



МАТЕРИАЛЫ XXXI 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 XXXI международной заочной научно-практической конференции. (21 августа 2013 г.) — Новосибирск: Изд. «СибАК», 2013. — 128 с.

ISBN 978-5-4379-0327-8

Сборник трудов XXXI 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. филол. 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;
- д-р пед. наук Ходакова Нина Павловна;
- канд. пед. наук Якушева Светлана Дмитриевна.

ISBN 978-5-4379-0327-8

ББК 74.00

© НП «СибАК», 2013 г.

## Оглавление

<b>Секция 1. Педагогика</b>	<b>6</b>
<b>1.1. Инклюзивное образование: актуальные вопросы отечественной теории и практики</b>	<b>6</b>
ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ Добря Марина Яковлевна Мальчевская Марина Леонидовна	6
<b>1.2. Инновационные процессы в образовании</b>	<b>15</b>
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА УНИВЕРСАЛЬНЫХ ЛОГИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ Бакшеева Этери Павловна Рябокоть Анастасия Анатольевна	15
ЭФФЕКТИВНОСТЬ КОЛЛЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ Скакова Куралай Акжолтаевна Болекбаева Гульжан Акжолтаевна	26
<b>1.3. Общая педагогика, история педагогики и образования</b>	<b>33</b>
ПОНЯТИЙНЫЙ СПОСОБ ОФОРМЛЕНИЯ МОРАЛЬНОГО И НРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ УЧИТЕЛЯ Бездухов Артем Владимирович	33
К ВОПРОСУ О ЗНАЧИМОСТИ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ Матвиенко Людмила Михайловна	42
ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ В ЕВРОПЕ: РОЛЬ ГАМБУРГСКОЙ ДЕКЛАРАЦИИ ОБ ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ Сергеева Ольга Степановна	47

<p>НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ  В КОНТЕКСТЕ ДИНАМИКИ РАЗВИТИЯ  ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ  Чернявская Наталья Эдвиновна  Коренева Елена Николаевна  Киреев Михаил Николаевич</p>	52
<p><b>1.4. Педагогика высшей профессиональной  школы</b></p>	<b>58</b>
<p>НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ  СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УПРАВЛЕНИЯ  РАЗВИТИЕМ ЮРИДИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ  У РУКОВОДИТЕЛЕЙ ГОСУДАРСТВЕННОГО  ПОЖАРНОГО НАДЗОРА МЧС РОССИИ  Битюцкая Ольга Владимировна</p>	58
<p>ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ  К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ  ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ  Киреев Михаил Николаевич  Коренева Елена Николаевна  Киреева Нина Васильевна</p>	64
<p>СОЦИАЛЬНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ЭФФЕКТЫ  ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ  КОНКУРСОВ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ  ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ  Рунова Татьяна Александровна  Приятелева Марина Константиновна  Мохова Ирина Николаевна</p>	70
<p><b>1.5. Семейная педагогика и домашнее  воспитание</b></p>	<b>78</b>
<p>НАСТАВНИЧЕСТВО КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ  СЕМЕЙНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ  Дюжева Марина Борисовна  Дюжева Алена Андреевна  Тарасова Татьяна Николаевна</p>	78

<b>1.6. Современные технологии в педагогической науке</b>	<b>88</b>
ШКОЛЬНОЕ ТЕЛЕВИДЕНИЕ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО РОСТА РЕБЁНКА И СРЕДСТВО ОБЪЕДИНЕНИЯ СЕМЬИ Пивкина Юлия Александровна	88
<b>1.7. Толерантность: история и современность</b>	<b>95</b>
НАПРАВЛЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ Жесткова Наталья Александровна Крмоян Гаянэ Гагиковна	95
<b>Секция 2. Психология</b>	<b>102</b>
<b>2.1. Психология развития и акмеология</b>	<b>102</b>
КРИЗИС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА И НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ПОМОЩИ СТАРШЕКЛАССНИКАМ Данилова Марина Викторовна	102
<b>2.2. Психология семьи</b>	<b>110</b>
СЕМЬЯ И БОЛЕЗНЬ РЕБЕНКА: ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ Мазурова Надежда Владимировна	110
СЕКСУАЛЬНОЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЖЕНЩИН В БРАКЕ В РАЗНЫЕ ВОЗРАСТНЫЕ ПЕРИОДЫ Хашченко Елена Петровна Уварова Елена Витальевна	121

**СЕКЦИЯ 1.**  
**ПЕДАГОГИКА**

**1.1. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:  
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ  
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

**ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ  
АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ  
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ  
К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ**

*Добря Марина Яковлевна*

*канд. фил. наук, доцент,*

*Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова,  
г. Абакан*

*E-mail: [m.dobrya@mail.ru](mailto:m.dobrya@mail.ru)*

*Мальчевская Марина Леонидовна*

*канд. пед. наук, доцент,*

*Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова,  
г. Абакан*

*E-mail: [malchevskii\\_leon@mail.ru](mailto:malchevskii_leon@mail.ru)*

# RESEARCH OF THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DISABLED CHILDREN'S ADAPTATION FOR INCLUSIVE EDUCATION

*Marina Dobrya*

*candidate of philological sciences, associate professor  
of Khakas State University named after N.F. Katanov,  
Abakan*

*Marina Malchevskaya*

*candidate of pedagogic sciences, associate professor  
of Khakas State University named after N.F. Katanov,  
Abakan*

## АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается ряд факторов, определяющих педагогические условия адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к инклюзивному обучению.

## ABSTRACT

The article deals with a number of factors determining the pedagogical conditions of disabled children's adaptation for inclusive education.

**Ключевые слова:** инклюзивное обучение; дети с ограниченными возможностями здоровья; адаптация.

**Keywords:** inclusive education; children with disabilities; adaptation.

*Статья выполнена при поддержке гранта РГНФ № 13-06-18005*

Современные экономические и социальные условия жизни страны поставили задачу обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных школах и дошкольных учреждениях, т. е. осуществление инклюзивного обучения.

«Включенное (инклюзивное) образование — процесс интеграции, подразумевающий доступность образования для всех и создание образовательного пространства, соответствующего различным потребностям всех обучаемых» [2, с. 207] Отечественные ученые (Н.Н. Малофеев, Е.А. Екжанова, Н.Д. Шматко и др.) под инклюзивным образованием понимают процесс совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья со здоровыми сверстниками [1; 3]. Такое образование предполагает необходимость адаптации обучения к потребностям детей.

Развитие инклюзивного образования в нашей стране проходит первые этапы своего становления, поэтому все вопросы его внедрения, трудности в организации привлекают внимание педагогической общественности. К числу обсуждаемых проблем относят обучение педагогов работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), работу с родителями детей-инвалидов, техническое оснащение школ специальными средствами для обучения и воспитания детей с ОВЗ, создание специальной среды, которая способствует успешной адаптации ребенка с проблемами здоровья к обучению в общеобразовательной школе.

Специальная социально-обучающая среда при реализации инклюзивного образования должна включать такие компоненты, как штат обученных педагогических кадров, комплекс нормативных и методических материалов (учебных программ, планов, УМК, специальной литературы), создание комфортных условий, обеспечивающих необходимый уровень адаптации ребенка с ОВЗ к образовательному процессу в школе, отвечающей его возможностям.

В Республике Хакасия для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в настоящее время функционирует дифференцированная сеть специализированных образовательных учреждений. В нее входят специальные коррекционные образовательные учреждения, коррекционные классы при общеобразовательных учреждениях, Центр дистанционного образования для детей-инвалидов. На данном этапе в республике формируется сеть базовых общеобразовательных учреждений, обеспечивающих совместное обучение детей с ОВЗ со здоровыми сверстниками.

Цель нашего исследования — оценить педагогические условия адаптации детей с ОВЗ к инклюзивному образованию в общеобразовательных школах Республики Хакасия.

Исследованием было охвачено 88 педагогов общеобразовательных школ Республики Хакасия, в которых обучаются дети-инвалиды. Были поставлены следующие задачи:

- провести экспертный опрос педагогов с целью выявления информированности об инклюзивном образовании, владения педагогическими технологиями обучения детей с ОВЗ, использования вариативности в процессе обучения, готовности к профессиональному взаимодействию и обучению, выявление профессионального опыта, уровня подготовки и методического обеспечения работы педагогов;
- проанализировать обеспечение вариативными учебными планами, образовательными и коррекционными программами,

оптимальной системой подготовки домашних заданий, систематической работы с родителями;

- изучить систему проведения учебных и индивидуальных занятий с целью внедрения практикоориентированных технологий индивидуального обучения и психолого-педагогического сопровождения включения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду, обеспечение учащихся с ОВЗ программами индивидуального образовательного маршрута.

Исследование проводилось в форме контрольного среза, который осуществлялся членами экспертной группы (сотрудниками института непрерывного педагогического образования Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова) в течение пяти месяцев. В ходе исследования применялись такие методы, как наблюдение, анкетирование, опрос, беседа, изучение документации.

Педагогам было предложено ответить на вопросы двух анкет, которые предполагают выявление показателей информированности педагогического сообщества об особенностях инклюзивного образования и специфики организации учебного процесса в общеобразовательных школах, а также степень психологической готовности учителя к работе с детьми с ОВЗ.

Анализ анкет педагогов по проблеме информированности показал, что 47,7 % опрошенных в той или иной степени осведомлены о проблеме инклюзивного образования, из них 43,2 % знакомы с Письмом Министерства образования и науки РФ № АФ-150/06 от 18 апреля 2008 года «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами», при этом 13,6 % хорошо знакомы с отечественным опытом инклюзивного образования, а небольшое число учителей (4,5 %) знакомы с зарубежным опытом организации инклюзивного образования.

Правильное понимание инклюзивного образования обнаружили 54,5 % опрошенных педагогов, а четверть опрошенных затруднились определить его специфику. Однако около 30 % учителей считают, что лучше и эффективнее осуществлять процесс образования детей с ОВЗ и детей-инвалидов на базе коррекционных классов общеобразовательных школ, а около 50 % — на базе специализированных коррекционных учреждений. Таким образом, большинство учителей склоняются к мысли о сохранении прежней системы обучения и воспитания детей с ОВЗ, считая ее более оптимальной и продуктивной для условий образования в России. Такое мнение, возможно, основано на том, что более 60 % опрошенных учителей

имеют опыт работы с детьми с ОВЗ, среди них 50 % получили его, работая в специализированных коррекционных учреждениях или коррекционных классах.

Вместе с тем следует отметить, что 56,8 % учителей все же не разделяют мнение о том, что внедрение системы инклюзивного образования в России повлечет за собой закрытие части специализированных коррекционных образовательных учреждений. Более половины респондентов в целом обнаружили положительное отношение к внедрению инклюзивной системы образования.

Затрагивая вопрос о степени психологической и профессиональной готовности учителя к работе с детьми с ОВЗ, результаты анкетирования показали, что 21 % учителей нашей республики считают себя психологически не готовыми к работе с детьми с ОВЗ, однако обладают определенным уровнем профессиональных навыков. 23 % учителей ответили, что не готовы к работе с детьми данной категории ни психологически, ни профессионально, а 18 % затруднились ответить на этот вопрос.

Наиболее трудной категорией детей для совместного обучения в системе инклюзивного образования 61 % педагогов называет детей с нарушением интеллекта, и 45,5 % — детей с нарушением общения и поведения.

Требует усовершенствования в работе с детьми с ОВЗ в условиях массовой школы, по мнению опрошенных, материально-техническое обеспечение учебного учреждения (81,8 % респондентов); профессиональная подготовка педагога для работы с детьми с ОВЗ (79,5 % опрошенных учителей); учебно-методическое обеспечение (61,4 % опрошенных); организация психологической поддержки таким детям, их родителям и педагогам-воспитателям (56,8 % опрошенных учителей). Такие области, как нормативно-правовое обеспечение, программы обучения детей, культурные и оздоровительные программы, психологическая подготовка «нормального» контингента детей и их родителей, по мнению учителей, работающих с детьми с ОВЗ, также требуют усовершенствования, но не являются приоритетными.

Для реализации инклюзивного подхода в образовании на первое место (65,9 %) учителя ставят помощь в материально-техническом оснащении образовательного учреждения, наличие в школе узких специалистов для работы с такими детьми (дефектолог, логопед, тьютор и др.). Далее по шкале значимости располагаются совершенствование системы повышения квалификации для подготовки педагогических кадров к работе с детьми со специальными

образовательными потребностями (61,4 %), обеспечение современными программно-методическими материалами (45,5 %). Около половины опрошенных учителей отмечают, что нуждаются в помощи по разработке программ для детей и родителей учащихся общеобразовательных учреждений по преодолению негативного отношения к совместному образованию.

Таким образом, результаты анкетирования показали, что наряду с достаточной информированностью учителей о специфике инклюзивного образования имеются серьёзные проблемы на пути внедрения инклюзивного обучения в общеобразовательное пространство Республики Хакасия, которые касаются создания оптимальных условий для обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях, а также готовности педагогов к работе в системе инклюзивного образования.

Исследование проблемы выявления педагогических условий адаптации детей с ОВЗ к совместному обучению в общеобразовательных школах РХ включало изучение организации учебного процесса, выявление методического оснащения инклюзивного образовательного процесса, определение наличия специализированного оборудования.

Анализ анкет показал, что к основным задачам организации учебного процесса с детьми с ОВЗ 74,4 % учителей относят задачу формирования учебной мотивации, навыков самоконтроля и самооценки; 71,8 % первостепенной считают задачу развития устной и письменной речи; 66,7 % педагогов на первое место ставят задачу активизации познавательной деятельности; 61,5 % — формирование общеинтеллектуальных умений и навыков; и лишь 33,3 % учителей выделяют задачу нормализации учебной деятельности.

Наиболее оптимальной формой организации учебного процесса с детьми с особыми образовательными возможностями учителя считают надомное обучение (69,2 % педагогов), далее следует обучение детей с ОВЗ и инвалидностью в одном классе с обычными детьми на базе общеобразовательной школы (61,5 %) и 43,6 % педагогов указывают как наиболее целесообразную форму обучения — специальные коррекционные классы.

Одной из составляющих организации учебного процесса с детьми с ОВЗ являются обязательные индивидуальные коррекционно-развивающие занятия, которые проводят учитель, логопед, психолог, социальный педагог, дефектолог. По данным нашего исследования, такие занятия систематически проводятся в школах, при этом доля занятий с дефектологом, по результатам опроса, занимает лишь 12,8 %

от общего числа. В основном данные занятия проводятся учителем начальных классов (74,4 %) и психологом (71,8 %). Доля занятий, проводимых такими специалистами, как логопед и социальный педагог, составляет 48,7 % и 53,8 % соответственно, что, по нашему мнению, связано с отсутствием данных специалистов в части школ республики либо их большой загруженностью.

Более 60 % опрошенных учителей начальных классов считают необходимым проведение коррекционных и развивающих занятий с ребенком с особыми образовательными потребностями за счет части учебного плана, формируемого участниками образовательного процесса. Из всех видов коррекционных и развивающих занятий с ребенком учителя отдают предпочтение занятиям по развитию речи и познавательных способностей (82,1 % выборов); далее идут занятия по коммуникативному развитию (48,7 %); затем занятия по выполнению домашнего задания в условиях группы продленного дня (38,5 %) и, наконец, психотерапевтические занятия (35,9 %).

В процесс коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ включают взаимодействие с другими организациями по вопросам обучения и воспитания детей с ОВЗ. Результаты нашего исследования выявили, что менее трети общеобразовательных школ Республики Хакасия, реализующих программы обучения детей с ОВЗ, поддерживают постоянную связь с управлением социальной защиты и детскими поликлиниками. Следует отметить, что работа в данном направлении должна проводиться систематически и в полном объеме, охватывая такие организации, как детские дошкольные учреждения, учреждения дополнительного образования, общественные организации.

Организация учебного процесса с детьми с особыми образовательными потребностями предполагает разработку индивидуально-образовательных маршрутов, составление индивидуально ориентированных коррекционно-развивающих программ. Ответы учителей на вопросы анкеты показывают, что данная документация имеется только у чуть более половины опрошенных педагогов (56,4 %). Анализ содержания индивидуально ориентированных коррекционно-развивающих программ показал, что из всего объема представленных программ около 15 % имеют все разделы и отражают план реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий, подбор практикоориентированных технологий индивидуального обучения, программу трудового обучения и т. д. Данная проблема в полной мере осознается педагогами начальной школы, которые отмечают, что ее причины кроются в недостаточной осведомленности

учителей о современных технологиях обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной школе.

Продуктивность коррекционно-развивающей работы зависит от работающей системы мониторинга успешности коррекционного обучения детей с ОВЗ. Ее наличие отмечается у 51,3 % учителей. Результаты мониторинга отражаются в основном в портфолио ученика, но работа с детьми с ОВЗ предполагает более глубокий анализ достижений ребенка, охватывающий психологические, социальные, общеучебные составляющие.

Методическое оснащение инклюзивного образовательного процесса включает специальную учебно-методическую литературу, тематическое планирование, технологические карты, конспекты уроков, индивидуальных коррекционных занятий и т. п. Результаты анкетирования учителей демонстрируют наличие большинства его компонентов в среднем у 60 % респондентов. Анализ конспектов уроков показывает отсутствие планирования индивидуальной работы с детьми с ОВЗ на уроках. Одной из причин этого является, как нам видится, недостаточный объем знаний специфики работы с детьми, имеющими различные отклонения в развитии. Эта проблема может быть решена через организацию систематической методической работы с учителями, а также через курсы повышения квалификации, которые, по результатам анкетирования, требуются для 59 % педагогов, обучающихся детей с ОВЗ.

Последний аспект анализа педагогических условий адаптации детей с ОВЗ к обучению в общеобразовательной школе включал определение наличия специализированного оборудования. Данные нашего исследования показывают, что школы, включенные в Программу РХ «Доступная среда», подготовлены к приему и обучению детей с ОВЗ. При наличии специально оборудованных классов и специального методического оснащения для проведения индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий следует отметить недостаточную эффективность их использования по причине отсутствия в большинстве школ узких специалистов. Что касается методического оснащения учебных классов, то, по мнению опрошенных учителей (53,8 %), оно недостаточное. При этом 23 % учителей указывают на полное отсутствие специального оборудования и специальных учебников и учебных пособий для детей с проблемами в развитии. Такой же процент учителей говорит о полном отсутствии технических средств обучения, без которых современный образовательный процесс не может быть эффективным.

В ходе изучения опыта работы по созданию педагогических условий адаптации детей с ОВЗ к совместному обучению в условиях общеобразовательной школы на территории Республики Хакасия можно отметить, что для детей с особыми образовательными потребностями в части образовательных учреждений созданы благоприятные условия обучения, учитывающие психофизиологические особенности детей с ОВЗ. Однако наряду с положительным опытом работы школ имеются серьёзные проблемы на пути внедрения инклюзивного обучения в общеобразовательное пространство нашего региона:

- недостаточная информированность о специфике работы с детьми с ОВЗ в условиях инклюзии;
- слабая профессиональная и психологическая подготовка учителя к работе с детьми, имеющими различные отклонения в развитии;
- недостаточное материально-техническое обеспечение учебных учреждений республики для работы с детьми в условиях инклюзии;
- отсутствие системы постоянного взаимодействия школы с другими организациями по вопросам обучения и воспитания детей с ОВЗ.

Исходя из результатов, полученных при исследовании, нами ставится задача по усовершенствованию программ повышения квалификации для педагогов, чтобы учитывалась специфика их работы с детьми, имеющими различные отклонения в развитии, по созданию методических рекомендаций для работающих в системе инклюзивного образования учителей и будущих педагогов.

### **Список литературы:**

1. Екжанова Е.А. От интеграции к инклюзии // Школьный психолог. — 2010. — № 16. — 16—31 августа. — С. 34—37.
2. Коростелева Н.А., Мартынова Е.А. Актуальность внедрения технологии интегрированного (инклюзивного) обучения в высшие учебные заведения Республики Казахстан // Педагогическое мастерство (II): материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). М.: Буки-Веди, 2012. — С. 207—210.
3. Малофеев Н.Н., Никольская О.С. Дети с отклонениями в развитии в общеобразовательной школе: общие и специальные требования к результатам обучения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2010. — № 5. — С. 6—11.

## 1.2. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА УНИВЕРСАЛЬНЫХ ЛОГИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ

***Бакишеева Этери Павловна***

*канд. пед. наук, доцент*

*Сургутского государственного педагогического университета,  
г. Сургут*

*E-mail: [eteri.baksheewa@yandex.ru](mailto:eteri.baksheewa@yandex.ru)*

***Рябокоть Анастасия Анатольевна***

*студент третьего курса факультета психологии и педагогики  
Сургутского государственного педагогического университета,  
г. Сургут*

*E-mail: [eteri.baksheewa@yandex.ru](mailto:eteri.baksheewa@yandex.ru)*

### MATHEMATICAL PROBLEMS USE IN THE PROCESS OF FORMATION OF MULTI-PURPOSE LOGICAL OPERATIONS WITH PRIMARY SCHOOL-AGED CHILDREN

***Eteri Baksheeva***

*Candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of Surgut State Pedagogical University,  
Surgut*

***Anastasia Ryabokon***

*3<sup>rd</sup> year student of Psychology and Pedagogy Faculty  
of Surgut State Pedagogical University,  
Surgut*

## АННОТАЦИЯ

В статье дается обоснование необходимости создания специальных педагогических условий для формирования у школьников универсальных учебных действий. Рассматриваются особенности использования математических задач в процессе формирования у детей младшего школьного возраста универсальных логических действий. Представлена разработанная авторами измерительная шкала для выявления уровня сформированности универсальных логических действий у детей названной категории.

## ABSTRACT

In the article there is proved the necessity of special pedagogical conditioning for formation of multi-purpose learning operations with pupils. There are briefly reviewed peculiarities of mathematical problems use in the process of formation of multi-purpose logical operations with primary school-aged children. Developed by the authors the measuring scale for revealing the level of formedness of multi-purpose logical operations with children of given category is presented.

**Ключевые слова:** универсальные логические действия; измерительная шкала; математическая задача; общий прием решения математической задачи.

**Keywords:** multi-purpose logical operation; measuring scale; mathematical problem; general method of a mathematical problem solving.

Перемены, которые происходят в современном обществе, выдвигают требования к ускоренному совершенствованию образовательной среды, определения целей образования, которые учитывают личностные, социальные и государственные потребности и интересы. Поэтому приоритетным направлением становится обеспечение развивающего потенциала новых образовательных стандартов, которые провозглашают в качестве одной из важнейших задач современной системы образования «формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию» [2, с. 3].

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться. В более узком (собственно психологическом) значении этот термин определяется как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса [2, с. 27].

На сегодняшний день Стандарт определяет, что для успешного обучения в начальной школе должны быть сформированы познавательные универсальные учебные действия, в частности логические универсальные действия, включающие [2, с. 90]:

- анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных);
- синтез — составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов;
- выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;
- подведение под понятие, выведение следствий;
- установление причинно-следственных связей;
- построение логической цепи рассуждений;
- доказательство;
- выдвижение гипотез и их обоснование.

Логические универсальные действия являются средством обобщения и систематизации знаний, а также составляют основу выведения новых знаний из имеющихся. Изначально логические приемы мышления необходимо усвоить как специальный предмет. Затем логические приемы мышления выступают как средства познания, которые обеспечивают успешное усвоение учебных предметов, знаний, умений и компетенций [4, с. 37].

О важности развития логического мышления школьников писали такие известные математики, как А.Н. Колмогоров, Я.С. Дубнов, А.Я. Ханчин, Б.В. Гнеденко, Л.А. Калужнин и др.

Основным средством формирования универсальных логических действий в школе являются уроки математики. Причина исключительно большой роли математики в развитии логического мышления в том, что это самая теоретическая наука из всех изучаемых в школе. Изучение математики в школе направлено на достижение, в первую очередь, целей интеллектуального развития учащихся, формирование качеств мышления, характерных для математической деятельности и необходимых человеку для жизни в современном обществе, для общей социальной ориентации и решения практических проблем.

Анализ современных учебников по математике для начальной школы И.И. Аргинской, Н.Б. Истоминой, М.И. Моро, Л.Г. Петерсон и др. — показал, что большинство из них содержат задания, предполагающие, что у ребенка сформированы логические операции. Помимо этого, многие задания представлены в виде текстовых,

что усложняет младшему школьнику их выполнение, т. к. преобладающее мышление у данной категории детей остается наглядно-образным.

В процессе обучения математике задачи выполняют разнообразные функции.

В учебнике Моро М.И. дано такое определение: «Задача — это сформулированный вопрос, ответ на который может быть получен с помощью арифметических действий». Они имеют житейское, физическое содержание, а также текстовая задача есть описание некоторой ситуации (ситуаций) на естественном языке с требованием дать количественную характеристику какого-либо компонента этой ситуации, установить наличие или отсутствие некоторого отношения между ее компонентами или определить вид этого отношения [3].

Особое место при изучении задач занимает такой вид, как текстовые задачи, которые можно подразделить на традиционные и нетрадиционные (проблемные). Традиционные текстовые задачи — это задачи на движение, работу, сплавы и смеси. Проблемные текстовые задачи — это и есть нетрадиционные задачи.

*Стандартной* называется задача, в которой четко определено условие, известны способ решения и его обоснование, а также даны упражнения на воспроизведение известного. Задача называется *обучающей*, если в ней неизвестен или плохо определен один из основных компонентов. Если неизвестны два компонента, задача называется *поисковой*, а если три — *проблемной*.

Все арифметические задачи по числу действий, которые необходимо выполнить для их решения, делятся на простые и составные. Задача, для решения которой надо выполнить один раз арифметическое действие, называется *простой*. Задача, для решения которой необходимо выполнить несколько действий, связанных между собой называется *составной*.

Приоритетной задачей математического образования является обучение учеников общим приемам мышления, развитие способности понимать содержание поставленной задачи, пространственного воображения, усвоение навыков алгоритмического мышления и умения логично рассуждать. Обучающимся необходимо научиться анализировать, отличать гипотезу от факта, четко выражать свое мнение, а так же развивать воображение и интуицию.

Общий прием решения задач включает: знания этапов решения (процесса), методов (способов) решения, типов задач, оснований выбора способа решения, а также владение предметными знаниями: понятиями, определениями терминов, правилами, формулами, логическими приемами и операциями.

При всем многообразии подходов к обучению решению задач, к этапам решения в Стандарте выделяются следующие *компоненты общего приема* [5].

*I. Анализ текста задачи (семантический, логический, математический)* является центральным компонентом приема решения задач.

*II. Перевод текста на язык математики с помощью вербальных и невербальных средств.* Чтобы можно было работать только с существенными смысловыми единицами, текст задачи записывается кратко с использованием условной символики. Для этого текст переводят на язык графических моделей: чертежи, схемы, графики, таблицы, символические рисунки, формулы, уравнения и др.

*III. Установление отношений между данными и вопросом.* Проанализировав условия и вопрос задачи можно определить способ ее решения (вычислить, построить, доказать), таким образом выстраивается последовательность конкретных действий. Выделяются четыре типа отношений между объектами и их величинами: равенство, часть/целое, разность, кратность, — их сочетание определяет разнообразие способов решения задач.

*IV. Составление плана решения.* На основе выявленных отношений между величинами объектов определяется план решения задачи.

*V. Осуществление плана решения.*

*VI. Проверка и оценка решения задачи.* Задача проверяется с точки зрения адекватности плана решения, способа решения (рациональность способа, нет ли более простого).

Общий прием решения задач должен быть предметом специального усвоения с последовательной отработкой каждого из составляющих его компонентов. Овладев этим приемом, учащиеся смогут самостоятельно анализировать и решать различные типы задач [2, с. 92].

В целом уровень сформированности логических универсальных действий сложно назвать высоким, потому что в основном работа над решением задач, в том числе и математических, сводится к поиску «типового» алгоритма решения и дальнейшей работе на его основе.

На основе анализа психолого-педагогической литературы и педагогического опыта выделим *противоречие* между насущной потребностью образовательной практики в формировании у младших школьников универсальных учебных действий, в том числе и логических, и отсутствием научно-обоснованных педагогических условий организации работы с математическими задачами в процессе

формирования у данной категории школьников универсальных логических действий.

Необходимость разрешения данного противоречия определила *проблему исследования, связанную с выявлением и научным обоснованием педагогических условий организации* работы с математическими задачами в процессе формирования у младших школьников универсальных логических действий.

Необходимость решения проблемы исследования определяет объект, предмет и цель исследовательской работы.

*Цель исследования:* теоретически обосновать и экспериментально проверить результативность педагогических условий использования математических задач в процессе формирования у младших школьников универсальных логических действий.

*Объект исследования* — процесс формирования у младших школьников универсальных логических действий.

*Предмет исследования* — педагогические условия организации работы с математическими задачами в процессе формирования у младших школьников универсальных логических действий.

В основу исследования положена гипотеза, согласно которой процесс формирования универсальных логических действий младших школьников на основе решения математических задач будет результативным, если:

- каждый ученик вовлекается в процесс решения как стандартных, так и развивающих задач;
- осуществляется обучение школьников общему приему решения задач, включающему знания этапов решения (процесса), методов (способов) решения, типов задач, оснований выбора способа решения, а также владение предметными знаниями: понятиями, определениями терминов, правилами, формулами, логическими приемами и операциями.
- применяются различные виды математических задач и формы работы с ними.

*Методологической основой исследования* является концепция развития универсальных учебных действий, разработанная на основе системно-деятельностного подхода (Асмолов А.Г., Выготский Л.С., Гальперин П.Я., Давыдов В.В., Леонтьев А.Н., Эльконин Д.Б.).

Для проверки поставленной гипотезы была проведена опытно-экспериментальная работа с целью практического подтверждения результативности выделенных нами педагогических условий использования математических задач в процессе формирования универсальных логических действий младших школьников.

Общая схема эксперимента предусматривает три основных этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Все этапы характеризуются своими определенными целями, задачами, содержанием и процессуальными характеристиками.

Опытно-экспериментальная работа по изучению уровня развития универсальных логических действий у обучающихся на уроках математики проводилась на базе МБОУ СОШ № 24 в 3 «А» классе. Участие приняли 24 человека: 16 мальчиков и 8 девочек.

Обучение в классе ведется по учебно-методическому комплексу «Школа 2100», автор учебного курса «Математика» Л.Г. Петерсон.

На первом, *констатирующем этапе*, проводилась диагностика уровня сформированности универсальных логических действий школьников на основе использования следующих диагностических методик:

- Методика «Нахождение схем к задачам» (по А.Н. Рябинкиной)
- Методика «Выделение существенных признаков»
- Диагностика умения проводить классификацию.

Для определения уровня сформированности универсальных логических действий были разработаны измерительные шкалы, за основу был взят высокий уровень сформированности универсальных логических действий.

*Высокий уровень:*

- выделяют смысловые единицы текста задачи, отношения между ними и находят среди данных схем, соответствующую структуре задачи.
- выделяют все или большинство существенных признаков предмета.
- высокий уровень развития обобщения, правильно проводит классификацию самостоятельно и по заданным критериям.

В таб. 1 приведена семиуровневая шкала интегральной оценки сформированности у младших школьников универсальных логических действий.

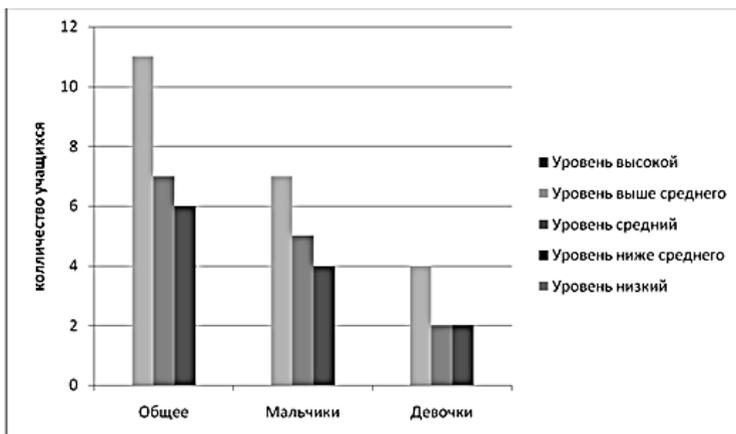
При выделении представленных уровней шкалы мы предполагали, что в таком «чистом» виде они вряд ли могут быть выявлены и ввели «смешанную» градацию, объединяющую смежные уровни. В результате 6—7 уровни — соотнесены с высоким (активным) уровнем; 3—5 — со средним (нормативным); 1—2 — с низким (интуитивным); 0 — с не сформированным.

В соответствии с измерительными шкалами был выявлен уровень сформированности универсальных логических действий у детей младшего школьного возраста.

Таблица 1.

**Шкала для интегральной оценки уровня сформированности универсальных логических действий**

Уровень сформированности	Признаки уровня
7	Все компоненты универсальных логических действий находятся на высоком уровне.
6	Два компонента универсальных логических действий находятся на высоком уровне, а один на среднем.
5	Один компонент универсальных логических действий находится на высоком уровне, а два других на среднем.
4	Все компоненты универсальных логических действий находятся на среднем уровне.
3	Один компонент универсальных логических действий находится на низком уровне, а два других на более высоком.
2	Два компонента универсальных логических действий находятся на низком уровне, а один на более высоком.
1	Все компоненты универсальных логических действий находятся на низком уровне.
0	Хотя бы один компонент универсальных логических действий не сформирован.



**Рисунок 1. Результаты диагностики уровня сформированности универсальных логических действий у детей младшего школьного возраста**

Таким образом, по результатам исследования был выявлен основной уровень развития универсальных логических действий — выше среднего (46 %), учащихся с высоким и низким уровнем развития универсальных логических действий не выявлено.

В ходе исследования мы также предположили, что процесс формирования у младших школьников универсальных логических действий на уроках математики будет эффективнее при наличии дополнительных педагогических условий [1]:

1. наличие у педагогов устойчивой направленности на развитие логического мышления;
2. обеспечение мотивации учащихся к освоению логических операций;
3. реализация деятельностного и личностно ориентированного подходов к развитию логического мышления;
4. обеспечение вариативности содержания занятий.

Линия на развитие познавательных интересов учащихся достаточно четко прослеживается во всех учебниках математики. В них есть упражнения, направленные на развитие внимания, наблюдательности, памяти и на развитие логического мышления. Однако, мы пришли к выводу о том, что необходимы дополнительные задания развивающего характера, задания логического характера, задания, требующие применения знаний в новых условиях, например: *логические цепочки, магические квадраты, задачи в стихах, головоломки, математические загадки, кроссворды, геометрические задания со счётными палочками, логические задачи со временем, весом, комбинаторные задачи.*

Таким образом, в результате исследовательской работы мы пришли к следующим выводам:

Во-первых, в соответствии с изменениями в обществе и принятием новых образовательных стандартов второго поколения определяются новые цели образования, которые реализуются через систему универсальных учебных действий и в частности логических.

Во-вторых, развитие логического мышления не может осуществляться изолированно от учебного процесса, оно должно быть органично соединено с развитием предметных умений, учитывать особенности возрастного развития школьников (Л.С. Выготский, И.И. Кулибаба, Н.В. Шевченко и др.). Формирование универсальных логических действий у младших школьников происходит во всех учебных предметах, но наибольший потенциал представляют собой уроки математики. Реализации цели формирования логических универсальных действий у младших школьников может и должно

способствовать решению на уроках математики различного рода и нестандартных логических задач.

В-третьих, все математические задачи имеют определенную общую структуру: условие, данные, искомое и вопрос.

В-четвертых, использование математических задач для формирования у младших школьников универсальных логических действий требует от учителя специальной организации учебного процесса: первоначально самому педагогу требуется перестроить свою работу в соответствии с новыми стандартами; учащимся необходимо усвоить общий прием решения задач, с помощью которого они смогут в дальнейшем самостоятельно анализировать и решать различные типы задач; необходимо вовлекать каждого ученика в процесс решения как стандартных, так и развивающих задач (активно или пассивно); необходимо использовать различные дифференцированные логические нестандартные задания, а также разнообразные методы, формы и приемы работы с ними.

Из всего сказанного следует вывод о том, что поставленная нами цель исследования была достигнута. Мы теоретически обосновали результативность педагогических условий использования математических задач при формировании у младших школьников универсальных логических действий, используя для этого соответствующие методы исследования. Для экспериментальной проверки выделенных нами условий был проведен первый констатирующий этап опытно-экспериментальной работы. Полученные показатели свидетельствуют о необходимости перестройки существующей системы обучения и использования новых, более результативных педагогических условий для повышения уровня развития универсальных логических действий.

Исследовательская работа на данном этапе не завершена и предполагает проведение формирующего и контрольного этапов педагогического эксперимента в последующем.

### **Список литературы:**

1. Библиотека диссертаций. Ревина Е.Г. Педагогические условия развития логического мышления младших школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. [Электронный ресурс]: — Режим доступа. — URL: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/pedagogicheskie-uslovija-razvitija-logicheskogo-myshlenija-mladshih-shkolnikov.html> (дата обращения 10.04.2013).
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: / под ред. А.Г. Асмолова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2010. — 152 с. (Стандарты второго поколения).

3. Моро М.И. Методика обучения математике в I—III классах: пособие для учителя / М.И. Моро, А.М. Пышкало, 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1978. — 336 с.
4. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. М.: Международная педагогическая академия, 1994. — 680 с.
5. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010. — 31 с. (Стандарты второго поколения).

## **ЭФФЕКТИВНОСТЬ КОЛЛЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ**

**Скакова Куралай Акжолтаевна**

*педагог II категорий, преподаватель информатики  
кгу «Средняя школа имени Найманбая»  
село Маканчи, Урджарский район, ВКО, Казахстан  
E-mail: [123321\\_84@mail.ru](mailto:123321_84@mail.ru)*

**Болекбаева Гульжан Акжолтаевна**

*педагог II категорий, преподаватель начальных классов,  
кгу «Средняя школа имени Найманбая»  
село Маканчи, Урджарский район, ВКО, Казахстан  
E-mail: [ms\\_gul75@mail.ru](mailto:ms_gul75@mail.ru)*

## **INTERACTIVE TEACHING, PROMOTING DIALOGUE**

**Skakova Kuralaj Akzholtaevna**

*II teacher categories teacher of computer science,  
KSU 'school named Naymanbaya"  
Makanchi village, Urzhar district, East Kazakhstan, Kazakhstan*

**Bolekbaeva Gulzhan Akzholtaevna**

*II teacher categories teacher of primary school  
KSU 'school named Naymanbaya"  
Makanchi village, Urzhar district, East Kazakhstan, Kazakhstan*

### **АННОТАЦИЯ**

Статья посвящена проблемам инновационного образования. Цель: развитие мышление обучаемых, вовлечение их в решение проблем, расширение и углубление знаний и одновременное развитие практических навыков и умений размышлять, осмысливать свои действия.

Используемые формы и методы направлены на широкое взаимодействие школьников не только с преподавателем, но и, что, пожалуй, наиболее важно, активное взаимодействие учащихся между собой, что приводит к полезным дискуссиям, аргументированным спорам, предложениям необычных трактовок как со стороны преподавателя, так и со стороны учащихся.

## ABSTRACT

The article deals with the problems of innovative education. Objective: To develop students' thinking, their involvement in the solution of problems, the expansion and deepening of knowledge, and the simultaneous development of practical skills and abilities to reflect, to make sense of their actions.

Application forms and methods are directed to the collaborative students not only with the teacher, but, and that is perhaps the most important and active interaction between the students themselves, which leads to a useful debate, reasoned arguments, proposals unusual interpretations of both the teacher and with the students.

**Ключевые слова:** диалог, интерактивное обучение, работа в группе.

**Keywords:** dialog, interactive training, group work.

Интерактивное преподавание ведет к повышению достижений учеников. Эффективность интерактивного преподавания зависит от того, насколько хорошо учитель может наладить контакт с учениками, что само по себе является решающим фактором в эффективном обучении. К преимуществам интерактивного преподавания относится то, что учитель, наблюдая за учениками, может немедленно выявлять действия учащихся, отрицательно влияющие на выполнение задания, ведущие к недостатку понимания и концентрации, и таким образом учитель имеет возможность оперативно отреагировать [1].

Направленное преподавание не означает простую одностороннюю подачу материала, «не традиционное» преподавание — нечто более сложное. На наш взгляд, это преподавание является интерактивным (между учениками и учителем и реже — под «близким» контролем учителя — между учениками), и оно затрагивает несколько позиций:

- эффективный ритм преподавания и расчет времени;
- эффективное демонстрирование и моделирование определенных навыков или процедур;
- эффективная интерактивная структурированная постановка вопросов и обсуждение;
- передача информации, которой не знают ученики;
- введение и использование (моделирование) специальных терминов;

- связь с существующим знанием или пониманием (к примеру, освежать предыдущую работу в памяти учеников);
- закрепление и альтернативное представление материала;
- разъяснение последовательности когнитивных или практических шагов, приемлемых для учеников;
- обсуждение в парах (также называемое «партнеры по обсуждению»);
- ответы учеников и обратная связь с учениками;
- отклики учеников и осуществление обратной связи;
- эффективное подведение итогов;
- эффективное закрепление материала.

В исследовании по Кембриджскому проекту в Казахстане показало, что постановка вопросов, которые облегчают создание диалога, включает в себя следующее:

- предоставлять ученикам достаточно времени для обдумывания своих идей;
- задавать вопросы, которые стимулируют содержательные и аргументированные ответы;
- позволять ученикам влиять на ход диалога своими ответами;
- удостоверяться, что ученики понимают цель обсуждения;
- быть готовым к неожиданным идеям;
- ставить аутентичные вопросы, которые сформулированы с учетом того, что непосредственно им предшествовало («свобода от развития по сценарию»);
- формулировать вопросы с учетом предшествующих ответов учеников;
- организовывать обсуждение, учитывая не только фактические знания детей, но и их мысли;
- регулировать ход обсуждения в соответствии с ответами учеников;
- побуждать учащихся давать хорошо продуманные ответы;
- подчеркивать значимость ответов учеников;
- проводить взаимосвязь с предыдущими знаниями;
- направлять ответы детей в более плодотворное русло;
- выказывать доверие и напоминать о полезных вкладах в работу.

Рассмотрим подробнее некоторые обозначенные позиции. Одной из стратегий, широко применяемой в школах разных стран, является стратегия, называемая «партнер по обсуждению», при этом ученики делятся по парам (иногда в группы по три ученика) и образуют

постоянную группу, и, когда учитель говорит: «Обсудите это со своим партнером по обсуждению», ученик знает, с кем он должен работать [2].

В том случае, если ученик не знает, как работать по такой методике (или если он не рассматривает разговор в паре как работу!), необходимо вновь объяснять цель таких «разговоров» с участниками этой деятельности на начальном этапе работы и регулярно напоминать им о цели методики «партнеров по обсуждению». Методика «партнеров по обсуждению» предоставляет возможность обсуждать определенные проблемы или вопросы, делиться идеями и обосновывать их друг для друга, выявлять, имеют ли партнеры сходные идеи или кардинально отличающиеся друг от друга, а также согласовывать то, что будет сказано классу об их идеях.

Следующая стратегия для создания диалога — работа в группе. Эта стратегия может быть использована для поощрения исследовательского обсуждения. Однако исследовательские обсуждения не всегда удаются взрослым, и нельзя полагать, что они станут для детей естественными. Простое разделение учеников на группы для совместной работы не обязательно поможет им развить речевые навыки. Если ученики не знают, что подразумевается под «обсуждением», и не обладают навыками для содействия друг другу в разговоре и слушании, они не могут получить от обсуждения или заданий значительных успехов. Тем не менее группа учеников, которые понимают важность обсуждения, имеет реальные преимущества. Учеников необходимо обучить тому, как разговаривать друг с другом; они должны понимать и делиться целями для того, чтобы развивать беседу [3].

Для того чтобы возникло успешное взаимодействие в классе при работе в группах, необходимо создать атмосферу сотрудничества, в которой ученики будут чувствовать себя частью учебного сообщества, в котором проблемы разрешаются и понимание развивается через коллективные когнитивные действия. При организации групповой работы в классе важно иметь ясные цели преподавания и признавать виды обсуждений, которые могут выявляться при определенных заданиях.

Работа в группе предусматривает как социальные, так и познавательные требования к ученикам; при различных видах заданий будут выявляться разные виды ответов. Поэтому важно быть уверенным в том, что деление на группы соответствует цели данных заданий. Так, ресурсная группа состоит из учеников, сидящих вместе для совместного использования ресурсов, но работающих для достижения индивидуальных целей. Группа сотрудничества состоит из учеников, работающих с отдельными, но связанными друг с другом заданиями, чтобы достичь единой цели. Коллаборативная

группа состоит из учеников, работающих над общим заданием для достижения общей цели. При планировании работы в малой группе необходимо учитывать виды заданий, предоставляемых ученикам, так как это повлияет на процесс и ожидаемый результат [2].

Обратимся к основным правилам организации обсуждения. Эффективная групповая работа зависит от того, какие правила ученики приняли в качестве «основных правил обсуждения». Это позволит обсуждению протекать так, чтобы вся группа достигла успеха и развивала новые пути мышления. Некоторые из основных правил исследовательского обсуждения таковы:

- каждый участник группы должен внести вклад в обсуждение;
- к участию каждого члена группы относятся с уважением;
- необходимо интересоваться причинами;
- каждый готов преодолевать препятствия;
- прежде чем принять решение, необходимо обсудить возможные альтернативы;
- обсуждается любая информация, относящаяся к данной теме;
- члены группы стараются достичь согласия.

Учителя могут дать задание ученикам обсудить и составить свои собственные списки «основных правил обсуждения». Такие списки можно размещать на стене или распечатать как напоминание для малых групп, когда они работают самостоятельно.

Распределение ролей между учениками осуществляется с помощью ролевых карточек. В таблице 1. приведено их описание.

Эффективное преподавание и обучение подкрепляется интерактивной беседой. Во время совместной групповой работы ученики могут приобрести знания, достигнуть понимания, а также сформулировать значения при рассмотрении и оценке того материала, который они получили, сформулировать вопросы, рассмотреть варианты и развить чувство вовлеченности и ответственности за свое личное обучение. Когда ученики должным образом распределены по группам, они наверняка будут использовать специфические термины, относящиеся к исследованию, рассуждению, обоснованию, размышлению, постановке вопросов и гипотез. Ученики должны понимать цель работы в группе и ценить преимущества совместной работы. Они должны знать и развивать правила работы в группе и признавать личную и коллективную ответственность. Учителя должны понимать, что разные задания вызывают разные виды ответной реакции, а значит, подбирать вид групповой организации к каждой отдельной цели. Кроме всего, учителя обязаны создавать

в классе климат, способствующий исследованию и взаимному сотрудничеству для обучения, в котором они могли бы моделировать эффективную беседу через интерактивное общение с учениками.

**Таблица 1.**

**Ролевые карточки**

<p style="text-align: center;"><i>Куратор</i></p> <p>Ваша работа состоит в том, чтобы помогать и поддерживать вашу группу.</p> <p>Вы должны</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• сделать свою помощь позитивной и благоприятной;</li> <li>• объяснять задания ясно для всех участников группы;</li> <li>• спрашивать участников группы, что в задании им непонятно;</li> <li>• пытаться объяснить задание небольшими частями;</li> <li>• показать группе, как вы можете решить проблему, но не делать этого за них</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><i>Докладчик</i></p> <p>Ваша работа состоит в том, чтобы выступать в качестве докладчика от имени вашей группы.</p> <p>Вы должны:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• работать с секретарем для подготовки отчетов о результатах работы, в том числе по следующим позициям:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1) каков был ваш вопрос;</li> <li>2) нашли ли вы решение или нет;</li> <li>3) какое решение вы нашли, если таковое имеется;</li> <li>4) каковы стратегии, которыми вы пользовались для принятия решения;</li> <li>5) с какими сложностями столкнулись;</li> </ol> </li> <li>• разговаривать с другими группами громко и четко;</li> <li>• отвечать на любые вопросы, которые могут задать другие группы или учитель относительно вашего доклада</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><i>Секретарь</i></p> <p>Ваша работа состоит в том, чтобы записывать, что говорят члены группы.</p> <p>Вы должны:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• подготовить все, что необходимо для записей (ручки, бумагу, т. д.);</li> <li>• делать полезные заметки;</li> <li>• фиксировать результаты работы вашей группы;</li> <li>• ясно записать решение;</li> <li>• работать с докладчиком в конце выполнения задания для подготовки отчета о вашей работе</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><i>Лидер</i></p> <p>Ваша работа состоит в том, чтобы руководить остальными членами вашей группы.</p> <p>Вы должны:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• обеспечить, чтобы каждый член группы имел возможность высказаться;</li> <li>• убедиться, что вся группа слушает, когда высказывается какой-либо участник группы;</li> <li>• выдвигать предложения о том, как выполнить задание, если члены группы высказывают сомнения;</li> <li>• при необходимости проводить голосование;</li> <li>• оставаться спокойным, даже если другие волнуются</li> </ul>

### **Список литературы:**

1. Александер Р. Культура и педагогика: сравнение международного образования. Оксфорд: Блэкуэлл, 2000. — 526 с.
2. Александер Р. Диалогическое преподавание: переосмысление бесед в классе. Кембридж: Дайалогос УК, 2004. — 625 с.
3. Барнес Д. Язык и обучение в классе: Журнал образовательных исследований. Лондон Роугледж, — 1971 — № 8. — 386 с.

### **1.3. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

#### **ПОНЯТИЙНЫЙ СПОСОБ ОФОРМЛЕНИЯ МОРАЛЬНОГО И ПРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ УЧИТЕЛЯ**

*Бездухов Артем Владимирович*

*канд. пед. наук, доцент*

*Поволжской государственной социально-гуманитарной академии,  
г. Самара*

*E-mail: [red-flag@yandex.ru](mailto:red-flag@yandex.ru)*

#### **CONCEPTUAL APPROACH OF FORMATION OF TEACHER'S MORAL AND ETHICAL CONSCIOUSNESS**

*Artem Bezdukhov*

*candidate of pedagogic sciences, associate professor  
of Samara State Academy of Social Sciences and Humanities,  
Samara*

#### **АННОТАЦИЯ**

В данной статье обосновывается, что при имеющихся различиях между моральным и нравственным сознанием учителя, значимых только на теоретическом уровне, моральное и нравственное сознание оформляются с помощью понятий морали, педагогической морали, употребляемых в моральном, нормативно-оценочном смысле; выявляются функции понятий морали, которыми мыслит учитель при решении педагогических задач.

#### **ABSTRACT**

This article proves that having differences between moral and ethical consciousness of a teacher, which are important only at theoretical level, the moral and the ethical consciousnesses are formed with the help of notions of moral and pedagogic moral, which are used in moral, standard and

evaluative meaning. There are elicited the functions of notions of a moral which are used by a teacher when solving pedagogic questions.

**Ключевые слова:** учитель; сознание; мораль; нравственность; понятие морали; функция.

**Keywords:** teacher; consciousness; moral; ethic; the notion of moral; function.

Воспитывать учащегося как нравственного, добродетельного человека может тот учитель, который осознает роль непосредственного воздействия этического и морального знания на научное познание. Чтобы учитель пришел к такому осознанию, у него должно быть адекватное сознание. Таким сознанием является моральное, нравственное сознание учителя, которое оформляется с помощью понятий морали. Данное утверждение базируется на идее В.С. Степина о том, что каждому уровню рефлексии соответствует свой тип знаний и свой способ оформления категорий [9, с. 278—279].

Поскольку моральное и нравственное сознание есть не только моральное, нравственное знание, но и моральное, нравственное отношение к учащемуся, к педагогической действительности, к социуму и т. д., постольку моральное и нравственное сознание содержат моральное и нравственное знание и отражают моральное и нравственное отношение.

Сделаем в этой связи необходимые пояснения. При этом мы исходим из того, что и моральному, и нравственному сознанию учителя соответствует свой тип знаний, с которым «работает» рефлектирующее сознание, а также свой способ оформления понятий. Поскольку рефлексия, как известно, есть работа с фактическим знанием, которое есть в сознании, постольку моральное сознание учителя «работает» с моральным знанием, нравственное сознание учителя — с нравственным знанием. Такое понимание различий между моральным и нравственным сознанием учителя, базирующееся на том, что каждое из них «работает» со своим знанием, является упрощенным их (различий) пониманием. Однако знание, с которым «работает» то или иное сознание учителя, есть лишь формальный признак, не дающий целостного представления о различиях между моральным и нравственным сознанием учителя.

Различие между моральным и нравственным сознанием учителя становится понятным тогда, когда учитываются уровни морально-этической педагогической рефлексии, какими, согласно О.К. Поздняковой, являются нравственно-педагогическая, морально-

педагогическая и этико-педагогическая рефлексия, а нравственная рефлексия осуществляется в рамках нравственного сознания, моральная рефлексия — морального сознания, этическая рефлексия — этического сознания [7, с. 66—68].

О.К. Позднякова заявляет, что нравственное сознание учителя в контексте уровней рефлексии есть знание себя, своих целей, мотивов, установок, ценностей, есть отношение к себе как к человеку и к профессионалу. Моральное сознание учителя есть знание им того, что его деятельность есть определенный тип отношений к миру, к людям и к себе, которые есть пространство морали; моральное сознание есть знание им понятий морали, педагогической морали, рассматриваемых в нормативно-оценочном смысле. Этическое сознание учителя есть знание им категорий этики, педагогической этики, рассматриваемых в теоретическом смысле, есть отношение к этике, к педагогической этике [7, с. 67].

Не анализируя в полном объеме идеи ученого о морально-этической педагогической рефлексии, конкретизируем и дополним ряд идей О.К. Поздняковой, что позволит уяснить различие между этическим, моральным, нравственным сознанием учителя.

Выделение О.К. Поздняковой собственно педагогического аспекта того или иного уровня рефлексии учителя, который (аспект) заключен в содержании знаний и отношений, позволяет уяснить различие между моральным и нравственным сознанием учителя. Суть различий между ними следует видеть в различиях между уровнями рефлексии.

Первый уровень рефлексии, согласно мнению этого ученого, — это осмысление учителем личностного, профессионального «Я» среди своих целей, мотивов, установок, это есть деятельность его сознания по исследованию своих целей, мотивов, установок по отношению к себе; второй уровень — это осмысление учителем «Я» среди учащихся и людей (пространство отношений), есть деятельность его сознания по исследованию своих взаимодействий, отношений с учащимися, когда учитель мысленно спорит с собой и с другими, обосновывает свою нравственную позицию и/или нравственную позицию другого, оправдывает себя и/или другого; третий уровень — это есть осмысление учителем «Я» среди ценностей и норм морали, педагогической морали, есть деятельность его сознания по поводу моральных императивов, содержания научных категорий и понятий [7, с. 67—68].

Нравственный уровень рефлексии учителя, с нашей точки зрения, есть рефлексия на себя, на свои цели деятельности, мотивы,

побуждающие его к обучению и воспитанию учащихся. Моральный уровень рефлексии есть рефлексия отношений, сложившихся между учителем и учащимися. В этих отношениях, которые всегда конкретны, находят свое отражение и цели собственной деятельности учителя, которая не может не затрагивать интересы учащихся, и мотивы, побуждающие его к взаимодействию с ними, и потребности, и ценности, исповедуемые учителем и учащимися.

В таком различии между уровнями морально-этической педагогической рефлексии и обнаруживается различие между моральным и нравственным сознанием учителя. Нравственное сознание учителя «обращает внимание» на нравственное знание, на нравственное отношение педагога к учащемуся в пространстве морали; оно, «видя» как бы со стороны и со своей высоты самое себя, пропускает цели, мотивы, установки «через себя». Моральное сознание учителя «обращает внимание» на моральное знание, на моральные отношения с учащимися, пространство которых (отношения) и есть мораль; оно «видит» в пространстве морали другого — учащегося.

Следует отметить, что различие между нравственным и моральным сознанием имеет место только на уровне теоретического анализа проблемы. На практическом уровне, то есть на уровне практической деятельности учителя такое различие невидимо, а понятия «нравственное сознание» и «моральное сознание» являются идентичными. На теоретическом уровне анализа такое различие становится понятным тогда, когда учитываются различия между моралью и нравственностью.

Суть различий между моральным и нравственным сознанием учителя заключается в различии между моралью и нравственностью.

Заметим, что в науке существует две точки зрения относительно соотношения морали и нравственности. Согласно одной точке зрения, понятия «мораль» и «нравственность» являются синонимами (Р.Г. Апресян, Л.М. Архангельский, А.А. Гусейнов, О.Г. Дробницкий, А.И. Титаренко и другие). Такой вывод мы сделали в результате анализа работ данных ученых, которые, описывая мораль, ее функции, явления морали и т. д., не придерживаются строгого употребления слов «моральный» и «нравственный». Другими словами, употребляют данные термины не в конкретном контексте, но в чисто стилистических целях.

Другие ученые четко различают понятия «мораль» и «нравственность» (А.С. Арсеньев, В.П. Бездухов, Н.Н. Лебедева, О.К. Позднякова, С.В. Пупков, А.Н. Цепкова и другие ученые).

Идею о различиях между моралью и нравственностью А.С. Арсеньев выражает предельно ясно следующим образом: «я увидел, — пишет А.С. Арсеньев, — что этическое сознание современного человека явно распадается на конечную часть, выраженную в конечных нормах, и часть бесконечную, выраженную некоторыми бесконечными принципами. Поскольку за конечными нормами уже укрепилось название моральных норм, я оставил это название, а ту часть, которая связана с бесконечными принципами, назвал нравственностью, или нравственностью в собственном смысле слова» [1, с. 250]. Не ограничиваясь пояснением того, что этическое сознание распадается на конечную часть и часть бесконечную, А.С. Арсеньев со всей определенностью заявляет, что реальное этическое сознание содержит в себе оба полюса — и полюс нравственности, и полюс морали. При этом мораль, выражаемая в конечно определенных нормах и правилах, всегда связана с «внешним» общением индивида. Мораль всегда задается индивиду извне, от имени социальных образований, к которым он принадлежит. Нравственность связана с областью личностного «Я» и является содержанием и выражением общения индивидов [1, с. 253—254].

Не выявляя различия между моралью и нравственностью, поскольку такие различия достаточно полно, на наш взгляд, представлены в работах обозначенных выше ученых, чьей точки зрения мы также придерживаемся, мы дополняем имеющиеся научные представления о таких различиях (см. статью «Сущность и природа моральных ориентиров педагогической деятельности» [2, с. 30—38]).

Так, принято говорить «простые правила нравственности», а не «простые правила морали». Такое различие между моралью и нравственностью является, по-видимому, чисто стилистическим. Еще одним различием между моралью и нравственностью является то, что одним из значений суффикса «ность» является принадлежность чего-то кому-то, чему-то. Так, нравственность означает, что она принадлежит человеку, учителю, про мораль так сказать нельзя. В данном случае не следует путать с моральностью, которая имеет совершенно иной смысл. Моральность не означает принадлежность чего-то кому-то. Не осмысливая феномен моральности учителя, заметим, что проблема моральности педагога раскрывается в работе В.П. Бездухова, обосновавшего, что моральность учителя, обладая своей структурой, есть нравственное качество поведения и деятельности педагога (подробно см. работу В.П. Бездухова «Моральность учителя как образующее содержания его нравственного образа» [3, с. 31—41]).

Различие между моралью и нравственностью является одним из оснований, по которому возможно различать моральное и нравственное сознание учителя. Другим основанием для различения морального и нравственного сознания учителя являются, как было обосновано выше, различия в содержании морально-педагогической и нравственно-педагогической рефлексии учителя.

Однако на основе только различий между моралью и нравственностью, различий в содержании морально-педагогической и нравственно-педагогической рефлексии учителя, как мы полагаем, нельзя прийти к выводу о различиях между моральным и нравственным сознанием.

Методологической основой для обоснования различий между моральным и нравственным сознанием, а следовательно, и еще одним основанием для такого различия является положение А.А. Гусейнова о том, что «мораль характеризует человека с точки зрения его способности жить в человеческом обществе. Пространство морали — отношения между людьми» [4, с. 20].

В отношении учителя к ученику по определению представлена его потребность в ученике как в другом, но не просто в другом, но как в «своем-другом». Это и есть мораль, выявляющая нацеленность учителя на ученика, ученика на учителя. Моральное сознание, в силу того, что пространство морали есть отношения между учителем и учеником, отражает конкретные находящиеся в таком пространстве отношения между ними, отражает пространство, в котором «движутся» представления, ценности.

Выше было отмечено, что методологической основой для выявления различий между этическим, моральным, нравственным сознанием учителя является положение В.С. Степина о том, что каждому уровню рефлексии соответствует свой тип знаний и свой способ оформления категорий и понятий. Следует отметить, что В.С. Степин, заявив об этом, не поясняет, каким образом осуществляется такое оформление категорий. Говоря о том, что понятия оформляются по-разному в моральном и нравственном сознании, мы опять отмечаем, что их оформление в моральном и нравственном сознании становится понятным только на уровне теории, то есть, повторим еще раз, на уровне различения морали и нравственности, содержания морально-педагогической и нравственно-педагогической рефлексии. Исходя из этого, мы ведем речь о способе оформления понятий в моральном и нравственном сознании учителя безотносительно к выявленным между ними различиям.

Суть такого способа, с нашей точки зрения, заключается в том, что моральное и нравственное сознание «работают» с понятиями морали, педагогической морали, употребляемыми в «моральном, нормативно-оценочном смысле» [5, с. 39]. При этом понятия морали, педагогической морали наполняют моральным содержанием категории и понятия педагогики, которыми учитель оперирует в своем уме при решении педагогических задач. Такое наполнение обусловлено решаемыми учителем задачами. Если учитель осуществляет практическую педагогическую деятельность и оценивает ее результаты по критерию нравственного развития ученика, то он употребляет понятия морали в нормативно-оценочном смысле.

Суть такого употребления заключается в том, что, как подчеркивает А.Г. Харчев, например, понятие «долг» в морали обозначает просто необходимость определенного (должного) поведения, а понятия морали, отражая действительность, «стремятся» прежде всего не к истине как таковой, а к оправданию и обоснованию определенных целей и действий [10, с. 74—75]. О.Г. Дробницкий, развивая данную мысль А.Г. Харчева, подчеркивает, что моральное сознание «мыслит» долг как то действие, которое должно быть осуществлено конкретным субъектом: «Мой (твой, его) долг состоит в том, чтобы поступать так-то. Моральное сознание выражает долженствование «через себя». Общее понятие долга выступает здесь, присутствует здесь как логическая форма, деонтическая модальность мышления и обязующий способ волеизъявления или мотива к действию, то есть как строй сознания и переживания морального субъекта» [5, с. 40].

Так, моральное, нравственное сознание учителя мыслит «милосердие» как такой поступок, который должен быть осуществлен с учетом требования быть справедливым, а «справедливость» мыслит как такой поступок, который должен быть осуществлен с учетом требования быть милосердным. Милосердие, как подчеркивает В.С. Соловьев, предполагает справедливость, а справедливость требует милосердия, это только различные стороны, различные способы проявления одного и того же [8, с. 112]. Эти различные стороны одного и того же В.С. Соловьев называет золотым правилом нравственности.

Нравственное сознание учителя выражает долженствование быть справедливым, милосердным «через себя». По сути, такое долженствование есть не что иное как нравственная регуляция деятельности, а понятия морали являются механизмами нравственной регуляции. Подтверждение сказанному мы находим у О.Г. Дробниц-

кого, отмечающего, что понятия морали есть мыслительные формы, которые отражают механизмы нравственной регуляции, характерные для нее способы детерминации и мотивации деятельности, выражают соответствующую модификацию нравственного требования к человеку, а различаются они по степени конкретности и обобщенности, характеру задачи, вменяемой человеку. Иными словами, в структурных формах морального сознания (мышление, воление, переживание, мотивация) проявляются все виды отношения субъекта нравственной деятельности к обществу и законам бытия [5, с. 40].

Иными словами, в моральном сознании учителя, которое мыслит конкретными понятиями морали, проявляются адекватные данным понятиям отношения. Понятие же, как известно, фиксирует отношение, а не свойства и не качества.

Возвращаясь к должностовательному характеру морального сознания, заметим, что преломляющиеся в моральном сознании учителя понятия морали, находя свое выражение «в специфическом ситуативно-содержательном воплощении моральных требований, обусловленном своеобразием той или иной деятельности» [6, с. 124], отличаются прямой обращенностью к педагогу, когда «мера должного оказывается повышенной сравнительно с другими профессиями и нуждается в моральных гарантиях» [6, с. 124].

Осмысление идей ученых о понятиях морали, которыми мыслит человек, показывает, что они в моральном сознании выполняют функцию долженствования, функцию нравственной регуляции, ценностную функцию. Суть последней функции заключается в том, что понятия морали обладают значением ценностей, которые и принимают форму мотива деятельности, поведения. Ценности же выступают в качестве ориентиров деятельности, они «освящают» выбор целей, поступков, действий.

Следует отметить, что понятия морали, наряду с выявленными выше функциями, выполняют в моральном сознании учителя и ориентационную, и оценочную функции. Подтверждение сказанному мы находим у О.П. Целиковой, отмечающей, что в морали дается, с одной стороны, ориентация для личности, конкретизирующая то, каким образом надо вести себя по отношению к обществу и к другим людям в соответствии с требованиями долга, чести, совести. В такой ориентации неразрывно связаны все моральные ценностно-нормативные аспекты, ибо сами требования и моральные ценности определяются с позиции добра, справедливости, на основе чего они и предъявляются личности. С другой стороны, в морали оцениваются обществом, коллективом уже совершенные поступки.

Такая оценка производится в первую очередь через понятия добра и зла, справедливости и несправедливости. Понятия этого ряда в той же мере не лишены нормативных и мотивирующих аспектов (делай добро, поступай справедливо), в какой понятия долга, справедливости, чести, совести, выполняя нормативную, ориентирующую роль в сфере морали, не лишены оценивающего значения (поступил по совести, по чести и т. д.) [11, с. 202].

Итак, функциями понятий морали, которыми мыслит моральное и нравственное сознание учителя, являются функции долженствования, нравственной регуляции, а также ценностная, ориентационная и оценочная функции.

### Список литературы:

1. Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности: Учебное пособие для студентов вузов. М.: Академия, 2001. — 592 с.
2. Бездухов А.В., Гуртовская Р.Н. Сущность и природа моральных ориентиров педагогической деятельности // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2006. — № 6. — С. 30—38.
3. Бездухов В.П. Моральность учителя как образующее содержания его нравственного образа // Известия РАО. — 2010. — № 1. — С. 31—41.
4. Гусейнов А.А. Предмет этики // Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: учебник. М.: Гардарики, 1998. — С. 9—28.
5. Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности. М.: Наука, 1977. — 334 с.
6. Зотов Н.Д. Личность как субъект нравственной активности: природа и становление. Томск: Изд-во Томского ун-та, 1984. — 248 с.
7. Позднякова О.К. Теоретические основы формирования нравственного сознания будущего учителя. М.: МПСИ, 2006. — 168 с.
8. Соловьев В.С. Оправдание добра: нравственная философия. М.: Республика, 1996. — 479 с.
9. Степин В.С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2000. — 744 с.
10. Харчев А.Г. Этика и мораль // Предмет и система этики. М.: Институт философии АН СССР; София: Институт философии БАН, 1973. — С. 69—91.
11. Целикова О.П. Категории и понятия этики // Мораль и этическая теория. М.: Наука, 1974. — С. 194—227.

## К ВОПРОСУ О ЗНАЧИМОСТИ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ

*Матвиенко Людмила Михайловна*

*канд. пед. наук, доцент, Волгоградского  
Государственного Социально-педагогического Университета,  
г. Волгоград*

*E-mail: [matviyenkolm1@rambler.ru](mailto:matviyenkolm1@rambler.ru)*

## TOWARDS THE IMPORTANCE OF LAW EDUCATION

*Lyudmila Matviyenko*

*candidate of pedagogic sciences, associate professor  
of Volgograd State Social Pedagogical University,  
Volgograd*

### АННОТАЦИЯ

Статья затрагивает вопросы значимости правового воспитания в государственном управлении обществом и определяет школу как основной социальный институт общественно-государственной системы для удовлетворения образовательных и воспитательных запросов государства, общества и личности.

### ABSTRACT

The article deals with the questions of significance of law education in the state management of the society, and identifies the school as a major social institution in the social and state system to meet the educational needs of the state, society and the individual.

**Ключевые слова:** правовое воспитание, государственное управление, правовая культура, школа

**Keywords:** law education, state management, law culture, school

Известно, что право — главный инструмент регулирования различных общественных отношений. В его актах закрепляются наиболее целесообразные с точки зрения общества варианты поведения граждан, должностных лиц, государственных органов и общественных организаций, указываются пути и формы претворения в жизнь правовых предписаний, а также меры обеспечения точной

их реализации, защиты прав граждан и интересов демократического государства.

Педагогика, в отличие от других наук, несколько позже занялась вопросами права. Г.П. Давыдов, Э.Б. Мельникова, Г.А. Геллер, И.И. Карпец, Н.И. Элиазберг, Т.Н. Мальковская, А.Д. Бойков, С.А. Морозова, А.Ф. Никитин, А.П. Семитко, Ю.А. Танюхин и другие исследователи рассматривали его сущностную характеристику как систему норм, регулирующих общественные отношения на основе справедливости, равенства и соблюдения интересов всех субъектов социума. Отметим, что термин «право» педагогами трактуется и как ограничительная норма поведения человека, в которой делается акцент на характеристике обязанностей человека по отношению к обществу, государству, и на его правах [2, с. 8]. Для педагогики важно, что научные исследования подтверждают наличие воспитательной функции права наряду с регулятивной. Право, регулируя волевою деятельность человека, может восприниматься им как рассудочно, так и эмоционально, убеждая его в справедливости законов, вызывая к ним уважительное отношение, угрожая неблагоприятными последствиями в случае их нарушения. Однако наличие воздействия права само по себе еще не решает задачу формирования законопослушного гражданина с высоким уровнем правовой культуры. Необходима организация систематического, базирующегося на знании и учете объективных закономерностей развития личности процесса правового воспитания, который служит необходимой и всеобщей формой этого развития.

Прямое воздействие, а не социальное взаимодействие участников процесса правового воспитания, отражает также понимание правового воспитания как системы мер воздействия на сознание, чувства и волю личности с целью передачи и усвоения знаний о законах, формирования убеждений в их справедливости и необходимости неукоснительного их выполнения, выработки привычки поведения в духе законов [1, с. 19].

Правовое воспитание определяется и как целенаправленная деятельность по трансляции правовой культуры, правового опыта, правовых идеалов и механизмов разрешения конфликтов в обществе от одного поколения к другому. В данном определении существенным моментом является понимание процесса правового воспитания как средства воспроизводства социального опыта в обществе, как перевод человеческой культуры в индивидуальную форму существования.

С нашей точки зрения, под правовым воспитанием следует понимать процесс формирования личности с широким диапазоном знаний в области права, осознанным восприятием законов, способностью к правомерному поведению и сформированной активной правовой позицией, предполагающий взаимодействие его субъектов и объектов. Эффективность данного процесса возможна только при условии, когда воспитательное воздействие вызывает у личности внутреннюю положительную реакцию и активизирует работу над собой.

Процесс формирования нравственной и законопослушной личности не является предметом изучения права, это дело педагогики, психологии, социологии и других наук о человеке. Педагогика движется от воспитания нравственных форм к правовым, юриспруденция от правовых к нравственным. Однако, и право и педагогика решают единую задачу формирования в человеке нравственно-правовой культуры. Причем, чем раньше начинается воспитательный процесс, тем эффективнее формируется самосознание, при котором доминирующим является осознание своей социальной приобщенности и интерес к сути правовых отношений между людьми.

Таким образом, правовое государство начинается со школьной скамьи, и смена общественно-политического строя не изменяет роль школы как института, на котором базируются и развиваются государственные устои. Выделяется ряд реально существующих условий, которые дают возможность выполнения школой образовательных и воспитательных запросов государства, общества и личности. Во-первых, объединение всех возможных средств и усилий общества, общественных институтов, в том числе и школы, в обеспечении социальной стабильности и успешной социализации сегодняшних школьников. Во-вторых, создание предпосылок для приобщения учащихся к конкретному участию в жизни общества. В-третьих, обращение к личности, учет ее индивидуальных особенностей, что способствует достижению общей цели педагогического процесса — воспитанию гармонически развитой личности.

Правовое воспитание ориентировано на поддержку и упрочение государственного строя, его институтов, органов власти, формирование гражданских и социальных качеств на основе принятых и действующих в государстве идеологии, конституции, законов. Этот принцип требует подчинения педагогической деятельности задачам воспитания подрастающего поколения в соответствии с государственной стратегией воспитания и направляет деятельность педагогов на формирование социально необходимого типа личности. Если государственные и общественные интересы при этом совпадают,

а также согласуются с личными интересами граждан, то требования естественно вписываются в структуру целей и задач воспитания. При рассогласовании целей государства, общества и личности реализация принципа затрудняется, становится невозможной. Школа — не просто государственное учреждение, а социальный институт, общественно-государственная система, призванная удовлетворять образовательные запросы государства в той же мере, как общества и личности. Нарушение этого взаимодействия приводит к застою школы. Отчужденность общества от школы и школы от общества, изолированность школы от процессов, происходящих в общественной жизни, заводят воспитательный процесс в тупик, а его цели и задачи приобретают корпоративный характер.

Перед педагогами стоят задачи, связанные с созданием условий для формирования личностных свойств, создающих основу к восприимчивости отрицательных влияний, ориентированных на ценности правовой культуры. Крайне важно сформировать соответствующую мотивацию — положительное отношение к познаваемому содержанию и потребность к постоянному расширению и углублению правовых знаний, а также к правильному их применению.

Формирование правовой культуры, являющейся основной целью правового воспитания, целесообразно проводить поэтапно, начиная данный процесс с обучения основам права, что создает предпосылки для формирования осознанных убеждений и законопослушной позиции. При этом следует уделить внимание воспитанию правовой активности и правомерного поведения молодежи, что в конечном итоге должно проявиться в виде правовой культуры. Однако в жизни молодых людей социально-правовой опыт, как правило, является первичным, и от того, каким он был (положительным или отрицательным) педагогам приходится выбирать средства для их воспитания или перевоспитания. Столкнувшись в жизни с антисоциальными проявлениями, молодежь зачастую утрачивает веру в регулятивную функцию права. Именно в такой ситуации крайне важно мобилизовать правовоспитательную работу и создать условия для формирования уважения к праву, к закону, которое опирается на стойкие правовые убеждения, взгляды, оценки, установки, а также для привития навыков правомерного и социально активного поведения.

Вопрос о необходимости правового воспитания стоит особенно остро в России. Во-первых, резко возросшая криминализация общества, прогрессирующий правовой нигилизм и пренебрежение людей к закону приобрели общегосударственные масштабы и затронули все возрастные и социальные слои общества. Во-вторых,

процесс становления России как правового государства занимает длительное время и требует реализации через существующую систему образования. В свою очередь, состояние сферы образования в гражданско-правовом и правовоспитательном аспекте отражает процессы, происходящие в стране и в общественном и индивидуальном сознании ее граждан. При этом в образовательной политике государства происходит смена всей образовательно-воспитательной парадигмы, так как государственная система образования, отвечающая за социализацию личности, является практически единственным инструментом, способным эволюционным путем обеспечить смену ментальности, воспитать человека правового государства.

### **Список литературы:**

1. Вербицкий Н.П. Правовое воспитание молодежи. Минск: Народная асвета, 1991. — 87 с.
2. Танюхин Ю.А. Педагогические условия воспитания гражданственности старшеклассников: Автореф. дис. канд. пед. наук. СПб., 1997. — 19 с.

# ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ В ЕВРОПЕ: РОЛЬ ГАМБУРГСКОЙ ДЕКЛАРАЦИИ ОБ ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ

*Сергеева Ольга Степановна*

*старший преподаватель кафедры английской филологии  
Киевский университет имени Бориса Гринченко,  
г. Киев*

*E-mail: [flumforever@yandex.ua](mailto:flumforever@yandex.ua)*

## ADULT EDUCATION IN EUROPE: THE ROLE OF HAMBURG DECLARATION ON ADULT LEARNING

*Sergeyeva Olga*

*senior Lecturer, Department  
of English Philology BorysGrinchenkoKyivUniversity,  
Kyiv*

### АННОТАЦИЯ

Целью данной статьи является раскрыть суть и задачи Гамбургской декларации об обучении взрослых; в ней раскрывается роль Гамбургской декларации об обучении взрослых в развитии системы образования взрослых и непрерывного образования; рассматриваются цели и задачи образования взрослых, а также пути обеспечения доступности образования взрослого населения европейских стран.

### ABSTRACT

The purpose of this article is to reveal the essence of the Hamburg Declaration on Adult Learning; it explores the role of the Hamburg Declaration on Adult Learning in the development of adult education and continuing education; addresses the objectives and tasks of adult education, as well as ways to ensure access to education of the adult population of European countries.

**Ключевые слова:** обучение взрослых; образование взрослых; формальное, неформальное и информальное образование; образование на протяжении всей жизни.

**Keywords:** adult learning; adult education; formal, non-formal and informal education; lifelong education.

Образование взрослых в наше время играет очень важную роль в системе образования стран Европы. Как известно, вследствие интенсивного расширения границ Европейского Союза процессы глобализации, интеграции и миграции получили новый толчок в своем развитии, что обусловило еще большую потребность в получении образования взрослыми гражданами с целью обретения возможности занимать достойное место в обществе. Начало XXI века — время бурных преобразований в науке, технике, экономике, что тоже является неоспоримым аргументом в пользу образования взрослых, как формального, неформального, так и информального (спонтанного).

Однако, как справедливо отмечают председатель Совета МОО «Образование без границ» Галина Веремейчик и главный редактор журнала «Адукатар» Дмитрий Карпиевич, «в потребности учиться на протяжении всей жизни заключено намного больше, чем просто экономическая необходимость», поэтому есть точка зрения о том, что «образование взрослых хорошо и само по себе» [1]. Имеется в виду, что взрослый человек может, обучаясь, со временем изменять свое видение мира, развивать свой кругозор в зависимости от продиктованных новым веком условий.

Гамбургская конференция (КОНФИНТЕА V, Германия, 1997) проходила под общим лозунгом «Образование взрослых как право, средство, радость и общая ответственность», где «образование для всех» было провозглашено «ключом в XXI век», а одним из направлений выделено «Образование взрослых и стареющего населения». В основном докладе целенаправленно озвучивались и проблемы пожилых людей, их влияния на политику в области образования. Человеческий фактор был отмечен как главная производственная сила каждой страны, роль которой будет расти. В связи с этим был поставлен вопрос «функциональной грамотности», а отсюда — грамотности компьютерной, отмечалась необходимость знания иностранных языков. Обучение в течение жизни переосмысливалось в «Гамбургской декларации об обучении взрослых» (1997) в ракурсе непрерывного образования, формального и неформального образования взрослых. Среди основных 10 обсуждаемых тем на конференции прозвучала и такая, как «Обучение для всех: права и чаяния различных групп населения». Комплекс вопросов подготовки и переподготовки взрослого населения был передан Гамбургским институтом ЮНЕСКО по образованию, который,

аккумулируя информацию в области теории и практики образования взрослых, распространяет опыт на мировом уровне [2, с. 42].

Гамбургская декларация об обучении взрослых является одним из определяющих документов конца прошлого века в отношении развития образования взрослых. Остановившись на основных её положениях, необходимо отметить цели, задачи и роль данной декларации для дальнейшего развития образования взрослых в Европе. Рассмотрим содержание Гамбургской декларации об обучении взрослых по пунктам.

1. Важность осознанного и эффективного участия мужчин и женщин во всех сферах жизни.

2. «Образование взрослых — это ...один из ключей, открывающих дверь в XXI век». Образование взрослых способствует развитию демократии, равноправия мужчин и женщин; научному, социальному и экономическому развитию; формированию личности, делая при этом жизнь более осмысленной. Эта отрасль образования предусматривает изменение содержания, методов, подходов для личностной ориентации в обучении, направленное на обеспечение возможности получения образования во взрослом возрасте людям разных полов, культур, национальностей, физических и умственных способностей, социального статуса.

3. Образование взрослых призвано удовлетворять потребности как взрослого ученика, так и общества, в котором он живёт и работает; при этом имея различные формы: формальное, неформальное, информальное.

4. Наряду с образованием детей и подростков образование взрослых является необходимым элементом образования на протяжении всей жизни.

5. Необходимость учитывать факторы культуры, наследия, ценностей и предшествующего опыта при подборе подходов в процессе обучения взрослых граждан.

6. Всестороннее уважение прав человека и основных свобод в том или ином государстве в отношении предоставления доступности образования взрослых.

В развитых странах мира осознают, что для эффективной производственной деятельности человек должен не только хорошо владеть профессиональными умениями, но иметь высокий культурный, моральный, психологический уровень, он должен чувствовать себя полноценной личностью, полноправным членом общества, общины, семьи. А достичь этого можно не только и даже не столько путем приобретения полного среднего образования (хотя, конечно,

эта гуманистическая цель очень привлекательна), сколько путем постоянного или регулярного обучения в системе образования взрослых [3, с. 21].

7. Изучение потенциала и будущего образования взрослых в рамках широкого и динамичного подхода к обучению на протяжении всей жизни.

8. Образование взрослых и непрерывное образование стали необходимостью в профессиональной и общественной жизни. Государственные власти должны предпринимать необходимые меры, чтобы помочь взрослым гражданам той или иной страны выразить свои потребности и устремления в области образования, а также получать доступ к образованию на протяжении всей жизни.

9. Необходимость признания права на образование на протяжении всей жизни, что должно быть подкреплено законодательно. В то же время роль активного, творческого проявления воображения, фантазии и талантов взрослого населения (наряду с активными действиями правительств, организаций и учреждений) безусловно важна и необходима. Следовательно, образование взрослых является одним из главных средств, позволяющих существенно повысить творческий потенциал и производительность в самом широком значении.

10. Создание эффективных сетей в рамках формальных и неформальных образовательных направлений, а также нововведений и применения более творческого и гибкого подхода является одной из сложностей построения современной системы образования взрослых. Распространение образовательных услуг путем использования средств массовой информации является обязанностью правительств, социальных партнёров и работников образования.

Конечной целью является создание обучающегося общества, приверженного идее социальной справедливости и общего благосостояния [4].

Подытоживая важность затронутых тем и поставленных задач Гамбургской декларацией об обучении взрослых, необходимо отметить, что конференция в Германии (Гамбург, 1997 г.) — КОНФИНТЕАВ — стала поворотным пунктом в истории международного признания актуальности обучения и образования взрослых, а также принятия обязательств в этой области.

### **Список литературы:**

1. Галина Веремейчик, Дмитрий Карпиевич Развитие образования взрослых в Беларуси: к вопросу о нормативно-правовом регулировании. Минск: Адукатар, — № 2(8) — 2006, — с. 15—23.
2. Дем'яненко Наталія Освіта дорослих: світові тенденції другої половини ХХ — початку ХХІ століття. — Педагогічні науки. Збірник наукових праць. Полтава — 2011, — с. 39—44.
3. Сігаєва Лариса Міжнародне співробітництво у сфері освіти дорослих К.: Порівняльна професійна педагогіка — 1/2012, — с. 14—23.
4. CONFINTEAV. UNESCO. Adult Education. The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future.Fifth International Conference on Adult Education 14—18 July 1997, — р. 1—3. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5eng.pdf> (дата обращения 10.08.2013).

**НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ  
В КОНТЕКСТЕ ДИНАМИКИ РАЗВИТИЯ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ**

***Чернявская Наталья Эдвиновна***

*канд. пед. наук, доцент*

*Белгородского государственного института искусств и культуры,  
г. Белгород*

***Коренева Елена Николаевна***

*канд. пед. наук, доцент*

*Белгородского государственного института искусств и культуры,  
г. Белгород*

*E- mail: [korenevaen@yandex.ru](mailto:korenevaen@yandex.ru)*

***Киреев Михаил Николаевич***

*канд. пед. наук, доцент*

*Белгородского государственного института искусств и культуры,  
г. Белгород*

**MORAL EDUCATION OF PERSONALITY  
IN THE CONTEXT OF DYNAMICS  
OF PEDAGOGICAL SCIENCE DEVELOPMENT**

***Chernyavskaya Natalia Yedvinovna***

*candidate of pedagogic sciences, associate professor  
of Belgorod State Institute of Arts and Culture,  
Belgorod*

***Koreneva Elena Nikolaevna***

*candidate of pedagogic sciences, associate professor  
of Belgorod State Institute of Arts and Culture,  
Belgorod*

***Kireev Mikhail Nikolaevich***

*candidate of pedagogic sciences, associate professor  
of Belgorod State Institute of Arts and Culture,  
Belgorod*

## АННОТАЦИЯ

Проблемы нравственного развития, воспитания, совершенствования человека заботили общество постоянно и во все времена. Вопросы о решающей роли нравственного воспитания в развитии и формировании личности осознавались и ставились в педагогике с давних времен. Корни его уходят в Древнюю Грецию.

### ABSTRACT

Problems of moral development, education, perfection of a man caused society constantly and at all times. Questions about the main role of moral education in development and forming of personality were realized and put in pedagogy from ancient times. The roots of it turn to Ancient Greece.

**Ключевые слова:** нравственное развитие; воспитание; общество; формирование личности; педагогика.

**Keywords:** moral development; education; society; forming of personality; pedagogy.

Нравственное воспитание подрастающего поколения во все времена стояло на первом месте в системе воспитания и считалось основой воспитательного процесса. Менялись уклады общественной жизни, политического устройства общества, уровень его экономического развития, но на всех этапах его развития — подъемов и падений, рассвета и упадка — на уровне семьи и государства неперенным приоритетом в образовательном процессе оставалось нравственное воспитание.

Прогресс общества на всех этапах исторического развития способствовал продвижению педагогической мысли, формировал основные концепции нравственного воспитания, требовал научного подхода к проблеме разработки теории нравственного воспитания, определению его социальной роли, обогащая новым содержанием в соответствии с новыми жизненными условиями и принципами.

Безусловно, каждый исторический период накладывает отпечаток на содержание воспитания. Это и так называемый социальный заказ, и деидеологизация процесса воспитания, и исключение целенаправленного воспитания из образовательного процесса, и, напротив, всплеск интереса к проблемам воспитания, в том числе и духовно-нравственного.

Вместе с тем еще в Древней Греции именно нравственному воспитанию уделялось особое значение, а идеальным человеком считали того, кто прекрасен в физическом и нравственном отношении.

Между древнегреческими философами не было единства в выборе форм и методов воспитания, но в определении самого понятия и цели формирования у воспитуемого высоких и неизменных, как они считали, нравственных представлений они были едины.

Философ-идеалист Сократ (469—399 гг. до н. э.) полагал, что существуют всеобщие и неизменные нравственные понятия. Целью воспитания, по его мнению, должно быть не изучение природы вещей, а познание самого себя, совершенствование нравственности [3, с. 25].

Платон (427—347 гг. до н. э.) — считал, что приближение к высшей идее блага осуществляется главным образом путем воспитания, в том числе и нравственного, которому придается особое значение. Платон высказал ряд важных мыслей о дошкольном воспитании, о последовательной государственной системе воспитания, выдвинул требования о воспитании через положительный пример.

Аристотель (384—322 гг. до н. э.), ученик Платона, был крупнейшим философом и ученым Древней Греции. В области нравственного воспитания Аристотель, выдвигавший в своей философии волевое, деятельное начало, придавал большое значение нравственным навыкам и упражнениям в нравственных поступках. Природные задатки, развитие навыков (приучение, частое повторение желательных действий) и разум — таковы три источника нравственного воспитания.

Философы XVIII века (Я.А. Каменский, Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо, А. Эскирос, Г. Песталоцци, А. Дистервег и др.), продолжая традиции философов и педагогов Древней Греции, углубляют с учетом нового времени учение о воспитании нравов. Я.А. Каменский в своем трактате «Наставление нравов» цитировал народное изречение: «Кто успевае́т в науках, но отстае́т от добрых нравов, тот больше отстае́т, чем успевае́т». Иоганн Герберт считал, что нравственное воспитание должно стоять на первом месте. Он, отстаивая свою точку зрения о необходимости обучения детей покорности, подчинению дисциплине и авторитету власти, считал, что главной задачей воспитания является нравственность: единую задачу воспитания можно целиком выразить в одном только слове «нравственность» [2]. Г. Песталоцци говорил о том, что нравственное поведение детей формируется не путем нравочений, а благодаря развитию у них моральных чувств и созданию нравственных склонностей.

Проблема нравственного воспитания являлась предметом исследования в трудах русских просветителей, а также А.Н. Радищева, В.Г. Белинского, А.И. Герцена, которые уделяли особое внимание нравственному воспитанию подрастающих поколений, относя

его к важнейшим и самым необходимым условиям гармоничного развития личности. Очень высоко оценивал нравственное воспитание Л.Н. Толстой. Он считал, что из всех наук, которые должен знать человек, главнейшая есть наука о том, как жить, делая как можно меньше зла и как можно больше добра.

Любая эпоха в соответствии со специфическими для нее задачами социально-экономического и культурного развития диктует необходимость нравственного воспитания и формирования культуры поведения. На всех этапах развития российского общества ученые исследовали проблему нравственности, культуры и духовности.

Однако из педагогов-классиков прошлого наиболее полно и ярко характеризовал роль нравственного воспитания в развитии личности К.Д. Ушинский. В статье «О нравственном элементе в воспитании» он писал: «Убеждены в том, что нравственность не есть необходимое следствие учености и умственного развития, мы еще убеждены в том, что влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями» [4].

Прогресс общества, способствовавший развитию педагогической мысли второй половины XIX века, формировал основные концепции нравственного воспитания, более научно подходил к разработке теории нравственного воспитания, определяя его социальную роль, обогащая новым содержанием в соответствии с новыми жизненными условиями и принципами. Общественный прогресс, связанный с переходом от феодализма к капитализму, способствовал дальнейшему развитию педагогической мысли, педагогической науки и непосредственно теории нравственного воспитания. В этот период переоцениваются все основные концепции нравственного воспитания, осуществляются попытки с научных позиций подойти к разработке теории нравственного воспитания, переосмысливается его социальная роль, нравственные понятия обогащаются новым содержанием в соответствии с изменившимися условиями. Характерной особенностью развития педагогической мысли второй половины XIX века является то, что видные прогрессивные русские педагоги А.Н. Острогорский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и другие рассматривали цель, содержание и методы воспитания детей с глубоко гуманистических религиозно-нравственных позиций. Вопрос о нравственном воспитании в то время глубоко волновал и Марию Константиновну Цебрикову [5], известного педагога, литератора, редактора педагогического журнала «Воспитание и обучение». Целью нравственного воспитания она считала развитие в ребенке «чувства

собственного достоинства», которое «предохранит от бесчестных поступков». Полностью соглашаясь с пониманием Песталоцци нравственного воспитания, она цитировала его суждения на эту тему: «Все элементарное нравственное воспитание покоится вообще на трех основаниях: выработать с помощью чистых чувств хорошее моральное состояние; упражнять нравственность на справедливых и добрых делах, преодолевая себя и прилагая усилия; и, наконец, сформировать нравственные воззрения через размышления и сопоставление правовых и нравственных условий, в которых ребенок находится...» [1, с. 36]. М.К. Цебрикова придавала великое значение нравственности. «При сильном нравственном чувстве, — писала она, — развито сознание общественного долга, стремление приносить пользу» [1, с. 27].

«Где же искать основы нравственности?» — спрашивает М.К. Цебрикова. И объясняет: «Человек всегда стремится делать то, что ему приятно, задачи воспитания научить юношество находить это приятное в наслаждении высшего порядка, а не низшего, в общем, а не в узком, личном; тогда и личное и общее сливаются вместе и нет места для борьбы между стремлением к тому и другому» [1, с. 45]. Продолжая свою мысль о нравственности, Цебрикова пишет: «Важно, чтобы с первых лет жизни дети поняли, что есть нечто высшее, перед чем должно смолкнуть все личное» [1, с. 46]. Нравственное воспитание человека, считала Мария Константиновна Цебрикова, обуславливается не только путем объяснения ребенку, что добро и что зло, но также и примером окружающих, влиянием среды, в которой он находится.

Проблема духовно-нравственного воспитания молодежи характерна для любой исторической эпохи, в наше время эта проблема наиболее актуальна. Сегодня особенно остро стоят проблемы, связанные с нравственной культурой личности, которая проявляется во взаимоотношениях людей, в проявлении таких нравственных качеств, как доброта, милосердие, сопереживание.

Все более актуализируется проблема возрождения традиционной для нашей страны духовно-нравственной атмосферы, за которую боролись лучшие просветители.

Особая роль в решении этой задачи отводится специалистам социокультурной сферы. В связи с этим в настоящее время перед высшими учебными заведениями культуры стоит целый ряд насущных задач, связанных с возрождением отечественной культуры и духовно-нравственных традиций.

Решение этих задач возможно лишь при глубоком понимании, полном принятии и активном внедрении системного подхода

к педагогической действительности и теории о логике педагогической деятельности с учетом генетического анализа феномена нравственного воспитания на протяжении различных этапов развития российского общества.

Необходимо исходить из того, что именно нравственное воспитание пронизывает другие его подсистемы — эстетическое, экологическое, физическое и другие аспекты воспитания. Его изъятие из воспитательного процесса нарушает целостность системы и делает систему недееспособной. Именно нравственная и духовная опустошенность молодого поколения девяностых годов породила безнравственных «интеллектуалов», лжепатриотов, бездуховных «эстетов» и т. д.

Для современного этапа развития нашего общества весьма характерно пробуждение интереса к проблемам нравственного возрождения России, возрождению традиций российского народа, его культурного и духовного наследия, нравственных основ российской культуры. Отмечается особая заинтересованность проблемами нравственного становления личности не только со стороны государства, но и со стороны русской Православной Церкви. Активно осуществляется поиск новых способов возрождения нравственного стержня российского народа с учётом длительного периода ослабления внимания этому важнейшему компоненту целостного воспитательного процесса.

### **Список литературы:**

1. Артемьева М. [Цебрикова М.] Нравственное чувство // Детский сад. — 1876. — № 1—2.
2. Гербарт И.Ф. Избранные педагогические сочинения / И.Ф. Герберт М.: ГУПИ наркомпроса РСФСР, 1940. — 292 с.
3. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психологического развития ребенка / Под ред. Е.Д. Божович. М.: Институт практической психологии, (Серия «Психологи отечества») / Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. — 448 с.
4. Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании / К.Д. Ушинский / Сост. П.А. Лебедев. М., 1998. — 195 с.
5. Чернявская Н.Э., Цебрикова М.К. Педагогические взгляды (монография) / Н.Э. Чернявская. Белгород: БГИКИ, 2010. — 157 с.

## **1.4. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

### **НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ЮРИДИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У РУКОВОДИТЕЛЕЙ ГОСУДАРСТВЕННОГО ПОЖАРНОГО НАДЗОРА МЧС РОССИИ**

*Битюцкая Ольга Владимировна*

*старший преподаватель*

*кафедры гражданского права и уголовного права  
Алексеевского филиала Белгородского государственного  
национального исследовательского университета,*

*г. Алексеевка*

*E-mail: [Olga-vladimirovna82@rambler.ru](mailto:Olga-vladimirovna82@rambler.ru)*

### **PRINCIPLED PREREQUISITES OF IMPROVEMENT MANAGEMENT OF LEGAL LITERACY DEVELOPMENT WITH EXECUTIVES OF STATE FIRE CONTROL SERVICE OF EMERCOM OF RUSSIA**

*Olga Bityutskaya*

*senior teacher of Civil and Penal Law Chair, Alekseevka branch of  
Belgorod State National Research University, Alekseevka*

#### **АННОТАЦИЯ**

Как показал анализ литературы, правовая подготовка руководителей ГПН МЧС России является сложным и длительным педагогическим процессом. Сложность процесса развития юридической грамотности у руководителей ГПН МЧС России обусловлена влиянием на него различных факторов. Сюда можно отнести моменты, связанные с трудностями овладения правовыми знаниями, толкованием юридических норм, их исполнением в процессе всех видов профессиональной деятельности в сфере пожарной безопасности.

Одним из эффективных способов повышения качества правовой подготовки руководителей ГПН МЧС России является изменение системы правового самосовершенствования.

#### **ABSTRACT**

According to the survey legal training of executives of State Fire Control Service of EMERCOM of Russia is a complicated and lengthy pedagogical process. The complicity of the legal literacy development process with executives of State Fire Control Service of EMERCOM of Russia is due to the influence of different factors. There are such points as difficulties in legal knowledge acquirement, interpretation of legal rules and its performance in the process of professional activities of all kinds in the sphere of fire safety. One of the effective ways of legal training of executives of State Fire Control Service of EMERCOM of Russia quality improvement is the reformation of legal self-improvement system.

**Ключевые слова:** правовая подготовка; юридическая грамотность; руководители ГПН МЧС России; правовое самосовершенствование.

**Keywords:** legal training; legal literacy; executives of State Fire Control Service of EMERCOM of Russia; legal self-improvement.

Анализ различных подходов к изучению процесса совершенствования управления развитием юридической грамотности у руководителей ГПН МЧС России свидетельствует о том, что это явление сложное, многоплановое, диалектически противоречивое. Вместе с тем, актуальность проблемы, вызывает необходимость предметной определенности в отношении конкретных подходов к повышению качества и эффективности управления правовой подготовкой специалистов данного руководящего звена. Одним из основных путей является качественное изменение системы педагогического руководства процессом правового самосовершенствования руководителей ГПН МЧС России.

Развитие юридической грамотности у руководителей ГПН МЧС России осуществляется в тесной взаимосвязи с самообразованием, самовоспитанием и саморазвитием [4, с. 38]. Правовое самосовершенствование — это целенаправленный и систематический педагогический процесс, направленный на формирование и развитие у руководителей ГПН МЧС России положительных и устранение отрицательных правовых качеств, привычек, черт характера в соответствии с осознанными социальными и профессиональными требованиями, личностными целями и установками.

В управлении развитием юридической грамотности у руководителей ГПН МЧС России как субъектов педагогического процесса выделяются несколько этапов. К ним относятся: изучение и осознание современных правовых требований к личности и деятельности; самооценка своей правовой деятельности и поведения в плане соответствия возрастающим правовым требованиям. Сюда же можно отнести планирование работы над собой, выработку личных установок на правовое самосовершенствование; активную практическую деятельность по реализации спланированных мероприятий по правовому самосовершенствованию; самоконтроль работы по правовому самосовершенствованию [6, с. 34].

Педагогическая практика свидетельствует, что к наиболее эффективным методам управления развитием юридической грамотности у руководителей ГПН МЧС России относятся: правовое убеждение, правовое самообязательство, правовое упреждение, следование правовому примеру, самоорганизация правовой деятельности, правовое самовнушение, контроль и анализ правового самосовершенствования [3, с. 99].

Система управления развитием юридической грамотности руководителей ГПН МЧС России в своей структуре имеет все системные признаки: компонентный состав (наличие внутренних, отличных одна от другой, составных частей); организация (целесообразное упорядочение составных частей); содержание (внутренняя сторона процесса функционирования системы, отражающая его сущность); структура (совокупность устойчивых связей между частями системы, обеспечивающих интегрирование их свойств и качеств в иные свойства и качества системы) и др. Она включает в себя управление органами ГПН МЧС России, руководящих сотрудников, профессорско-преподавательский состав вузов [4, с. 57].

Работу по руководству правовым самосовершенствованием руководителей ГПН МЧС России целесообразно планировать как на весь год, так и на определенные этапы. Такое планирование позволяет эффективно согласовывать действия субъектов управления, обеспечивать преемственность, непрерывность и комплексность педагогических воздействий, осуществить контроль и более действенное влияние на процесс правового самосовершенствования на каждом этапе [2, с. 15].

Охват педагогическим воздействием всех сфер жизни к деятельности руководителей ГПН МЧС России позволяет более эффективно влиять на процесс их правового самосовершенствования, задействовать широкий спектр форм, методов и приемов руководства,

избегать шаблона в управлении правовым самосовершенствованием. Как показал анализ литературы, важно обеспечить адекватность форм, методов и приемов управления специфике правового самосовершенствования руководителей ГПН МЧС России, специфике отдельных ситуаций, а также групповым и индивидуальным особенностям (возраст, профессиональные и социально-психологические особенности).

Руководители ГПН МЧС России неоднородны по своему составу. Это различие отмечается по ряду обстоятельств: по возрасту, званию, жизненному опыту, полученному образованию, индивидуально-психологическим особенностям, степени подготовленности и др. В процессе исследования нами установлено, что все эти факторы оказывают воздействие на процесс правового самосовершенствования руководителей ГПН МЧС России.

Основными условиями формирования установок на правовое самосовершенствование у руководителей ГПН МЧС России являются:

- выработка потребности в систематической, целеустремленной и планомерной работе над собой с целью всестороннего развития своей правовой культуры;
- формирование устойчивого интереса к совершенствованию качеств собственной личности;
- развитие стремления организовать самосовершенствование с долгосрочной перспективой и подчинение его профессиональной деятельности в сфере пожарной безопасности.

Интерес к правовому самосовершенствованию во многом определяется интересом к своей профессии, но в тоже время он имеет свое особое проявление, обусловленное степенью интереса к постоянному самосовершенствованию. В.В. Брагин, например, отмечает, что чем шире интересы, тем разностороннее и процесс их самосовершенствования, чем глубже интерес к правовой подготовке, тем более активно и планомерно руководители ГПН МЧС России занимаются правовым самосовершенствованием [2, с. 20].

Для формирования интереса к правовому самосовершенствованию необходимо соблюдать следующие условия. Прежде всего, следует учитывать, что интерес к правовому самосовершенствованию включает в себя два компонента [7, с. 50]:

1. рациональный — осознание важности и значимости правового самосовершенствования;
2. эмоциональный (чувственный) — самосовершенствование приносит удовлетворение, вызывает положительные эмоции, чувства.

В педагогике стимул определяется как значимый объективный побудитель, как средство, побуждающее человека к активным

действиям. Стимулирование, как побуждение к более активной работе руководителя ГПН МЧС России над собой состоит в том, чтобы обеспечить более высокую потребность в правовом самосовершенствовании, вызвать положительные мотивационные установки для дальнейшего совершенствования своей личности [6, с. 35].

В основе стимулирования правового самосовершенствования руководителей ГПН МЧС России, как правило, лежит поддержание устойчивого положительного отношения к труду, совершенствование знаний и верных представлений о требованиях профессиональной деятельности к правовым качествам, углубление теоретических знаний, методических навыков и умений самосовершенствования. При этом решение задач стимулирования правового самосовершенствования будет различным и специфичным в деятельности территориальных руководителей ГПН МЧС России и органов управления ГПН МЧС России. В целом же их решение направлено на обеспечение комплексного стимулирующего влияния на процесс правового самосовершенствования руководителей и сотрудников ГПН МЧС России [4, с. 64].

Одним из условий стимулирования правового самосовершенствования является предъявление к сотрудникам соответствующей требовательности к их профессиональному становлению. В свою очередь, формы предъявления такой требовательности могут быть самыми различными.

Важным условием предъявления требовательности к работе по правовому самосовершенствованию выступает доведение и разъяснение требований, предъявляемых к руководителям ГПН МЧС России. Важным условием успеха этого мероприятия является умение преподнести эти требования каждый раз по-новому [1, с. 40].

В целом, развитие юридической грамотности у руководителей ГПН МЧС России стимулируется в направлении завершения выработки профессионально-важных правовых качеств. С этой целью используются индивидуальная беседа перед аттестацией. В ходе таких бесед отмечаются положительные стороны в работе руководителей ГПН МЧС России, указываются недостатки, анализируются их причины, намечаются пути устранения. Эти беседы обладают большой силой воздействия при соблюдении ряда условий: хорошей подготовки беседы, предполагающей всестороннее изучение сотрудника; принципиальная оценка его достижений и недостатков; доброжелательность и доверительность беседы [5, с. 78].

Таким образом, совершенствование системы управления развитием юридической грамотности у руководителей ГПН МЧС

России включает: понимание сущности и психолого-педагогического механизма самосовершенствования как педагогического процесса; умение учитывать в управлении правовым самосовершенствованием влияние объективных и субъективных факторов; знание, владение формами и методами правового самосовершенствования и умение оказать методическую помощь сотрудникам ГПН МЧС России; умение осуществлять педагогически обоснованный контроль хода правового самосовершенствования, предъявлять педагогически обоснованные требования за качество работы над собой; служить личным примером в проявлении правовой культуры.

### Список литературы:

1. Брагин В.В. Содержание технологии правовой подготовки руководителей ГПН МЧС России с использованием обучающих игр // Научный рецензируемый журнал «Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур». — 2010. — № 5(9). — С. 38—41.
2. Брагин В.В. Правовая подготовка руководителей ГПН МЧС России с использованием обучающих игр: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2011. — 24 с.
3. Капустина Е.Г. Факторы, определяющие высокую эффективность применения обучающих игр в процессе профессиональной подготовки сотрудников ГПС МЧС и МВД России к эффективным совместным действиям в чрезвычайных ситуациях // Актуальные проблемы профессиональной деятельности специалистов: сборник научных трудов молодых ученых. СПб.: СПбГПУ, 2010. — № 6. — Ч. 1. — С. 97—102.
4. Северин Н.Н., Радоуцкий В.Ю., Литвин М.В. Организация государственного надзора в области гражданской обороны, защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций и пожарной безопасности: монография. Белгород: Изд-во БГТУ им. В.Г. Шухова, 2011. — 130 с.
5. Северин Н.Н., Шульженко В.Н., Радоуцкий В.Ю., Ветрова Ю.В. Пожарная безопасность. Состояние, перспективы: монография. Белгород: ООО «Планета-Полиграф», 2010. — 128 с.
6. Тменов Т.Р. Нормативно-правовая подготовка специалистов как педагогическая проблема // Вопросы профессионального обучения и воспитания гражданских и военных специалистов в условиях реформы образования: сборник научных статей. СПб.: ГЛТА, ВИФК, 2005. — С. 34—35.
7. Тменов Т.Р., Ротенберг Б.Р. Современные требования к информационно-правовому образованию специалистов // Теоретические и прикладные аспекты высшего профессионального образования: сборник научно-методических статей. СПб.: СПбГУ, 2003. — С. 48—51.

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ**

***Киреев Михаил Николаевич***

*канд. пед. наук, доцент  
Белгородского государственного института искусств и культуры,  
г. Белгород*

***Коренева Елена Николаевна***

*канд. пед. наук, доцент  
Белгородского государственного института искусств и культуры,  
г. Белгород  
E-mail: [korenevaen@yandex.ru](mailto:korenevaen@yandex.ru)*

***Киреева Нина Васильевна***

*канд. пед. наук, доцент  
Белгородского государственного института искусств и культуры,  
г. Белгород*

## **INNOVATION APPROACH IN RESEARCH OF PROBLEM OF PROFESSIONAL EDUCATION**

***Kireev Mikhail Nikolaevich***

*candidate of pedagogic sciences, associate professor  
of Belgorod State Institute of Arts and Culture,  
Belgorod*

***Koreneva Elena Nikolaevna***

*candidate of pedagogic sciences, associate professor  
of Belgorod State Institute of Arts and Culture,  
Belgorod*

***Kireeva Nina Vasilievna***

*candidate of pedagogic sciences, associate professor  
of Belgorod State Institute of Arts and Culture,  
Belgorod*

## АННОТАЦИЯ

В статье раскрываются особенности системного, синергетического и кластерного подходов к профессиональному воспитанию современного специалиста и подчеркивается необходимость качественно новой формы организации образовательного процесса в вузе. Авторы рассматривают инновационную составляющую социальной среды и образовательного пространства вуза с точки зрения инновационной педагогики.

## ABSTRACT

The article reveals features of system, synergetic and clustered approaches to professional education of the modern expert reveal and need of qualitatively new form of the organization of educational process for higher education institution is emphasized. Authors consider an innovative component of the social environment and educational space of higher education from the point of view of innovative pedagogics.

**Ключевые слова:** образовательная система; инновация; профессиональная мобильность; системный подход.

**Keywords:** education system; innovation; occupational mobility; system approach.

Под профессиональным воспитанием мы понимаем такой педагогически целесообразный процесс, который способствует формированию личности современного специалиста, душой и сердцем преданного избранной профессии, педагогически подготовленного и психологически готового к выполнению профессиональных задач и формированию не только личного профессионального имиджа, но и имиджа профессии в целом.

Формирование позитивного профессионального имиджа возможно лишь в условиях такого образовательного пространства вуза, где неукоснительно реализуется функциональное единство учебной, внеучебной, внеаудиторной деятельности студентов, которое предполагает поиск и внедрение инновационных подходов к профессиональному воспитанию, направленных на актуализацию конкретной профессии в конкретных исторических условиях.

Целесообразность тех или иных педагогических подходов заключается в том, способствует ли их использование в системе профессионального воспитания адаптации студентов применительно к требованиям избранной ими профессии, направлены ли они на формирование профессиональной ориентации личности будущего специалиста, помогают ли они воспитывать в процессе учебной

и внеаудиторной деятельности профессионально значимые личностные качества выпускников.

Вместе с тем, общество в период глобализации и мощных инновационных скачков во всех сферах деятельности ждет от вузов специалиста, для которого наряду со знаниями важными являются личностная и профессиональная культура, уровень его воспитанности, коммуникативности, нравственности и т. д.

Несомненным остается тот факт, что управление качеством воспитательной работы, а точнее качеством воспитания будущих специалистов должно входить в единую систему управления качеством образовательной деятельности вуза. Специфические особенности каждого конкретного вуза, так или иначе, должны найти отражение в целостной системе управления качеством профессионального воспитания.

С целью успешного решения задач профессионального воспитания, на достаточно длительный период преданного забвению, современные вузы находятся в поиске оптимальных инновационных подходов к совершенствованию образовательной системы высшего профессионального образования, выявлению их воспитательной составляющей.

Одним из условий становления ответственного, инициативного, духовно-нравственного специалиста с ярко выраженной личностной гражданской позицией является формирование у него профессионально ценностных установок как определяющего фактора практически всех жизненных устремлений человека. Профессионально ценностные установки студента понимаются нами как личностное новообразование, выражающееся в сформированности устойчивых профессионально ценностных ориентаций, убеждений, рефлексивной направленности и творческого потенциала личности и обеспечивающее эффективность профессиональной деятельности.

Не менее важным условием достижения высоких результатов профессионального воспитания студента является уровень сформированности его мотивации достижения. Высокая мотивация достижения успеха направляет будущего специалиста, движет его к цели, способствует его саморазвитию и профессиональному самосовершенствованию. Настоящий профессионал всегда обладает сильной и устойчивой мотивационной сферой на осуществление определенной деятельности и на достижение в ней ожидаемого результата.

К сожалению, чаще всего формирование профессионально ценностных установок и мотивации достижения успеха студенческой молодежи происходит стихийно или вообще остается за рамками

воспитательной работы вуза. А ведь именно эти личностные качества лежат в основе подготовки квалифицированного работника, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе на уровне мировых стандартов, готового к постоянному социальному росту, социальной и профессиональной мобильности, удовлетворению потребности личности в получении соответствующего образования.

Для решения задач профессионального воспитания сегодня крайне важна научно обоснованная инновационная составляющая образовательного пространства вуза, поиск новых педагогически целесообразных подходов к профессиональному воспитанию современного студента.

Практически все существующие попытки разработки путей исследования воспитания, в том числе и профессионального, опираются на укоренившийся в педагогике системный подход, в основе которого лежит программно-целевой принцип управления. Вместе с тем, в научных кругах системный подход вызывает полемику. Так, С.С. Учайдзе [5], наряду с преимуществами системного подхода, выделяет ряд его недостатков в отношении управления качеством воспитательной деятельности. К ним автор относит абсолютизацию формальных признаков сходства между системами и игнорирование качественной специфики системных объектов; недооценку динамических аспектов и изменений; акцент на структурность, которая не учитывает генетических связей; механическое перенесение принципов на социальные явления и др. По его мнению, используя системный подход к управлению сложными системами, к которым относится и образовательная система вуза, не всегда можно получить искомый результат внешнего управляющего воздействия без учета тенденций саморазвития самой системы, что и актуализирует рассмотрение системы образования как открытой, сложной, нелинейной, динамичной именно с синергетических позиций.

Таким образом, в качестве оппонента традиционного системного подхода к исследованию процесса подготовки специалистов в современных вузах можно рассматривать синергетический подход. Его сторонники отмечают в системном подходе наличие так называемого механизма социально-психологической инерции, которая является ощутимым тормозом в развитии новой теории. Новая синергетическая концепция может способствовать глубокому познанию таких сложных, нелинейных, эволюционирующих, открытых

систем как общество, различные его подсистемы, в том числе система профессиональной подготовки.

Разработкой теории самоорганизации с педагогической точки зрения занимались В.А. Аршинов, В.Г. Буданов, В.Г. Виненко, В.А. Игнатова, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, Л.Н. Макарова, О.Н. Федорова и др. Однако понятия «педагогическая синергетика», «синергетический подход» в настоящее время не имеют однозначного толкования. Так, по мнению В.А. Игнатовой [4], активному внедрению идей синергетики в образование препятствуют, прежде всего, традиционное педагогическое мышление и убежденность разработчиков содержания образования в том, что будто бы должно пройти не менее полувека между утверждением познавательной модели в науке и ее адаптацией в образовании. По этим причинам статус синергетики в системе педагогической науки еще не вполне определен.

Вместе с тем, А.А. Ворожбитова [2] рассматривает педагогическую синергетику в качестве синтеза многофакторных взаимодействий во встречных процессах воспитания и самовоспитания, образования и самообразования, обучения и самообучения, материализующихся в личности обучающихся, выделяя, таким образом, синергетику в качестве методологической основы педагогических исследований.

Активно исследуется в настоящее время отечественными учеными и кластерный подход к педагогической действительности (В.П. Бурдаков, Т.И. Шамова, Ю.Н. Юров, В.Т. Волон и др.). В арсенале зарубежных исследователей также имеются труды о целесообразности и актуальности применения этого подхода в процессе исследования современной системы образования. Так, М. Жамбю описывает кластер не только как специфическое состояние явления, предмета, социальной общности и т. д., но и процессов его реформирования, структурирования и взаимодействия с социальной средой [3, с. 30].

Мы рассматриваем кластер как качественно новую форму организации профессионального воспитания современного специалиста. Отметим, что трактовка кластеров образовательного процесса в целом и профессионального воспитания, в частности, — весьма сложная, поскольку речь идет именно о сегментах инновационного процесса профессиональной подготовки.

На наш взгляд, эффективность системы профессионального воспитания студентов зависит от умелого сочетания в процессе обучения системного, кластерного и синергетического подходов.

Вместе с тем, реализация педагогически целесообразных подходов к профессиональному воспитанию современного специалиста может быть эффективной лишь при условии совершенствования воспитательного пространства вуза; адаптации целевой программы профессионального воспитания в вузе к запросам современного общества; изменения профессиональных установок преподавателей; систематического использования воспитательных возможностей учебных дисциплин; вовлечения студентов в практическую деятельность; активного развития профессионально-значимой проектной деятельности студентов.

В таких условиях, с четкой целевой установкой на профессиональное воспитание современного специалиста, значительно повышается возможность формирования профессиональной направленности личности студента, ее мотивационной составляющей. А мотивационная составляющая, в свою очередь, является основой личности и ядром профессиональной деятельности.

### **Список литературы:**

1. Бочкарев А.И. Проецирование синергетической среды в образовании: автореф. дисс. ... д. пед. н. М., 2000. — 52 с.
2. Ворожбитова А.А. Синергетический аспект вузовского образования в свете лингвориторического подхода // Вестник высшей школы. — 1999. — № 2. — С. 22—26.
3. Жамбю М., Хазова Л.В. Концептуальные основы и опыт модернизации образования: гуманистические и гуманитарные аспекты. Красноярск: Изд-во КГТУ, 1997. — 184 с.
4. Игнатова В.А. Педагогические аспекты синергетики // Педагогика. — 2001. — № 8. — С. 26—31.
5. Учадзе С.С. Системно-синергетический подход к управлению образованием: постановка проблемы [Текст] / С.С. Учадзе // «Актуальные проблемы науки и образования»: сборник статей Международной научно-практической конференции. Ставрополь: Изд-во СевКавГТУ, 2009. — 0,3 п.л.

**СОЦИАЛЬНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ЭФФЕКТЫ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ  
КОНКУРСОВ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ**

***Рунова Татьяна Александровна***

*канд. псих. наук, доцент кафедры начального образования  
ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»,  
г. Нижний Новгород  
E-mail: [runova-tata@rambler.ru](mailto:runova-tata@rambler.ru)*

***Приятелева Марина Константиновна***

*старший преподаватель кафедры начального образования  
ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»,  
г. Нижний Новгород  
E-mail: [priymarina@gmail.com](mailto:priymarina@gmail.com)*

***Мохова Ирина Николаевна***

*старший преподаватель кафедры начального образования,  
ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»,  
г. Нижний Новгород  
E-mail: [mohovairina@mail.ru](mailto:mohovairina@mail.ru)*

# **SOCIAL AND PERSONAL EFFECTS OF TEACHING PROFESSIONAL COMPETITION IN NEW EDUCATIONAL STRATEGY**

***Runova Tatiana***

*ph.D., assistant professor of elementary education,  
SEI DPO "Nizhny Novgorod Institute of Education»,  
Nizhny Novgorod*

***Priyateleva Marina***

*senior lecturer, department of primary education,  
SEI DPO "Nizhny Novgorod Institute of Education»,  
Nizhny Novgorod*

***Mokhova Irina***

*senior lecturer department of primary education,  
SEI DPO "Nizhny Novgorod Institute of Education»,  
Nizhny Novgorod*

## **АННОТАЦИЯ**

Данная статья посвящена анализу социальных эффектов педагогических профессиональных конкурсов. В ней говорится о роли первого учителя в становлении личности его воспитанников.

## **ABSTRACT**

This article analyzes the social effects of pedagogical professional competitions. It talks about the role of the first teachers in the development of the identity of his pupils.

**Ключевые слова:** социальные эффекты; первый учитель; профессиональные педагогические конкурсы; профессиональный престиж; профессиональные компетенции.

**Keywords:** social effects; the first teacher; teaching professional competitions; professional prestige; professional competences.

Социальный статус каждой профессии во многом определяется ее престижем, который в общественном сознании ассоциируется с влиянием и уважением данной социальной группы.

Несмотря на то, что учителя в сегодняшней России — одна из самых многочисленных социoproфессиональных групп, за последние годы социальный статус учителей в общественном сознании резко снизился, а профессия стала непрестижной. Однако

современное общество нацелено на педагогов, обладающих высокой профессиональной квалификацией и компетентностью, то есть способностью «выполнять профессионально-педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме на настоящий момент нормами и стандартами» [5].

Этим обусловлены изменения как в требованиях к профессиональной компетентности педагога, так и в мерах по оказанию ему содействия в профессиональном росте.

Профессиональная компетенция определяется как «способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач... Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений. ... Обретение этих ценных качеств невозможно без расширения пространства педагогического творчества» [7].

На государственном уровне разрабатывается система материальной поддержки: это и приоритетный национальный проект «Образование», и новые механизмы оплаты труда, предполагающие стимулирование учителей на основе комплексной оценки профессиональной деятельности, где в качестве экспертов привлекаются школьные советы, в состав которых входят все субъекты образовательного процесса (педагоги, родители, ученики).

В качестве системы моральной поддержки и повышения престижа учителя проводятся многочисленные педагогические профессиональные конкурсы, такие как «Учитель года», «Самый классный классный», «Воспитать человека», «Сердце отдаю детям» и другие. Подобные мероприятия, так как повышают престиж профессии, делают имидж учителя наиболее значимым и весомым и имеют очевидные эффекты.

Понятие *эффекта* определяется Райзбергом Б.А., Лозовским Л.Ш., Стародубцевой Е.Б. как «достигаемый результат в его материальном, денежном, социальном (социальный эффект) выражении» [6]. Таким образом, можно утверждать, что система поддержки учителя со стороны государства имеет социальные и личностные эффекты.

Конкурс, как педагогическая система, по мнению В.Г. Воронцовой, предполагает необходимость мотивационного обеспечения всего педагогического процесса, так как ведущим мотивом, воздействующим на самоактуализацию повышения квалификации, является мотив достижения, возникающий на основе *потребности в признании личностных и профессиональных качеств учителя*. Это служит основанием для поиска индивидуальной

траектории профессионального самосовершенствования и форм повышения квалификации, соответствующих личностным запросам [2].

Вышесказанное позволяет выделить личностные эффекты от участия в педагогических профессиональных конкурсах.

В перечне *личностных эффектов* представлены такие, как:

- активная жизненная позиция педагогов, которая выражается в возрождении интереса к своему делу, усилении чувства значимости своего труда;
- попытка посмотреть на себя со стороны и ответить на вопрос о том, насколько учитель соответствует тем требованиям, которые к нему предъявляет общество, рассматривающее образование в качестве средства для достижения успеха в жизни;
- попытка со стороны педагога определить факторы, зависящие только от самого учителя, которые могли бы повлиять на изменение отношения к нему в обществе.

Заинтересованность в высоких результатах образовательной и инновационной деятельности, в повышении профессиональной компетентности и квалификации, столь необходимой для решения новых задач, стоящих перед школой. То есть наличие воли к собственному социальному успеху на избранном поприще становится действенным мотивом на пути становления российского учительства как крупнейшей активной силы в преобразовании общества и всей страны.

Профессиональные конкурсы имеют и социальные эффекты, под которыми понимается инструмент создания «благоприятных условий для всестороннего развития личности, применения гражданами своих творческих сил и способностей» [4]. В то же время социальный эффект зачастую трактуется как и как «последствия определенных социокультурных изменений, массовых мероприятий» [3]. Таким образом, в качестве показателя эффективности может выступать анализ результата проведенного мероприятия.

Наиболее важным показателем в измерении социального эффекта, по мнению Г.В. Атаманчука, возможно считать результат, «который получает общество как в процессе производства того или иного продукта (услуги) или выполнения определенного рода работы, так и при потреблении соответствующих материальных, социальных и духовных ценностей» [1].

Также исследователь отмечает, что социальный эффект должен быть «устойчивым, воспроизводимым, прогрессирующим, содержать в себе не только «снятый» результат осуществленной деятельности, но и источник, и средство для последующего развития,

выступать постоянным и прочным звеном в цепи непрерывного воспроизводства общественной жизни» [1].

Таким образом, совершенно правомерно измерять социальный эффект отдельных мероприятий, а также не менее важно учитывать множество сопутствующих факторов и последствий.

Рассмотрим значение отдельных конкурсов с точки зрения личностного и социального эффектов.

Так, Всероссийский конкурс «Учитель года России» являясь открытым, массовым педагогическим соревнованием, направлен на выявление образцов эффективной педагогической деятельности, демонстрацию лучших профессионально-личностных качеств его участников.

На основе изучения результатов данного конкурса можно выделить следующие социальные эффекты:

- в финале педагогического состязания приняли участие более 15000 учителей;
- поддержка конкурса осуществляется всеми ветвями власти;
- победитель конкурса «Учитель года России» становится общественным советником Министра образования и науки Российской Федерации на год;
- информационная поддержка конкурса осуществляется с использованием средств информационных технологий с привлечением голосования Интернет-аудитории.

Положение конкурсов предполагает определенный личностный и социальный эффект мероприятия. Правила проведения усиливают общественно-гражданскую составляющую в профессии учителя и выявляют лидеров в учительской среде, которые олицетворяют все самое ценное в личности педагога с точки зрения социума. Организация педагогических профессиональных конкурсов имеет положительные социальные эффекты, включая возможность диссеминации передового педагогического опыта.

Нижегородский институт развития образования продолжает традиции по повышению социального престижа педагогической профессии. В его стенах регулярно проводятся значимые для региона мероприятия.

Целью областного конкурса «Учительница первая моя», организованного ГБОУ ДПО НИРО при поддержке Министерства образования Нижегородской области и проведенном кафедрой начального образования, было повышение престижа учительской профессии, формирование у школьников чувства гордости за свою школу и своего учителя, уважения к его труду. Участники конкурса

из разных возрастных групп (учащиеся начальной школы, учащиеся основной школы, учащиеся средней школы; семьи; учителя, студенты педагогических вузов и колледжей, выполнявшие работы как индивидуально, так и коллективно, представили работы в трех номинациях:

1. Литературные творческие работы (сочинения, очерки, эссе и т. п.).
2. Компьютерные презентации и видеофильмы.
3. Наглядные формы презентации (альбомы, газеты, коллажи, стенды, книжки-раскладушки и т. п.).

Творческая работа посвящалась учителю начальных классов. В работе нужно было раскрыть профессиональные и личностные качества учителя, особенности его деятельности, интересы и увлечения.

Итоги конкурса подводились по всем номинациям для каждой из перечисленных групп отдельно.

В рамках торжественного мероприятия, приуроченного к Дню учителя, принимали участие победители и участники конкурса, а также учителя начальных классов, которым были посвящены творческие работы.

Конкурс имел определенные социальные и личностные эффекты и свою специфику:

- в педагогическом состязании приняли участие более 500 человек (субъектов образовательного процесса (ученики, учителя, родители-ученики);
- поддержка конкурса осуществлялась Министерством образования Нижегородской области, Нижегородским институтом развития образования;
- победители конкурса стали общественными экспертами научно-методического экспертного совета НИРО;
- произошла диссеминация передового педагогического опыта в рамках курсов повышения квалификации учителей.

Тематика конкурса затронула людей разных возрастных категорий, социальных групп. В качестве экспертов выступали ветераны педагогического труда, а также непосредственно учителя начальных классов.



*Рисунок 1. Победители конкурса в младшей возрастной группе со своими педагогами*



*Рисунок 2. Ведущие праздника — преподаватели кафедры нач. обр. Т.А. Рунова и М.К. Приятелева*

Каждый учитель в конкурсных работах представлен уникально посредством самых разнообразных форм: сочинение, эссе, стихотворение, сочинение-диалог, сочинение-размышление, очерк, былина, письмо учителю, обращение к бабушке, виртуальное посещение урока любимого учителя, видеовстреча с выпускниками и другие.

Социальный эффект конкурса также нашел свое отражение в творческих работах. Большинство конкурсантов обращает внимание на личностные черты характера педагога, такие как доброже-

лательность (65,5 %), честность (62,5 %), толерантность (50,5 %), справедливость (44,6 %), оптимизм (37,5 %), решительность (22,5 %), артистичность (20,1 %). Учителей благодарят за терпение, доброту и уважение к маленькому человеку, умение донести до него не только конкретные знания, но и человеческие идеалы и принципы; за умение сочетать в себе качества наставника, друга, помощника, педагога; за высокий профессионализм и добросовестное отношение к работе.

В качестве социальных эффектов от проведения педагогических профессиональных конкурсов можно назвать изменение отношения общественности к труду педагога, повышение учительского авторитета, уважительное отношения к школе как к значимому субъекту образовательных отношений, повышение конкурса в педагогические вузы, привлечение внимания к проблемам современной школы, улучшение материально-технической базы образовательных организаций.

Таким образом, проведение педагогических профессиональных конкурсов способствует не только организации коллективной оценки труда педагога, но и индивидуальной рефлексии педагогом результатов профессионального развития и саморазвития. Это еще раз отражает взаимосвязь личностного и социального эффекта от профессиональных педагогических конкурсов.

### **Список литературы:**

1. Атаманчук Г.В. Теория государственного управления (курс лекций). М.: Юрид. лит., 1997. — 400 с.
2. Воронцова В.Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога. Псков: ПО-ИПКРО, 1997. — 421 с.
3. Ивушкина Наталья Владимировна. Социальный эффект инвестиционных процессов: Автореферат дисс. ... канд. экон. наук. Москва, 2001.
4. Кузьмин Е.И. Оценка социальной эффективности деятельности по продвижению чтения / Е.И. Кузьмин, Э.А. Орлова, И.А. Урмина // Справочник руководителя учреждения культуры. — 2011. — № 2. — С. 34—46.
5. Никитин Э.М. Модернизация системы повышения квалификации в целях обеспечения перспективных кадровых потребностей школы // Методист. — 2008. — № 6. — С. 2—7.
6. Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь. 2-е изд., испр. М.: ИНФРА М, 1999. — 479 с.
7. Проект профессионального стандарта педагога [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://img.rg.ru/pril/article/73/89/59/Standart.pdf> (дата обращения 12.05.2013).

## **1.5. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ**

### **НАСТАВНИЧЕСТВО КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ СЕМЕЙНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ**

***Дюжева Марина Борисовна***

*канд. эконом. наук,  
доцент кафедры «Менеджмент, маркетинг и коммерция»  
Омского государственного университета путей сообщения,  
г. Омск*

*E-mail: [Dyzgeva@mail.ru](mailto:Dyzgeva@mail.ru)*

***Дюжева Алена Андреевна***

*педагог дополнительного образования  
«Центра детского технического творчества»,  
г. Омск*

*E-mail: [Dyzgeva@mail.ru](mailto:Dyzgeva@mail.ru)*

***Тарасова Татьяна Николаевна***

*ст. преподаватель кафедры «Менеджмент и маркетинг»  
Омского института (филиала) ФГБОУ ВПО «РГТЭУ»,  
г. Омск*

*E-mail: [tnt555@mail.ru](mailto:tnt555@mail.ru)*

## MENTORSHIP AS A METHOD OF FAMILY WELL-BEING FORMING

*Marina B. Dyuzheva*

*phD in Economics, associate professor of «Management, marketing  
and commerce» dpt of Omsk State Transport University,  
Omsk*

*Alain A. Dyuzheva*

*teacher of additional education  
«Center of children's technical creativity»,  
Omsk*

*Tatiana T. Tarasova*

*senior lecturer of «Management and marketing» dpt  
of Omsk institute (branch) of Plekhanov Russian University of Economics,  
Omsk*

### АННОТАЦИЯ

Целью статьи является анализ российского опыта в области домашнего наставничества, который может быть применим в современных социальных условиях при формировании семейного благополучия. Основными методами исследования являются: анализ и сравнение. Статья представляет собой незначительную часть проведенного исследования, результатом которого является устойчивое представление о возможности формирования благополучия семьи даже при условии ее неполного состава.

### ABSTRACT

The purpose of the article is an analysis of the Russian experience in the field of home-tutoring, which can be applied to the family well-being forming in the modern social conditions. The basic research methods are analysis and comparison. The article is a small part of the research, the result of which is a stable view of the possibility of the well-being family forming even single-parent.

**Ключевые слова:** наставничество; домашний наставник; благополучная семья.

**Keywords:** mentorship; home mentor; well-being family.

Сегодня наставничество является весьма востребованным методом передачи знаний, умений, навыков. Вопросы и проблемы

наставничества рассматриваются различными специалистами, среди которых педагоги, психологи, менеджеры, предприниматели, юристы и др.

Наставничество родилось вместе с человечеством, ведь история человечества — это всегда передача опыта одного поколения другому. С древнейших времен в воспитании человека незаменимую роль играли учителя, преподаватели, старшие товарищи, т. е. наставники.

В Древней Греции, еще в архаичные времена, образование носило военный характер и было направлено на подготовку прежде всего воинов, в которых нуждалось государство. У детей из благородных семей были наставники, которые обучали их многим полезным для дальнейшей службы искусствам.

Легенды и мифы древней Греции описывают легендарного героя Ахиллеса, у которого было два наставника: Хирон и Феникс. Кентавр Хирон научил Ахиллеса спорту, военным навыкам, среди которых — метание копья, охота, верховая езда, помимо этого были переданы умения игры на лире, медицинские знания. Феникс с детства воспитывал Ахиллеса и учил его двум основным искусствам: военному и риторическому, которые в те времена считались искусствами первой необходимости.

Мудрый кентавр Хирон заслуживает особого внимания, поскольку он является легендарным образом наставника, который участвовал в обучении и дал образование многим античным героям. Так, Ясона перед его путешествием он снабдил небесным глобусом, чтобы тот мог ориентироваться по звездам, Асклепию и Патроклу преподавал медицинскую науку, Актеона научил охотничьему ремеслу. Античная культура сохранила до наших дней образ идеального учителя — всесторонне развитого мудрого Хирона, благодаря которому мир узнал о выдающихся учениках.

Черты образа кентавра Хирона присущи большинству наставников на протяжении всей истории человечества. Кентавр Хирон — это одновременно идеальный образ и архетип, сочетающий в себе важнейшие черты наставника: мудрость, внимание к ученику, ответственность перед ним и собой [3]. Следует отметить, что наставническая форма воспитания в семье была широко применима в дореволюционной России.

Домашний наставник — это педагог, занимающийся обучением и воспитанием детей в семье. В дореволюционной России для получения права преподавания необходимо было сдать установленные экзамены в университете, педагогическом институте, гимназии или уездном училище. Звание давало право преподавать

не только непосредственно в семье, но и в частных пансионах, в младших классах городских училищ. Домашние наставники считались состоящими на службе, а проработавшие 25 лет получали право на выплату пожизненного пособия [9].

Одним из выдающихся наставников того периода является В.А. Жуковский. Жизнь и творчество В.А. Жуковского достаточно хорошо исследованы историками, но практически ничего нет о его наставнической деятельности. В 1826 году В.А. Жуковского пригласили ко Двору в качестве наставника для старшего сына императора Николая I, наследника престола великого князя Александра Николаевича. К воспитанию и образованию наследников в царской семье относились с особой серьезностью, так как наследник должен получить знания, соответствующие его высокому предназначению, поэтому неудивительно, что выбор императора пал на Жуковского — поэта, просветителя, одного из образованнейших людей того времени. Следует отметить, что чуть ранее Василий Андреевич обучал русскому языку императрицу Александру Федоровну, супругу Николая I и мать юного наследника, и состоял у нее чтецом. К новому назначению поэт отнесся с исключительной серьезностью, разработав «План учения», включавший множество самых разнообразных предметов — русский язык, историю, естествознание, геологию, иностранные языки, комплекс эстетических дисциплин, несколько видов спорта, предназначенных для укрепления здоровья и гармоничного развития наследника. Этот план был рассчитан на двенадцать лет и состоял из последовательных этапов, при этом реализация каждого этапа должна обеспечить воспитание всесторонне развитой личности, способной управлять государством. В.А. Жуковский полагал, что монарх должен быть не столько учёным мужем, сколько просвещенным правителем и использовать эту просвещенность во благо своей страны и народа, поэтому важнейшей целью плана он считал нравственное воспитание наследника.

Воспитанник Александр II всегда с большой теплотой, любовью вспоминал детские годы и своих наставников. После смерти В.А. Жуковского по указу Александра II был установлен мраморный бюст поэту в Царском Селе, вблизи Александровского дворца, в котором прошло детство императора-реформатора и где в течение почти двух десятилетий часто бывал В.А. Жуковский [10].

Современные социальные условия предъявляют повышенные требования не только к воспитанию ребенка в семье, но и к самой семье. Более 70 % респондентов (участников нашего исследования), чьё детство пришлось на период с 60-х по начало 90-х гг., отметили,

что воспитывались в полной семье с родными мамой и папой. Однако пореформенное поколение — молодые люди, родившиеся в конце 80-х — начале 90-х прошлого столетия — испытали стрессы периода социальных изменений, среди которых падение жизненного уровня, реформы в совокупности с долговременными тенденциями, и им пришлось столкнуться с нарушенными стандартами семьи, где в прошлом ключевую роль играла фигура отца, а в создавшихся условиях эта роль перешла к матери (этот показатель снизился на 10 %). Современная супружеская пара в основном имеет одного ребёнка — 57,6 %, двоих имеют 35,9 %, троих — 6,4 %. Согласно данным исследования, более трети населения РФ в возрасте до 45 лет один или несколько раз прошли через процедуру развода. В большинстве случаев после развода ребёнок или дети оставались с матерью.

Одна из основных проблем при разводе — это участие родителя, ушедшего из семьи (как правило, отца) в воспитании ребенка. Примерно половина отцов видится с ребенком 3—4 раза в неделю, а другая половина не видится с ним вообще. Примерно 45 % пап не могут себе позволить видиться с ребёнком ежедневно, встречаясь с ним не чаще 3 раз в месяц; 42 % отцов ссылаются на занятость, именно эта причина мешает частым встречам с ребёнком; у 45 % отцов ребёнок удален от них географически, что затрудняет частые встречи и 35 % мужчин утверждают, что неприязненные отношения между ними и бывшими супругами отражаются на частоте встреч с детьми. Как показало исследование, после ухода из семьи 75 % мужчин практически никак не поддерживают собственного ребёнка и только 25 % поддерживают его примерно наполовину [5].

Наставничество в семье как метод и форма передачи традиций, обычаев, нравов не только отдельно взятой семьи, но и общества, в котором эта семья формируется, развивается, стало особенно актуально в наше время в связи с приобретением ключевого значения такого понятия, как «благополучная семья».

По мнению В.С. Безруковой, благополучная семья — это такая семья, где добровольно и качественно выполняются взаимные обязательства супругов по отношению друг к другу и детям, где поддерживаются моральные основы и общепризнанные ценности общества, где поддерживается система отношений с минимальным принуждением; это обязательно миролюбивая семья, способная к материальному самообеспечению, к деторождению и детовоспитанию; это семья, воспроизводящая человеческую культуру, сохраняющая ее и умножающая. Модель благополучной семьи варьируется в зависимости от уровня развития общества и особенностей

конкретной страны, но в целом включает в себя базисные качества (наличие работы, удовлетворяющей членов семьи; достаточный доход; наличие квартиры; удовлетворение образовательных, медицинских, бытовых, культурных потребностей); качества поведения (трудовая и экономическая активность; активность в сфере культуры и образования; активность в поддержании и улучшении здоровья; общественная активность); качества семейного сообщества (духовно-нравственный потенциал, образовательный потенциал, психологический потенциал) [1].

Не будем оспаривать или подвергать сомнению представленное выше понятие «благополучная семья», но нам необходимо сделать пояснение, почему в данной работе приводятся результаты опроса разведенных супружеских пар, иначе данная работа является противоречивой. В нашем представлении благополучная семья может быть не всегда полной, главное, это семья, где добровольно и качественно на основе общепринятых моральных устоев, ценностей выполняются взаимные обязательства всех членов семьи в отношении друг друга и окружения. Само состояние благополучия достигается не один год. Это не только способность обеспечить первоочередные потребности всех членов семьи, такие, как продукты питания, одежда, обувь и т. д., но и длительный процесс обучения общению и взаимопониманию. Следует также сделать оговорку, что благополучие является более сложной и комплексной категорией, чем представляется в обывательском понимании. К сожалению, нередко примеры того, как в благополучной с виду семье неожиданностью для всех становятся несовместимые с благополучием ситуации: наркомания или иные формы зависимостей, уход из дома или даже самоубийство детей и подростков. Есть и иные примеры того, насколько позитивной и уважительной может быть атмосфера в семье, не попадающей под общепринятое определение благополучной семьи. Таким образом, получается, что благополучие, и семейное в том числе, — это не набор благ, а, прежде всего, состояние гармонии, в котором пребывает человек, положительная динамика этого состояния или его стабильность. Разумеется, все факторы благополучия, как материальные, так и духовные, находятся в тесной зависимости, тем не менее, хотелось бы акцентировать внимание именно на психологическом, душевном комфорте ребёнка как члена семьи. В достижении этого состояния большое значение имеет чувство уверенности и надёжности, которое может дать ребёнку взрослый наставник вне зависимости от того, кто выступит в его роли — родитель, учитель, тренер, сосед и т. п.

Дети, несомненно, сплывают семью, делают ее полной, но даже с ними нужно уметь общаться и договариваться. Пока малыш растет, мужу и жене необходимо идти друг другу на встречу, многое прощать, многое терпеть или просто не обращать внимание. Совместные хозяйственные дела, совместное ведение быта, совместное воспитание детей — вместе абсолютно все, только в этом случае достижение благостности в маленьком мире одной семьи может стать реальным.

Сделать так, чтобы все были счастливы — это тяжелый ежедневный труд, к которому готовы, к сожалению, не все супружеские пары [6].

Отметим, что формирование неполной семьи, но благополучной как никогда значимо в современном российском обществе. Востребованным становится и наставничество как метод, форма воспитания в семье. Как уже отмечалось выше, история семейного наставничества накопила положительный опыт в решении ряда семейных проблем.

Великая отечественная война и ее послевоенный период способствовала формированию и развитию добровольного наставнического движения, когда совершенно посторонние люди принимали активное участие в жизни той или иной семьи, человека, ребенка.

В послевоенный период значительный вклад в развитие наставнического движения внес В.А. Сухомлинский, он говорил: «Передача опыта — это передача идеи. Заимствование опыта — это индивидуальное творчество на основе идеи» [8].

К середине 1980 года в стране было 2,6 млн. наставников, среди них свыше 5000 Героев Социалистического Труда. К середине 1982 года их уже насчитывалось 3 млн. человек [7].

Перестроечный период негативно отразился не только на экономике страны, но и на каждой российской семье. Наставничество как движение, как институт были забыты до недавнего времени, и только в начале XXI века оно стало вновь востребованным и актуальным не только на предприятиях, организациях, учреждениях, но и в семье.

В настоящий период общество характеризуется особым вниманием к молодежи и детям, в том числе и к воспитанию в семье. Это обусловлено постепенной сменой моральных устоев и норм, их трансформацией (речь идет о легализации и пропаганде гомосексуализма, доступном сексе, нечетком определении границ прав ребенка и проч.). Всё это на фоне агрессивного информационного поля, в котором пребывают дети и подростки и в котором происходит становление личности, может быть крайне опасным для основ

благополучной семьи. В этой связи необходимо создавать условия, чтобы помочь ребёнку сориентироваться в выборе собственной позиции, что возможно только при наличии примеров позитивного поведения, принимаемых ребёнком в качестве эталона.

Наставником в семье может быть родитель (родители), авторитетные и уважаемые родственники, знакомые, друзья, соседи, представители духовенства и др., то есть та категория людей, которая для отдельно взятой семьи является авторитетом.

Авторитету в семье посвящены труды таких авторов, как Н.К. Крупская, А.С. Макаренко и др.

А.С. Макаренко видел роль родительского авторитета в личном примере родителей. «Главным основанием родительского авторитета только и может быть жизнь и работа родителей, их гражданское лицо, их поведение. Семья есть большое и ответственное дело, родители руководят этим делом и отвечают за него перед обществом, перед своим счастьем и перед жизнью детей. Если родители это дело делают честно, разумно, если перед ними поставлены значительные и прекрасные цели, если они сами всегда дают себе полный отчёт в своих действиях и поступках, это значит, что у них есть и родительский авторитет и не нужно искать никаких иных оснований и тем более не нужно придумывать ничего искусственного» [4, с. 205].

И если даже эта семья неполная и в семье только мама и ребенок, то семейный авторитетный наставник-мужчина способен оказать поддержку семье и решить ряд вопросов, связанных с ролью и значением мужчины в доме, в семье. При отсутствии мамы в семье семейный наставник-женщина способна решить ряд соответствующих данной роли вопросов. Единственное условие подобного наставничества — это высокий уровень профессионализма, морали, нравственности, порядочности человека, его искреннее желание оказать практическую помощь семье.

Следует отметить несколько правил, которых должен придерживаться наставник в отношениях с семьей. Конфиденциальность — личная информация, полученная в процессе взаимодействия, за пределы этой семьи не выносится. Уважение и безоценочность — можно оценивать поступок ребенка, родителя, но не его самого как личность. Собственный выбор — ребенок, родитель сам выбирает, будет ли он работать с наставником, и определяет степень доверия в разговорах с ним. Личный пример — наставник, должен, безусловно, разделять имеющиеся в семье ценности и транслировать их в собственных поступках, т. к. только такая форма воспитания является единственно эффективной.

Работа наставника в семье может приносить следующие результаты: эмоциональное и духовное оздоровление семьи; профессиональный рост членов семьи; выявление и развитие творческих способностей детей; использование новых форм и средств социального воспитания.

Следует отметить, что сегодня актуальным является и наставничество для детей сирот и опекаемых, так называемое наставничество гостевой семьи.

Гостевая семья (наставничество) — это форма помощи ребенку без оформления его постоянного проживания в семье. Ребенка берут на выходные, каникулы или праздничные дни в семью. Такая форма помогает ребенку выйти за рамки, созданные системой воспитательного учреждения. Это шанс дать ему побыть частью дружной семьи, вовлекая его в совместный труд и отдых. И, конечно же, это возможность общения с взрослыми, детьми и другими членами семьи. Наставничество дает возможность ребенку получить моральную поддержку и помощь не только пока он в гостях у наставника, но и во время его нахождения в воспитательном учреждении, и в будущей жизни [2].

Но об этой форме наставничества — в следующей статье.

### **Список литературы:**

1. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога), 2000. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://didacts.ru> (дата обращения — 15.08.2013).
2. Гостевая семья (наставничество) Восточный благотворительный фонд. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://vostfond.ru> (дата обращения — 15.08.2013).
3. Истоки наставничества. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://uspeshnye.ru> (дата обращения — 15.08.2013).
4. Макаренко А.С. О воспитании. М.: Политиздат, 1990. — 575 с.
5. Портрет российской семьи XXI века в цифрах и тенденциях. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://newsland.com> (дата обращения — 15.08.2013).
6. Русское радио. Благополучная семья. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://rusradio.ru> (дата обращения — 15.08.2013).
7. Сахин Б.С. Наставничество как форма предупреждения преступлений и иных правонарушений несовершеннолетних. Дисс. канд. юр. Наук. М., 1985. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://www.dslib.net> (дата обращения — 15.08.2013).

8. Уманцева Л.В. О гражданственности и патриотизме в воспитании молодежи. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://www.t21.rgups.ru> (дата обращения — 15.08.2013).
9. Финансово-экономический консалтинг. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://www.az-customs.net> (дата обращения — 15.08.2013).
10. Яровой Л., В.А. Жуковский — наставник в императорской семье. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://kultprivet.ru/index.php> (дата обращения — 15.08.2013).

## **1.6. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ**

### **ШКОЛЬНОЕ ТЕЛЕВИДЕНИЕ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО РОСТА РЕБЁНКА И СРЕДСТВО ОБЪЕДИНЕНИЯ СЕМЬИ**

*Пивкина Юлия Александровна*

*аспирант*

*Московского педагогического государственного университета,  
г. Москва*

*E-mail: [juliaathome@list.ru](mailto:juliaathome@list.ru)*

### **SCHOOL TELEVISION AS A KEY FACTOR OF PERSONAL DEVELOPMENT OF A CHILD AND MEANS OF FAMILY ASSOCIATION**

*Julia Pivkina*

*post-graduate student of Moscow State Pedagogical University,  
Moscow*

#### **АННОТАЦИЯ**

Цель данной работы — выявить, существует ли позитивный, творческий, развивающий вид деятельности, основанный на любви подрастающего поколения к масс-медиа. Предположительно, это школьное телевидение. Методы исследования — создание школьного телеканала, анализ детского «телетворчества». В статье делается вывод, что школьное телевидение является фактором объединения семьи, мощным фактором личностного роста ребёнка (развития устной речи, формирования универсальных учебных действий, развития детской одарённости).

#### **ABSTRACT**

The purpose of this work is to reveal if there is a positive, creative, developing kind of activity based on love of younger generation to mass media. The assumption is a school television. Methods of research are

creation of school TV channel, analysis of children's "telecreativity". We make a conclusion that the school television is a factor of association of a family, a powerful factor of personal growth of the child (development of oral speech, formation of universal educational actions, development of children's giftedness).

**Ключевые слова:** школьное телевидение; семья; развитие одарённости; формирование универсальных учебных действий.

**Keywords:** school television; family; giftedness' development; formation of universal educational actions.

«Информационно-образовательная среда образовательного учреждения включает комплекс информационных образовательных ресурсов, в т. ч. цифровые образовательные ресурсы, совокупность технологических средств информационных и коммуникативных технологий» [6, с. 45].

В наше время стремительное развитие масс-медиа (телевидения, интернета) зачастую приводит к разобщённости семьи, потере общего семейного духа, общих семейных целей и ценностей. Нередко можно увидеть такую картину: вечер, вся семья дома, но при этом каждый, по сути, остаётся в одиночестве. Папа смотрит по телевизору футбол, мама зашла «на минутку» на сайт «Одноклассники» и осталась там на весь вечер, а сын проводит часы на страницах популярной социальной сети «ВКонтакте» или играет в компьютерные игры.

Для современного подростка и даже ученика начальной школы компьютер и телевизор — это неотъемлемая часть, жизни, быта, культуры.

По данным исследования «Дети России онлайн», «четверть опрошенных российских детей проводят в интернете от 7 до 14 часов в неделю, каждый шестой — от 14 до 21 часа. Каждый пятый ребёнок пропадает в интернете больше 21 часа в неделю — то есть больше 3 часов в день» [4, с. 61].

Из всего этого вытекает вопрос: «Нельзя ли данное увлечение молодёжи сделать помощником в деле воспитания и образования подрастающего поколения? Могут ли компьютерные технологии и даже телевидение быть не разъединяющим, а объединяющим фактором в семье? Если это возможно, то как это можно применить для детей различных возрастных групп? Может ли такого рода деятельность способствовать личностному росту и развитию ребёнка?»

На поверхности просматривается ответ — это совместное семейное детско-взрослое творчество в рамках участия в проекте

«школьное интернет-телевидение». В России школьное интернет-телевидение — достаточно новое явление. На основе изученных фактов можно заключить, что большая часть работающих в настоящий момент школьных телеканалов была создана в 2007—2013 гг. В настоящий момент создаётся множество новых школьных интернет-каналов, так как это направление очень актуально и перспективно.

Определим, как в наше время трактуется в России понятие «школьный телеканал». Вероятно, в силу того, что в нашей стране это достаточно молодое явление, разные авторы-разработчики школьных каналов вкладывают в это понятие разный смысл, и до сих пор не выработано единого определения.

В этой статье была произведена классификация множества существующих вариантов трактовки этого термина на основе анализа Рунета и были выделены 4 основные группы:

1. сайт школы, содержащий видео ежегодных школьных мероприятий, отснятых взрослыми без участия детей;
2. сайт школы, содержащий видеосюжеты, созданные учащимися;
3. самостоятельный веб-сайт «школьного телевидения», представляющий собой видеоархив фильмов о школьной жизни, созданных учащимися;
4. интернет-канал непрерывного ежедневного онлайн-вещания с возможностью выбора видео по запросу (в режиме каталога видеоархива).

Исходя из определения «интернет-телевидения»: «Под интернет-телевещанием понимаются такие системы, в которых сигнал, несущий аудиовизуальную информацию, распространяется по сетям протокола ТСР/ІР...Интернет ТВ предполагает распространение сигнала без ограничений в глобальной сети» [3, с. 1]. Мы приходим к тому, что *школьное телевидение должно обладать перечнем обязательных признаков:*

1. непрерывное ежедневное онлайн-вещание;
2. центр детского телевизионного творчества (где ребята под руководством опытных специалистов-телевизионщиков смогут сами попробовать себя в роли ведущего, корреспондента, режиссёра, оператора, монтажёра, художника...);
3. телевизионные программы, созданные детьми;
4. содержание канала должно в полной мере отражать жизнь школы и содержать в сетке вещания регулярно обновляемый новостной блок передач;

5. образовательные программы (познавательные, нацеленные на развитие детей, опережающих школьную программу; обучающие, с элементами дистанционного обучения);

6. систематизированный видеоархив.

Другой вопрос, как детей из разных возрастных групп привлекать к такого рода деятельности?

В нашей стране бытует мнение, что школьное телевидение — это прерогатива старших и средних классов, что для малышей это слишком сложно и неинтересно. Однако наша практика позволяет поспорить с такой постановкой вопроса.

Учеников начальной школы необходимо привлекать к подобной деятельности. На основании накопленного опыта и сделанных нами наблюдений можно сказать, что, во-первых, ребёнку это очень нравится, многие младшие школьники мечтают сняться в кино или попасть на телевидение в одну из популярных детских программ. Причём младшим школьникам нравится не только сниматься на видео, но и работать с отснятым видеоматериалом при помощи специализированных программ — видеоредакторов, подбирать в сети Интернет необходимую информацию; во-вторых, семилетний школьник, конечно же, не в состоянии полностью самостоятельно подготовить телевизионный репортаж (произвести съёмку, монтаж, наложение звуковых и видеоэффектов), как правило, в таком случае ребёнку помогают старшие члены семьи (папа, мама, бабушка, старшие братья и сёстры). При благоприятном стечении обстоятельств работа по созданию собственных видеороликов для «школьного телевидения» может стать хобби для всей семьи, т. е. новым творческим средством, объединяющим семью. По этим причинам многие дети не воспринимают данную деятельность как дополнительную учебную нагрузку, а напротив — как отдых и увлекательное занятие.

В то же время, под умелым руководством педагога создание видеосюжетов может стать замечательным новым направлением дополнительного внеурочного образования школьника.

Хотелось бы заострить особое внимание на педагогических задачах, реализуемых данным видом деятельности:

1. развитие устной речи ребёнка, развитие его литературных способностей;

2. формирование универсальных учебных действий (УУД) школьника;

3. предоставление школьнику возможности проявить свою индивидуальность, создание благоприятных условий для развития одарённости.

Развитие устной речи ребёнка. Озвучивая сюжет перед камерой во время съёмок или видеоматериалы в процессе монтажа фильма, ребёнок сталкивается с необходимостью грамотно формулировать и излагать свои мысли. Он прикладывает максимум старания, т. к. чувствует ответственность (ведь фильм впоследствии увидят его друзья, одноклассники, учителя, родственники) и нацелен на результат. Техническая возможность прослушать/просмотреть запись даёт школьнику уникальную возможность услышать себя со стороны, самостоятельно или при помощи взрослых найти и исправить свои речевые ошибки, поработать над правильным интонированием речи, над постановкой логического ударения фразы. Кроме того, при систематических занятиях в рамках «школьного телевидения» у школьника расширяется общий кругозор, обогащается словарный запас и набор употребляемых грамматических конструкций языка, что плавно ведёт его к овладению грамотным литературным русским языком. В то же время, ребёнок на практике знакомится с такими жанрами, как репортаж, устное эссе, очерк, интервью, учится передавать и усваивать информацию в виде различных текстов: описание, повествование, краткое информационное сообщение, диалог.

Формирование УУД школьника в результате участия в творческом проекте «школьное телевидение». «Школьное телевидение» — это, несомненно, мощный фактор личностного роста и развития ребёнка. «Школьное телевидение» создаёт благоприятные условия для формирования практически всех видов УУД: личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных. В особенности, это позитивно влияет на развитие коммуникативных действий («умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с условиями коммуникации» [1, с. 31]) и познавательных универсальных действий («поиск и выделение необходимой информации, применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств») [1, с. 29].

«Школьное телевидение» как среда развития детской одарённости.

Согласно теории Дж. Рензулли, одаренность есть сочетание трех основных характеристик: интеллектуальных способностей (превышающих средний уровень), креативности и настойчивости (мотивация, ориентированная на задачу). Кроме этого, в его теоретической

модели учтены знания (эрудиция) и благоприятная окружающая среда [8, с. 53].

Среди различных определений понятия «одарённость» наиболее универсальное и полное определение принадлежит И.А. Подругиной, И.В. Ильичёвой: «Одарённость — творческий потенциал, раскрывающийся в любой из областей человеческой деятельности в процессе постановки и нахождения разного рода проблем: научных, технических, духовных, а также осуществляемый как процесс выражения своеобразного эмоционально-духовного наполнения личности» [2, с. 14].

В центре внимания образовательного процесса, общественного и семейного, всегда находилось развитие всесторонних способностей ребёнка. Опираясь на позиции современных исследователей — психологов («способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной предметной деятельности» [5, с. 133]) и педагогов («талант детей может находиться в скрытой форме, так как не актуализирован соответствующей задаткам деятельностью» [2, с. 20]), можно смело предположить, что именно **деятельность в рамках творческого проекта «школьное телевидение» будет тем самым «ключом самоактивации одарённости»** [2, с. 20] ребёнка.

С целью системного изучения личностного роста детей, развития их литературных и прочих творческих способностей, развития детской одарённости и формирования УУД в одной из московских гимназий нами на правах авторов идеи был создан школьный телеканал WIF (WINDOW TO THE FUTURE) [7]. За предстоящий 2013—2014 учебный год на базе канала планируется собрать обширный практический материал и произвести его анализ.

Таким образом, школьное телевидение является современной образовательной технологией учебно-воспитательного процесса педагогической науки, а также средством объединения семьи (особенно для младших школьников) посредством *реконструкции* объединяющей сущности семьи в новых информационно-технологических условиях. Школьное телевидение — это мощный фактор личностного роста и развития ребёнка, а именно: он обеспечивает развитие устной речи и литературных способностей, системное формирование УУД различных видов, благоприятную среду для развития детской одарённости в атмосфере любви и сотворчества значимых для ребёнка взрослых.

### Список литературы:

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: учеб. Пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. — 29—31 с.
2. Подругина И.А., Ильичёва И.В. Проектно-исследовательская деятельность: развитие одарённости. М.: Московские учебники СиДиПресс, 2012. — 14—20 с.
3. Сагатов Е.С., Сухов А.М. Базовые принципы интернет-телевидения. — 1 с. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [http://sagatov.net/files/2010/11/basic\\_principles\\_of\\_internet\\_tv.pdf](http://sagatov.net/files/2010/11/basic_principles_of_internet_tv.pdf) (дата обращения 20.08.13).
4. Солдатов Г. Наедине со всеми // Дети в информационном обществе. — 2012 — № 11. — 60—67 с. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://detionline.com/assets/files/journal/11/journal11.pdf> (дата обращения 20.08.13).
5. Теплов Б.М. Способности и одарённость. // Психология индивидуальных различий. Тексты. М.: изд-во Моск. Ун-та, 1982, — с. 133.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М.: Просвещение, 2010. — 45 с.
7. Школьный телеканал гимназии № 1409 г. Москвы. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.wif.tv/> (дата обращения 20.08.13).
8. Renzulli J.S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity // Sternberg R.J., Davidson J.E. (Eds.). Conceptions of Giftedness. New York: Cambridge University Press, 1986. — pp. 53—92.

## **1.7. ТОЛЕРАНТНОСТЬ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

### **НАПРАВЛЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**

***Жесткова Наталья Александровна***

*канд. психол. наук, доцент Поволжского государственного  
университета телекоммуникаций и информатики,  
г. Самара*

*E-mail: [nata\\_g74@mail.ru](mailto:nata_g74@mail.ru)*

***Крмоян Гаянэ Гагиковна***

*студент 5 курса факультета информационных систем и технологий  
Поволжского государственного  
университета телекоммуникаций и информатики,  
г. Самара*

*E-mail: [ggayanchikk@yandex.ru](mailto:ggayanchikk@yandex.ru)*

### **THE DIRECTED INFORMATION INFLUENCE AS FACTOR OF FORMATION OF ETHNIC TOLERANCE STUDENT'S YOUTH**

***Zhestkova Natalia Aleksandrovna***

*candidate of psychological sciences, associate professor  
of Volga region state university of telecommunications and informatics,  
Samara*

***Krmoyan Gayane Gagikovna***

*student of the 5th course  
of faculty of information systems and technologies of Volga region  
state university of telecommunications and information scientists,  
Samara*

## АННОТАЦИЯ

Рассматривается проблема факторов развития ксенофобии в среде студенческой молодежи. В данной статье представлены результаты эмпирического исследования влияния информации интолерантного содержания на отношение студентов к различным этническим группам. В ходе опроса было установлено, что в наибольшей степени влиянию материалов СМИ с негативной оценкой представителей определенных этнических групп подвержены молодые люди с неустойчивыми толерантными убеждениями.

## ABSTRACT

The problem of factors of development of xenophobia in the environment of student's youth is considered. Results of empirical research of influence of information of the intolerantny contents are presented in this article on the relation of students to various ethnic groups. During poll it was established that most with a negative assessment of representatives of certain ethnic groups young people with unstable tolerant belief are subject to influence of materials mass media.

**Ключевые слова:** этническая толерантность, студенческая молодежь.

**Keywords:** ethnic tolerance, student's youth.

Одной из характеристик современной общественной жизни является неуклонное расширение межэтнических контактов. Взаимодействию и взаимозависимости этносов способствуют рост мобильности населения и совершенствование средств массовой информации. Поэтому межэтнические отношения стали важнейшим элементом социальной и политической реальности.

Понятие толерантности объемно и многопланово. Можно говорить о политической толерантности как о терпимости властей к инакомыслию и об этнической толерантности, проявляющейся в мирном сосуществовании различных этнических групп. Можно говорить о толерантности как о норме повседневности общения [1].

Если принять во внимание результаты исследований американских антропологов [3; 4], то в толерантности можно увидеть особую самостоятельную культурную ценность. Так, в одних культурах уживчивость, стремление любым способом избежать открытого конфликта, неагрессивное поведение поощряется, воспитывается, считается главной добродетелью и знаком высокой мудрости. В других обществах, напротив, то же самое расценивается как признак малодушия, трусости, личностной несостоятельности. Но во всем

многообразии своих проявлений толерантность выступает как готовность общества терпимо относиться к чему-либо отличному от него самого и признавать право на существование иных людей и иных образов жизни.

«Толерантность-интолерантность» оказывается одновременно и «мерилом» человеческих отношений, и универсальным историческим параметром, который в равной степени подходит и для исследования повседневности с ее стереотипами восприятия и предрассудками, и для анализа разного рода конфликтов, войн, геноцидов, погромов. Толерантность может выступить как критерий открытости общества контактам с иными культурными мирами, как признак готовности к восприятию инноваций и к преобразованиям, а следовательно, и как признак жизнеспособности самой социокультурной системы.

Толерантность как фактор устойчивости системы, который может быть рассмотрен как ценность, установка и личностное качество, играет немаловажную роль в предупреждении межэтнических конфликтных ситуаций, в которых личность может оказаться в тот или иной момент.

Одним из значимых факторов, который должен способствовать формированию и утверждению в обществе идей толерантности, равенства граждан и народов, считаются СМИ. Основными формами существования этнической информации в прессе являются сообщение фактов; создание и распространение этнических образов и стереотипов, как позитивных, так и негативных; конструирование этнических идей; толерантная или конфликтная мифология о прошлом, настоящем и будущем этноса.

Тематика этнических публикаций разнообразна. Одна из самых болезненных тем — это тема иноэтничных мигрантов. Как известно, иноэтнические мигранты массами переселяются в разные регионы России преимущественно из Кавказского региона и регионов Центральной Азии. И на протяжении многих лет, несмотря на традиционно лояльное отношение россиян к приезжим, через многие информационные каналы в массовое сознание транслируется идея опасности миграционных процессов для коренных жителей российских регионов.

В момент кризиса советской системы в 1988—1989 гг. социологи [2] фиксировали самый низкий уровень ксенофобии среди российского населения в целом. На фоне национально-этнической консолидации в союзных республиках и усиления там враждебности к представителям «нетитульных» национальностей, в том числе к русским, в России положение было самым спокойным.

По сравнению с данными европейских опросов показатели ксенофобии в России были заметно более низкими, существенно меньше, чем в Европе в целом — примерно такими, как в ФРГ, но намного ниже, чем в Австрии, Польше, Венгрии. И только когда начались реформы, когда пошли реальные изменения, когда возник экономический кризис и произошел институциональный распад советской системы, ксенофобия начала очень быстро расти. К середине 90-х годов потребность в слепом самоутверждении стала очевидной, и именно тогда социологи впервые «засекли» рост значимости лозунга «Россия для русских». Это была реакция на кризис, на нестабильность, неопределенность. Поддержка этого лозунга достигла максимума (до 66 %).

Этническая ксенофобия развивается вопреки реальным потребностям российского общества. В изменившейся социальной ситуации человек стремится выработать в себе и принять такие ценности, жизненные ориентиры, которые позволили бы ему найти свое место в различных системах взаимодействия и самоопределиться. Молодежь всегда наиболее чутко реагирует на все изменения, причем ее ценностные ориентации отличаются неустойчивостью и подвержены воздействию случайных факторов. В условиях высокого уровня ксенофобии в обществе происходит переоценка ценностей, и не в пользу толерантных ориентиров, что вызывает необратимые потери в социальном развитии молодежи.

Итак, молодежь в наибольшей степени подвержена направленному информационному воздействию, так как обладает максимальным ресурсом для убеждения.

Социально-нравственное отношение личности к этничности своей общности опосредуется реальным ее бытием в процессе постоянного соотношения своих жизненных позиций, установок, ценностей с требованиями и нормами той этнической общности, к которой личность себя причисляет. Тем самым этническое самосознание выражается в осознании своей этнической общности (этнических признаков) по принципу «мы» — «они», реализующему осознание специфичности и других этнических образований. Отражение этничности на основе данного механизма происходит посредством социально-нормативного отношения к ней через осознанность критериев нравственной оценки. Значит, психологическими условиями актуализации этнического самосознания являются, во-первых, осознание своего этноса через представление о других этнических образованиях («мы»-«они»), во-вторых, социально-нормативное отношение к этничности этих образований.

Мы предложили студентам выразить свое отношение к различным этническим группам — населению республик бывшего СССР. Респондентам предлагалось ответить на вопрос: «Как Вы чаще всего относитесь к людям других национальностей?»

Необходимо было выбрать из предложенных вариантов тот, который соответствует отношению респондента: позитивные ответы («с симпатией, с интересом», «в целом отношусь положительно», «с полным доверием»); нейтральные ответы («спокойно, как к людям любых других национальностей»); негативные ответы («в целом отрицательно», «со страхом, недоверием», «с раздражением, неприязнью»).

При обработке данных ответы переводились в баллы по шкале: «1» — в целом отрицательно; «2» — со страхом, недоверием; «3» — раздражением, неприязнью; «4» — спокойно, как к людям любых других национальностей; «5» — с симпатией, с интересом; «6» — в целом отношусь положительно; «7» — с полным доверием.

С целью исследования изменения отношения к представителям различных этнических групп под влиянием интолерантной информации мы разделили экспериментальную выборку на две подгруппы: экспериментальную и контрольную. В каждой группе в равной доле были представлены студенты с негативным, нейтральным и позитивным отношением к людям других национальностей.

В экспериментальной группе испытуемые просматривали иллюстрированный «Справочник трудового мигранта», который был размещен на сайте программы правительства Санкт-Петербурга «Толерантность» осенью 2012 года. На пятидесяти страницах «Справочника трудового мигранта» содержатся полезные советы приезжим, начиная с первых минут, как они пересекли границу. «Мы рады приветствовать вас в Северной столице России!» и «Добро пожаловать в Санкт-Петербург», — приветствуют мигрантов на первых страницах справочника. Но приезжие изображены в виде рабочих инструментов — метлы, шпателя, малярной кисти. А жители Петербурга сохранили облик людей. «Справочник» вышел на четырех языках: киргизском, русском, таджикском и узбекском. Как утверждалось на сайте «Толерантности», брошюра была выпущена в рамках проекта «Восток-Запад» общественной организации «Взгляд в будущее» при финансовой поддержке «Датской церковной помощи в Центральной Азии».

Сравнительный анализ результатов замера отношения респондентов к представителям не своей национальности в экспериментальной группе до и после демонстрации «Справочника» выявил

тенденцию усиления первоначальных показателей. Так, было установлено, что средний балл негативных оценок некоторых этнических групп (узбеки, казахи, грузины, азербайджанцы, молдаване, киргизы, таджики, армяне, туркмены) изменился в сторону усиления негативизма. Вместе с этим средний балл и позитивных оценок изменился в сторону их усиления после знакомства респондентов со «Справочником трудового мигранта». Подробный анализ выявленных тенденций с позиции динамики индивидуальных показателей членов экспериментальной группы показал, что в ходе эксперимента наблюдалось не изменение отношения респондентов к представителям других этносов, а усиление отношения, сформировавшегося к началу эксперимента.

Таким образом, можно отметить, что знакомство респондентов в ходе эксперимента с информацией интолерантного содержания привело к усилению их отношения (позитивного или негативного) к некоторым этническим группам, сложившегося еще до эксперимента.

Особый интерес представляют респонденты с нейтральным отношением к людям другой национальности. Их можно рассматривать как группу «колеблющихся». Именно эта категория наиболее подвержена влиянию прессы.

В связи с этим мы выделили респондентов, которые проявили нейтральное отношение к другим этническим группам до экспериментального воздействия, и сравнили с их данными после прочтения «Справочника трудового мигранта».

В целом по выборке до экспериментального воздействия мы выделили 53 человека с нейтральным отношением к людям других национальностей. Из них 27 человек вошли в экспериментальную группу и по условию эксперимента прочитывали «Справочник», а 26 человек — в контрольную и информационному воздействию не подвергались. Статистическая оценка достоверности различий исследуемых показателей у респондентов экспериментальной и контрольной групп по завершении эксперимента показала: доля респондентов экспериментальной группы, продемонстрировавших после прочтения негативное отношение к представителям других этносов, значимо больше, чем доля респондентов контрольной группы, у которых не наблюдалась данная динамика. Различия в динамике увеличения количества респондентов с негативным отношением в экспериментальной и контрольной группах статистически значимы по критерию  $\phi^*$  — угловое преобразование Фишера при  $p \leq 0,01$ . Эти данные подтверждают вывод о том, что информация интолерантного содержания оказывает влияние на аудиторию с неустойчивыми

убеждениями и может способствовать развитию ксенофобии в среде студенческой молодежи.

Для толерантного человека быть терпимым — позиция, норма жизни. Осознание значимости толерантных моделей поведения, межличностного общения, фрагментов жизни и жизни в целом — все это черты, признаки толерантного человека, и современный массовый коммуникационный процесс должен принимать их в качестве базовой стратегии СМИ. Проектируя и реализуя процессы массовой коммуникации, нужно иметь в виду общую закономерность: формирование толерантного сознания способствует становлению толерантной культуры (объективированные смыслы), а та, в свою очередь, — становлению толерантной личности (личностные смыслы).

Искусство журналиста заключается в том, чтобы актуализировать те смысловые структуры сознания читателей, содержанием которых были бы установки если не на принятие позиции «инакомыслящих», то, по крайней мере, на желание постичь их смыслы. Толерантный компонент поликультурного коммуникационного пространства является значимым фактором межэтнической стабильности в стране.

### **Список литературы:**

1. Асмолов А.Г., Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А. О смыслах понятия «толерантность» // Век толерантности. Научно-публицистический вестник. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2001. — С. 19—26.
2. Липский А. Фоторобот российского обывателя // Новая газета. — № 63(1381) — 28.08—31.08.2008. — С. 16—17.
3. Мид М. Горные арапеша // Культура и мир. М.: Наука, 1988. — 412 с.
4. Эйбл-Эйбесфельд И. Поведение детей: культуры народов ко-сан, яномами, хибба и эйпо // Культуры. — 1982. — № 4. — с. 5—29.

## СЕКЦИЯ 2. ПСИХОЛОГИЯ

### 2.1. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И АКМЕОЛОГИЯ

#### КРИЗИС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА И НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ ПОМОЩИ СТАРШЕКЛАССНИКАМ

*Данилова Марина Викторовна*

*канд. психол. наук, старший преподаватель  
Санкт-Петербургского государственного университета,  
г. Санкт-Петербург,  
E-mail: [dan\\_m@mail.ru](mailto:dan_m@mail.ru)*

#### PROFESSIONAL CHOICE'S CRISIS IN PROFESSIONAL ORIENTATION TO HIGH SCHOOL STUDENTS

*Marina Danilova*

*phD, senior lecturer St. Petersburg state University,  
Saint-Petersburg*

#### АННОТАЦИЯ

Целью исследования явилось изучение особенностей профессионального самоопределения старшеклассников. В качестве эмпирических методов использованы анкета опантанта, методика «Профессиональная готовность» А.П. Чернявской, методика изучения профессиональной идентичности Л.Б. Шнейдер, тест на определение профессионального типа личности Д. Холланда. Исследование выявило возрастно-половые особенности и кризисные моменты профессионального самоопределения учащихся старших классов,

а также позволило определить приоритетные направления профориентационных мероприятий в школе.

#### ABSTRACT

The purpose of the research was to study the specific futures of high school students' professional self-determination. Empirical methods such as Optant questionnaire, Professional readiness by A. Chernyavskaya, professional identity study by L. Schneider, Professional personality type by D. Holland were used. The study revealed the age and gender specifics of the crises as well as challenges of high school students' professional self-determination. The study allowed identifying priority areas of career guidance activities in high school.

**Ключевые слова:** подростковый возраст; выбор профессионального пути; профессиональная готовность; профессиональная идентичность.

**Keywords:** adolescence; professional choice; professional readiness; professional identity.

Проблема выбора уровня и профиля профессионального образования и будущей профессии с одной стороны знакома каждому человеку, с другой — ее решение всегда индивидуально и неповторимо. Сегодня у старшеклассников существует множество возможностей в построении своего индивидуального учебного маршрута. В этом и неоспоримое достижение современного образования, и значительные затруднения, которые возникают у подростков в ситуации свободы выбора и ответственности за него.

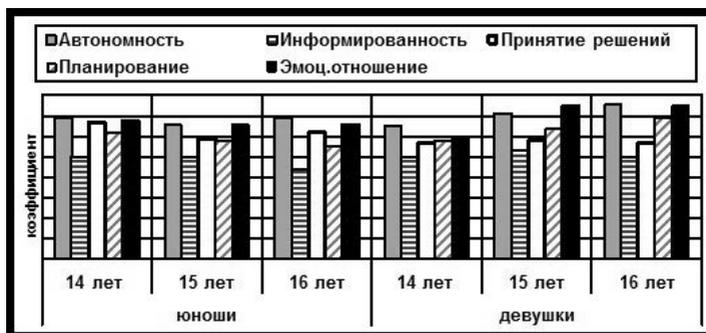
Обучение в старшей школе приобретает ориентацию на освоение профильных дисциплин, что ведет к смене ведущей учебно-познавательной деятельности на учебно-профессиональную, у старшеклассников происходит переоценка своего отношения к учебе, изменение мотивации, возникают противоречивые эмоциональные проявления в отношении своего профессионального самоопределения [1]. При этом неизбежно столкновение желаемого будущего и реального настоящего, которое усугубляет как возрастной кризис, так и кризис учебно-профессиональной ориентации.

Целью исследования явилось изучение особенностей профессионального самоопределения учащихся старших классов школы. В исследовании приняли участие 470 подростков в возрасте 14—16 лет (200 юношей и 270 девушек). В качестве эмпирических методов использованы анкета оптанта, содержащая вопросы о сформированности профессиональных планов, мотивах и направлениях

профессионального развития; методика «Профессиональная готовность» А.П. Чернявской [3]; методика изучения профессиональной идентичности Л.Б. Шнейдер [4], тест на определение профессионального типа личности Д. Холланда [2].

Одним из важных компонентов зрелости в решении выбора профессионального образования или профессии является готовность к этому выбору. В рамках предложенной методики «Профессиональная готовность» рассматриваются следующие компоненты готовности подростков к решению о профессиональном выборе: автономность как понимание целостности своей личности, активность в получении информации и в выборе профессионального пути, принятие ответственности за свои действия и общая ориентация на успех; информированность о мире профессий в целом, об отдельных профессиях и о возможностях приобретения профессии; принятие решения в качестве условия умения принимать ответственность за сделанный выбор и его последствия; планирование («ориентация во времени») как оценка временной перспективы в профессиональном плане: выбор профессии, учебного заведения, работы, близкие и дальние перспективы; эмоциональное отношение к ситуации выбора профессии как эмоциональный компонент профессиональной готовности, отражающий общий положительный настрой, жизненный оптимизм.

Для 14—16-летних подростков характерна наибольшая выраженность таких параметров готовности к выбору профессии, как автономность и эмоциональное отношение к ситуации выбора профессии. На последнем месте оказались показатели готовности в связи с информированностью о профессиях (рис. 1).



*Рисунок 1. Показатели готовности подростков к профессиональному выбору*

Можно говорить о том, что юноши и девушки проявляют стремление к самостоятельности в выборе и в целом позитивно и оптимистично настроены в отношении своего профессионального будущего. Однако невысокая информированность в мире профессий свидетельствует о недостаточной теоретической и практической базе для этого выбора. На фоне слабой информированности о профессиях другие компоненты профессиональной готовности могут отражать искаженное или неадекватное представление о своих возможностях и о реальных требованиях профессиональной среды.

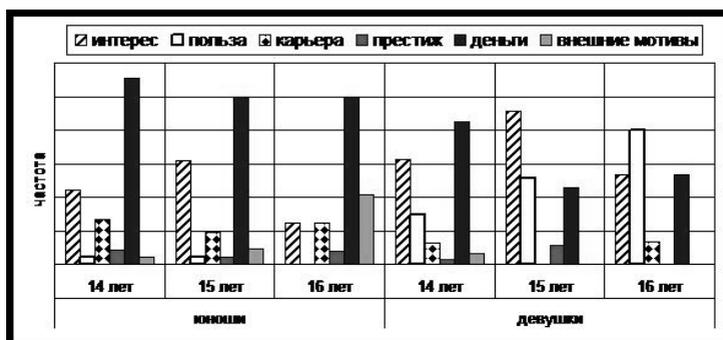
При анализе профессиональных планов подростков, были условно выделены три уровня их сформированности: при условии выбора и профессии, и учебного заведения профессиональный план может быть определен как сформированный; если выбрана либо только профессия, либо только учебное заведение — профессиональный план идентифицируется как частично сформированный; если нет вариантов выбора профессии и учебного заведения, то план считается не сформированным. По степени сформированности профессиональных планов также отмечается возрастно-половая специфика. Большинство юношей не имеют четкого сформированного профессионального плана. От 14 к 15 годам уровень сформированности их профессиональных планов несколько повышается, однако к 16 годам вновь понижается. Это свидетельствует о том, что ранее сформированные планы либо не были четко и глубоко осознаны, либо не были самостоятельными, и теперь вновь подвергаются коррекции. Ситуация выбора характеризуется неопределенностью и непредсказуемостью результата. У девушек профессиональные планы более сформированы ( $p < 0,01$ ), они чаще имеют определенный вариант выбора профессии или путей ее получения.

Обращает на себя внимание тот факт, что при планировании дальнейшего профессионального пути у подростков существуют варианты получения и освоения профессии без профессионального образования. У юношей эта тенденция наиболее ярко проявляется в 15-летнем возрасте. У девушек от 14 к 16 годам наблюдается повышение значимости выбора профессии при снижении значимости уровня профессионального образования.

Такое стремление осваивать профессию без профессионального образования может рассматриваться как фактор кризиса профессиональной ориентации девушек вследствие возможного отсроченного негативного эффекта на следующих этапах профессионализации, когда перед человеком встанут вопросы построения карьеры и профессиональной самореализации, когда окажется очевидным,

что истинные профессиональные интересы лежат в тех областях знаний и практики, навыки в которых очень трудно наверстать, особенно это касается профессий, для освоения которых требуется развитие специальных способностей.

Планирование профессионального пути во многом определяется теми мотивами, которые подросток определяет для себя приоритетными. Анализ мотивов выбора профессии (анкета оптанта) показал, что практически все подростки ориентируются, прежде всего, на материальную сторону вопроса (43,2 %). Однако у девушек 14—16 лет чаще ( $p < 0,05$ ), чем у юношей, проявляется интерес к существу выбираемой профессии и к общественной пользе от деятельности. Для юношей в выборе профессии чаще ( $p < 0,05$ ) является более важной материальная сторона (деньги). Внешние мотиваторы выбора, такие, как близость к дому, наличие форменной одежды, выбор по примеру друга и пр., в 15—16 лет у девушек теряют свое значение, тогда как для юношей — начинают играть более существенную роль (рис. 2).



*Рисунок 2. Мотивы профессионального выбора подростков*

Изучение профессионального типа личности с помощью теста Д. Холланда дает возможность выявить ведущую профессиональную направленность оптанта. Согласно теории Д. Холланда, направленность является важнейшим компонентом личностной структуры, влияет на профессиональную успешность и отражает один из шести профессионально ориентированных типов личности: реалистический, исследовательский, артистический, социальный, предпринимательский, конвенциональный.

Исследование показало, что в период 14—16 лет у девушек сохраняется основная профессиональная направленность на соци-

альную деятельность, тогда как у юношей наблюдается возрастная перестройка профессиональной направленности, которая в свою очередь отражает перемены в личностной направленности (интересов, ценностных ориентаций). Стремление доминировать, управлять, подростковые тенденции к эмансипации, самостоятельности, выраженности комплекса зрелости и склонности к рискованному поведению, которые отражаются в профессиональной направленности (по классификации типов — предпринимательский тип личности) к 16-ти годам у юношей сменяется направленностью на творческую и интеллектуальную деятельности, связанные с исследовательским интересом и аналитическим подходом к различным вопросам.

Прогнозировать возможные последствия профессионального выбора позволяет изучение профессиональной идентичности. Профессиональная идентичность предполагает формирование таких личностных особенностей профессионала, которые отражают его эмоциональное отношение и представления о месте в профессиональной среде, об успешности выполнения деятельности. В целом, профессиональная идентичность является динамичной структурой, развивающейся на протяжении всей жизни человека через преодоление кризисов идентичности, она может идти как в прогрессивном направлении, так и возвращаясь на уже пройденные стадии развития. Понятие профессиональной идентичности предполагает пять основных ее статусов [3]:

навязанная идентичность (представления о профессиональном будущем не сформированные не самостоятельно, под влиянием значимого окружения); неопределенная (диффузная) идентичность (профессиональный выбор еще не сделан, отсутствие как профессионального выбора, так и понимания серьезности проблемы); мораторий идентичности (осознание проблемы выбора профессионального пути и поиск решения из нескольких вариантов выбора); сформированная идентичность (варианты выбора профессионального будущего самостоятельно обдуманы, проанализированы, профессиональные планы в целом определены); псевдопозитивная профессиональная идентичность как стабильное отрицание своей уникальности или, напротив, ее амбициозное подчеркивание с переходом, а также нарушение механизмов идентификации, нарушение временной связности жизни, ригидность я-концепции.

Полученные данные свидетельствуют, что у подростков преобладает статус диффузной идентичности, т. е. у них не только отсутствуют ясные цели, но они и не проявляют активности

в их формировании. При диффузной идентичности могут проявляться неудовлетворенность собой и своими возможностями, сомнения в ценности собственной личности, наличие внутренних конфликтов личности, сомнений в себе. Статус достигнутой идентичности у юношей всех возрастов занимает третье место после статуса моратория, а у девушек — лишь четвертое, уступая статусам моратория и преждевременной идентичности. Здесь надо отметить, что статус моратория профессиональной идентичности означает, что подростки, находясь в состоянии кризиса развития, проявляют активность в попытках определиться с будущей профессией.

Таким образом, исследование выявило кризисные моменты в процессе профессионального самоопределения учащихся старших классов как в целом, так и в аспекте возрастно-половых особенностей. К окончанию средней школы у выпускников наблюдается в основном статус диффузной профессиональной идентичности, что позволяет нам говорить о серьезных проблемах в развитии этого процесса.

Возрастно-половая специфика профессионального самоопределения проявляется в том, что у девушек кризис учебно-профессиональной ориентации проходит видимо в более ранние сроки и к 14—15-летнему возрасту параметры их профессионального самоопределения характеризуются большей устойчивостью, однако кризисность их профессионального самоопределения проявляется в том, что достаточно высоко число девушек, принявших решение о дальнейшем профессиональном пути под влиянием значимого окружения, а также тех, кто планирует устройство на работу без соответствующего профессионального образования, что неизбежно вызовет трудности на следующих этапах профессиональной карьеры.

Для юношей характерно увеличение к 16 годам неопределенности выбора, снижение уровня сформированности профессиональных планов, что происходит на фоне смены ведущей профессиональной направленности. Все это позволяет предположить, что возраст 16 лет является для них кризисным.

Исследование показало необходимость повышения роли и качества профориентационных мероприятий в школе и консультаций для старшеклассников на этапе первого реального профессионального выбора. Работа по профориентации выпускников школ должны охватывать в первую очередь такие направления, как информирование о мире профессий, целеполагание и планирование профессионального образования и карьеры.

В качестве факторов, способствующих уменьшению кризисных переживаний, могут выступать обдуманый выбор профессии

и ресурсы личности. К числу наиболее значимых ресурсов личности можно отнести открытость опыту, творческую направленности личности, а также позитивное отношение молодежи к своему профессиональному будущему, как способность видеть источники роста и развития.

### **Список литературы:**

1. Данилова М.В. Возрастно-половые факторы профессионального самоопределения подростков и юношей в связи с эмоциональным отношением к профессиональному будущему. Вестник СПбГУ. Научно-теоретический журнал. СПб.: Изд-во СПбГУ, — серия 12, — вып. 2, — 2011. — с. 174—179.
2. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. СПб.: Питер, 2008. — 432 с.
3. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. М.: Издательство «ВЛАДОС-ПРЕСС», 2001. — 96 с.
4. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М., 2007. — 128 с.

## **2.2. ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ**

### **СЕМЬЯ И БОЛЕЗНЬ РЕБЕНКА: ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ**

*Мазурова Надежда Владимировна*

*канд. психол. наук, старший научный сотрудник  
Научного центра здоровья детей РАМН,  
г. Москва*

*E-mail: [mazariny-2@yandex.ru](mailto:mazariny-2@yandex.ru)*

### **THE FAMILY AND THE CHILD'S ILLNESS: ISSUES OF PSYCHOLOGICAL ADJUSTMENT**

*Mazurova Nadezda Vladimirovna*

*candidate of Science, Senior Researcher  
Scientific Center of Children's Health RAMS,  
Moscow*

#### **АННОТАЦИЯ**

Проведено исследование особенностей социально-психологической адаптации родителей к болезни ребенка для определения содержания и форм работы с семьей в стационаре. Исследованы группы родителей, воспитывающих тяжелобольных детей, детей с заболеваниями умеренной тяжести и условно здоровых детей. Показано, что на процесс адаптации родителей влияют сумма биологических, индивидуально-психологических, микросоциальных и макросоциальных факторов. Данные факторы могут рассматриваться в качестве «мишеней» психологической помощи родителям больного ребенка.

#### **ABSTRACT**

The content and form of work with the family sick child in the hospital had to be determined. To this end, we investigated the characteristics of social and psychological adjustment of parents to the child's illness. The study was conducted on the groups of parents, who were raising seriously ill children, children with diseases of moderate severity

and healthy children. Investigations have shown that parental adaptation depends on the variety of biological, psychological, microsocioal and macrosocioal factors. These factors may be considered as the targets of psychological support for the parents of an ill child.

**Ключевые слова:** родители больных детей, психологическая поддержка семьи, работа психолога в детской больнице.

**Keywords:** parents of sick children, psychological support for the family, the work of the psychologist at Children's Hospital

В соответствии с общей теорией стресса учеными рассматривается его влияние на конкретного человека в зависимости от ряда факторов: валентности, контролируемости, изменчивости, осведомленности [1, 3, 6, 7]. Болезнь ребенка можно оценить как событие, имеющее субъективно высокое значение для родителей, выступающее как тяжелая психологическая травма, неподконтрольное, неясное. Как правило, родители не часто имеют опыт в преодолении подобных ситуаций. Скорее это событие обладает дополнительным стрессогенным качеством — неожиданности, непредсказуемости.

На основании анализа литературы нами была сформулирована цель исследования: изучить индивидуально-личностные качества родителей больных детей, определяющие особенности их реагирования на болезнь ребенка, для выделения факторов риска дезадаптации родителей, а, следовательно, «мишеней» психологической работы.

Были использованы следующие методы и методики: анализ медицинских карт детей, наблюдение, беседа, методика «Социальная сеть» (Glenys Parry, 1990) [5], методика диагностики социально-психологической адаптации (СПА) К. Роджерса-Р. Даймонд (адаптация А.К. Осницкого) [8], пятифакторный опросник 5PFQ (сост. Хийджиро Теуйн) в адаптации А.Б. Хромова [9]; методика самооценки психических состояний Г. Айзенка [2]; опросник уровня субъективного контроля Дж. Роттера в адаптации Е.Ф. Бажина и соавт. [2]; копинг-тест Р. Лазаруса и С. Фолкмана в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой [4].

В исследовании на разных этапах приняли участие 2 656 родителей.

Экспериментальная группа была составлена из 2 456 родителей. Критерии включения в исследование: возраст детей — от 1 до 17 лет, длительность заболевания — от 1 года и более, матери и отцы являются биологическими родителями ребенка, ребенок проживает дома, родители были в состоянии заполнить тестовые методики

на русском языке, есть подписанное согласие родителей на участие в исследовании.

С учетом наличия основного стрессора в виде болезни ребенка, родители были условно разделены на следующие группы по степени тяжести заболевания у ребенка (данные получены при анализе медицинских карт детей):

1. тяжелые, жизнеугрожающие заболевания — Т (приводящие к гибели до наступления репродуктивного возраста или требующие срочного медицинского вмешательства в целях сохранения жизни ребенка, инвалидизирующие, нарушающие качество жизни больного): мукополисахаридозы, муковисцидоз, гликогеновая болезнь, тирозинемия, галактоземия, болезнь Крона, ревматоидный артрит, системная красная волчанка, дерматомиозит, кардиомиопатия, цирроз печени, гепатит С. Количество респондентов: 368 человек. Из них 252 матери и 116 отцов.

2. умеренно тяжелые заболевания и состояния — УТ (требующие лечения, но не угрожающие жизни больного): астма, поллиноз, atopический дерматит, гнездная алопеция, гастродуоденит, колит, пиелонефрит, гломерулонефрит, последствия перинатального поражения ЦНС в виде задержки психического, моторного и речевого развития, церебрастенического синдрома, синдрома вегетативной дисфункции и т.д. Количество респондентов: 2088 человек. Из них 1328 матерей и 760 отцов.

Группа сравнения: 200 родителей здоровых детей (З) — 133 матери и 87 отцов. Критерии включения в группу: ребенок не болен (условно здоров), матери и отцы являются биологическими родителями ребенка, родители были в состоянии заполнить тестовые методики на русском языке, есть подписанное согласие родителей на участие в исследовании.

Средний возраст родителей, имеющих детей с тяжелыми заболеваниями составил  $27,1 \pm 6,78$  лет, с умеренно тяжелыми заболеваниями  $28,3 \pm 5,06$ . Возраст группы контроля составил  $29,7 \pm 8,53$  лет. Исследованные группы не различались по возрасту ( $p > 0,05$ ).

Группа родителей, воспитывающих тяжелобольных детей, значительно отличалась по целому ряду параметров от других групп. Больной ребенок в 83,5 % случаев был единственным в семье. В семьях, где воспитываются другие дети, только 24 % были рождены после рождения больного ребенка. То есть, сиблинги тяжелобольных детей — это, как правило, старшие братья и сестры. На уход за больным ребенком в сутки родители тратят от 6 до 12 часов, многие матери оставили работу, полностью посвятив себя лечению

и развитию сына или дочери. Имеют постоянную работу чуть более половины родителей этой группы. Около 70 % родителей рассказывали о сложных материальных и бытовых условиях, возникших в семье после рождения тяжелобольного ребенка. В течение недели родители могут посвятить досуговой деятельности от 0 до 4,5 часов (в среднем 2,3 часа). Потребность в получении помощи со стороны родственников или социальных работников испытывали практически все родители. В этой группе значительно выше по сравнению с другими группами был процент родителей, имеющих религиозные убеждения. Особенно показательно резкое сужение круга общения у родителей этой группы. Только 20 % родителей указывали на сохранение большого количества друзей и знакомых, с которыми поддерживается постоянный контакт.

Группа родителей, имеющих детей с умеренно тяжелыми заболеваниями. В половине этих семей воспитывались другие дети, как старшие, так и младшие. Заболевание ребенка, как правило, не стало препятствием для рождения следующих детей, однако, родители замечали, что болеющий ребенок требует большего внимания, и другие дети иногда страдают от недостатка контактов с родителями. Уход за ребенком, выполнение предписаний врача, дополнительные занятия в среднем составляют более 5 часов в день, при этом большинство родителей работают (75 %). В течение недели родители могут посвятить досуговой деятельности от 1,5 до 10 часов (в среднем 5,1 часа). Несмотря на наличие в половине случаев активной помощи со стороны ближайших родственников, более 80 % родителей указывали на постоянную потребность в получении дополнительной помощи или поддержки. Около половины родителей этой группы имеют религиозные убеждения.

Контрольная группа (родители здоровых детей). Более чем две трети семей воспитывали двоих и более детей. Большинство родителей имеют постоянную работу. На уход за ребенком, занятия с ним в данной группе выделяется в среднем от 1 до 4 часов в день. При этом, процент семей, в которых родители видят ребенка только вечером во время ужина достаточно большой. Потребность в помощи со стороны других людей испытывают более половины родителей. Столько же респондентов рассказали о материальных сложностях в семье. Более половины родителей этой группы имеют религиозные убеждения.

По результатам методики К. Роджерса-Р. Даймонд определились три группы респондентов. Деление на группы производилось

с помощью подсчета среднего арифметического и стандартного отклонения.

I. Группа с высоким уровнем социально-психологической адаптации личности. Интегральный показатель адаптивности по группе составил 78,18 %. При таком уровне адаптации личность выявляет способность к противостоянию дезорганизующим средовым влияниям, осуществляет самоконтроль и саморегуляцию поведения, воспринимает жизнь целостно, т. е. умеет учитывать прошлый опыт и соотносить его со своими планами на будущее. Человек способен действовать самостоятельно, адекватно воспринимает себя и свои возможности, в трудной ситуации способен к активной позиции, способен самоорганизовать собственную жизнь, ориентирован на самооценку, а не на оценку окружающих. Сам процесс жизни воспринимает как интересный, эмоциональный, наполненный смыслом.

II. Группа со средним уровнем социально-психологической адаптации. Интегральный показатель адаптации по группе составил 52,53 %. Средний уровень свидетельствует о некотором снижении ряда показателей социально-психологической адаптации личности, что может указывать на наличие психотравмирующей ситуации и включения механизмов психологической защиты. Межличностные взаимоотношения у представителей данной группы респондентов складываются более стихийно, но без выраженных проблем. Родители ориентированы в большей степени на сотрудничество, стремление помогать другим. В целом они эмоционально отзывчивы, великодушны, ориентированы на чувства людей.

III. Группа с низким уровнем социально-психологической адаптации. Интегральный показатель адаптации по группе составил 24,42 %. Низкий уровень свидетельствует о переживании длительной или интенсивной психотравмирующей ситуации, непродуктивных поисках выхода из нее. Для таких людей характерна высокая эмоциональная напряженность, они неудовлетворены своей жизнью в настоящем, не верят в то, что могут контролировать события собственной жизни, полагают, что свобода выбора иллюзорна, а поэтому бессмысленно что-либо загадывать на будущее. Чем ниже уровень адаптации, тем выше перенапряжение защитных механизмов, психологический дискомфорт, устойчивое сохранение которых приводит к дезадаптации. Представители данного уровня характеризуются выраженным нарушением социальной приспособленности, которая проявляется в недостаточной уверенности в себе, в трудности установления дружеских отношений.

Мы соотнесли данные о состоянии здоровья ребенка и результаты, полученные по методике К. Роджерса-Р. Даймонд. Данные представлены в таблице 1.

**Таблица 1.**

**Биологический фактор и адаптация ( $p < 0,0001$ )**

Группы родителей	Группы социально-психологической адаптации		
	высокая (n-305)	средняя (n-1403)	низкая (n-948)
Родители тяжелобольных детей	4 (1,08 %)	43 (11,68 %)	321 (87,22 %)
Родители детей с болезнями умеренной тяжести	261 (12,5 %)	1218 (58,33 %)	609 (29,1 %)
Родители здоровых детей	40 (20 %)	142 (71 %)	18 (9 %)

Таким образом, можно сделать вывод, что тяжесть состояния ребенка является значимым показателем адаптации родителей к его болезни и процессу лечения. Мы имели возможность проанализировать уровень социально-психологической адаптации одних и тех же родителей в разные периоды развития болезни у ребенка. Были получены статистически значимые различия в характере адаптации по мере улучшения и ухудшения соматического состояния ребенка. С ухудшением физического состояния ребенка, показатели адаптации родителей снижались, с улучшением состояния, показатели адаптации повышались. Однако такая зависимость имеет значение только при первых ремиссиях. Когда состояния ребенка регулярно меняется, снижается чувствительность родителей к этим изменениям.

Мы не обнаружили достоверных различий в адаптации к болезни родителей девочек и родителей мальчиков.

Для исследования влияния личностных особенностей на процесс адаптации родителей из вышеуказанных групп с высокой, средней и низкой социально-психологической адаптацией методом свободного выбора нами были сформированы три группы родителей, в каждой из которых осталось по 120 человек. Общая численность выборки составила 360 респондентов.

Родители из группы с высоким уровнем социально-психологической адаптации имеют более высокие показатели экстравертированности, то есть отличаются общительностью, имеют большой круг

друзей и знакомых, ощущают потребность общения с людьми, они оптимистичны и любят перемены. В целом они позитивно относятся к другим людям, но предпочитают держать некоторую дистанцию. Они обладают высоким уровнем самоконтроля. Как правило, это самодостаточные люди, уверенные в своих силах, спокойные, постоянные в своих планах и привязанностях, не поддающиеся случайным колебаниям настроения. На жизнь они смотрят реалистично, хорошо осознают требования действительности, сохраняют хладнокровие в большинстве ситуаций. Они имеют высокий интерес к жизни, работе, планируют ближайшее и отдаленное будущее и стараются воплотить эти планы в жизнь. Среднегрупповой показатель тревожности составил 8,9 балла (средняя степень выраженности). Высокие показатели тревожности отмечались у 12 %, низкие показатели тревожности — у 9,5 %. Средний показатель фрустрации равен 8 баллам (фрустрация имела место). Низкие баллы (отсутствие фрустрации) зафиксированы у 33 % респондентов.

Родители из группы со средним уровнем социально-психологической адаптации также достаточно общительны, но иногда чувствуют потребность в одиночестве. По фактору привязанности отмечены самые высокие показатели. Как правило, это добрые, отзывчивые люди, они хорошо понимают чувства других людей, терпимо относятся к их недостаткам. Во взаимодействии с окружающими избегают разногласий и конкуренции. Показатель самоконтроля средний. По фактору эмоциональной неустойчивости выявлены достаточно высокие показатели, родители не всегда способны справиться с эмоциями и чувствами, с жизненными трудностями. Их поведение во многом обусловлено ситуацией. Среднегрупповой показатель тревожности равен 8,7 балла (средняя степень выраженности), при этом крайне высокие показатели тревожности (18—20 баллов) были отмечены у 12,1 %, низкие показатели тревожности (0—3 балла) у 12,4 % респондентов. Средний показатель фрустрации составил 10,4 балла (фрустрация имела место). Крайне высоких значений не было зафиксировано.

Родители из группы с низким уровнем социально-психологической адаптации обладают несколько сниженным фоном настроения, они неуверенны в отношении правильности своих решений и поведения, озабочены собственными проблемами и переживаниями. Они предпочитают держать дистанцию в общении, занимают обособленную позицию. Волевые качества родители этой группы проявляют редко. Самые высокие показатели по фактору эмоциональной неустойчивости (практически максимальные) были

получены именно в данной группе. Родители плохо контролируют свои эмоциональные проявления и импульсы, чувствуют себя беспомощными, неспособными справиться с жизненными трудностями, часть испытывают эмоциональное напряжение. У них, как правило, снижена самооценка. Планирование будущего затруднено или планы размыты. Среднегрупповой показатель тревожности составил 16,4 балла (выраженная тревожность). Нужно отметить, что крайне высокие показатели тревожности — 18—20 баллов были характерны для 48,64 % родителей. Средний показатель фрустрации соответствовал 14,9 — пограничный результат между средним и высоким уровнем фрустрации. Высокие показатели (18—20 баллов) зафиксированы у 20,1 %. Эти родители постоянно чувствовали безысходность, отчаяние, испытывали потребность в защите, помощи.

По шкале тревожности были выявлены статистически значимые различия между группой родителей с низким уровнем адаптации и другими группами ( $p < 0,0001$ ). Не выявлено статистически значимых различий между группами родителей с высоким и средним уровнем адаптации. По шкале фрустрации были выявлены статистически значимые различия между всеми исследованными группами родителей ( $p < 0,0001$ ).

Полученные результаты подтверждаются своеобразием социально-психологических характеристик личности испытуемых. Респондентов, отнесенных к низкому уровню социально-психологической адаптации, характеризует наличие замкнутости в общении, конформности, социальной фрустрированности и тревожности, неуверенности в себе и своих силах, что, в свою очередь, определяет частые колебания настроения и аффективность эмоциональных реакций.

Исследование уровня субъективного контроля позволило получить следующие данные. Родители с низким уровнем социально-психологической адаптации не всегда видят связь между своими действиями и значимыми событиями жизни, не чувствуют себя способными контролировать их развитие. Они склонны обвинять себя в случившихся несчастьях, либо считать их следствием невезения, «злой судьбы», в целом не готовы взять на себя ответственность за события, происходящие в семье, в производственных и межличностных отношениях, не могут осуществлять полноценный контроль своего и чужого здоровья, процесса лечения.

Родители со средним уровнем социально-психологической адаптации считают, что они в силах управлять некоторыми событиями своей жизни, чувствуют ответственность за происходящее с ними и их детьми, строят планы на будущее, проявляя некоторые опасения

относительно вероятности их реализации. В области неудач эти родители склонны, скорее, приписывать ответственность за них другим людям или судьбе, чем себе.

Родители с высокими показателями социально-психологической адаптации продемонстрировала и высокий уровень внутреннего контроля по всем шкалам. Это, как правило, люди, готовые полностью контролировать свою жизнь, отвечать за свои действия. Успехи и неудачи они считают результатом своих действий, с готовностью строят планы на будущее, уверены в их реализации, несколько прямолинейны.

Результаты исследования доминирующих способов совладания («копинг-стратегий») представлены в таблице 2.

**Таблица 2.**

**Средние показатели копинг-стратегий родителей (в баллах)**

Субшкалы	Группы родителей		
	1. Высокий уровень СПА (n = 305)	2. Средний уровень СПА (n = 1403)	3. Низкий уровнем СПА (n = 948)
Копинг-конфронтация	11,6±1,74 <sup>2,3</sup>	7,0±1,44 <sup>1,3</sup>	8,8±0,83 <sup>1,2</sup>
Дистанцирование	6,0±0,85 <sup>2,3</sup>	7,0±0,85 <sup>1,3</sup>	12,3±1,56 <sup>1,2</sup>
Самоконтроль	10,5±1,25 <sup>2</sup>	8,6±1,11 <sup>1,3</sup>	10,0±0,83 <sup>2</sup>
Поиск поддержки	10,5±0,83 <sup>2,3</sup>	16,0±1,44 <sup>1</sup>	15,2±1,14 <sup>1</sup>
Принятие ответственности	9,0±0,83 <sup>2,3</sup>	7,0±0,83 <sup>1</sup>	7,3±0,83 <sup>1</sup>
Избегание	6,0±1,83 <sup>2,3</sup>	12,0±1,45 <sup>1,3</sup>	17,0±0,82 <sup>1,2</sup>
Планирование решения проблем	14,2±0,85 <sup>2,3</sup>	11,6±0,61 <sup>1,3</sup>	6,0±1,51 <sup>1,2</sup>
Положительная переоценка	8,0±1,49 <sup>2,3</sup>	16,0±0,85 <sup>1,3</sup>	4,5±1,16 <sup>1,2</sup>

*Примечание:* <sup>1, 2, 3</sup> — статистически значимые различия ( $p < 0,05$ ) по сравнению с группами с высоким, средним и низким уровнями СПА соответственно.

При проведении корреляционного анализа выявлена сильная прямая зависимость между уровнем адаптации и самоконтролем, принятием ответственности ( $r = 0,859$  и  $0,742$  соответственно,  $p < 0,001$ ), очень сильная зависимость ( $r = 0,924$ ,  $p < 0,001$ ) между уровнем адаптации и планированием решения проблем. Также отмечены сильная и очень сильная обратная зависимости ( $r = -0,888$  и  $-0,968$  соответственно,  $p < 0,001$ ) между уровнем адаптации

и дистанционированием и избеганием. Копинг-стратегия конфронтация связана с уровнем адаптации прямой корреляционной зависимостью средней силы ( $r = 0,579$ ,  $p < 0,001$ ). Стратегия в виде положительной переоценки событий обладала низкой прямой корреляционной связью с уровнем адаптации ( $r = 0,295$ ,  $p < 0,001$ ). Стратегия поиска поддержки не продемонстрировала какой-либо корреляционной взаимосвязи с уровнем адаптации ( $r = 0,081$ ,  $p = 0,449$ ).

Можно отметить, что родители с высоким уровнем адаптации в трудной жизненной ситуации предпочитают действовать волевым, даже агрессивным образом, их показатели по шкале конфронтации самые высокие.

Родители со средним уровнем социально-психологической адаптации действуют мягче, возлагают надежды на помощь со стороны, склонны по возможности, избегать радикальных решений, не принимать ответственность на себя, планировать свои действия, предполагая, что их результат не всегда может оказаться положительным.

Родители с низким уровнем социально-психологической адаптации склонны к дистанцированию от решения проблем, хотели бы получить поддержку со стороны, но не прилагают активных усилий для ее поиска, ощущают свою вину в том, что проблема не решается, но продолжают избегать активного взаимодействия с другими людьми, ждать, что ситуация решится как-то сама. Ожидание и отсутствие перемен изматывают и без того неустойчивый эмоциональный фон, лишая родителей последних ресурсов совладания.

Проведенное исследование позволило выделить факторы риска возникновения социально-психологической дезадаптации родителей больных детей: тяжесть состояния ребенка; такие личностные особенности родителей, как низкие активность, общительность, доверие к окружающим, настойчивость, ответственность, любознательность и пластичность, низкий уровень субъективного контроля.

Факторами, способствующими высокой адаптации, являются: стремление к сотрудничеству, уважение других, настойчивость, высокая активность, пластичность, стремление к развитию, любознательность, высокий уровень субъективного контроля.

Родители с низким уровнем адаптации в качестве стратегий приспособления к трудной жизненной ситуации выбирают избегание, дистанцирование и остро ощущают необходимость социальной поддержки.

Родители с высоким уровнем адаптации в качестве основных копинг-стратегий отдают предпочтение стратегии решения проблем, конфронтации и самоконтролю.

### **Список литературы:**

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л., 1988. — 270 с.
2. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: учебник для ВУЗов. СПб.: Питер, 2006. — 351 с.
3. Вассерман Л.И., Абабков В.А., Трифонова Е.А. Совладание со стрессом: теория и психодиагностика: Учебно-методическое пособие. СПб.: Речь. — 2010. — 192 с.
4. Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В., Замышляева М.С. Адаптация методик, изучение совладающего поведения Way of Coping Questionnaire (Опросник способов совладания Р. Лазаруса и С. Фолкмана) // Психология и практика. Сборник научных трудов. Выпуск 4 / Под ред. Крюковой Т.Л., Хазовой С.А. Кострома: РЦОИ «ЭКСПЕРТ — ЕГЭ», 2005. — с. 171—190.
5. Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Куфтяк Е.В. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними. СПб., Речь, 2005. — 240 с.
6. Лазарус А. Краткосрочная мультимодальная психотерапия. СПб.: Речь, 2001. — 256 с.
7. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме, М.: Медгиз, 1960. — 254 с.
8. Снегирёва Т.В. Методика изучения особенностей личностной саморегуляции // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. М., сборник трудов АПН СССР, 1987. — С. 127—129.
9. Хромов А.Б. Пятифакторный опросник личности: Учебно-методическое пособие. Курган: Издательство Курганского гос. университета, 2000. — 23 с.

**СЕКСУАЛЬНОЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ  
ЖЕНЩИН В БРАКЕ  
В РАЗНЫЕ ВОЗРАСТНЫЕ ПЕРИОДЫ**

***Хащенко Елена Петровна***

*аспирант, Федеральное государственное бюджетное учреждение  
«Научный центр акушерства, гинекологии и перинатологии  
им. акад. В.И. Кулакова»*

*Министерства здравоохранения Российской Федерации,  
Москва*

*E-mail: [Khashchenko\\_elen@mail.ru](mailto:Khashchenko_elen@mail.ru)*

***Уварова Елена Витальевна***

*д-р мед. наук, профессор, заведующий отделением  
Федеральное государственное бюджетное учреждение  
«Научный центр акушерства, гинекологии и перинатологии  
им. акад. В.И. Кулакова»*

*Министерства здравоохранения Российской Федерации,  
Москва*

*E-mail: [Uvarova.e.v@mail.ru](mailto:Uvarova.e.v@mail.ru)*

**SEXUAL HEALTH OF WOMEN  
IN DIFFERENT AGE PERIODS IN MARRIAGE**

***Khashchenko Elena Petrovna***

*postgraduate. Federal State Budget Institution "Research Center for  
Obstetrics, Gynecology and Perinatology" Ministry of Healthcare and  
Social Development of the Russian Federation,*

*Moscow*

***Uvarova Elena Vitalievna***

*mD, Professor, Head of the Department. Federal State Budget Institution  
"Research Center for Obstetrics, Gynecology and Perinatology" Ministry of  
Healthcare and Social Development of the Russian Federation,*

*Moscow*

## АННОТАЦИЯ

Нарушения репродуктивного здоровья семьи могут быть предопределены сексуальными дисгармониями. В то же время показатели сексуального здоровья оказываются часто за пределами внимания специалистов, занимающихся изучением интимной сферы женщины. Целью исследования была оценка показателей сексуального функционирования женщин в браке в разные возрастные периоды.

### ABSTRACT

The disorders of reproductive health in the family can be determined by sexual dysfunctions. At the same time, often indicators of sexual health are outside of the intimate sphere professional's attention. Purpose of the study was to evaluate the indexes of women's sexual functioning in different age periods in the marriage.

**Ключевые слова:** сексуальное здоровье; индекс женского сексуального функционирования; сексуальные дисфункции.

**Keywords:** sexual health, the female sexual function index; sexual dysfunction.

*Работа выполняется при финансовой поддержке РГНФ, проект «Сексуальное здоровье и удовлетворенность браком у женщин в разные возрастные периоды» № 12-36-01020 а1.*

Среди основных аспектов Глобальной стратегии ВОЗ вопросы репродуктивного здоровья пары выходят на приоритетные позиции. Ценность исследований семейной проблематики в современных условиях определяется, прежде всего, отражением на репродуктивном здоровье пары и демографической ситуации в стране, в итоге, приводя к падению рождаемости, увеличению удельного веса однодетных, неполных семей, к трудностям личностного развития и недостаточной коммуникативной компетентности детей, воспитанных в таких семьях, что отражается на здоровье общества и потенциале страны в целом [2; 4].

Очень часто нарушения репродуктивного здоровья семьи могут быть предопределены сексуальными дисгармониями. В то же время оценка показателей сексуального здоровья женщин проводится в исключительных случаях и оказываются за пределами внимания специалистов, занимающихся изучением интимной сферы женщины [1, 10]. Врачи часто не придают значения получению полной картины сексологического опроса, хотя это является важным компонентом первичной медико-санитарной помощи [8].

В свою очередь, трудность изучения сексуального функционирования женщин в браке связана с интимностью сферы исследования и недостаточной разработанностью целостного подхода к изучению супружеских отношений. Дефицит клинических наблюдений и научных обоснований в области женской сексологии объясняет наличие несистематизированных диагностических стандартов при исследовании данной патологии. Принятая в 1999 году ВОЗ нозологическая единица сексуальных дисфункций у женщин — (FSD), объединяет широкий спектр сексуальных нарушений у женщин: влечения (желания) (hypoactive sexual desire disorder (HSDD)), возбуждения (female sexual arousal disorder (FSAD)), оргазма (female orgasmic disorder (FOD)) [7]. По определению ВОЗ сексуальные дисфункции — это собирательное понятие, включающее в себя все нарушения потенции, сексуальной возбудимости, сексуального возбуждения, сексуальной мотивации и оргастических способностей. В одном из самых многочисленных наблюдений распространенности сексуальных расстройств, которое проводилось одновременно в 29 европейских странах в 2004 году (обследовано 13882 женщин и 13618 мужчин в возрасте от 40 до 80 лет), было отмечено преобладание снижения либидо в структуре сексуальных дисфункций у женщин, в то время как еще десять лет назад лидирующие позиции занимали нарушения возбуждения и оргазма [1]. Аналогичные результаты были получены в крупнейшем популяционном исследовании в США (PRESIDE), включающем 31581 обследованных женщин всех возрастных групп [5, 12]. Было выявлено, что снижение желания является наиболее частой проблемой FSD среди женщин всех возрастных групп и регистрируется более, чем в 38,7 % случаях. При исследовании женского здоровья, в том числе сексуального, в странах Европы и Северной Америке (WISHeS), у 10—26 % пациенток в зависимости от возраста и менопаузального статуса отмечалось снижение желания [10]. При проведении комплексного, в том числе сексологического, обследования 1197 женщин разных возрастных групп в Украинском институте сексологии и андрологии у 45,9—71,9 % отмечено снижение желания, 41,2 % женщин хотели бы иметь интимную близость чаще, 41,7 % — испытывали оргазм менее, чем при 50 % половых актов, 15,8 % — не испытывали оргазм никогда [3].

Оценка сексуальных жалоб может быть ограничена по времени приема, дискомфортом врача или пациента, трудностями диагностики, отсутствием и ограниченным набором доступных лечебных мероприятий [6]. По-прежнему довольно сложно начинать сексологический

опрос вследствие некоторых существующих барьеров и заблуждений, в том числе в том, что сексуальные проблемы являются нормальной частью старения, менопаузы, длительных отношений и т. д., и не заслуживают особого лечения [11]. С другой стороны, личный опыт и культурные нормы могут модулировать клиническую значимость сексуальных симптомов и уровень ответа на специфическое лечение [5].

Есть набор валидизированных анкет самоотчета и интервью-опросов для оценки женской сексуальной дисфункции, но они в основном используются при научных исследованиях [9]. Опросник для определения индекса женской сексуальной функции (The Female Sexual Function Index FSFI) может быть полезным при первичной консультации в качестве дополнения к сбору полной информации [1]. Перечень вопросов включает в себя шесть основных параметров (влечение, возбуждение, увлажнение, оргазм, удовлетворенность, боль), оценивающих сексуальную функцию женщины.

Целью данного исследования было изучить сексуальное функционирование женщин в браке в разные возрастные периоды. В исследование вошли 28 женщин разных возрастных групп, состоящих в браке. Сексуальное функционирование изучалось с помощью международного валидизированного опросника для определения индекса женской сексуальной функции (ИЖСФ, The Female Sexual Function Index FSFI). Средний возраст женщин составил  $33,7 \pm 9,4$  лет (до 25 лет было 5 человек (16,7 %), 25—35 лет 12 женщин (44 %), 7 были из интервала 35—45 лет (26 %), 45—55 лет 2 (7 %), и одна женщина была старше 55 лет (4 %)). Большинство женщин имели высшее образование 85 %, 15 % имели неоконченное высшее, и 22 % имели среднее специальное (профессиональное).

При оценке индекса женской сексуальной функции (ИЖСФ) оказалось, что у 18 (64 %) опрошенных женщин имеется сексуальная дисфункция различной степени выраженности. При этом только 29 % самих женщин признают наличие у них в браке сексуальных проблем, еще 29 % затруднились ответить на этот вопрос. Обратится к врачу для решения проблем сексуальных расстройств в браке готовы 25 % опрошенных женщин, еще 25 % затруднились с ответом, и 50 % ситают, что помощь врача не требуется. Таким образом, даже при наличие сексуальных дисфункций (SD) около 15 % наших женщин не готовы обсуждать данные проблемы с врачом.

При анализе сексуального здоровья женщин в браке состояние полного сексуального комфорта отмечено у 36 % женщин, 70 % из них находятся в возрастном интервале 25—35 лет; у 50 % женщин

зарегистрирована низкая степень сексуальных расстройств, и у 7 % и 7 % в средней и старшей возрастных группах отмечена умеренная и выраженная степени SD.

Далее производилась оценка показателей сексуального здоровья женщин (либидо, возбуждения, увлажнения, оргазма, удовлетворенности, боли и дискомфорта). При оценке особенностей женской сексуальности за последние 4 недели оказалось, что низкий уровень полового влечения отмечают 15 % женщин, еще 29 % испытывали половой интерес меньше, чем в половине случаев. Наиболее часто женщин беспокоило снижение увлажнения в процессе полового акта и необходимость в его поддержании до завершения полового акта — у 58 % опрошенных, что необходимо учитывать при медицинской консультации женщин и выборе метода контрацепции, особенно в старшей возрастной группе. Умеренный дискомфорт и/или боль в процессе и/или после полового акта отмечали 39 % женщин, 7 % указало на высокую степень дискомфорта. При анализе удовлетворенности сексуальными отношениями в браке 18 % опрошенных ответили негативно, 15 % были неудовлетворены эмоциональной близостью с мужем в процессе полового акта. Таким образом, сексуальные проблемы в браке не являются редкостью, особенно в средней и старшей возрастной группе, они отражаются на всех показателях сексуального здоровья и сказываются на эмоциональном фоне и могут вести к нарушению взаимоотношений в семье. При этом, даже в настоящее время, лишь небольшой процент женщин готовы к обсуждению сексуального здоровья и проблем со специалистом в данной сфере, что должно учитываться в смежных специальностях, прежде всего гинекологами. Многие проблемы сексуальной сферы, в том числе в старших возрастных группах и менопаузе, в настоящее время имеют решения, но это не должно оставаться за пределами внимания специалистов.

Вопросы профилактики и лечения сексуальных расстройств у женщин имеют не только медицинское, но и важное социальное значение, и должны решаться на междисциплинарной основе, учитывая наработки семейной медицины, клинической психологии, психотерапии, сексологии и репродуктивной медицины.

## Список литературы:

1. Женская сексология в повседневной практике врача акушера-гинеколога: Учебно-методическое пособие / И.И. Горпинченко, О.В. Ромащенко, С.Н. Мельников, В.В. Билоголовская Киев, 2008. — 58 с.
2. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. Учебное пособие/ О.А. Карабанова. М.: Гардарики, 2005. — 320 с.
3. Ромащенко О.В. Оценка сексуального здоровья женщин в системе планирования семьи/ О.В. Ромащенко// ОРЖИН. — 2008. — № 2 — С. 12—14.
4. Шнейдер Л.Б. Семейная психология. Учебное пособие для вузов/ Л.Б. Шнейдер. М.: Академический проект, 2007 г. — 768 с.
5. Angel K. The history of 'Female Sexual Dysfunction' as a mental disorder in the 20th century/K. Angel //Curr Opin Psychiatry. — 2010. — Vol. 23, — № 6. — P. 536—541.
6. Bachmann G. Female Sexuality and Sexual Dysfunction: Are We Stuck on the Learning Curve?/G. Bachmann MD //The Journal of Sexual Medicine. — 2006. — Vol. 3, — № 4. — P. 639—645.
7. Brotto L.A. Women's sexual desire and arousal disorders/L.A. Brotto, J. Bitzer, E. Laan, S. Leiblum S [et al.]/J Sex Med. — 2010. — Vol. 7, — № 1. — P. 586—614.
8. Frank J.E. The proactive sexual health history/J.E. Frank, P. Mistretta, J. Will// Am Fam Physician. — 2008. — Vol. 77, — № 5. — P. 635—642.
9. Giraldi A. Assessment of Female Sexual Dysfunction: A Review and Proposal for a Standardized Screener/ A. Giraldi, A. Rellini, J.G. Pfaus, J. Bitzer [et al.]/J Sex Med. — 2011. — Vol. 8, № 10. — P. 2681—2706.
10. Maclaran K. Managing low sexual desire in women/K. Maclaran, N. Panay //Womens Health (Lond Engl). — 2011. — Vol. 7, № 5 — P. 571—581.
11. Nappi R.E. Management of hypoactive sexual desire disorder in women: current and emerging therapies/ R.E. Nappi, E. Martini, E. Terreno, F. Albani [et al.]/Int J Womens Health. — 2010. — Vol. 2. — P. 167—175.
12. Simon J.A. Low sexual desire--is it all in her head? Pathophysiology, diagnosis, and treatment of hypoactive sexual desire disorder/J.A. Simon// Postgrad Med. — 2010. — Vol. 122, — № 6. — P. 128—136.

*ДЛЯ ЗАМЕТОК*

# ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Материалы XXXI международной  
заочной научно-практической конференции

21 августа 2013 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 27.08.13. Формат бумаги 60x84/16.  
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.  
Усл. печ. л. 8. 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