детей и 5 % четырех детей. Большинство опрошенных студенток, воспитывавшихся в семьях с двумя и более детьми, в будущем планируют рождение не менее двух детей. Одного ребенка хотят родить только те респонденты, кто воспитывался в одноподдетной семье, либо был старшим в двухдетной семье.

Число респондентов, считающих нормой трех детей в семье, больше, чем тех, кто желает родить троих детей. Таким образом, полученные результаты позволяют предположить, что наличие двух детей в семье все еще остается индивидуальной потребностью и социально одобряемой нормой, но наблюдается тенденция к увеличению детей в семье в представлениях у девушек исследуемой нами группы. Большая часть студенток продемонстрировала деструктивные репродуктивные мотивации, что позволяет нам сделать предположение о том, что возрастной период до 20 лет не является достаточно благоприятным для рождения ребёнка в том плане, что у большинства женщин потребность быть матерью пока не является определяющей.

Хотелось бы отметить, что проблема психологического изучения и сопровождения репродуктивного здоровья девушек студенток нуждается в подробном и глубоком теоретическом и практическом изучении. Необходимо разрабатывать и внедрять в практику образовательных учреждений обучающие программы по психологической подготовке к материнству с целью сохранения и укрепления репродуктивного здоровья будущих матерей. Таковы наши общие подходы к изучению репродуктивного здоровья студенток. Реализация и разработка данного вопроса в дальнейшем будут продолжены.

Список литературы:

1. Акбирова Л.А. Репродуктивное здоровье современной молодежи /Сборник тезисов докладов VI Межвузовской студенческой научно-практической конференции 18 ноября 2010 г. Екатеринбург, 2010. — 17 с.
2. Завгородняя И.В. Материнский инстинкт: за или против// Перинатальная психология и психология родительства, 2009. — № 1. — 16—27 с.
3. Молодая семья: проблемы и перспективы социальной поддержки: монография / под общей редакцией Е.В. Жижко и С.Д. Чигановой. — Красноярск: РУМЦ ЮО, 2005. — 173—191 с.
4. Мухина Н.В., Белогай К.Н. Уровень психологической готовности к материнству в период ранней взрослости//Перинатальная психология и психология родительства, 2007. — № 4. — 98—100 с.
5. Смоленко Е.Д. Репродуктивное здоровье молодежи: актуальность и опыт изучения проблемы в студенческой среде // Проблемы врачебной этики в современном мире: Тезисы III международной медицинской конференции. — Минск: УП Изд-во «Про Христо», 2007. — 74—78 с.
6. Филиппова Г.Г. Психология репродуктивной сферы человека: методология, теория, практика. //Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2011. № 6. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://medpsy.ru> (Дата обращения 27.03.13).

2.4. ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ОБРАЗ ЖЕНЩИНЫ-ПРЕСТУПНИКА В СОЗНАНИИ МОЛОДЁЖИ

Баланова Елена Вячеславовна

*студент 3 курса Института психологии СВФУ
имени М.К. Аммосова, г.
Якутск*

Бородина Ольга Николаевна

*ст. преподаватель Института психологии СВФУ
имени М.К. Аммосова,
г. Якутск
E-mail: olga_borodina.psy@mail.ru*

IMAGE OF THE FEMALE CRIMINAL IN THE MINDS OF YOUNG PEOPLE

Balanova Helen

3rd year student of the Institute of Psychology NEFU by M.K. Ammosova

Borodina Olga

Senior Lecturer Institute of Psychology NEFU by M.K. Ammosova, Yakutsk

АННОТАЦИЯ

Целью данной работы является изучение представлений образа женщины-преступника в сознании молодежи. Для решения нашей цели были выдвинуты следующие задачи: 1) теоретический анализ понятия личности преступника, 2) описание личности женщины-преступника, 3) исследование образа женщины-преступника у молодежи. Объектом исследования является сознание молодежи, предметом исследования является образ женщины-преступника. В данной работе использовался метод сбора данных, такой как метод свободных описаний (ассоциаций). Испытуемым предлагалось заполнить бланки, где они должны были вписывать свободные

прилагательные, которые у них ассоциируются с женщиной-преступником. Использовалась методика контент-анализа. Была поставлена гипотеза, что образ женщины-преступника в современном обществе близок к образу мужчины-преступника.

ABSTRACT

The aim of this work is to study the representations of the image of women-in the minds of the youth offender. To address our objectives were put forth the following objectives: 1) a theoretical analysis of the concept of offender, 2) a description of a woman-a criminal, and 3) study the image of women-the youth offender. The object of study is the minds of young people, the subject of the study is the image of a woman-a criminal. In this paper we used the method of data collection, such as the method of free descriptions (associations). The subjects were asked to fill out forms, where they were to enter the free adjectives that they associate with a woman-a criminal. Used the technique of content-analysis. Was posed the hypothesis that the image of the female offender in society today is close to the image of man's crime.

Ключевые слова: женщина-преступник; сознание молодёжи; поведение.

Keywords: female offender; the consciousness of young people; whose behavior.

В Российской Федерации на протяжении ряда лет отмечается тенденция роста преступности среди женщин. В настоящее время преступность женщин определяется особенностями их деятельности, теми позициями и статусом, которые занимает женщина в обществе. В отличие от мужчин женщины обладают достаточно специфическими физиологическими, и как следствие, психическими свойствами, а также преступность женщин различается сферой и характером преступлений [6, с. 23].

В России женщины чаще всего совершают преступления такие как, хищения и воровство. Также преступность женщин в России, связанная со служебной деятельностью, демонстрирует интересную статистику: раньше женщины обычно давали взятки или выступали посредниками при этом, сейчас повысилась численность женщин берущих взятки, среди них большой процент сотрудников силовых структур. В общей массе женских преступлений особое место занимает мошенничество: т.к. оно различается сложностью и хитроумностью, имеют серийный характер и их сложнее расследовать [6, с. 24].

В последние годы женщины стали чаще совершать преступления насильственного характера, обычно это происходит на фоне семейно-бытовых конфликтов и в ситуациях личного поражения, когда женщина попадает в зависимость от других. В общей массе преступников, доля женщин-убийц составляет 10—12 %. Среди нанесших тяжкие телесные повреждения — от 5 до 7 %, и с каждым годом наблюдается по тем и другим показателям стабильная тенденция к увеличению [5, с. 77].

Женская преступность приобретает наибольший масштаб в связи со сменой социально-экономических и политических режимов. Изучив теоретический материал, мы предположили, что женская преступность близка по отношению к мужской преступности.

Исследования, касающиеся различий мужской и женской агрессии, как в криминологии, так в психологии до настоящего времени отсутствуют, имеются лишь некоторые упоминания, основанные на эмпирическом опыте. При этом, ученые, обсуждая проблему домашней жестокости, отметили, что агрессия мужчин направлена вовне, а у женщин — чаще внутрь, на себя, т. е. женщины начинают всё переживать через себя, накапливая обиды, злость и другие негативные эмоции, что в последующем может привести к аффективному состоянию выброса агрессии во вне, как у мужчин. При этом у мужчин чаще отмечается инструментальная агрессия, а у женщин — вербальная [2, с. 63].

Женская преступность, являясь составной частью общей преступности, — явление исторически изменчивое. Она обладает присущими только ей особенностями, которые обусловлены социальным положением женщины в обществе и ее психофизическими особенностями [4, с. 78]. Женское преступное поведение очень редко поддается объяснению, чаще мотивы совершения преступлений остаются непонятными.

Женская преступность представляет собой область общей преступности, она начала складываться только в последние годы. Если посчитать, сколько существовало женских колоний раньше, и какова необходимость в них сейчас, разница будет почти 2 раза. Это связано с обогащением криминологической информации преступности женщин, а также ростом тяжести, совершаемых ими преступлений [4, с. 93].

Женская преступность различается от мужской, как говорил академик В.Н. Кудрявцев, «и характером преступления, и его последствиями, и способами, и орудиями совершения преступления, и выбором жертвы, и стечением семейно-бытовых обстоя-

тельств» [3, с. 64]. Мы полностью согласны с этим, так как женщины физически слабее мужчин и имеют иные методы совершения преступлений. Также можно отметить, что преступления, совершаемые женщинами более эмоциональны и непредсказуемы, но не всегда это в итоге становится правдой, женщины обладая хитростью и умением манипулировать сознание, чаще обманывают и говорят только то, что от них желают услышать.

Наиболее распространенными среди женщин преступлениями являются хищения личного, государственного и частного имущества, В.Н. Кудрявцев считает, что данная категория преступлений занимает 23,9 % в общей преступности женщин [3, с. 73].

Раньше женщина, имея набор тех нравственно-психологических характеристик, которые необходимы для совершения преступления, не всегда имела те возможности, которые проявляют мужчины, обладая таким же набором, сейчас же мотивация разбогатеть лёгким способом, доминирует намного выше именно у женщин. Мы считаем, что в современных условиях склонность к делинквентному и девиантному поведению считается тенденцией моды и значимости в обществе, т. к. развитие общественного устройства, радикальное изменение общественного сознания и произошедшая смена системы социальных ценностей внесли свои изменения в большей степени в криминальную ситуацию.

Проанализировав приведенные данные, нельзя не согласиться с выводами В.И. Шияна, он указывает, что структура корыстолюбивой преступности женщин принципиально различается от мужской. Если в структуре преступности женщин доминируют хищения, мошенничество, присвоение или растрата, то в мужской — кражи, грабеж и разбой; что объясняется большей физической силой мужчин и разными социальными ролями мужчин и женщин. Женщинам, в отличие от мужчин, не надо чтобы их действия кем-то подкреплялись, важно только то, что они чувствуют себя более уверенными, совершая противоправные действия.

Проблемы преступности женщин определяются целым рядом обстоятельств: совершение преступления женщиной приводит к довольно существенным общественно опасным последствиям, оказывающим влияние на проблему семейного воспитания. Морально-нравственный климат в семье, где женщина ведет антиобщественный образ жизни, по степени своего воздействия крайне опасен для членов семьи, в особенности для детей, которые оказываются запущенными, а также причиняется непоправимый ущерб, так как реальное воздей-

стве семьи оказывается негативным, и устранить его деятельностью воспитательных организаций делается крайне сложным [1, с. 323].

Получились следующие результаты. Женщину-преступника считают, агрессивной, умной, корыстной, грубой, злой, хитрой, жестокой, наглой, сексуальной и неуравновешенной. Высокие показатели наблюдаются у таких описаний, как хитрая и умная, а также злая и грубая. По другим критериям мнения у юношей и девушек расходятся. Этим они описали женщину-преступника. Мужчину-преступника считают, отвратительным, сильным, хладнокровным, эгоистичным, неменяемым, жестоким, тупым, агрессивным и упрямым, неуравновешенным и эгоистичным. В связи с этим можно отметить, что агрессивность у мужчин и женщин в равной степени наблюдается при интерпретации результатов студентов. Мужчины-преступники по сравнению с женщинами-преступниками значительно ниже по умственным данным, что показывает положительную оценку при описании женщины-преступника. Также, можно отметить, что студенты описали женщину-преступника как хитрую, корыстную и умную, что говорит о женской преступности, так как они в основном занимаются кражами, мошенничеством, а для этого требуется смекалка и ум.

Выяснилось, что молодежь довольно бурно реагирует на преступное поведение женщин и мужчин. Они считают, что преступники в достаточной мере агрессивные и это главный аспект преступности. Преступное поведение женщин отличается от мужской преступности, но в незначительной мере. Можно предположить, что молодежь допускает тот факт, что женщина-преступник схожа с мужской преступностью. Также женщина-преступник оказалась хитрой, нежели мужской пол. Мужчину же наоборот считают недостаточно умным и физически сильным, женщину же наоборот, считают хитрой и умственно достаточной. Таким образом, можно составить портрет женщины-преступника по высказываниям молодежи.

Традиционно женщины отличаются значительно низкой преступной активностью. За последние пять лет преступность женщин идет более интенсивно и темпы прироста числа женщин-преступников, показатели опережают аналогичную мужскую преступность. Это связано с негативными аспектами социальных процессов, происходящих в обществе. Неблагоприятные тенденции преступности среди женщин в современных условиях обусловлены целым рядом комплексов отрицательных экономических, политических, идеологических, социальных воздействий, которые влияют на формирование личности женщины, ее психологию и поведение [6, с. 25].

Выдвинутая гипотеза о том, что образ женщины-преступника в современном обществе близок к образу мужчины-преступника, не подтвердилась.

Список литературы:

1. Васильев В.Л. Юридическая психология: Учебник для вузов. — 5-е изд., доп. и перераб. / В.Л. Васильев. — СПб: Питер, 2008. — 655 с.
2. Еникеев М.И. Юридическая психология: Учебник для вузов / М.И. Еникеев. — М: Норма, 2006. — 256 с.
3. Кудрявцев В.Н. Криминология: Учебник / В.Н. Кудрявцев, В.Е. Эминов. — 3-е изд., перераб. и доп. — М: Юристъ, 2004. — 366 с.
4. Шиханцов Г.Г. Криминология: учебник / Г.Г. Шиханцов. — Минск: Издательство Гревцова, 2009. — 296 с.
5. Шоткинов С.А. К вопросу о мотивации корыстной женской преступности // Государство и право. 2004. № 9. — С. 77—79.
6. Явгуновская Т.М., Степанова И.Б. Тенденции современной преступности женщин // Государство и право. 2000. № 12. — С. 23—25.

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЙ МОЛОДЕЖИ С ПРОТИВОПРАВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ К СЕБЕ И ДРУГИМ

Саввина Евгения Викторовна

*ст. преподаватель каф. общей психологии
Северо-Восточного федерального университета,
г. Якутск*

E-mail: savka_81@mail.ru

PECULIARITIES OF RELATIONS OF YOUTH WITH A CRIMINAL BEHAVIOUR FOR THEMSELVES AND OTHERS

Savvina Evgenya Victorovna

*the senior teacher of the faculty. total psychology of the North-Eastern
Federal University, Yakutsk*

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты исследования молодых людей, которые совершили правонарушения, по методике «Незаконченные предложения». Изложены результаты по отношению к себе, своей семье, друзьям, страхам и опасениям.

ABSTRACT

The article presents the results of the studies of young people who have committed, by the method of «Incomplete sentences». The results of the relation: to himself, his family, friends, fears and concerns.

Ключевые слова: правонарушители; отношение; семья; друзья; страхи; личность преступника.

Keywords: offenders; the attitude; the family; the friends; the fears; the identity of the culprit.

Социальная среда российского общества представляет собой систему иерархического типа. Личность человека, с его психологическими, биологическими и социальными атрибутами является ячейкой общества. Личность включена в подсистему, которая входит в более широкую систему. Данными системами являются

родительская семья, своя собственная семья, а также друзья и другие социальные группы, с которыми взаимодействует личность. Самая большая система — общество, куда входят государство и цивилизация. Данный подход позволяет проанализировать влияние микросоциума на формирование личности с противоправным поведением. Все системы, включенные в структуру социализации личности, взаимодействуют одновременно и независимо от личности человека.

Существует ряд различных видов отношений. Отношения связующие объект с субъектом неразрывны, но существуют отдельные компоненты отношений. Данные компоненты можно назвать видами или сторонами отношений, которые тесно связывают личность с различными жизненными взаимодействиями.

Одно из таких отношений, эмоциональное, проявляется у человека в его симпатиях, антипатиях, дружбе, вражде и т. п. Другие стороны, такие как интересы, установки, оценки, отношение к себе и окружающим, являются «особым видом этического отношения к другому человеку — уважения в положительном случае или презрения в противоположном случае» [3, с. 18].

В современном российском обществе проблема личности преступника относится к числу ведущих и в то же время наиболее сложной.

Личность преступника можно представить как сумму социально значимых негативных свойств, развившихся в процессе многообразных и систематических взаимодействий с другими людьми [2, с. 180].

По мнению Ю.М. Антоняна, «отличие личности преступника от не преступника состоит в негативной направленности, реальными носителями которой выступают личностные свойства, получившие законченное выражение в виде и характере преступного деяния, являющегося основным мериллом ее глубины и силы» [1, с. 69].

Личности преступника свойственны специфические черты, такие как антисоциальные взгляды, негативное отношение к нравственным ценностям, опасные способы удовлетворения своих потребностей и правовое бездействие.

Каждая личность, как и каждый индивид, является не только результатом общественных отношений, но и продуктом собственного самосознания и развития. Существует два типа личности, одна из которой является преступной и соответственно, по-разному оценивает и воспринимает общество, с абсолютно одинаковыми нормами и требованиями ко всем, и данное восприятие побуждает данные типы личности к совершенно разным действиям. Следовательно, отношение человека зависит как от внешних, так и от внут-

ренных личностных обстоятельств. Данные обстоятельства отражают отношение человека к ценностям, нормам, институтам общества, самому себе, друзьям и т. д.

Таким образом, в ходе анализа литературы целесообразно было исследовать отношение молодежи с противоправным поведением к самому себе, к семье (родительской), к друзьям, а также страхи и опасения и отношение к будущему.

В исследовании участвовало 60 человек, которые делились на две группы: экспериментальную и контрольную.

Экспериментальная группа состояла из 30 человек в возрасте от 18 до 21 года, совершивших правонарушения.

Для сравнения взята контрольная группа людей, студентов Северо-Восточного федерального университета, не совершавших правонарушения. Исследование проводилось с помощью методики «Незаконченные предложения» Д. Сакса и К. Леви. Данная методика состоит из 60 незаконченных предложений, каждое из которых направлено на выявление отношений испытуемого к той или иной группе социальных или личностных интересов или пристрастий, набор незаконченных предложений охватывает следующие сферы жизни человека: семья, друзья и сверстники, желания и интересы, нравственные взгляды, я сам.

В результате проведенного исследования была достигнута цель, заключающаяся в изучении отношения молодежи с правонарушениями к своей семье, к своим друзьям и самому себе, желаниям и интересам и нравственным взглядам.

Выявлено, что у правонарушителей отношение к себе негативное по сравнению с людьми, которые не совершали правонарушения и самооценка которых является адекватной. По шкалам «Отношение к отцу», «Отношение к матери» и «Отношение к семье» респонденты отмечали мягкость родителей, бесконтрольность с их стороны, отсутствие взаимопомощи, но в целом отношение к семье благоприятное. Но в группе молодежи — правонарушителей также отмечалось аморальное поведение родителей, злоупотребление алкоголем. Положительными качествами для них является сопереживание членам семьи и чувство гордости за своих членов семьи. Все респонденты стремятся в своих семьях к общению, коммуникативным связям. Молодежь, как совершившая правонарушения, так не совершившая, выражает беспокойство о других, ждет поддержки со стороны других членов семьи.

По типологии Маргарет Мид, нашему обществу соответствует префигуративный тип культуры, при котором жизненный опыт

родителей уже не подходит для подрастающего поколения и в основном носителем новых образцов поведения является молодежь. И поэтому роль сверстников очень важна и высоко оценивается. Также к важному фактору, ставящему группу сверстников выше семьи, относится общение.

Общение с друзьями оказывается важным «каналом информации», по которому подростки узнают многие необходимые вещи, которые им их родители могут не сообщать. Что касается правонарушителей, то в круг их близкого окружения относится такая же молодежь, как и они сами, т. е. склонные к противоправному поведению. И поэтому общение для них является необходимостью. Обследуемая молодежь, склонная к противоправному поведению, относится к антисоциальным компаниям. В основе их деятельности лежит направленность делать все во вред обществу: употребление алкоголя, наркотиков, совершение хулиганских и прочих противоправных действий. Здоровая тяга к коллективизму порождает опасный групповой эгоизм и неумение оценивать групповые нормы и ценности. Общение правонарушителей с группой сверстников дает опыт общения с равными, опыт совместной деятельности. То, что они оценивают друзей выше, чем семью, свидетельствует о том, что группа сверстников становится для подростка своеобразной школой жизненного опыта, который не могут обеспечить другие институты, такие как семья. Полученные результаты по оценке группы сверстников по методике «Незаконченные предложения» близки по результатам оценивания среди как правонарушителей, так и людей, не совершавших правонарушения.

По шкале «Нереализованные возможности» больше половины респондентов с противоправным поведением хотели бы получать от жизни богатства, не придавая к этому никаких усилий, т. е. способ легкого зарабатывания денег (воровство). Их страхи и опасения связаны с их будущим, которое видится им нечетким: боязнь одиночества, остаться без поддержки родных, одиночество. Больше половины респондентов в экспериментальной группе надеется на помощь близких и не отрицает возможности совершения преступлений в будущем. В контрольной группе будущее молодежи более определено в связи с выбранной профессией, но возникают опасения в поддержке со стороны государства. Также молодежь, не совершившая правонарушений, готова оказывать помощь родным по сравнению с молодежью, совершившей правонарушение. Отношения личности являются результатом того, как человеку приходится

взаимодействовать с окружающей средой. Важно знать, дает ли эта среда возможность для реализации и развития его индивидуальности.

В отличие от правопослушной личности, личность с противоправным поведением находится в системе специфических отношений, свойственных только ему. Преступнику свойственны асоциальное поведение, отрицание общественных ценностей, опасный путь для достижения своих потребностей и правовое бездействие, таким образом, изучение личности преступника и его отношения к различным сторонам его жизни актуально не только в юридических науках, но и в психологии.

Список литературы:

1. Антонян Ю.М., Еникеев М.И., Эминов В.Е. Психология преступника и расследования преступлений. М., 1996.
2. Васильев В.Л. Юридическая психология. — СПб., 1998.
3. Мясищев В.Н. Психология отношений. — Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Материалы международной заочной научно-практической
конференции

29 мая 2013 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 03.06.13. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 11,125. Тираж 550 экз.

Издательство «СибАК»
630075, г. Новосибирск, ул. Залесского, 5/1, оф. 605
E-mail: mail@sibac.info

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
оригинал-макета в типографии «Allprint»
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 3