



ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

*Сборник статей по материалам
LXI международной научно-практической конференции*

№ 2 (59)
Февраль 2016 г.

Издается с февраля 2010 года

Новосибирск
2016

УДК 37.01

ББК 74.00

Л 66

Ответственный редактор: Васинович М.А.

Председатель редакционной коллегии:

Ходакова Нина Павловна – д-р пед. наук, проф. Московского городского педагогического университета, чл.-кор. Академии информатизации образования, проф. Европейской и международной Академии Естествознания, почетный профессор и почетный доктор наук Российской Академии Естествознания.

Редакционная коллегия:

Виговская Мария Евгеньевна – канд. пед. наук;

Виштак Ольга Васильевна – д-р пед. наук, канд. тех. наук;

Дмитриева Наталья Витальевна — д-р психол. наук, канд. мед. наук;

Иванова Светлана Юрьевна – канд. пед. наук;

Карапетян Владимир Севанович – д-р психол. наук;

Ле-ван Татьяна Николаевна – канд. пед. наук;

Павловец Татьяна Владимировна – канд. филол. наук;

Сидячева Наталья Владимировна – канд. психол. наук;

Якушева Светлана Дмитриевна – канд. пед. наук.

Л 66 Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии /Сб. ст. по материалам LXI междунар. науч.-практ. конф. № 2 (59). Новосибирск: Изд. АНС «СибАК», 2016. 140 с.

Учредитель: АНС «СибАК»

Сборник статей «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

При перепечатке материалов издания ссылка на сборник статей обязательна.

Оглавление	
Педагогика	7
Секция «Инновационные процессы в образовании»	7
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ «ЗИГЗАГ» В КОММУНИКАТИВНО- ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Мелешко Диана Игоревна	7
СТАТЬЯ: «ПЕРВЫЕ ШАГИ В ШАХМАТНЫЙ МИР» Яркова Татьяна Григорьевна	12
Секция «Общая педагогика, история педагогики и образования»	17
ЭТИКА МОЛДО КЫЛЫЧА В КОНТЕКСТЕ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ Шеримбекова Алтынай Мукасовна	17
ЭСТЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ МОЛДО КЫЛЫЧА Шеримбекова Алтынай Мукасовна	24
ЭПИФИЗАРНАЯ И ГИПОФИЗАРНАЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ЧТО ПРОИСХОДИТ С МИРОМ И ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ СОВЕСТЬЮ? Школкина Ирина Николаевна	30
Секция «Педагогика высшей профессиональной школы»	42
АНАЛИЗ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ОСНОВ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ РОССИЙСКИХ ЛЕГКОАТЛЕТОВ И ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЕЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ Вигриянова Юлия Олеговна Подойникова Вероника Юрьевна	42
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ НА ОСНОВЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ Мааткеримов Нурсапар Оролбекович Хажи Кара Думан	47

Секция «Педагогическое мастерство и профессиональное саморазвитие педагога: проблемы и перспективы развития»	54
К ПРОБЛЕМЕ САМООБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ Качиева Апал Ешенбековна	54
Секция «Профессиональная компетентность: проблемы, поиски, решения»	60
МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ РЕДУКТОР КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ Кошечкина Наталья Сергеевна	60
Секция «Семейная педагогика и домашнее воспитание»	65
РАЗВИТИЕ ГЕРОНТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ КАК УСЛОВИЕ ВОСПИТАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ УВАЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПОЖИЛЫМ ЛЮДЯМ Кукушкина Анна Геннадьевна	65
Секция «Современные технологии в педагогической науке»	72
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО Братчик Анжелика Борисовна Закаева Белла Константиновна	72
Секция «Толерантность: история и современность»	79
ОТРАЖЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ШКОЛЬНОМ УЧЕБНИКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ УЧЕБНИКА «РУССКИЙ ЯЗЫК. 6 КЛАСС» М.Т. БАРАНОВА, Т.А. ЛАДЫЖЕНСКОЙ, Л.А. ТРОСТЕНЦОВОЙ) Саяхова Лена Галеевна Алябина Наталия Юрьевна	79

Психология	86
Секция «Общая психология и психология личности»	86
ДИСПОЗИЦИОНАЛЬНЫЕ ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ Гутник Елизавета Павловна	86
ВЛИЯНИЕ ИГРОВОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЭМОЦИОНАЛЬНО- ПОВЕДЕНЧЕСКУЮ СФЕРУ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Раклова Екатерина Михайловна Булекбаева Айдана Наримановна	90
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ОПАСНОГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА Черкашина Светлана Александровна	95
Секция «Педагогическая психология»	100
ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В КОНТЕКСТЕ ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ Жавнерко Анастасия Павловна	100
Секция «Психология развития и акмеология»	109
ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ Я-КОНЦЕПЦИИ И АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА Кирейчева Евгения Владимировна	109
ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ОТНОШЕНИЕ К ЗДОРОВЬЮ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ Шишкова Ирина Михайловна	117

Секция «Психология семьи» 122

- КОМПЛЕКС ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ 122
МЕРОПРИЯТИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ
НА КОРРЕКЦИЮ НАРУШЕНИЙ
ПСИХОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ У МЛАДЕНЦЕВ
И ОБУЧЕНИЕ МАТЕРЕЙ АДЕКВАТНОМУ
РЕЧЕВОМУ ПОВЕДЕНИЮ С НИМИ
Денисова Ольга Александровна
Сазонова Людмила Васильевна

Секция «Социальная психология» 128

- МАРГИНАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ОТРАЖЕНИЕ 128
КРИЗИСА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА
Капустина Александра Николаевна
ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФУТБОЛЬНЫХ 135
ФАНАТОВ БЕЛАРУСИ
Трифонов Юрий Александрович

ПЕДАГОГИКА

СЕКЦИЯ

«ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ «ЗИГЗАГ» В КОММУНИКАТИВНО- ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Мелешко Диана Игоревна

учитель английского языка,

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 109»,

Республика Беларусь, г. Минск

E-mail: diana.meleshko.86@mail.ru

THE USE OF THE EDUCATIONAL STRATEGY “JIGSAW” IN THE COMMUNICATIVE-ORIENTED TEACHING AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Diana Meleshko

english teacher,

State educational establishment “Secondary school № 109”,

Belarus, Minsk

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена организации коммуникативно-ориентированного чтения на уроках иностранного языка в средней школе с помощью образовательной стратегии «Зигзаг».

ABSTRACT

The article is devoted to the organization of communicative-oriented reading at foreign language lessons at secondary schools with the help of the educational strategy “Jigsaw”.

Ключевые слова: коммуникативно-ориентированное чтение; обучение; стратегия «Зигзаг»; урок; группа.

Keywords: communicative-oriented; teaching; jigsaw reading; lesson; group.

Глобальная информатизация, научно-технический и социально-экономический прогресс предопределили необходимость высокого уровня владения умениями и навыками чтения у учащихся.

На уроках иностранного языка чтение является одним из важнейших видов коммуникативно- познавательной деятельности школьников. Оно выступает в качестве цели и средства. В первом случае учащиеся должны овладеть чтением как источником получения информации; во втором – пользоваться чтением для лучшего усвоения языкового и речевого материала, овладения устной и письменной речью, для расширения социокультурного кругозора [3; 101]. Всё это обеспечивает условия протекания чтения как формы речевого общения.

Любая коммуникация всегда мотивирована, то есть, при передаче прочитанной информации человек всегда преследует определенную цель: проинформировать, убедить, выразить своё отношение, воздействовать на адресата в определённом направлении и т. д. Чтобы наполнить такой процесс смыслом в процессе иноязычного образования на помощь приходит коммуникативно-ориентированное чтение. Одной из важнейших сторон такого вида деятельности является его методическая организация, включая такой способ организации как jigsaw reading.

Jigsaw reading (в дословном переводе с английского – «Ажурная пила», или «Зигзаг») – это один из подходов в организации обучения в сотрудничестве. Он был разработан американским профессором Эллиотом Аронсоном в 1971 г.

Характерная особенность урока с использованием стратегии «Зигзаг» – групповая работа над материалом. Рассмотрим подробнее технологию проведения урока иностранного языка с помощью “Jigsaw reading”.

В начале урока учитель создаёт ситуацию, способную удивить, настроить на активную работу. Далее выявляет уровень осведом-

лённости учащихся по теме (проблеме) на основе «мозговой атаки», сообщает учащимся выбранную стратегию, по которой предстоит работать. Если учащиеся не знакомы с “jigsaw reading”, учителю необходимо предварительно познакомить ребят с данной стратегией. Далее класс разбивается на группы. Учитель сообщает задание, разъясняет ход их последующих действий. Каждый ученик в группе получает индивидуальную карточку с фрагментом текста, материал которой отличен от материала карточки другого члена подгруппы, то есть каждый знает то, что не знает другой. Ученик самостоятельно читает предложенный учителем фрагмент текста, затем выполняет задание, например: составляет кластер, заполняет ментальную карту, таблицу «Тонких и толстых вопросов», причинно-следственную схему и т. д. При наличии в тексте проблемы для субъективной переработки учащимися присваиваемой информации можно также использовать такой графический организатор, как “Fishbone”.

По окончании работы, учащиеся переходят в другие группы – группы экспертов. Новые группы составляются таким образом, чтобы в каждой оказались специалисты по одной теме. «Эксперты» обсуждают текст внутри своей группы на основе графических организаторов, подготовленных в процессе индивидуальной работы, вырабатывают наиболее оптимальный вариант. Далее сообщая выполняют задания, готовые к передаче содержания текста. Задания могут быть различные, например, можно предложить учащимся составить таблицу “Wh-questions”, логико-синтаксическую схему, представляющую каркас содержания текста и т. д. В процессе сотрудничества, «экспертами» составляется общая презентационная схема сообщения по теме. В группах выбирают одного представителя, который будет проводить итоговую презентацию.

Затем учащиеся возвращаются в свои первоначальные группы. Вернувшись в свою группу, эксперт знакомит других членов группы со своим текстом, пользуясь общей презентационной схемой. В группе происходит обмен информацией всех её участников. Таким образом, в каждой рабочей группе, благодаря работе экспертов, складывается общее представление по изучаемой проблеме.

Следующим этапом станет представление сведений по отдельным темам, которые проводит эксперт с каждой группы, другие вносят дополнения, отвечают на вопросы. Таким образом, идет «второе слушание» темы.

Работа над текстом заканчивается фронтальной работой – выступлением представителей от каждой группы.

Такая работа над текстом делает урок более интересным, воспитывает у детей ответственное отношение к учебному труду, способствует сплочённости классного коллектива.

Кроме того, стратегия «Зигзаг» обладает и другими потенциальными возможностями:

- учащимся необходимо передать воспринятое сообщение в усечённом, трансформированном виде, сохранив его смысл. Предполагаются такие мыслительные операции, как: выбор главных фактов, отсеивание второстепенных, перекомпоновка, построение собственной логической цепочки рассуждений
- часто происходит замена одних слов и выражений другими (репродуктивно-продуктивный уровень);
- выбор лексических и грамматических конструкций во многом зависит от личностных особенностей говорящего и слушающего (что предоставляет учащимся возможность для самореализации);
- многократное повторение материала обеспечивает его прочное усвоение;
- при выполнении заданий ученик приобретает навыки решения проблем, происходит формирование критического мышления учащихся;
- интеграция разных сторон речи (чтения, диалогической и монологической речи, а также письменной речи) дает возможность учащимся не только извлекать необходимую информацию из самого текста, но и способствует достижению главной цели – коммуникативно-ориентированного общения учащихся с целью получения и обмена языковой информацией.

Сам учитель приобретает роль организатора самостоятельной учебно-познавательной, коммуникативной, творческой деятельности учащихся. У него появляется значительно больше возможностей дифференцировать и индивидуализировать процесс обучения, использовать возможности межличностной коммуникации учащихся в процессе их совместной деятельности.

Исследуя применение стратегии «Зигзаг» на уроках иностранного языка, можно сделать вывод, что эффективнее всего ее применять на III ступени среднего образования для развития у учащихся следующих умений:

- доступно передавать информацию другому человеку;
- анализировать текст совместно с другими людьми;
- вести исследовательскую работу в группе.

Для того, чтобы организация коммуникативно-ориентированного чтения с помощью стратегии «Зигзаг» была эффективной, учителю

необходимо тактично управлять процессом передачи информации, постепенно, пошагово обучать учащегося необходимым умениям, чтобы он смог достичь своей высокой цели.

1) Необходимо показать и доступно объяснить учащимся, почему надо владеть перечисленными умениями: выделить главное; сократить, заменить синонимами, трансформировать, комбинировать.

2) Важно предлагать ученикам только интересные тексты, учитывающие их потребности и уровень их интеллектуального развития и вызывающие желание поделиться прочитанным с другими учащимися.

3) Начинать коммуникативно-ориентированное обучение передачи прочитанного с разговорных текстов, которые на первых порах могут служить образцом для высказывания, так как для них характерна обращённость, наличие речевой задачи.

4) Создать условия для перехода от текстуальной передачи содержания к пересказу прочитанного своими словами, в основе которого лежат действия трансформации, комбинирования, компрессии текста, выделения главного [4; 466].

Итак, организация работы над текстом с помощью стратегии «Зигзаг» выступает как связующее звено между чтением и говорением, обеспечивая переход от восприятия учащимися аутентичного образца иноязычной речи к порождению собственного высказывания на иностранном языке.

Список литературы:

1. Загашев И.О., Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Учим детей мыслить критически. СПб, 2003 –С. 25–68.
2. Кузовлёв В.П., Пастухова С.А. Коммуникативные технологии. Статья. Журнал «Коммуникативная методика» № 4, 2002 – С. 15.
3. Леонтьева Т.П. [и др.] Методика преподавания иностранного языка. Минск: Вышэйшая школа, 2015 – 101 с.
4. Пассов Е.И., Кузовлёва Н.Е. Урок иностранного языка. Ростов, 2010 – С. 463–473.

СТАТЬЯ: «ПЕРВЫЕ ШАГИ В ШАХМАТНЫЙ МИР»

Яркова Татьяна Григорьевна

*воспитатель, департамент образования администрации
города Ноябрьска муниципальное бюджетное дошкольное
образовательное учреждение «Улыбка» муниципального образования,
РФ, г. Ноябрьск
E - mail: yarkova.mariya.90@mail.ru*

ARTICLE: “THE FIRST STEPS TO THE CHESS WORLD”

Tatyana Yarkova

*tutor, Department of Education of a city administration of Noyabrsk
municipal budgetary preschool educational institution
“Ulybka” of municipality,
Russia, Noyabrsk*

АННОТАЦИЯ

Предложена статья по обучению детей дошкольного возраста игре в шахматы по средствам дидактических игр, игра викторина на закрепление пройденного материала.

ABSTRACT

Article on training of children of preschool age in game in chess on means of didactic games, game a quiz on fixing of the passable material is offered.

Ключевые слова: обучение детей; дошкольный возраст; игра в шахматы; дидактические игры; викторины.

Keywords: training of children; preschool age; game in chess; didactic games; quizzes.

Опыт приобщения дошкольников к шахматному миру нашел отклик и в нашем Ямальской округе МБДОУ «Улыбка» города Ноябрьск. Когда-то в школьные годы эта игра объединяла всех членов нашей семьи. И вот мой интерес сохранился на всю жизнь. Захотелось, чтобы к этой удивительной игре, с её богатыми возможностями для развития ума, памяти и воли приобщились в нашем ДОУ для детей старшего дошкольного возраста.

Вначале, дети наблюдали за игрой взрослых, а потом постепенно у них появился интерес к шахматным фигурам. В ДООУ разработали программу по обучению детей игре в шахматы. Совместно с руководителем ДООУ Гуриной Т.Ф. и творческой группой оборудовали игровой класс: приобрели шахматные доски, подготовили дидактический материал: трафареты шахматных фигур, кубик-рубик (с фигурами), шашки с шахматными фигурами, волшебный сундучок и многое другое. Разработали конспекты НОД по обучению детей игре в шахматы.

Постепенно знакомили детей с фигурами, их свойствами, разучивали стихи, отгадывали загадки, знакомили с правилами игры, ценностью фигур, не спеша овладевали элементами стратегии и тактики. Овладению этой игрой, формированию интереса к ней помогало использование игровых приемов и дидактических игр («Чудесный мешочек», «Что изменилось на шахматной доске», «Найди свой домик», «Сказочный теремок с фигурами» и т. д.). Так постепенно наши воспитанники приобщились к игре в шахматы. Двое воспитанников посещают детскую школу по шахматам. И вот на втором году обучения детей игре в шахматы пришло время провести в ДООУ шахматный турнир, в форме шахматной Викторины «Волшебные фигуры». Эта игра не заканчивалась без поощрительных призов: готовились грамоты, медали, призы и пьедестал почета, так проходила церемония награждения.

Из личного опыта предлагаю конспект шахматной викторины «Волшебные фигуры» (для детей старшего дошкольного возраста).

ИГРА-ВИКТОРИНА «ВОЛШЕБНЫЕ ФИГУРЫ» ЦЕЛЬ:

1. Развивать интеллектуальные способности детей дошкольного возраста по средствам дидактических игр.
2. Воспитывать дружеские взаимоотношения, самостоятельность в режиме поставленной цели, прививать интерес к шахматной игре.

МЕТОДИКА ОБЕСПЕЧЕНИЯ: Два комплекта шахмат, шашки с шахматными фигурами, шахматная шкатулка, волшебный мешочек, эмблемы команды, загадки и стихи.

ПРЕДВАРИТЕЛЬНАЯ РАБОТА: Рисование шахматных фигур, Д/И: «Найди адрес», «Шахматное лото» и др. игры, чтение и заучивание стихов о шахматных фигурах.

ХОД ИГРЫ:

Ведущая: Ребята мы собрались в этом зале, чтобы провести соревнования в игре-викторине «ВОЛШЕБНЫЕ ФИГУРЫ». В этой игре мы будем читать стихи, отгадывать загадки и выполнять задания

с шахматными фигурами. Если выполним все задания, то непременно попадем на шахматный турнир. А сейчас к нам на викторину пришла гостья: Угадайте кто это?

Звучит музыка, входит «ШАХМАТНАЯ КОРОЛЕВА»:

-Здравствуйте ребята, вы меня узнали?

-Приветствую, Вас в моем шахматном королевстве (ответы детей).

-А как вы думаете, есть ли у меня помощники в моем шахматном королевстве?

-Кто они, отгадайте сами....

Загадки о шахматных фигурах и стихи приготовили дети.

1 ребенок: Вся в квадратах,
Белых, черных – деревянная доска,
А ряды фигур точеных-
Деревянные войска [1, с. 149].

2 ребенок: Ходит очень осторожно на
Один шажок

Ненавидит слово «шах»

Вот и все дружок (король) [2, с. 14].

3 ребенок: Знайте взрослые и дети
Я самый сильный ферзь на свете.

Во мне такая тайна есть;

И королева я, и ферзь [4, с. 23].

4 ребенок: Видимо, она упряма,
Если ходит только прямо,
не петляет прыг да скок
не шагнет на искосок.

Так от края и до края

Может двигаться она (ладья) [4, с. 27].

5 ребенок: Я слон, я строен, я высок

Предпочитаю ходить и бить

Всегда по-своему – на искосок [4, с. 152].

6 ребенок: Не боюсь никого – ни ножа, ни огня

И слона не боюсь - не догонит меня.

Ловко прыгну я в бок, своей сбруей звеня

Вы узнали меня? Боевого (коня) [1, с. 111].

7 ребенок: Этот маленький солдат

Лишь команды ждет,

Что б с квадрата на квадрат

Отправиться вперед.

На войну не на парад,

Солдат тот держит путь
Ей нельзя пойти назад,
В сторону свернуть (пешка) [1, с. 150].

Шахматная королева:

Я приглашаю Вас самых отважных сразиться на шахматной викторине, но сначала нам нужно определить две команды:

1 команда – «Белая ладья».

2 команда – «Черная ладья».

(Капитанам команд выдаются эмблемы).

Ведущая:

- А сейчас мы проведем игру-викторину.

Ребята время не теряйте шахматные фигуры отгадайте.

1 задание

Дидактическая игра: «Шахматная шкатулка».

Дети поочередно вытягивают загадки о шахматных фигурах, участники команды их отгадывают (за ответы детей выставляют фишка). Жюри подводит итоги игры.

2 задание

Дидактическая игра: «Волшебная доска».

Ведущая:

На черно-белом крыльце сидели:

Король, королева, у них 2 коня, 2 слона

Возле башен – ладья

И строй солдат впереди

Попробуй выстроить их ты! [2, с. 143]

(Дети за 3 минуты должны расставить на доске шахматные фигуры – поочередно по одной фигуре). Жюри подводит итоги игры.

Шахматная королева: Пусть темнота и нету света – узнай фигуру: та или эта?

3 задание.

Дидактическая игра: «Волшебный мешочек».

Шахматная королева поочередно подходит к каждому участку и просит достать из «волшебного мешочка» заданную фигуру. Члены жюри подводят итог турнира.

Шахматная Королева объявляет результаты игры...

Ведущая: А сейчас шахматная физминутка:

Раз, два, три, четыре

Ставим ноги мы по шире, (руки вверх, на плечи)

Руки вбок, наклон вперед,

Вправо, влево; Вот народ! (наклоны вперед, в стороны)

Засиделся, застоялся-

В шахматы так заигрался (руки вверх, на плечи)
Раз – наклон, вправо – два
Отдохнула голова (наклоны голова)
Смотрим вниз, смотрим вверх,
Охватить нам нужно всех, (гимнастика для глаз)
Обнять себя, приободрить,
И про друга не забыть! (погладит соседа)
Побежали наши ножки
Вперед по шахматным дорожкам,
Чтоб друг с другом поиграть
И задачи порешать... (хлопаем в ладоши) [3, с. 18].

Шахматная королева: Вот и закончилась наша викторина, дети вы просто молодцы, полюбили шахматы, знаете все фигуры, правильно отгадали все загадки.

Жюри подводит итоги викторины.

Шахматная королева:

- А сейчас мы проведем настоящий шахматный турнир, где наши дети будут играть шахматные партии.

Участники турнира заслуживают достойной награды и в королевстве шахмат всегда Вам рады.

- Давайте проводим наших игроков в шахматную комнату и пожелаем им побед! (под музыку участники турнира проходят почетный круг)

1 пара – 2 пара – 3 пара

- Аплодисменты!

- В шахматной комнате проводится шахматный турнир за призовое место.

В конце присуждается места и дипломы победителей.

Список литературы:

1. Гришин В.Г. Малыши играют в шахматы // Москва. – 1991. – С. 111–150.
2. Романовских А. Шахматные загадки, стихи и сказки. Авторские разработки. – С. 14–143.
3. Сухин И.Г. Приключения в Шахматной стране. Приключения в Шахматной стране. // – М.: Педагогика. – 1991. – С. 18.
4. Трофимова А.С. Шахматный учебник – сказка. // Ростов-на-Дону. – 2013. – С. 23–152.

СЕКЦИЯ

«ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ»

ЭТИКА МОЛДО КЫЛЫЧА В КОНТЕКСТЕ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Шеримбекова Алтынай Мукасовна

*соискатель Кыргызской академии образования,
Кыргызская Республика, г. Бишкек*

E-mail: Isakov-oshgui@mail.ru

ETHICS IN THE CONTEXT OF MOLDO KYLYCH FOLK PEDAGOGY

Altynai Sherimbekova

*researcher Kyrgyz Academy of Education,
Kyrgyzstan, Bishkek*

АННОТАЦИЯ

В статье дается анализ этических взглядов известного кыргызского мыслителя конца XIX – начала XX вв. Молдо Кылыча Шамырканова. Отмечается, что в духовном наследии мыслителя большое место занимают вопросы нравственного порядка, которые являются неотъемлемой частью народной педагогики. В произведениях поэта получили отражение проблемы морали, ее сущности и формы проявлений, проблемы нравственного совершенствования, пути этого совершенствования, вопросы добродетели, блага, добра, счастья. Автор отмечает, что, по мнению мыслителя, нравственное совершенствование связано с социальным оздоровлением и является основой социального порядка.

ABSTRACT

The article provides an analysis of the ethical viewpoints of a famous Kyrgyz thinker of the late nineteenth and early twentieth centuries Moldo Kylych Shamyrcanov. It is noted that questions on morality, being an integral

part of the folk pedagogy, are significant aspect of the spiritual heritage of the thinker. The poet's works reflect problems of morality, its nature and forms, problems of moral perfection, ways this perfection, issues of virtue, good and happiness. The author notices that according to the thinker, moral perfection is linked with social recovery and is the basis of social order.

Ключевые слова: этнопедагогика; мораль; нравственность; воспитание; гармония; поведение; добродетель; благо; справедливость; совесть; добро; счастье.

Keywords: pedagogy ethics; morality; education; harmony; behavior; virtue; good; justice; conscience; goodness; happiness.

Анализ современной социокультурной ситуации свидетельствует о разрушении нравственных устоев традиционной культуры. Такие негативные тенденции как насилие, проституция, брошенные дети, рост престарелых людей в домах интернатах привели к смене нравственных ориентиров молодежи. В этой связи с особой актуальностью встает вопрос о возрождении духовных ценностей народа, обращении к мудрости предков.

В народной педагогике процесс воспитания подрастающего поколения органично вплетен в повседневную бытовую жизнь родовой общины. Основным источником воспитания детей была народная педагогика, отраженная в сказках, пословицах, поговорках, назидательных стихах, эпических произведениях, легендах, в которых нашли отражение не только мировоззрение народа, самобытная культура, но и определенные нормы и принципы поведения, воспитание у подрастающего поколения нравственных качеств: трудолюбия, честности, справедливости и т. д.

Наиболее ярко вопросы народной педагогики получили отражение в произведениях известного кыргызского мыслителя конца XIX – начала XX вв. Молдо Кылыча Шамырканова (1966–1917).

В традиционной культуре любого народа этнопедагогические знания и мораль тесно взаимосвязаны, находятся в гармонии. В духовном наследии Молдо Кылыча важное место занимают вопросы нравственного порядка. И хотя его произведения не содержат специальных разработок этических проблем, но всестороннее изучение его творческого наследия позволяет отметить, что он, раздумывая над рядом вопросов общественной жизни, человеческих отношений, высказал оригинальные идеи, мысли, которые, несомненно, обогатили педагогическую мысль кыргызского народа.

Значительное место в его нравоучительных стихах, санатах уделяется напряженным поискам моральных норм, раскрытию таких извечных понятий, как добро и зло, справедливость и несправедливость, воспитание, брак и семья, трудолюбие, честность, просвещение и т. д. Довольно часто им критикуются такие человеческие пороки, как зависть, жадность, высокомерие, тщеславие, невежество, лень, бездеятельность, воровство, коварство, лицемерие, трусость.

Добро («жакшылык») и зло («жамандык») имеют земной человеческий источник и трактуются акыном в связи с конкретными проявлениями в поведении человека. Добро противопоставляется злу, плохое – хорошему.

В прямой зависимости от понимания «добро» находится и понятие «совесть» («абийир»), ведь она показатель того, насколько требования добра воплотились в личном сознании человека, насколько они задели чувства человека, слились с его нравственными качествами. Совесть человека предполагает достаточное, развитое самосознание, в основе которого лежит знание норм морали, способность применять их не только к другим, но и к самому себе. Мыслители разных эпох вкладывали в понятие «совести» не одно и то же содержание. Как известно, Кант рассматривал совесть как отношение личного к общему (нравственному закону), а Гегель видел в ней индивидуальное воплощение идеи добра. На выражение в совести общественного характера морали обращал внимание Л. Фейербах, понимая под совестливостью точное исполнение долга, справедливость и честность.

В тесной связи с категориями добра и зла в наследии мыслителя рассматривается социально-этическая категория «справедливость». В отличие от понятий добра и зла, с помощью которых дается моральная оценка определенным явлениям человеческого бытия, справедливость характеризует соотношение нескольких явлений с точки зрения распределения добра и зла между людьми. Справедливость, по мнению Молдо Кылыча, – неотъемлемая черта совершенного человека. Справедливый человек – это добродетельный человек.

Отмечая единство добра и зла, справедливости и несправедливости, он отводит разуму («акыл») и знанию («билим») значительную роль в жизни человека. Большое значение придавали разуму, как известно, Аристотель и его последователи. Нравственно идеален тот, отмечали они, кто дает больше счастья и наиболее удовлетворенное состояние не только отдельной личности, но, по возможности, большому количеству людей. Счастье, по их мнению, это свобода от зла; благодаря разуму человек, отказываясь

от минутных удовольствий ради будущих, более прочных радостей, может выбирать то, что ведет к гармоничной жизни, к счастью. Обращали внимание на разум в своих нравственно-этических концепциях и французские просветители XVIII века. Только с помощью разума, утверждали они, можно узнать, какие свойства, обусловленные различными «природами», следует развивать, а какие – ограничивать. Поступать разумно – это значит действовать не просто в соответствии со своей индивидуальной природой, а «по одной природе» и в то же время «по другой природе» [2, с. 132]. По Молдо Кылычу, разум («акыл») является неотъемлемым качеством добродетельного человека. Он стоит выше материальных ценностей. Наличие разума является одним из условий нравственного совершенствования человека.

Неукоснительное соблюдение предписаний мусульманской религии было идеалом жизни для многих акынов, но, по мнению мыслителя, одним из лучших средств воспитания, кроме религии, является и знание. Акын уделяет большое внимание духовным ценностям, ставит разум выше материального богатства. Критикуя человеческие пороки, он утверждает, что важным условием нравственного совершенствования человека является привязанность к знанию, образованию. В его произведениях прослеживается мысль о том, что люди, овладевая знаниями, могут совершенствоваться не только духовно, но и нравственно. Человек, повышая свое образование, становится добродетельнее. Эта сторона его этических воззрений не соответствует исламским догматам, согласно которым, добро и зло в человеке предопределено Богом, то есть человек не свободен в своем поведении. А согласно Молдо Кылычу, благодаря своему разуму человек укрепляет свою нравственность. Несмотря на религиозность, Молдо Кылыч искал источник нравственности не только во вне, в сверхъестественных силах, но признавал и силу разума.

Образование, по мнению Молдо Кылыча, является неотъемлемым качеством воспитанного, добродетельного человека. Знание, образование лежат в основе совершенного человека. Такое понимание роли и места образования и знания в жизни человека в период господства религиозного мировоззрения было, безусловно, весьма прогрессивным. Ведь по исламским догматам, все знание сводилось только к познанию Бога. У Молдо Кылыча понятие «образование» носит более глубокий смысл. Под образованием он имел в виду не только изучение основ исламской религии, но и знание грамматики, счета, географии, истории. Он был одним

из первых просветителей, который ввел в школах-медресе методику «усулу жадит» (новое воспитание), отказавшись, по сути, от религиозно-схоластической методики обучения. В начале века в Средней Азии по инициативе отдельных представителей татарского народа стали образовываться школы «усулу жадит», в которых наряду с основами исламской религии преподавались грамматика, чтение, счет, география и история.

По мнению Молдо Кылыча, моральная сущность человека детерминирована социальной средой. На то, что мораль не является врожденным качеством человека, обращал в свое время внимание и древнекитайский философ Конфуций. «Все люди, – говорил он, – близки друг другу по своей природе, а расходятся между собой в ходе воспитания» [4, с. 36].

Отрицали представления о прирожденной моральной испорченности, порочности, злобности человека и французские просветители. В частности, Гельвеций писал: «Ни один человек не рождается добрым. Ни один человек не рождается злым. Люди добры и злы в зависимости от того, объединяет ли их общий интерес, или их разделяют противоположные интересы» [1, с. 263]. Именно, все свои этические качества каждая личность приобретает в течение всей своей жизни, они являются плодами ее жизненного опыта.

Высокую моральную ценность придает Молдо Кылыч также дружбе («ынтымак»), заявляя, что:

- Когда в (народе) есть согласие,
- Он подобен цветущему саду.
- Когда (люди) слушают друг друга,
- Они подобны неснятому молоку,
- Когда нет согласия (между людьми)
- Они подобны не добродившему вину [5, с. 132] ...

При этом он воспевал такую дружбу, которая, по его мнению, является бескорыстной, поскольку основывается не на стремлении приобрести при помощи другого человека богатства, влияния в обществе и т. п., а зиждется исключительно на честности, порядочности, доброте, хорошем характере и прочих достоинствах человека. Такие добродетели, как сострадание к людям, доброжелательность, щедрость, великодушие, снисходительность, доброта, терпение, способность прощать людям нанесенные обиды, делают человека гуманным. С точки зрения Молдо Кылыча, самыми большими пороками во взаимоотношениях между людьми являются черствость, жестокость, злоба, надменность и нетерпимость.

В своих произведениях, он большое внимание уделяет проблеме подрастающего поколения, рассматривает вопросы о взаимоотношениях между детьми и родителями. В условиях господства родоплеменных отношений, человеку без родственников, детей, жилось крайне трудно. Когда у человека много родственников, он чувствовал себя гордым:

- Когда (у тебя) много братьев,
- Вы подобны войску со знаменем.
- Когда (у человека) много братьев,
- Он подобен оседланному скакуну [5, с. 132].

С ними он недоступен нападкам своих недоброжелателей, врагов. И поэтому в семье должно царить согласие, взаимоуважение и дружба.

Обязательным правилом для детей считает Молдо Кылыч – уважение к своим родителям. Дети своим поведением, воспитанностью, своими делами должны доставлять радость родителям, прислушиваться к полезным их советам, оберегать их и обеспечивать им спокойную жизнь в старости. Он обосновывал в своем творчестве нравственную ценность любви, уважения и помощи в отношениях между родителями и детьми.

Молдо Кылыч уделял внимание в своем творчестве также проблемам семьи, супружеской жизни. Он страстно хотел, чтобы в отношениях между супругами царили взаимная любовь и верность, обоюдная помощь и уважение, потому что без этого связанные брачными узами люди были бы несчастны. Рассматривая взаимоотношение в семье, большое внимание он уделяет женщине, утверждая, что «судьба человека непосредственно связана с судьбой его близких, и в особенности с судьбой жены» [3, с. 116]. Согласно Молдо Кылычу, счастье в семье, благополучие, согласие во многом зависит от женщины. Плохая жена – это позор, зло, которое приводит к разладу в семье, к несчастью.

Обращение Молдо Кылыча к женщине как к хранительнице семейного очага, как к надежной опоре в семье свидетельствует о том, что несмотря на господство религиозного мировоззрения, в частности исламской религии, где женщина находится в зависимом положении, где принижается роль женщины, жены в семье, где женщина опутана бесчисленными запретами, регламентацией каждого ее шага и слова, и хотя бесправие женщины в традиционном обществе имеет, естественно, глубокие корни и уходит к ранним формам организации патриархальной семьи, тем не менее акын пытается осмыслить взаимоотношения в семье с позиций здравого смысла.

Особое место в творчестве мыслителя занимает понятие «труд». Труд у него выступает как источник пропитания, благополучия, гарантия достижения знаний. Он прославляет созидательный труд, видя в нем источник человеческого существования, благополучия. Однако, призывая молодежь учиться у передовых народов, в первую очередь, у русского народа, существенно важным считал сохранение и развитие положительных традиций своего народа. Эту идею Молдо Кылыча нельзя понимать, как призыв к возврату к старым традициям, а как сохранение в настоящем морально-этических норм и правил, выработанных в прошлом.

Важным в этике Молдо Кылыча является и вопрос об условиях человеческого счастья. «Так, одним из важнейших признаков, определявших место человека или семьи в общественной структуре кыргызов, в рассматриваемое время, было богатство. Как раз это обстоятельство породило представление о счастье, как о роскошной и беззаботной жизни» [3, с. 115]. Представление о материальных благах как о единственном благе жизни, было одним из распространенных представлений о счастье человека у многих народов: только обладание материальными ценностями приносит значимость, радость и счастье человеку. А в религиозной морали «высшее счастье» практически зависит не от самого человека, а от воли Бога. Человеку следует лишь покорно «нести свой крест», то есть выполнять предначертанные Богом законы и правила поведения, а остальное же приложится само собой.

По глубокому убеждению Молдо Кылыча, лишь духовные ценности придают значимость человеку. Каждый человек может достичь счастья, если будет вести добродетельный образ жизни. Он пытается вывести счастье из земной, естественной основы. Одним из путей достижения счастья являются добрые отношения между членами семьи, гостеприимство, взаимоуважение, рассудительность, честность, справедливость, то есть по мнению мыслителя, человеческое счастье определяется не материальным благополучием, а оно во внутреннем душевном состоянии человека и в богатстве души. Счастлив лишь тот человек, кто совершает добродетельные деяния. И только нравственные отношения между людьми приведут человека к счастью.

Итак, Молдо Кылыч обосновывал в своем творчестве народную педагогику: верность к семейным обязанностям, почитание старших, забота о младших, нравственная ценность воспитания, уважение и помощь в отношениях между родителями и детьми. Важным условием нравственного совершенствования, по его мнению, является

стремление к знанию, образованию. Эти принципы воспитания, являясь универсальными принципами общечеловеческого общежития, определяли морально-нравственный кодекс традиционного общества.

Список литературы:

1. Гельвеций К.А. Сочинения. В 2 т. – М.: Мысль, 1973–1974. – Т. 2. – 687 с.
2. Длугач Т.Б. Дени Дидро. – М.: Мысль, 1986. – 191 с.
3. Козубаев О.К. Этическая мысль в ретроспективе. – Бишкек: Б.и., 1995. – 160 с.
4. Краткий очерк истории философии. – М.: Мысль, 1981. – 927 с.
5. Молдо Кылыч. Казалдар. / Сост. О. Сооронов. – Фрунзе: Адабият, 1991. – 256 с.

ЭСТЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ МОЛДО КЫЛЫЧА

Шеримбекова Алтынай Мукасовна

соискатель Кыргызской академии образования,

Кыргызская Республика, г. Бишкек

E-mail: Isakov-oshgui@mail.ru

AESTHETIC ASPECTS OF PEDAGOGICAL IDEA OF MOLDO KYLYCH

Altynai Sherimbekova

researcher Kyrgyz Academy of Education,

Kyrgyzstan, Bishkek

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются основные эстетические идеи педагогических воззрений кыргызского акына (поэта) Молдо Кылыча Шамыркан уулу. В работе отмечается, что отличительной чертой эстетической мысли акына является стремление к утверждению прекрасного в жизни человека. Для него то, что реально, – красиво, то, что красиво, – реально. Поэтому важнейшей задачей творчества акына

являлось глубоко реалистическое отражение явлений природы и общества.

ABSTRACT

The article examines the main aesthetic ideas of pedagogical views of a Kyrgyz akyn (poet) Moldo Kylych Shamyrgan uulu. It is noted that a distinctive feature of the akyn's aesthetic idea is a pursuit of confirmation of the beautiful in life. According to him, what is real – is beautiful, what is beautiful – is real. Therefore, the most important objective of akyn's creativity is a deep realistic reflection of the phenomena of nature and society.

Ключевые слова: педагогика, эстетика, мысль, воспитание, мировоззрение, природа, общество, человек, явление.

Keywords: pedagogy, beautiful, aesthetics, idea, education, world outlook, nature, society, human.

Одна из характерных черт творчества Молдо Кылыча Шамыркан уулу акына (поэта) кыргызского народа XIX века заключается в том, что он большое внимание уделял проблемам эстетики. Трудно найти произведение, в котором акын не проповедовал бы определённые эстетические идеи.

Для Молдо Кылыча красота, прекрасное вообще, есть не какая-то сверхъестественная идея, существующая вне человека и природы, а качество, присущее природе, человеку, человеческим отношениям. На этом основании он делал вывод, что если бы красота во всех её проявлениях проникла широко и глубоко в гущу народную, тогда бы многое можно было бы изменить к лучшему, а главное – просветить простых людей.

Как известно, явления жизни принято считать прекрасными, если они выражают соответствие вещей, понятий критериям, которые воплощают представления о наиболее полном и гармоничном воспроизведении в сознании всей богатой действительности. Восприятие и познание прекрасного вызывает чувство удовлетворённости гармонией окружающего мира, единством природы и человека, духовного и общественного и т. д.

В этой связи следует заметить, что главная задача творчества акына состояла в том, чтобы правильно отражать явления, существующие в природе и обществе, жизнь людей, т. е. истоки его мыслей при осмыслении эстетической ценности лежат в реальных жизненных обстоятельствах. В связи с этим В.Г. Белинский отмечал, что «поэты с творческой фантазией, обладающие глубоким умом, находят свои идеалы вокруг себя» [2, с. 89].

Для акына то, что реально, – красиво, то, что красиво, – реально. Исходя из этих принципов, он воспевал окружающий мир, радующий человеческий глаз, пробуждающий в людях сокровенные мысли, чувства, благородные устремления к светлomu и добромu.

Молдо Кылыч не только сумел по – достоинству оценить в реальной действительности все прекрасное, истинное, неподдельное, но и одновременно хорошо осознал непрочный, недолговечный характер многих вещей и явлений, перед которыми люди преклоняются.

Как известно, эстетическое восприятие действительности людьми зависит от условий их жизни. Именно поэтому эстетические идеалы народа носят исторический характер и отмечены национальными чертами. В этом отношении важно отметить тот факт, что акын наиболее полно отразил в своих произведениях отличительные черты национального характера кыргызского народа, включающего в себя эстетическое своеобразие восприятия всех красок окружающей действительности.

Принцип понимания прекрасного как правды жизни является одним из основополагающих принципов творчества акына. Особенно примечательны в этом отношении его наставления, в которых главное назначение прекрасного определяется как возвышение и утверждение на реальной земле реального человека со всеми его достоинствами и недостатками. Например, Молдо Кылыч в стихотворении «Керме-Тоо» утверждает, что содержанием прекрасного является действительность, и она должна быть освоена человеком во всем её многообразии. У человека всегда существует потребность в прекрасном, возвышенном, ибо без реальной красоты жизни он не может утолить жажду прекрасного и быть счастливым [3, с. 48–49].

Прекрасное, как действительное, жизненное, должно вызывать у людей чувство эстетического наслаждения. Объективный источник прекрасного в мире Молдо Кылыч видел в многообразном сочетании цветов и красок, в богатстве форм и свойств окружающего мира, в гармонии звуков, симметричном расположении частей предметов, в красоте труда человека, направленного на создание материальных и духовных благ для людей.

Существенное место в эстетических взглядах акына занимает его эстетическое отношение к природе. Иначе не могло и быть, поскольку Молдо Кылыч всегда находился в тесном общении с природой. А «общаясь с природой, – пишет Г.З. Апресян, – человек, прежде всего, ощущает, созерцает и по-разному воспринимает творения природы, возбуждающие его интерес, вызывающие

удивление. Общение с природой доставляет людям эстетическое удовольствие, вызывает личное переживание, чувство природной красоты. В непосредственном общении с природой, например в состоянии её созерцания и восприятия, возникают такие чувства, как восхищение или восторг, которые нередко перерастают в чувство эстетического наслаждения» [1, с. 155].

Независимо от того, в связи с чем, под каким углом зрения и какие её стороны изображались для конкретно-чувственной передачи человеческих мыслей или душевных состояний, величественная картина природы Кыргызстана всегда представлялась в воображении акына ярким, прекрасным явлением материальной действительности, вызывающим радость и восхищение.

Проблему эстетического отношения к природе Молдо Кылыч в основном осветил в таких своих произведениях, как «Керме-Тоо», «Чуй баяны», «Жинди суу», «Буркуттун тою», «Буудайык», «Канаттуулар». В них поэтически описывается красота Ала-Тоо, изображается богатая, благоухающая цветущими пышными травами долина родного края. Как одарённый художник акын через свои произведения сумел передать всё то, что он слышал, видел и чувствовал в общении с родной природой, – ее неповторимые звуки, удивительные краски, незабываемые запахи. Как отмечает Ш. Уметалиев, в своих произведениях Молдо Кылыч «создает живописную картину киргизской природы. У него природа выступает, в своём гармоническом единстве. Все явления природы тесно связаны между собой. И они зависят друг от друга. Поэтому они постоянно изменяются, совершенствуются. Воздействуя друг на друга, они развиваются и идут вперёд» [4, с. 7].

Следует отметить, что в творчестве Молдо Кылыча явления кыргызской природы часто описываются детальнее, предстают более конкретными, красивыми, чем у его предшественников и современников. Он в своих произведениях мастерски описывает красоту Ала-Тоо и Чуйской долины, в которой «множество различных цветов: красных, голубых, желтых» [3, с. 78]. Каждый образ у него несет определенную смысловую нагрузку. И каждая птица показана в ее своеобразии:

- Внешне, как лебедь
- Красота журавля,
- Броскость – главный признак дрофы.
- Сокол и ястреб –
- Те птицы, которые почитаются
- людьми [3, с. 91].

У Молдо Кылыча природа выступает как нечто совершенно самостоятельное, прекрасное в силу своего многообразного и яркого бытия, в своей конкретности и величии. Именно убежденность в красоте природы, восприятие этой красоты в радостном, жизнеутверждающем ключе «определённо приобретает характер эстетического отношения к действительности, эстетического суждения и оценки» [5, с. 286].

В эстетических воззрениях Молдо Кылыча красота природы и красота человека эквивалентны. Соотношение внешней и внутренней красоты, их взаимопроникновение, образности природы и человека в сопоставительном плане воспроизводятся в рамках эстетических понятий. В этой связи следует заметить, что красота человека для акына всегда была одним из основных истоков его эстетического восприятия. Наряду с прекрасным в природе, в окружающей человека действительности прекрасным может быть, полагал он, собственно и внешность человека. Он красив, прежде всего, своими физическими, внешними данными. Для того, чтобы показать внешнюю красоту, которой наделен человек, Молдо Кылыч прибегал к самым ярким поэтическим краскам и сравнениям.

Однако, по мнению акына, прекрасное – это проявление внешнего через гармонию внутренних качеств. Человек прекрасен тогда, когда его внешняя красота соответствует его духовному миру. Именно в связи с этим, внимание Молдо Кылыча приковывают не внешние качества человека, а его моральная ценность. Говоря о прекрасном в человеке, акын четко различал внешнюю красоту и красоту содержательную, выражающуюся, по его мнению, в высоконравственной жизни, мудрости, добре и истине. Такая красота при восприятии вызывает особого рода духовное наслаждение: «Доброму джигиту всегда удача сопутствует» [3, с. 146].

Как показывает анализ произведений Молдо Кылыча, идея прекрасного находит свое воплощение также с трудовой деятельностью человека. Труд, по воззрению акына, прекрасен, ибо он – начало и продолжение жизни. Он понимал, что повседневное общение в труде порождает в мировоззрении народа эмоциональное, художественное отношение к трудовым процессам. Труд, как источник всякого богатства, служит объектом коллективной, всеобщей оценки, мерой человеческих качеств, выражением деловитости, ловкости и таланта людей.

Участвуя в труде, человек познает окружающий мир. Объективно труд становится существенным элементом познания и просвещения. Труд развивает эстетический вкус человека. Словом, только

в целенаправленной трудовой деятельности может человек найти подлинное счастье. По этому поводу Молдо Кылыч отмечал: «Только труд облагораживает человека» [3, с. 197].

Итак, изучение эстетических воззрений Молдо Кылыча в контексте его педагогической мысли приводит нас к выводу, что акыном были поставлены и во многом правильно решены некоторые собственно эстетические проблемы, которые имеют важное как познавательное, так и воспитательное значение. Среди них центральное место занимает проблема прекрасного, как основополагающая в эстетическом восприятии действительности. Акын понимал, что красота, прекрасное в природе и обществе – это есть некая-то сверхъестественная идея, вне человека и природы существующая, а реальное качество, присущее природе, человеку и человеческим отношениям.

По воззрению Молдо Кылыча, прекрасное должно вызывать у людей чувство эстетического наслаждения. Критерием прекрасного является правдивое, образное изображение действительности, степень выражения и утверждения эстетического идеала в художественной форме. Хорошие, реалистические произведения возбуждают благородные чувства человека, делают его жизнь радостной и светлой.

Для акына эстетическое чувство восхищения родной природой тесно переплетается с высокими гражданскими идеями и чувствами, именно цель яркого, образного описания родного края заключается не только в чисто эстетическом удовлетворении, но и в раскрытии идеала радостного, патриотического отношения человека к природе, ее красоте.

Список литературы:

1. Апресян Г.З. Эстетика и художественная культура социализма. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 327 с.
2. Белинский В.Г. Русская литература в 1843 году. // Полн. собр. соч. в 13 т. – М., 1955. – Т. 8. – С. 45–100.
3. Молдо Кылыч. Казалдар. / Сост. О. Сооронов. – Фрунзе: Адабият, 1991. – 256 с.
4. Уметалиев Ш. Сын своей эпохи. // Рукописный фонд Национальной академии наук Кыргызской Республики. – Инв. № 56. – С. 75–115.

ЭПИФИЗАРНАЯ И ГИПОФИЗАРНАЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ЧТО ПРОИСХОДИТ С МИРОМ И ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ СОВЕСТЬЮ?

Школкина Ирина Николаевна

канд. филос. наук, доц. кафедры философии
Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарёва,
РФ, Республика Мордовия, г. Саранск
E-mail: cattyolenka@gmail.com

EPIPHYSEAL AND PITUITARY EDUCATION SYSTEM: WHAT HAPPENS WITH THE WORLD AND THE HUMAN CONSCIENCE?

Irina Sholkina

candidate of Science, associate Professor of Philosophy
Ogarev Mordovia State University,
Russia, Republic of Mordovia, Saransk

АННОТАЦИЯ

Цель данного исследования анализ совести и аспектов её формирования в эпифизарной и гипофизарной моделях образования. Используя сравнительно-исторический *метод*, позволяющий провести сущностное сравнение и сопоставление этих образовательных систем, на основании фактов истории и реалий сегодняшнего общественного бытия, обосновывается необходимость обращения пристального внимания на духовную составляющую в образовании, обучении, воспитании подрастающего поколения. В *результате* изучен вклад и эпифизарной, и гипофизарной педагогических традиций в становление такого архиважного чувства и духовного феномена, как совесть. В статье делается *вывод*: целесообразнее использовать эпифизарную систему образования, которая в современных условиях является более актуальной и предпочтительной по сравнению с гипофизарной образовательной моделью.

ABSTRACT

The *purpose* of this study an analysis of conscience and aspects of its formation in the epiphysis and pituitary models of education. Using comparative-historical method to conduct essential to compare and contrast

these educational systems, on the basis of the facts of history and the realities of today's public life necessity handing attention to the spiritual component in education, training of the younger generation. As a *result* of studying the contribution and epiphysis and pituitary pedagogical traditions in the formation of such an overarching feeling and spiritual phenomenon, as conscience. The article *concludes*: better to use pituitary system of education, which under current conditions is more relevant and preferred over the pituitary educational model.

Ключевые слова: духовность, совесть, образование, воспитание, эпифиз, гипофиз.

Keywords: spirituality, conscience, education, the pineal gland, the pituitary gland.

С самого крещения Руси в русской культуре укоренилось православие, оно «пропитало» собой абсолютно всё, проникло в каждый атом бытия нашего Отечества, привнеся в него истинную веру в Бога, а вместе с ней подлинную духовность, которая стала неотъемлемой чертой менталитета русского человека. В царской Руси, следуя «Домострою», отец семейства в воспитании отроков своих прибегал порой к жестоким методам (доходило до поломанных рёбер), побивал и жену («Люби жену, как душу, тряси её как грушу»; «Бабий быт – вечно бит» и т. п.), но он же вёл всё, как правило, большое семейство в субботний и воскресный день, а также по религиозным праздникам в Храм. Люди просыпались и засыпали с молитвой на устах, приёму пищи всегда предшествовали благодарственные слова, обращённые к Спасителю. Бог был постоянным «соучастником» в жизни и деятельности русских людей, единственным их «советчиком» в сложных жизненных ситуациях.

Триединство Духа, Души и Тела обеспечивалось именно верой в Бога, который как некий Демиург не только сотворил мир и человека, но и привёл всё в гармонию (соразмерность, «космический порядок»). Древние славяне считали, что у гармоничного, «упорядоченного» (порядочного) индивида в структуру личности обязательно входят: «Характер – Сила Воли – Харизма – Родовой Дух – Душа – Совесть». Современный человек по причине «перекосов» в образовании и воспитании «не прозревает» всей сложности строения индивида. Занимаясь усовершенствованием собственной физической системы, забывая про духовную составляющую и совесть, многие люди сегодня считают себя только грубой материей. Древние предки наши воспринимали тело как биоорганическую «одежду» для

существования в мире Яви, в котором они не столько творили, сколько созидали, задумываясь над каждым своим помыслом и деянием, дабы не нарушить заветов Совести. «Явное» бытие было подготовкой к бытию в мире Нави, на более совершенном энергетическом уровне. С детства человек учился жить, руководствуясь законами Совести и Добра, старался держать под контролем желания, концентрировать своё внимание в созидательном векторе развития. Именно в детстве происходит «кладка фундамента», на котором в дальнейшем будет возведено здание духовности.

Преподобные отцы церкви, многие подвижники веры христианской в своих жизнеописаниях рассказывали о том, что с самых ранних лет жизни более всего заботились о правоте поступков. Например, Макарий Египетский поведал о случае из детства: «Однажды сверстники его пошли в чужой сад за смоквами и, когда бежали назад, уронили одну из них. Макарий поднял её и съел. Эта погрешность так тяжело легла ему на чистую совесть, что осталась навсегда памятною, и во всю жизнь свою, как говорил сам Макарий, он не мог вспоминать о ней без слёз» [1, с. 36].

Смотреть на то, что происходит в обществе сегодня, без слёз тоже нельзя. Мы, взрослые люди, сами повинны в том, что вырастили уже ни одно поколение малодушных, бессовестных чад наших, и от того «душа болит, сердце плачет». И как вещал Макарий Египетский: «Слеза, проливаемая от великой скорби и сердечной тесноты, есть пища души, подаваемая от небесного хлеба» [4, с. 24]. Словно сам Бог открывает нам завесу, «снимает плену с глаз наших», вызывая к здравомыслию, давая ещё один шанс задуматься над вопросами: «Что случилось с миром?»; «Что за метаморфозы наблюдаются с сознанием и совестью людей?»; «Каковы причины происходящего?»; «Что делать?».

У М.Е. Салтыкова-Щедрина есть замечательная сказка «Пропала совесть», которая весьма поучительна и очень актуальна для нашей эпохи. Кратко изложим её смысл: «Совесть пропала вдруг ... Почти мгновенно! ... Люди остервенели: пошли грабежи и разбои, началось вообще разорение. А бедная совесть лежала между тем на дороге, истерзанная, оплётанная, затоптанная ногами пешеходов ... И бог знает, долго ли бы пролежала таким образом бедная изгнанница, если бы не поднял её какой-то несчастный пропоец». Далее совесть «ходила по рукам». Побывала она у владельца питейного дома Прохорыча, у квартального надзирателя Ловца, у финансиста и железнодорожного изобретателя Самуила Давидыча Бржоцкого, у Генерала. И каждый из них хотел побыстрее избавиться от неё... Наконец, наскучило

ей самой ... взмолилась она последнему своему содержателю, какому-то мещанинишке, – отыщи ты мне маленькое русское дитя, раствори ты передо мной его сердце чистое и сохрани меня в нём!» Вывод прост: совесть должна воспитываться с раннего детства, хранить душу ребёнка в чистоте и сохраняться в этой чистой душе сама. Об этом говорит нам и Салтыков-Щедрин, выводя мораль из собственной сказки: «Отыскал мещанинишка маленькое русское дитя, растворил его сердце чистое и сохранил в нём совесть. Растёт маленькое дитя, а вместе с ним растёт в нём и совесть. И будет маленькое дитя большим человеком, и будет в нём очень большая совесть. И исчезнут тогда все неправды, коварства и всякие насилия, потому что совесть будет не робкая и захочет она распоряжаться всеми сама».

Происходящее вокруг сегодня огорчает и печалит. Новостные передачи всё больше стали напоминать фильмы ужасов. Они пестрят сообщениями о терактах, массовых убийствах, причём жертвами преступников зачастую становятся, отнюдь, не «дальние», а самые что ни на есть «ближние»: «отец семейства убил жену и пятерых детей»; «сын жестоко расправился с собственной матерью». Подростки снимают истязания, изнасилования группой одного или одной из-за того, что они иные или «перешли» кому-то дорогу, а потом всё это выкладывают в Интернете на всеобщее обозрение. Конечно же, «ставить клеймо» на всех без исключения юношах и девушках нельзя, но уж слишком много у нас в социуме деликвентов, индивидов с адиктивным поведением и других девиантов. Опять же, в качестве констатации фактов, следует отметить, преступность в современном обществе «помолодела», зачастую у неё «женское лицо». Неужели предназначение женщины – грабить, убивать, или, «следуя моде», быть шахидкой, присягнув на верность ИГ?! Социологи и политологи утверждают, что два, а может быть уже и три поколения молодых людей безнадежно в социально-этическом плане утрачены для общества (именно эти индивиды становятся жертвами игиловских вербовщиков, сектантов, бандитов и других асоциальных элементов). В качестве главной причины они называют трансформационный кризис, который стал последствием перехода нашего государства в 90-е гг. к новым политической и экономической системам.

Эмиль Дюркгейм, создавший теорию дезориентации, полагал, что «питательной почвой» для девиаций являются общественные кризисы. В переломные моменты истории, по его мнению, происходит рассогласование принятых норм и жизненного опыта человека, наступает состояние аномии – разрушенности или ослабленности нормативно-ценностной системы. Действительно, при резких скачках

и изменениях прежняя ценностная парадигма, изжившая себя, отрицается новой, а она, в свою очередь, находится лишь в процессе становления. Получается, что в такие «сложные времена» подростки, не имея «кальки поведения», т. е. определённого алгоритма действий, «предоставлены сами себе», им не на что и не на кого ориентироваться. Как писал А. Камю в своём «Бунтующем человеке»: они «заброшены в этот мир». Состояние аномии ярко и образно передаёт Омар Хайям: *«Мы попали в сей мир, как в силок – воробей. Мы полны беспокойства, надежд и скорбей. В эту круглую клетку, где нету дверей, Мы попали с тобой не по воле своей»* [2, с. 55].

Американский социолог Роберт Мертон также как и Дюркгейм обращается к понятию «аномия», но смысл в него вкладывает другой – это разрыв между предписанными культурой целями и доступностью социально-одобряемых средств достижения. Следовательно, Мертон причиной отклоняющегося поведения считал не отсутствие (или ослабленность) норм, а невозможность им следовать. Мертонову вторит другой американский социолог, один из ярких представителей теории клеймения Эрвинг Гофман, который утверждает, что все люди склонны к нарушению норм, но девиантами становятся лишь те, на кого «наклеен» такой ярлык. Например, преступник хочет отказаться от своего уголовного прошлого, но сделать ему это будет сложно, так как окружающие воспринимают его как вора, убийцу, педофила и т. д. Таким образом, стигматизация в социальном смысле означает тип связи между постыдным качеством и стереотипом, т. е. ожидаемым отношением к нему, задающий неспособность к полноценному бытию в социуме из-за лишения права на общественное признание. Вспомним «лихие» 90-е гг., когда «произрастали» бандитизм, преступность. Многие из тех молодых деликвентов, которые попали в места лишения свободы, отбыли свои сроки и вернулись. Первое с чем они столкнулись – это социальная клаузула (лат. *clausula* – заключение), окружающие повсюду возводят перед ними социальные барьеры и перегородки, ограничивают доступ в какие-либо группы. При этом общество осуществляет отнюдь не превентивную функцию, предупреждая преступность, а как раз таки «делает» освобождённых рецидивистами, «толкая» их на новые противоправные деяния.

Политологи, в частности М. Вебер, пытаются объяснить духовный кризис и социальные проблемы кон. XX – нач. XXI вв. слабостью и незрелостью политических элит, их неспособностью использовать легитимные рычаги власти и эффективно управлять

обществом. Социологи изучают общество, политикам доверено управлять им; и те и другие в ответе за то, что в нём происходит.

Образование, обучение, воспитание, так называемы «три кита педагогики» – основа не только становления личности учащихся, но и будущего нашей Родины. Сейчас очень важно не ошибиться с выбором образовательной модели, реализация которой могла бы принести ощутимые плоды уже в ближайшей перспективе. Поскольку диагноз современного общества – «дефицит духовности», то ориентируясь между *эпифизарной* и *гипофизарной* системами образования, приоритет должен быть, на наш взгляд, отдан первой. Конечно же, в идеале следует искать «золотую середину» между ними, но в сегодняшних условиях, эпифизарная модель является предпочтительной.

Обратившись к истории, исследовав наиболее древние её пласты, мы пришли к выводу, что в тех или иных государствах расцвет общества был связан с акцентированием особого внимания на духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения. Приведём в подтверждение ряд примеров, но прежде отметим: не так давно Интернет облетела весть о том, что британские учёные обнаружили отдел мозга, который отвечает за человеческую *совесть*, а именно эпифиз. Однако учение об эпифизе появилось ещё за две тысячи лет до нашей эры в Древней Индии. Именно оно стало основой самосовершенствования людей того времени, правда осуществлялось исключительно через религиозные ритуалы и всякого-рода духовные практики (через йогу, медитации и т. п.). То же можно сказать о Древнем Китае, Тибете, там, например, когда умирал духовный наставник, его тело сжигали, а прах рассеивали над Землёю, ученики отправлялись на поиски янтарного камушка – *ринхэ* (песок эпифиза), по размерам которого судили о степени духовности учителя. В Древнем Египте был обнаружен весьма интересный артефакт «Исповедь отрицания». В этом литературном источнике повествуется о том, что во времена Имхотепа наблюдался расцвет общечеловеческих ценностей среди египтян, а заслугу в подобном высоком уровне духовности ставили правителям, уделявшим должное внимание религиозному сознанию и моральному поведению людей. «Исповедь» включала 42 положения, охватывающие практически все сферы общественной жизни Египта, но особая значимость придавалась становлению личности, закладке духовно-нравственных основ её бытия. В Греции V в. до н. э. также наблюдался общественный прогресс. Античные города-полисы переживали период экономического, политического и культурного подъёма. Важнейшими

понятиями у греков были «гражданин» и «гражданские добродетели». Существовало четыре кардинальные (основные) добродетели, из которых, по Платону, вытекают все остальные: мудрость, мужество (волевая энергия), благоразумие (чувство меры, самообладание), справедливость. Весьма популярным был тогда термин «*калокагатия*» (греч. – великодушие), им Платон обозначил идеал воспитания у греков, представляющий собой сочетание благородства, богатства, физических и духовных способностей.

Сами по себе, и эпифизарная, и гипофизарная образовательные модели уникальны, всё зависит от того, что именно нуждается в совершенствовании – «тело» или «душа». Например, в Спарте преобладала гипофизарная система обучения и воспитания, так как из юношей готовили будущих воинов, а в духовных семинариях, школах благородных девиц, художественных училищах – эпифизарная. Эпифиз (греч. ері – «на», «выше») и гипофиз (греч. хуро – «под», «ниже») являются важнейшими железами в нашем организме. Гипофиз управляет физической активностью людей, в какой-то степени отвечает за их телесные наслаждения, а эпифиз «заведует» умственным и духовным состоянием. Как видим, эти два значимых элемента эндокринной системы человека «дирижируют» разными хорами, каждый своим. Гипофиз отвечает за «тело» (греч. «*сома*»), а эпифиз – за «душу» (греч. «*психея*»). Когда «в здоровом теле – здоровый дух», то у индивида идеальное психосоматическое состояние, правда, в реальности трудно достижимое из-за того, что отрицательное мироощущение зачастую берет верх над оптимизмом и положительными эмоциями от чего страдает и душа, и тело.

Эпифиз (шишковидная железа) подстраивается под информацию, получаемую из окружающей среды, трансляторами выступают органы чувств. Любой школьник знает, у человека их пять: слух, осязание, зрение, обоняние, вкус. Интуиция, называемая «шестым чувством» или «третьим глазом» (современное обозначение), «Глазом Гора» или «Оком Ра» (древнеегипетское), «Челом» (древнеславянское), «Аджной» (индуистское), обрабатывает поступающую от прочих чувств информацию. Воздействие на эпифиз может быть как позитивным, так и негативным.

Известные врачи и нейрофизиологи Н.П. Бехтерева, Н.И. Кобозев, И.М. Сеченов и др. в своих работах сообщают о том, что в гипоталамусе есть два центра – агатодемон и какодеммон, которые в совокупности с эпифизом образуют треугольник. Вполне объяснимым становится изображение Глаза Гора (треугольник, или пирамида, с помещённым в центре их глазом, символизирующим

интуицию, провидение, совесть). Названия «агадемон» и «какодемон» уходят корнями в древнегреческую и древнеегипетскую традиции. В переводе с греческого «агато» означает «благой», «демон» – «дух», соответственно понятие «како» – «злой» (плохой). Известный русский врач В.В. Караваев, предположил, что данные центры гипоталамуса «включаются» в работу по команде эпифиза. Он утверждает, что эволюция человека заключена в его нравственном очищении, доброжелательности, любви, претворении в жизнь высоких принципов общежития. Стимуляция агадемона заглушает работу центра отрицательных мыслей и установок какодемона. Если делать это постоянно, то со временем у индивида может открыться «духовное видение» или «третий глаз». Человек внезапно обнаруживает в себе колоссальные душевные силы, до этого «не выдаваемые» себя, так «пробуждается» совесть.

Недаром плохие люди, отрицательные литературные персонажи и киногерои, подпитываясь «злой» энергией и всячески тем самым поддерживая какодемон, говорят о «спящей совести», или «подкупной совести». Кто читал книгу «Остров сокровищ» Р.Л. Стивенсона, или хотя бы знаком с её экранизацией, то наверняка помнит слова злого пирата: «Моя совесть – покладистая старуха, слепа на оба глаза и глуха на оба уха». Не «мучает» совесть и старуху Шапокляк из произведения Эдуарда Успенского «Крокодил Гена и его друзья», которая с помощью крысы Лариски, живущей в её ридикюле, устраивала каверзы и розыгрыши над Геной и Чебурашкой, считая своей главной задачей «собираение зла». У всех на слуху её слова: «Кто людям помогает, тот тратит время зря, хорошими делами прославиться нельзя». Образ крысы, как выражение чего-то мерзкого, агрессивного, отождествляемого со злым звериным началом, и противопоставляемого началу доброму человеческому, встречается часто, например, в рассказе Эдгара По «В когтях Инквизиции», в романе А. Камю «Чума», в статье В.В. Свинцова «Люди и крысы». Последний автор, кстати, также говорит о «спящей», «глухой» совести. Обладателями такой совести являются, по его мнению, «душегубы» (убийцы и самоубийцы, фашистские нацисты, матери, идущие на аборт и т. д.) [7].

По убеждению В.В. Свинцова, у совести «три лика». Помимо «спящей совести», он говорит ещё о «действующей» и «догоняющей». Действующая совесть постоянно (здесь и сейчас) контролирует поведение человека, в каждом конкретном случае подсказывая правильный (благой) поступок, удерживая от подлости. Выражаясь словами Владимира Даля, о действующей совести можно сказать, что

она – «чувство, побуждающее к истине и добру, отвергающее ото лжи и зла». Не напрасно «добродеев», праведников называют «людьми с двумя ангелами», а про тех, у кого налицо так называемая «догоняющая совесть» говорят: «у них в душе ангел на своё, а бес на своё». Догоняющая совесть включается после поступка, одобряя или порицая его [8].

Для начала, в человеке должна «проснуться» совесть, чтобы снизить воздействие на эпифиз какодемона, полное или частичное торможение которого в Древнем Египте ассоциировалось с прохождением первого Стража на духовном пути индивида – Врат Змея. Следующий этап раскрытия эпифиза у египтян связан со знаком «Глаз Бога Гора» (который в культурах восточных государств носит название «Всевидающий Глаз Востока», а более древнее обозначение данного символа – «Глаз Фазтона»). Глаз Гора состоит из шести компонентов, соответствующих шести человеческим чувствам, сигналы от которых расшифровывает *таламус* (от греч. *thalamos*) – «зрачок Ока». В таламусе происходит преобразование тонких энергий в более грубые.

Следование по духовному пути должно обязательно находиться под контролем. Пока у индивида не открылось «внутреннее зрение», или *совесть*, он, подобно незрячему человеку нуждается в поводыре. Поскольку, как мы уже говорили, эпифиз запускает оба указанных центра (и агатодемон, и какодемон), то относиться к нему следует очень аккуратно. Люди, знающие эти механизмы, могут воздействовать на сознание других лиц, как им угодно. Показательна в этом плане судьба Дарьи Карауловой. Успешная студентка философского факультета МГУ, послушная и воспитанная девочка вдруг в одночасье отказалась от всего, сбежав в Исламское государство. Отец вернул дочь домой, она поменяла фамилию, прошла курс психологической реабилитации, но так и не смогла отказаться от своих планов. Насколько же сильным было её «зомбирование», и сколько таких уязвимых молодых людей во всём мире «попало под каток» этой ничего не щадящей игиловской машины?!

Ссовесть каждого из нас говорит о качестве эпифизарной силы, которую раскрываем мы в себе, идя духовным путём. Эпифиз является своеобразным органом контроля, хозяином организма, который проявляет свои реальные возможности при доминировании исключительно положительных мыслей и чувств, порождённых силой любви. Отрицательные эмоции блокируют работу эпифиза. Длительное доминирование какодемона над агатодемоном порождает серьёзные отклонения – от проблем со здоровьем до полного разрушения

личности. Вот почему так важно «не терять» совесть, не давать ей «спать». Стезя обретения этого духовного феномена многотрудна, но жизнь без совести – совсем уже «нечеловеческая».

«О совесть, совесть! – восклицает у Ж.-Ж. Руссо в «Эмиле, или о Воспитании» савойский викарий, – ты божественный инстинкт, бессмертный небесный голос, верный путеводитель существа темного и ограниченного, разумного и свободного, непогрешимый ценитель добра и зла, уподобляющий человека Богу! Это ты создаешь превосходство природы и осмысливаешь её явления: без тебя я не чувствую в себе ничего такого, что поднимало бы меня над уровнем зверей» [6, с. 347].

Существовать для Руссо – значит чувствовать, ибо то, что ощущает душа, превосходит всякий разум. Стержень личности заключен в совести, проявления которой – не суждения, а чувства. Руссо, прежде всего, концентрирует внимание на внутреннем мире субъекта, отвлекаясь от предметного мира, как и от предметного поведения. Отношение к объективному миру и всё социальное поведение субъекта базируется на его чувствах. Чувства, которые действуют изнутри, Руссо все время противопоставляет рациональности, истоки которой находятся вовне. Особенно замечательным примером здесь может служить апология моральной сомнительности поступков госпожи де Варане в «Исповеди»: «Она, – пишет Руссо, – была из хорошей семьи, сердце ее было чисто, она любила всё порядочное, по склонностям своим была честна и добродетельна, обладала тонким вкусом, она была создана для безупречной нравственности, которую всегда любила, но никогда ей не следовало, так как вместо того, чтобы слушаться своего сердца, направляющего её к хорошему, подчинялась рассудку, склонявшему ее к дурному. Когда ложные принципы вводили её в заблуждение, истинные чувства её всегда отвергали их, но, к несчастью, она кичилась своей философией, и мораль, созданная ею для себя, портила то, что подсказывало ей сердце» [5, с. 176].

Несмотря на то, что по своей нравственно-философской сущности совесть едина, в эпифизарной образовательной системе называется два основных пути её обретения: светский и религиозный, представляющие собой хоть и разные, однако взаимосвязанные линии духовного развития человека. Как мы уже отмечали, духовное развитие должно начинаться с раннего детства, так как, по мнению В.А. Сухомлинского (и мы с ним солидарны), *«если упущены детские годы – упущенного никогда не вернёшь»* [9, с. 60]. Это, во-первых. Во-вторых, какой бы путь – светский или религиозный – не стал

приоритетным, обязательно ребёнка кто-то должен сопровождать, направлять, будь то педагог, родитель, духовное лицо.

В современном обществе светская модель является более распространённой. Родители и педагоги (обозначим их общим понятием «воспитатель») должны научиться интерпретировать поведение детей, которое есть внешнее выражение их чувств и мыслей. Говоря образно, чувства – это «живительная почва» для высоконравственных поступков. Там, где нет чуткости, тонкости восприятия окружающего мира, вырастают бездушные, бессердечные люди. «Утончённость духа», «впечатлительность души» – предтечи совести, наиболее совершенной, по А.С. Макаренко, формы самоконтроля. Воспитатель, активно участвуя в формировании личности человека, должен «вырастить» именно «действующую» совесть. Которую ребёнок научиться обнаруживать, как говорил А.С. Макаренко, в поступках «по секрету», когда им самим даётся моральная оценка тому, как он себя ведёт, когда никто не видит, не слышит, не проверяет.

Существенными в воспитании совести в светском варианте эпифизной педагогической модели выступают гуманность и любовь. В педагогике, которую часто определяют как «детовожделение», эти понятия должны быть ключевыми. Г.В.Ф. Гегель утверждал: «Истинная сущность любви состоит в том, чтобы отказываться от сознания самого себя в другом Я, и, однако, в этом исчезновении и забвении впервые обрести самого себя и обладать самим собою» [9, с. 23]. Не следует забывать, что в советские времена существовали иные параметры педагогического воздействия на личность, и отнюдь это была не любовь. Например, гуманный подход В.А. Сухомлинского, развивающий тонкость детских чувств, доброту, эмпатию, получил ярлык «слащавой христианизации» воспитания. Сегодня же во многие школы вернулся предмет «Религиозно-нравственное воспитание», что является подтверждением двуединой связи светской и религиозной линий духовного становления личности. Религиозный путь обретения совести – это параллельная колея, но не менее значимая для духовности современного общества в целом, и каждого отдельно взятого индивида.

В «Пятикнижии Моисея», в первой книге «Бытие» повествуется: «Когда Бог сотворил человека, то он всеял в него нечто божественное, как бы некоторый помысел, имеющий в себе, подобно искре, и свет, и теплоту; помысел, который просвещает ум и показывает ему, что доброе и что злое: сие называется **совестью**, а она есть естественный

закон. Это те кладези, которые искапывал Исаак, а филистимляне засыпали» (Быт. 26, 15).

Преподобный Авва Дорофей, следуя христианским заповедям и библейским канонам, взывает к своим современникам и к нам – потомкам: «Ныне в нашей власти или опять засыпать её, или дать ей светиться в нас и просвещать нас, если будем повиноваться ей. Ибо, когда совесть наша говорит нам сделать что-либо, а мы пренебрегаем сим, и когда она снова говорит, а мы не делаем, но продолжаем попираť её, тогда мы засыпаем её, и она не может уже явственно говорить нам от тяготы, лежащей на ней, но как светильник, сияющий за завесой, начинает показывать нам вещи темнее. И как в воде, помутившейся от многого ила, никто не может узнать лица своего, так и мы, по преступлении, не разумеем, что говорит нам совесть наша, так что нам кажется, будто её вовсе нет» [3, с. 63]. Этими словами Дорофея, которые наиболее точно передают цель и задачи эпифизарной системы образования: «искапывать (как Исаак), а не засыпать (как филистимляне)» совесть должны люди, мы и хотим завершить данное исследование.

Список литературы:

1. Об Авве Макарии Египетском // Достопамятные сказания о подвижничестве святых и блаженных отцов. – М., 1855. – С. 1–38.
2. Омар Хайям. Как чуден милой лик: Рубай. – М.: ЭКСМО, 2002. – 400 с.
3. Преподобный авва Дорофей. Душеполезные поучения, послания. Вопросы преподобного Дорофея и ответы, данные на них старцами Варсануфием Великим и Иоанном Пророком. – Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 2007. – 303 с.
4. Преподобный Макарий Египетский. Духовные беседы. – Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 2008. – 536 с.
5. Руссо Ж.-Ж. Исповедь. Прогулки одинокого мечтателя / пер. с франц. – М.: Госиздат, 1949. – 708 с.
6. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: в 2 т. / пер. с француз. – М.: Педагогика, 1981. – 1 т. – 656 с.
7. Свинцов В.И. Люди и крысы // Вопросы философии. – 1992. – № 2. – С. 184–191.
8. Свинцов В.И. Три лика совести // Знамя. – 1992. – № 10. – С. 180–190.
9. Шевченко Л.Л. Практическая педагогическая этика. Экспериментально-педагогический комплекс. – М.: Соборъ, 1997. – 506 с.

СЕКЦИЯ

«ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ»

АНАЛИЗ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ОСНОВ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ РОССИЙСКИХ ЛЕГКОАТЛЕТОВ И ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЕЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Вигриянова Юлия Олеговна

преподаватель СГУПС,
Сибирский Государственный университет путей сообщения,
РФ, г. Новосибирск
E-mail: vigyulia@yandex.ru

Подойникова Вероника Юрьевна

магистрант ФФК НГПУ,
Новосибирский педагогический университет,
РФ, г. Новосибирск

ANALYSIS OF THE ORGANIZATIONAL BASIS OF THE SYSTEM TRAINING OF RUSSIAN ATHLETES AND FUTURE DIRECTIONS ITS IMPROVEMENT

Julia Vigriyanova

teacher STU, Siberian State University of Railway Transport,
Russia, Novosibirsk

Veronica Podoinikova

fpc undergraduate NSPU, Novosibirsk Pedagogical University,
Russia, Novosibirsk

АННОТАЦИЯ

В статье проанализированы итоги выступлений спортсменов на последних мировых чемпионатах сборной России по легкой атлетике, а также организационные основы системы подготовки. Выявлена в системе подготовки легкоатлетов ведущая роль всероссийской федерации легкой атлетики. На современном этапе развития спорта определены перспективные направления совершенствования в области организации основ системы подготовки спортивного резерва.

ABSTRACT

The article analyzed the results of the performance of athletes at the last world championships team of Russia in athletics, as well as the organizational basis of training. Identified in the system of training athletes leading role of the Russian Athletics Federation. At the present stage of development of sports identified promising areas of improvement in the organization of the foundations of the system of training of sports reserve.

Ключевые слова: система подготовки; легкая атлетика; спортивный резерв.

Keywords: training; track and field; sports reserve.

Последнее время наблюдается заметное отставание российских спортсменов от уровня мировых достижений в большинстве видов легкой атлетики. Это в большей степени объясняет неразработанность проблемы улучшения спортивной подготовки.

На сегодняшний день девятое место на Чемпионате мира 2015 в Пекине с четырьмя медалями можно считать провалом, ведь ни разу наша сборная таким количеством медалей по результатам чемпионата мира (ЧМ) не ограничивалась. Немного статистики последних неудачных выступлений на ЧМ: на ЧМ в 1995 году в Гетеборге мы были с 12 медалями на одиннадцатом общекомандном месте. В Афинах в 1997 году, наша команда с восемью медалями заняла в командном зачете девятое место.

Что же является причиной неудачных выступлений спортсменов? Попробуем выяснить. Наиболее важными факторами, которые позволяют рассчитывать на медали, являются: спортивный талант, методический подход, условия подготовки, фармакология, финансовое благополучие, руководство сборной, восстановительные процедуры, личностные характеристики спортсмена. Проанализировав данные факторы, можно прийти к выводу, что методический подход, пожалуй, самое уязвимое место в нашей легкой атлетике.

Система подготовки легкоатлетов в СССР строилась на массовости, а также передовых научных разработках на тот момент,

что все это обеспечивалось фармакологией. Для того времени это работало. С развалом Советского Союза научные разработки стали уже вовсе не передовыми и новыми не занимались. Тренеры же применяли старые подходы, десятилетиями зарекомендовавшие себя. Массовые дисквалификации, а также отсутствие дальнейших перспектив развития в последние годы показала свою несостоятельность старая система, поскольку условий для образования новой системы практически нет.

Развитие высших спортивных достижений невозможно без модернизации методических, организационных звеньев системы подготовки резервов в ДЮСШ.

Вопрос о наиболее результативных способах подготовки спортсменов, при использовании которых можно добиться лучших результатов в их карьере, используя без вреда резервы организма становится в последнее время важнейшим направлением исследований в данной отрасли.

Проблема подготовки резервов в легкой атлетике признается одной из наиболее значительных. Здесь особую важность приобретает разработка организационно-методических положений современного спорта у юношей, в том числе вопросов оценки работы тренеров и ДЮСШ.

В России действующая организационная структура системы спортивной подготовки сложилась в середине 20 века. В настоящее время, по мере роста спортивных результатов, постепенно усложняется действующий механизм управления спортом. Наиболее значимые части механизма существующей системы управления спортом можно выявить на основе анализа практики управления, а также учета основных теоретических положений и специфики особенностей спорта, а именно: методы управленческих воздействий; программно-нормативные основы; рациональное построение системы соревнований.

К методам управленческих воздействий относятся 4 основных типа механизмов управления: административные, социальные, экономические, правовые. «Цитата» [2, с. 3].

Спортивные соревнования являются главным инструментом управления и импульсом, который способствует увеличению производительности функционирования системы подготовки спортсменов.

Всероссийская федерация легкой атлетики играет особую роль в организации системы подготовки квалифицированных легкоатлетов, которая должна разрабатывать концепцию подготовки легкоатлетов, воплощая ее в регламентирующие документы, раскрывающие целевую программу подготовки. «Цитата» [2, с. 3]. Реализация таких программ,

как показывает практика, благоприятствует повышению эффективности подготовки спортсменов, а также решает ряд задач:

- подготовка кандидатов в основной состав сборной команды России из для участия на ЧМ и в Олимпийских играх;
- обеспечение победного выступления легкоатлетов на крупнейших международных стартах.

Готовность спортсмена, как правило, оценивается по уровню его результативности на соревнованиях, а эффективность действия всей системы спортивной подготовки – по выступлениям легкоатлетов на ЧМ, Олимпийских играх.

До 15–18 % спортсменов находится на стадиях подготовки к высшим спортивным результатам и максимальной реализации своих возможностей, а также сохранения высшего спортивного мастерства. При правильной организации подготовки спортсменов, в том числе эффективном медицинском и научно-техническом обеспечении, высокой квалификации тренеров и т. д, оказываются способными к достижению результатов, которые позволяют бороться им за награды на крупнейших мировых соревнованиях.

Проект календаря спортивных мероприятий разрабатывается на основе предложений, вырабатываемых на ежегодной всероссийской конференции тренеров, в соответствии с которым ВФЛА организует соревнования.

Наличие высококвалифицированных тренеров является одним из главнейших факторов успешной реализации подготовки олимпийского резерва, ВФЛА следует чаще организовывать и проводить работу по повышению квалификации тренеров, работающих с молодыми спортсменами. Особое внимание необходимо уделять теории и методике подготовки, средствах и методах восстановления, инвентаре, недопинговых фармакологических средствах повышения работоспособности спортсменов. Для реализации данных целей необходимо командировать ведущих тренеров для участия в международных конференциях и семинарах, а также проводить текущий контроль потребностей тренерского штата и их удовлетворение в научной и технологической информации через курируемую ВФЛА научно-методическую печатную периодику, включая и информационные источники в Интернете. Ведущие тренеры по легкой атлетике должны регулярно обмениваться информацией со специалистами других циклических видов спорта, схожими по характеру соревновательной и тренировочной деятельности. Если упустить выше перечисленное, это может привести к провалу на основных стартах в мировой легкой атлетике. Возьмем, для примера, у сборной России в Пекине на ЧМ 2015 года возникли проблемы с акклиматизацией. И тут возникает вопрос,

почему она выпала именно на день, когда нужно показывать результаты на максимуме? Никто не знает, а тренеры как обычно невиновны в происшедшем. За последние 8 лет ЧМ в Пекине 2015 являлся уже четвертым значимым событием в легкой атлетике на Востоке с очень похожим климатом: Осака, Пекин, Тэгу и еще раз Пекин. Наше руководство регулярно ошибались с подготовкой спортсменов к главным стартам сезона, делая одну и ту же ошибку. Что же тогда нас ждет на олимпиаде в Рио 2016? Климатические условия, а также часовой пояс в Бразилии еще больше отличен Пекинского, не говоря о климате и поясов России. Будем надеяться, что руководство в дальнейшем сделает свои выводы.

Таким образом, в существующих условиях развития спорта, а также постоянно усложняющихся технологических процессов подготовки спортсменов возникает необходимость модернизации уровня и согласованных действий различных сегментов системы подготовки спортивных резервов в легкой атлетике. «Цитата» [1, с. 20].

Исходя из существующей организационной системы подготовки легкоатлетов можно выдвинуть главные направления ее модернизации:

- создавать условия, обязательные для исполнения в практику прогрессивных технологий подготовки в легкой атлетике;
- сделать согласованными действия организаций, принимающих участие в подготовке спортсменов с их последующей специализацией;
- целенаправленно использовать имеющиеся ресурсы на главных направлениях;
- всесторонне подходить к решению организационных, научно-методических, материально-технических, информационных и других задач;
- образовывать и внедрять эффективную систему управления подготовки спортивного резерва;
- модернизировать организацию системы соревнований.

Список литературы:

1. Колесникова О.С. Пути модернизации типичной региональной системы подготовки российских легкоатлетов (на примере Волгоградской области). Автореф. дис., канд. пед. наук / О.С. Колесникова – Волгоград: ВГАФК, 2008. – 25 с.
2. Панова О.С. Целесообразные направления совершенствования организационных основ системы подготовки спортивного резерва российских легкоатлетов / О.С. Панова // European research, 2015. – № 1 (2).

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ НА ОСНОВЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ

Мааткеримов Нурсапар Оролбекович

*д-р пед. наук, доц., гл. науч. сотр. Кыргызской академии образования,
Кыргызская Республика, г. Бишкек
E-mail: nursapar@yahoo.com*

Хажи Кара Думан

*директор лицея «Айчурок»,
Кыргызская Республика, г. Бишкек*

IMPROVEMENT OF TECHNOLOGY OF TEACHING PHYSICS ON THE BASIS OF MODELING

Nursapar Maatkerimov

*doctor of pedagogical sciences, associate professor,
Chair of Department of physic, Issyk-Kul State University,
Kyrgyzstan, Bishkek*

Duman Hadji Kara

*director of lyceum "Aishurok",
Kyrgyzstan, Bishkek*

АННОТАЦИЯ

Для совершенствования содержания и последовательности изучения атомной физики авторы использовали метод графов. С целью сокращения времени на изучение раздела предпринята попытка минимизировать целевую функцию и выбрана оптимальная последовательность изложения тем.

ABSTRACT

In order to improve the content and consistency of study of atomic physics the authors used the method of graphs. To reduce the time to study the section an attempt to minimize the objective function was implemented and the best sequence of presentation of topics was selected.

Ключевые слова: атомная физика, структурирование учебного материала, метод графов, целевая функция.

Keywords: atomic physics, the structuring of educational material, the method of graphs, the objective function.

Анализ многочисленных публикаций показал, что современное определение качества высшего образования как «сбалансированного соответствия многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам)» по своей внешней форме является инвариантным относительно времени [6, с. 78]. Изменяются структура и содержание потребностей, целей, требований, стандартов, изменяется и расстановка приоритетов в системе тех субъектов, чьим потребностям, целям и требованиям должны удовлетворять образовательный процесс и его результаты. В настоящее время приоритет отдан самому обучающемуся, развитию его социально-профессиональных компетенций.

Комплекс профессиональных компетенций будущего учителя является сложной системой нелинейно взаимодействующих компонентов, включающей необходимые для работы по специальности знания, умения и навыки, способности творчески мыслить и действовать, активно сотрудничать с коллегами и профессиональной межличностной средой, самостоятельно и ответственно принимать решения. Однако интегральное качество выпускника педагогического вуза оценивается не только по уровню его профессиональных компетенций, но и по уровню развития его личности. В целом личностное пространство шире профессионального. Уровень развития личности обучающегося и, соответственно уровень развития профессиональных компетенций зависят от таких характеристик студента, а затем и выпускника, как его когнитивная готовность, способность к самостоятельной творческой работе и творческому саморазвитию, ответственность, целеустремленность, самокритичность и т. п.

Перед современным курсом общей физики стоят следующие задачи:

- ознакомить студентов с основными принципами, теориями, законами физической науки и их математическими выражениями, а также с физическими явлениями, методами их наблюдения и экспериментального исследования;
- научить правильно выражать физические идеи, дать представление о границах применимости физических моделей и теорий, привить умения количественно формулировать и решать физические задачи, оценивать порядки физических величин;
- сформировать определенные навыки экспериментальной работы, ознакомить с главными методами точного измерения

физических величин, простейшими методами обработки результатов эксперимента и основными физическими приборами;

- помочь овладеть пониманием философских и методологических проблем современной физической науки, ознакомиться с этапами истории ее развития;
- дать студентам представление о роли физики в научно-техническом прогрессе, охране окружающей среды, развивать у них творческие способности, интерес и умение решать научно-технические и другие прикладные проблемы [1].

В данной статье рассмотрим пути совершенствования курса общей физики на основе моделирования структуры материала на примере раздела «Атомная физика».

Прогресс современной *атомной физики* связан с применением атомной и ядерной энергии в мирных целях, а также дальнейшим развитием теоретических основ современной физики и ее важнейших технических применений, которые по существу определяют достигнутый уровень современной цивилизации. Атомная и ядерная проблематика затрагивает не только материально-технические, но и экологические, гуманитарные и политические аспекты мирового сообщества. От развития атомной и ядерной энергетики и разрешения связанных с ними проблем зависит будущее человечества.

К атомной физике относятся вопросы строения атомных оболочек и изучение явлений, обусловленных свойствами и процессами в атомных оболочках. Этот раздел курса общей физики включает в себя рассмотрение явлений, в которых наиболее просто и очевидно проявляются фундаментальные квантово-механические закономерности, позволяющие сформулировать квантово-механические понятия и соответствующую модель этой области явлений. Проявление квантовых закономерностей определяются, в первую очередь, их очевидной несовместимостью с классическими представлениями. К этому кругу явлений относятся в движении микрочастиц.

Построение модели такого движения привело к формулировке уравнения Шредингера, которое является новым уравнением физики и не может быть «выведено» из ранее известных уравнений. Однако в физике давно было известно, что любые волны описываются соответствующим волновым уравнением. Исторически и логически уравнение Шредингера возникло как уравнение для волн де Бройля. Такой подход к уравнению Шредингера является наиболее простым и естественным в рамках индуктивной формулировки физической модели в курсе общей физики.

Применение общей теории охватывает анализ широкого круга вопросов квантовой физики. В этом смысле рассмотрение атома водорода и простейших случаев движения микрочастиц следует рассматривать лишь как подготовку к квантово-механическому анализу более реальных ситуаций, которые изучаются в последующем.

Среди специалистов нет единообразия во мнениях по поводу необходимости сохранения связи изложения атомной физики с исторической последовательностью ее развития [1]. С педагогической точки зрения принцип историзма необходим, например, при изложении экспериментальных оснований атомной физики, или при убеждении студентов в неизбежности разрыва с привычными представлениями, к которому приводит квантовая механика.

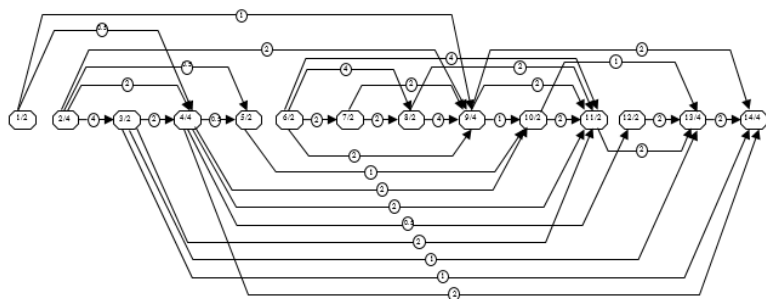


Рисунок 1. Структурно-логический граф изучения основных понятий атомной физики

На основе вышеизложенных исходных идей преподавания раздела «Атомная физика» мы построили структурно-логический граф, приведенный на рисунке, где внутри вершин цифра в числителе означает номер темы, а цифра в знаменателе – время, отведенное на изучение темы. Основными элементами раздела выбраны следующие: 1. Фотоэффект. 2. Опыт Резерфорда. 3. Постулаты Бора. 4. Водородоподобный атом. 5. Эффект Комптона. 6. Волны де Бройля. 7. Соотношение неопределенностей. 8. Уравнение Шредингера. 9. Движение микрочастицы. 10. Квантовые числа. 11. Принцип Паули. 12. Эффект Зеемана. 13. Молекулярные спектры. 14. Вынужденное излучение. В методике использования графического моделирования рекомендуется фиксировать наличие логической связи стрелкой, соединяющей соответствующие вершины. В целях совершенствования количественной оценки важности логической связи мы ввели понятие весового коэффициента, зависящего от тесноты связи [4].

Чтобы обеспечить логически правильную последовательность изложения учебной информации, необходимо придерживаться всех отношений предшествования, определяемые графом. Это требование возможно обеспечить, если в графе не имеется контуров. Под контуром графа понимается такой путь, у которого начальная вершина совпадает с конечной. При наличии контуров производим их разрыв с учетом логики формирования основных понятий атомной физики.

Руководствуясь критерием минимизации времени изучения раздела, было выбрана (из нескольких возможных) оптимальная последовательность изложения тем, которая имеет минимальный суммарный временной разрыв между всеми логически связанными темами курса.

Считая, что забывание пройденного материала пропорционально времени, можно предложить следующий критерий для выбора оптимальной последовательности. Назовем оптимальной ту последовательность изложения тем, которая имеет минимальный суммарный временной разрыв между всеми логически связанными темами курса. Математическая формулировка задачи выглядит следующим образом: необходимо минимизировать целевую функцию вида

$$F(x) = \sum l_{p,q}(x), \text{ где } l_{p,q}(x) = \sum_p^q t_i - \text{длина дуги упорядоченного}$$

графа, t_i – время изучения темы [3].

Многие авторы, фиксируя наличие или отсутствие логических связей в матрице смежности, построенного для ориентированного графа, ограничиваются проставлением 0, если связь отсутствует и 1 – если связь имеется [5]. В отличие от этого мы учитываем тесноту логических связей и для количественной характеристики для каждой дуги вводим понятие весового коэффициента w_{ij} (принимает значения 0,5; 1; 2; 4). Определение численного значения весового коэффициента w_{ij} – довольно сложная задача, так как его величина имеет в известной мере некоторую неопределенность и вероятностный характер в силу недостаточной исследованности. Поэтому целевая функция в форме

$$F(x) = \sum l_{p,q}(x)$$

не учитывает различия между логическими связями, степень важности которых характеризуется весовыми коэффициентами w_{ij} . Чтобы их учесть, необходимо минимизировать целевую функцию вида

$$F(x) = \sum l_{p,q}(x) w_{ij}$$

Решать вышеуказанную задачу с помощью уравнения динамического программирования вручную можно при $N < 10$, где N – число тем раздела, а при $N > 11$ – решение необходимо реализовать на компьютере. Исходными данными для расчета являются: весовые коэффициенты w_{ij} и временной фактор. Нами была разработана программа для расчета с помощью компьютера оптимального значения целевой функции $F(x)$ для структурно-логического графа тем атомной физики [3].

В результате решения задачи нами было выявлено оптимальное значение целевой функции дающая рациональную последовательность изучения курса атомной физики, которая несколько отличается от приведенной в образовательном стандарте.

Таким образом, использование компьютера для оптимизации обучения атомной физике совершенствует применение метода графов в следующих аспектах. Во-первых, облегчает производить подробный анализ возможных последовательностей изучения тем. Во-вторых, заставляет преподавателя и студентов более четко представить структуру дисциплины и внутренние логические связи между темами. В-третьих, совершенствует профессионально-педагогическую направленность подготовки будущего учителя физики, помогая ему освободить темы курса от устаревшей или второстепенной учебной информации, устранить параллелизм в содержании отдельных разделов и добиться целесообразной последовательности расстановки тем в разделах курса.

Кроме того, в отличие от традиционной формы проведения практических занятий по решению задач нами предлагались студентам составить графовые модели хода решения отдельных из них. Использование графовых моделей в данном случае совмещают две функции: учебно-познавательную и методическую. На следующем этапе овладения методикой решения прямых задач с использованием графа можно перейти к другой форме задания, являющимся как бы обратными рассмотренным. В процессе выполнения обратной задачи обучаемый по известному графу поиска решения находит это решение в общем виде и составляет конкретное содержание. Варьирование различным положением элементов по ступеням (уровням), изменение конфигурации графа, разрывы в связях создают большие методические возможности разнообразить типы заданий в зависимости от целей обучения.

Многолетний опыт решения основных задач оптимизации и нормирования процесса обучения в вузе позволил выделить следующие дидактические условия совершенствования преподавания

общего курса физики на различных факультетах Иссык-Кульского государственного университета им. К. Тыныстанова и Кыргызского национального университета им. Ж. Баласагына [4]:

- структурирование учебного материала в соответствии с ведущими идеями основных разделов курса физики;
- установление логических связей между элементами структуры, курса физики на основе цикла научного познания в естественных науках;
- качественный и количественный анализ содержания учебной информации с использованием математических методов и моделей;
- разработка оптимального бюджета учебного времени для усвоения определенной порции учебного материала.

Список литературы:

1. Гребенев И.В., Лебедева О.В. Моделирование учебного процесса для организации исследовательского обучения физики / Модели и моделирование в методике обучения физике: Материалы докл. V Всеросс. науч.-практ. конф. – Киров: КИПКиПРО, 2010. – С. 7–12.
2. Лесин В.В., Лисовец Ю.П. Основы методов оптимизации для вузов. – М.: Изд-во МАИ, 1998. – 248 с.
3. Мааткеримов Н.О., Аденова Б.Т., Бабаев Д. Теоретико-дидактические основания структуризации физического знания//Вестник ИГУ, № 18, часть 1, 2007. – С. 239–243.
4. Мааткеримов Н.О. Дидактические основы нормирования процесса обучения физике в средней и высшей школе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.01, 13.00.02. – Бишкек: КАО, 2010. – 40 с.
5. Проблемы педагогических измерений. Межвуз. сб. тр. / Под ред. В.И. Левина. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина. – 1984. – 123 с.
6. Современное образование как открытая система: коллективная монография / Под ред. Н.Г. Ничкало, Г.Н. Филонова, О.В. Суходольской-Кулешовой. – М., 2012. Теория обучения в информационном обществе. – М., 2011.

СЕКЦИЯ

«ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ»

К ПРОБЛЕМЕ САМООБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ

Качиева Апап Ешенбековна

*ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии
Бишкекского гуманитарного университета имени К. Карасаева,
Кыргызская Республика, г. Бишкек
E-mail: kachieva63@mail.ru*

TO PROBLEM OF SELF-EDUCATION OF TEACHER

Apal Kachieva

*an item is a teacher of department of pedagogics and psychology
Bishkek humanitarian university of the name K.K. Karacaeva,
Kyrgyzstan, Bishkek*

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены особенности процесса самообразования, обеспечивающие достижение личностного и профессионального роста современного учителя.

ABSTRACT

The article describes the features of the process of self-education, to ensure the achievement of personal and professional growth of the modern teacher.

Ключевые слова: самообразование, учитель, идея, деятельность, условия.

Keywords: self-education, teacher, idea, activity, conditions.

Настоящее время предъявляет к педагогам такие требования как профессионализм, мобильность, способность к творческому использованию все возрастающего потока информации на практике. От уровня профессионально-педагогической культуры педагога, его способности к постоянному личностному и профессиональному росту зависит и качество образования молодого поколения, его подготовленность к жизни. Выполнение сложных функций образования в современных условиях, связанных с повышением качества образования и стимулированием личностного развития учащихся требует постоянного самообразования учителя.

Деятельность учителя в условиях изменяющейся среды становится все более инновационной по своей сути, что позволяет ему иметь личностный вектор профессионального развития, как признака определенного уровня его педагогической культуры (Е.В. Бондаревская, Г.Ф. Карпова, В.В. Сериков, Р.М. Чумичева и др.). Поэтому самообразование учителя является социальным заказом общества по отношению к образованию и фактором его личностно-профессионального роста. Стало очевидным, что научный и социальный прогресс нашего общества зависит и от степени подготовленности специалиста к самообразованию. Между тем, изучение проблемы самообразования учителей в научной литературе (О.А. Абдуллина, С.Т. Вершловский, Т.А. Воронова, И.О. Ганченко, Н.В. Косенко, М.В. Николаева и другие) и на практике показало, что многих учителей характеризует недостаточный уровень потребности в самообразовании, учителя затрудняются в освоении педагогического опыта, оценке эффективности своей работы. Среди учителей имеет место недопонимание того, что именно их самообразование – это путь к творчеству, самовыражению, становлению неповторимого индивидуально-творческого стиля собственной профессиональной деятельности.

Такое положение дел объясняется противоречием между существующей системой подготовки учителя, которая недостаточно ориентирована на формирование у будущего специалиста потребности в постоянном профессиональном самообразовании, и спецификой учительской профессии, в сущности которой заложена необходимость «творения» себя и своих воспитанников, постоянной творческой самообразовательной деятельности.

Наш многолетний опыт работы в школе показал, как администрация школы и педагогический коллектив находят интересное направление своей работы, в виде «проблем» школы. Они разрабатывают оригинальные уроки и внеклассные работы как праздники

«За честь школы». Школа начинает числиться среди передовых и даже инновационных школ, как говорится в таких случаях «жизнь бьет ключом». С течением времени у педагога возникает чувство повторения одних и тех же мероприятий, и дел. Конечно, при этом совершенствуются детали, улучшаются качество проводимых работ, масштабы, но не наблюдается сдвиги вперед. Но самое главное, наблюдается признак творческого спада педагогического коллектива, снижается интерес педагогов к творчеству. И таких школ в нашей республике мало. Учителя честно работают над совершенствованием конкретных форм при отсутствии педагогических идей, живого энтузиазма «горения», работают по инерции на базе накатанного опыта и закоренелого профессионализма учителя.

Возникает вопрос: где взять идеи? Чаще всего, педагогические идеи возникающие в процессе самообразования не простое дело, необходима серьезная подготовка к нему. И начинается она с интереса и любопытства, с живой зависти и попытки самоутверждения, и даже в результате успеха и конкуренции. Конечно, не все источники информации становятся источниками самообразования педагога. Так полученные информации, которую должны быть соотнесены под определенным углом зрения. Только в этом случае они служат целям самообразования.

Чаще всего, одним из главных источников побуждающих педагога к самообразованию является его собственный педагогический опыт и позиция, а для молодых педагогов опыт его коллег. Этот опыт становится источником самообразования тогда, когда он тщательно анализируется и в нем выделяется сама идея опыта, условия его развития, эффективность и доступность. При этом самообразование опытного и начинающего учителя разнятся не только содержанием и формой, но и глубиной включения учителя в изучаемую проблему. Труднее всего перестроиться опытным учителем, которые ранее уже нашли собственные эффективные приемы и методы работы и с тех пор постоянно совершенствовались.

Подготовка учителя к самообразованию начинается с потребности к поиску определенных указаний, рекомендации, опыта, которые помогли бы ему в решение конкретных практиковостребованных педагогических задач. В связи с этим все источники, посвященные педагогическим вопросам, можно разделить на рекомендации и специальные предписания. Первые из них содержат информацию больше похожую на советы. Хорошо если эти советы побуждают учителя к анализу, к поиску идей превосходящих или альтернативных рекомендациям. Вторые – содержат требования

к деятельности учителя, которые он должен обязательно выполнить. А начинать эту работу мы советуем с устава школы, материалов школьной реформы и нормативных документов, правила для учащихся, инструкции об оценках и тому подобное. Самое непосредственное значение для деятельности учителя имеет учебная программа. Это связано с тем, что в программах даны указания не только по отбору содержания, но и требования к деятельности учителя и ученика, требования к качеству знаний и умение пользоваться ими. Программа также определяет содержание внутри предметных и межпредметных связей, который учитель обязан осуществлять в учебном процессе. Но самое главное, программа устанавливает требования профессиональной компетентности учителя, учебной компетентности учащихся.

В процессе педагогического труда у каждого педагога вполне естественно возникает потребность в информации, в опыте других учителей в поиске научной и методической литературы, другими словами осуществлять самообразование. Поэтому на начальной стадии самообразования необходимо удачно выбрать направление, определить какого рода публикации его больше интересуют или в решении каких вопросов (проблем) у него наблюдается пробел в знаниях.

Конечно, у учителя имеются определенные умения работать с текстом: составление конспекта урока, работа с научной и методической литературой, подготовка аннотации, поиск и обработка информации по интернету. Сложнее обстоит дело с анализом содержания педагогической информации, особенно когда идет речь о педагогическом опыте или педагогических инновациях. Трудности заключаются в выяснении основной идеи опыта, в определении новых условий по его реализации и в прогнозе ожидаемых результатов.

Способность уяснить главную идею новизны сказывается впоследствии на формировании собственного опыта. Развитие такой способности говорит о том, что учитель готов к самообразовательной деятельности. Как уже отмечалось выше, потребность к самообразованию у учителя выявляется с первых дней педагогического труда, но проявляется она по-разному и от этого во многом зависит профессиональный успех.

На наш взгляд, давая оценку самообразовательной деятельности надо учитывать, что она может самой разнообразной и индивидуальной для каждого школьного педагога. Так у одних учителей эта работа может быть связана с ликвидацией определенных пробелов в педагогическом образовании, которые выявляются в учебно-

воспитательном процессе. У других, пробелы в фундаментальной части преподаваемого предмета, у третьих, чисто методического характера и многое другое. Мы считаем, что основным смыслом самообразовательной деятельности может быть поиск конкретных педагогических решений, оригинальных идей и опыт более опытных коллег. В этом случае, новые знания становятся импульсом. В этом случае, новые знания становятся импульсом для творческой деятельности учителя, возникает «ценная реакция» идей.

На начальном этапе профессионального самообразования, чаще всего происходит желание педагога расширить арсенал своих педагогических возможностей и средств. В этой ситуации функция администрации школы заключается в создании наиболее благоприятных условий для самообразования, в обеспечении современной помощи, поддержки и в стимулировании самообразовательной деятельности учителя.

Так благоприятным условием для самообразования учителя могут быть следующее: решение жилищно-бытовых вопросов, организация специальных методических выставок в школе, работа методического кабинета, совещание по обмену опытом, наличие свободного времени у педагога и многое другое.

Сегодня во многих школах организуются выставки, отражающие передовой опыт работы учителей. Надо заметить, что такие выставки не только оказывают практическую помощь учителям, но и вводят его в атмосферу творческого поиска и конкуренции, показывают, что через некоторое время и его опыт может быть интересен коллегам.

В хорошо оборудованном методическом кабинете учитель всегда найдет все необходимое: от нормативных документов до новинок педагогической литературы и даже описание наиболее ценного опыта своих коллег. Полезно иметь в методическом кабинете школы рекомендации по составлению и реализации программы самообразования, по составлению картотеки и многое другое. Главное при подготовке таких рекомендаций и материалов, это дать учителю представление о богатстве и разнообразии педагогического опыта и многовариантности педагогических решений.

Одним из форм группового (коллективного) стимулирования самообразовательной деятельности педагога является его участие в работе методических объединений (предметных, школьных, межшкольных, районных). Огромным стимулирующим фактором является проведение открытых уроков и внеклассных мероприятий. Каждый открытый урок – это как бы личный творческий отчет педагога, в котором реализуется его замысел, методические идеи

и авторские новинки. Другими словами, открытый урок показывает, как может работать учитель если ему создать условия. Конечно, при этом стимулирующим фактором самообразовательной деятельности учителя является творческая атмосфера самой школы.

Важным может оказать использование неформального образования (общественное объединение учителей, клубы, курсы, педагогические университеты).

Сегодня формальные и неформальные формы самообразования (общественное объединение учителей, клубы, курсы, педагогические университеты), не имеют четкой организационной структуры взаимодействия. Поэтому использование неформальных подходов в самообразовании для решения образовательных задач совместно с традиционной системой формального образования нам кажется достаточно сложным.

Важными вопросами в самообразовании учителя являются: через какие действия его проводить? Как и когда его осуществлять?

В заключении отметим, что процесс самообразования при его правильной организации постепенно перерастает и предполагает:

- самостоятельное планирование деятельности и определение способов поведения и разрешение проблемных ситуаций, связанных с профессиональным ростом;
- самоорганизация деятельности: рациональное распределение этапов деятельности во времени и рациональное распределение усилий в ходе деятельности;
- саморегулирование деятельности на основе самоанализа и внесение в нее необходимых поправок;
- самоконтроль в деятельности: анализ конечных результатов деятельности, сопоставление их с намеченными целями, выявление расхождений, их причин и проектирование новых перспектив и задач.

Список литературы:

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды – 3-изд. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 352 с.
2. Дистерверг А. Руководство к образованию немецких учителей. Изб.пед.соч. – М.: 1975. – 311 с.
3. Каган М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
4. Пиаже Ж. Психология интеллекта. – М.: Политиздат. 1981. – 94 с.

СЕКЦИЯ

«ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ»

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ РЕДУКТОР КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Кошечкина Наталья Сергеевна

*ст. преподаватель кафедры «Математика и ИТ»
Сочинского филиала РУДН,*

РФ, г. Сочи

E-mail: NATYSIK-1969@MAIL.RU

THE MATHEMATICAL TRAINING OF FUTURE ECONOMISTS GEAR COMMUNICATIVE COMPETENCE

Natalia Koshevaya

*art. teacher of "Mathematics and IT"
Sochi branch of People's Friendship University,
Russia, Sochi*

АННОТАЦИЯ

Цель статьи заключается в рассмотрении математической подготовки будущих экономистов как редуктора коммуникативной компетентности. При обзоре данного аспекта использовался метод теоретического анализа. Посредством данного метода были перечислены и охарактеризованы составляющие коммуникативной компетентности на базе математической подготовки. Углубленное ознакомление с предложенным материалом позволит осмысленней и практичней подходить к преподаванию дисциплин математического цикла для успешного формирования у студентов экономического направления коммуникативной компетентности.

ABSTRACT

The purpose of the article is to review the mathematical training of future economists as a reducer of communicative competence. In reviewing this aspect of the method used by theoretical analysis. By means of this method have been listed and described the components of communicative competence on the basis of mathematical training. Understanding the proposed material allows meaningful and practical approach to teaching the disciplines of mathematical cycle for the successful formation of students' communicative competence of economic direction.

Ключевые слова: индивидуальные математические способности коммуникативная компетентность, математическое мышление, математическая подготовка, математическая теория, профессиональная компетентность.

Keywords: individual mathematical ability communicative competence, mathematical thinking, mathematical background, mathematical theory, professional competence.

В настоящее время в России идёт непрерывный процесс совершенствования социально-экономических условий, что влечёт за собой повышенный интерес к уровню подготовки молодых специалистов.

Национальная доктрина образования в Российской Федерации акцентирует внимание на том, что в современных условиях необходимо обеспечить «подготовку высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности». Поэтому перед педагогами высшей школы стоит первоочередная задача целенаправленно готовить молодое поколение не только к получению знаний и представлений о профессиональной деятельности, но и умению быстро вступать и ориентироваться в противоречивые новые социально-экономические отношения в стране на фазе перехода её к рыночной структуре.

Таким образом, на сегодняшний день содержание и технологии профессионального образования модернизируются в сторону подготовки конкурентноспособных специалистов свободно ориентирующихся в профессиональной деятельности.

Именно такими качествами должен обладать экономист будущего, который должен обладать логикой поиска в нестандартных ситуациях, оценками приоритетов, анализировать различные варианты в выборе наилучшего пути при решении профессиональных задач.

Теория логического поиска, теория принятия решения в антикризисной ситуации, теория экономического анализа – всё это характеризуется посредством математических моделей различной сложности. Поэтому профессиональная направленность будущих академических бакалавров экономического направления нуждается в качественной математической подготовке, которая может быть обеспечена в результате планомерного и целенаправленного изучения содержательно-методического курса математики и её прикладного аспекта.

Согласно ФГОС ВО поколения три плюс на изучение дисциплин математического цикла студентам экономического направления выделяют 15% часов от общего объема изучающих дисциплин.

Математическая подготовка студентов экономического направления осуществляется на первом (I и II семестры) и втором (III семестр) курсах в процессе изучения дисциплин математический анализ, линейная алгебра и теория вероятностей, и математическая статистика.

Основными задачами при освоении современных математических моделей, на наш взгляд являются:

- формирование логического мышления для нахождения рационального решения посредством математического аппарата и умения вербально обосновать своё решение;
- формирование аналитического образа видения нестандартных ситуаций и умения, оперируя основными математическими понятиями и методами, найти пути их решения и вербального доказательства его оптимизации;
- формирование исследовательского начала для составления математических моделей по экономической проблематике с использованием современного математического аппарата и коммуникативного обоснования;
- формирование умения применять базовую математическую составляющую в дисциплинах профессионального цикла.

Как видим, перечисленные задачи подчинены не только формированию умений применять математический аппарат при решении профессиональных экономических задач, но и умению грамотно, чётко, и аргументировано интерпретировать их решение. Поэтому, мы считаем, что профессионализм будущего экономиста на базе высокой математической подготовки обуславливается также его коммуникативной компетентностью.

Коммуникативная компетентность академического бакалавра экономического направления, на наш взгляд, это вербальная

способность интерпретировать профессиональную информацию на основе исследовательских, аналитических и логических умозаключений, а также на основе данной информации проводить дискуссии и деловые переговоры с коллегами, партнёрами и оппонентами.

Следовательно, смеем предположить, что коммуникативная компетентность, раскрывающаяся посредством аналитического, исследовательского и логического способов обработки и передачи профессиональной информации, редуцирована математической подготовкой будущих экономистов.

Коммуникативная компетентность математически подготовленных специалистов включает в себя следующие составляющие:

- составляющая математической теории;
- составляющая математического мышления;
- составляющая индивидуальных математических

способностей.

Составляющая математической теории подразумевает знание основных математических понятий и категорий, которыми будущий экономист может оперировать при решении профессиональных задач. Основываясь, на математическую терминологию, формулы и правила, грамотный специалист всегда сможет аналитически аргументировать свои гипотетические и прогнозирующие исследования, интерпретировать полученные результаты и обосновать выводы. Поэтому одной из задач высшей школы при изучении дисциплин математического цикла, как мы считаем, является прививать навык будущим профессионалам на вербальном уровне отрабатывать теоретический материал посредством устного опроса, защиты презентаций, докладов, рефератов, курсовых работ, дипломного проекта.

Следующей составляющей коммуникативной компетентности экономиста рассмотрим его математическое мышление. Под математическим мышлением экономиста будем подразумевать особую форму вербального рассуждения, посредством которой математика внедряется в экономическую науку.

Изучение дисциплин математического цикла является некоторым образом упорядочивания их теоретического содержания, но в процессе вербального мышления, преобразовывающий данный материал, происходит формирования соответствующих понятий, которые определяют соответствующий тип мышления. Развитие мышления на математическом материале развивает математическое мышление.

Профессионализм будущих экономистов при решении профессиональных задач с помощью математических методов и моделей определяется не только на основе успешного мыслительного анализа

и синтеза обрабатываемого материала, но и в умении четко и лаконично передавать свои мысли на вербальном уровне.

Умение грамотно и конкретно передавать слушателям (деловым партнерам, оппонентам, коллегам) этапы своих рассуждений, определяет, на наш взгляд, высокий уровень коммуникативной компетентности специалиста.

Поскольку мыслительный процесс развивается на базе психологических основ с учётом индивидуальных способностей личности, то составляющая математического мышления тесно связана с составляющей индивидуальных математических способностей.

Под индивидуальными математическими способностями будем подразумевать особенности психики субъекта, влияющие на успешное приобретение математических компетенций и умения их применять и вербально обосновывать в профессиональной деятельности.

В основе индивидуальных математических способностей субъекта и способах их вербального освещения лежат его биологические особенности, с которыми человек рождается и, которые развиваются в процессе познания.

У каждого субъекта свой «набор» врождённых особенностей: это анатомическое строение мозга и его нейродинамическое свойство, функционирование органов чувств, памяти, внимания, мыслительной деятельности, развитие речи и других немаловажных психологических и физиологических аспектов, поэтому степень развития математических способностей неравнозначна. На основании этого в педагогической технологии преподавания математических дисциплин в вузе присутствует такой метод, как дифференцированный подход изучения дисциплин. Благодаря данному подходу учитываются индивидуальные способности каждого индивида.

Таким образом, математическая подготовка будущих экономистов, как одна из важнейших характеристик профессионального становления является, по нашему мнению, регулятором в формировании коммуникативной компетенции академического бакалавра экономического направления, что определяет, в свою очередь, базовую составляющую его профессиональной компетентности.

Список литературы:

1. Национальная доктрина образования в Российской Федерации // Высшее образование сегодня. – 2001. – № 2. – С. II–IV.

СЕКЦИЯ

«СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ»

РАЗВИТИЕ GERONТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ КАК УСЛОВИЕ ВОСПИТАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ УВАЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПОЖИЛЫМ ЛЮДЯМ

Кукушкина Анна Геннадьевна

канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики Новгородского
государственного университета им. Ярослава Мудрого,
РФ, г. Великий Новгород

E-mail: anna_kukushkina@yahoo.com

DEVELOPMENT OF PARENTS' GERONTOLOGICAL COMPETENCE AS A FACTOR OF RAISING STUDENTS' RESPECT FOR ELDERLY PEOPLE

Anna Kukushkina

candidate of Education, Assistant professor
of the Department of Education of Novgorod State University,
Russia, Velikiy Novogorod

АННОТАЦИЯ

В данной статье геронтологическая компетентность рассматривается как составляющий элемент родительской психолого-педагогической компетентности, определено примерное содержание основных компонентов (когнитивного, эмоционально-ценностного и коммуникативно-деятельностного), а также представлены пути формирования геронтологической компетентности родителей (в сотрудничестве с образовательной организацией, в процессе самообразования и вовлечения пожилых родителей в совместную деятельность).

ABSTRACT

In this article the gerontological competence is represented as a part of pedagogical competence of parents. The author analyses cognitive, emotional and behavioral components of parents' gerontological competence. The main ways of gerontological competence development (including cooperation with educational institutions, self-education and involving grandparents in intergenerational communication) are determined.

Ключевые слова: геронтологическая компетентность, родительская компетентность, нравственное воспитание, межпоколенные отношения, уважение к пожилым людям, профилактика эйджизма, пожилые люди.

Keywords: gerontological competence, parents' competence, respect for elderly people, developing respect for elderly people, moral education, intergenerational relationships, ageism, morale building activities, elderly people.

На сегодняшний день в обществе прослеживается устойчивая тенденция повышения активности родителей как субъектов воспитания и образования. Появляются новые научно-популярные издания, посвященные методам и средствам воспитания и общения с ребенком, программы и тренинги повышения педагогической компетентности родителей. Молодые семьи активно занимаются самообразованием в педагогических вопросах. Появляются научные исследования, связанные с проблемой родительской компетентности.

Существует множество трактовок достаточно нового для педагогики понятия «родительская компетентность». Этот феномен определяют, как «систему знаний, умений, навыков и опыта в области воспитания ребенка; готовность и способность родителя ответственно решать жизненно важные для семьи проблемы» [3, с. 144]; как «интегральную характеристику, определяющую способность решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных ситуациях педагогической деятельности, с использованием знаний, опыта, ценностей и наклонностей» [1, с. 208]

По мнению Р.В. Овчаровой компетентный родитель – это «человек, который не испытывает страха за то, что он «плохой» родитель и не переносит чувство страха и вины на своего ребенка. Это человек, готовый видеть реальную ситуацию, в которой растет его ребенок, и предпринимать усилия для того, чтобы ее менять. Это человек, который знает, что, если не помогает одно – надо попробовать другое. Компетентный родитель понимает, что для

изменения развития ребенка в более благоприятную сторону надо меняться самому, пробовать, искать, в общем – учиться» [5, с. 125].

Тем не менее, конструктивное стремление родителей повышать свою компетентность в вопросах воспитания и образования детей, на наш взгляд, часто имеет вектор, обращенный вовне. Родители изучают тематическую литературу (зарубежный опыт часто является более привлекательным), общаются со специалистами: психологами, социальными педагогами, классными руководителями. При этом за рамками внимания остается тот педагогический опыт и развивающий потенциал, который может быть реализован в общении ребенка с прародителями, родителя с пожилыми отцом и матерью.

В ситуации нуклеаризации семьи и дистанцированности поколений методы и взгляды на воспитание у родителей и прародителей часто разнятся. Возникают конфликты, а порой общение с бабушками и дедушками полностью прекращается, усугубляя отчужденность старшего и младшего поколений, как на уровне семьи, так и на уровне общества в целом.

Однако в современном «обществе для всех возрастов», где социальная группа пожилых людей играет значительную роль, приобретает особую важность ценностное, уважительное отношение подрастающего поколения к представителям третьего возраста.

Уважительное отношение к пожилым людям в данном исследовании определяется как интегративное личностное образование, характеризующееся признанием ценности пожилого возраста, заслуг и опыта старшего поколения, наличием положительных эмоций и установок, а также ценностным взаимодействием с пожилыми людьми на основе знаний о социально-психологических особенностях их возраста.

Исходя из данного определения можно заключить, что роль межпоколенных отношений внутри семьи играет ключевую роль в формировании отношения ребенка к старости. Именно в общении бабушек и дедушек с родителями, в отношении пап и мам к своим родителям ребенок видит образцы правильного поведения, усваивает родительские установки по отношению к старости. От того, как действуют и что говорят родители, во многом зависит отношение ребенка к пожилым родственникам, частота и содержание взаимодействия с ними.

В подобных обстоятельствах представляется особенно важным формирование геронтологической компетентности родителей как условие воспитания уважительного отношения к пожилым людям.

В современных исследованиях понятие «геронтологическая компетентность» связывается с профессиональной подготовкой специалистов социальной сферы. Т.С. Афанасьева, изучая проблему ценностного отношения социальных работников к пожилым людям, определяет данное понятие, как «динамичное комплексное образование, определяющее устойчивую, сознательную взаимосвязь, при которой: пожилой возраст и пожилой человек как его носитель приобретают для субъекта личностный смысл, рассматриваются как неотъемлемый компонент аксиосферы специалиста, взаимодействие осуществляется на основе равноправных субъектных позиций всех его участников» [2, с. 24].

В исследовании Е.В. Лениной охарактеризована социально-геронтологическая компетентность менеджера санаторно-курортной сферы. По мнению автора, это «системно-личностное образование специалиста, отражающее единство владения основными компетенциями, необходимыми для успешной профессиональной работы с пожилыми людьми, направленное на удовлетворение их потребностей в оздоровлении и укреплении здоровья, культурного досуга, гостеприимства и опыт их применения ...» [4, с. 7].

Безусловно, геронтологическая компетентность родителей будет содержательно будет отличаться от компетентности профессионалов. На наш взгляд, данное явление можно охарактеризовать следующим образом: геронтологическая компетентность родителей – это составная часть родительской компетентности, представляющая собой единство когнитивного, эмоционально-ценностного и коммуникативно-деятельностного компонентов, позволяющее организовывать конструктивное межпоколенное взаимодействие членов семьи (родителей и внуков с прародителями), а также формировать уважительное отношение ребенка к пожилым людям.

На основе данного определения можно проанализировать возможное содержание указанных компонентов геронтологической компетентности и рассмотреть основные пути ее развития.

Когнитивный компонент геронтологической компетентности родителей, на наш взгляд, должен включать в себя:

- знания о социально-психологических особенностях пожилого возраста, об основных механизмах старения и стратегиях поведения в старости;
- знания о стратегиях конструктивного межпоколенного общения и методах профилактики возрастных стереотипов, способствующие решению типичных конфликтов между родителями и прародителями, а также между прародителями и внуками;

- представления о значимости периода старости в жизни человека, о потребностях пожилых людей (в частности – потребности в передаче опыта молодому поколению) и значимости «внукотерапии» (термин Б.М. Бим-Бада) для социального развития прародителя в позднем возрасте.

- осознание психолого-педагогического потенциала старости, состоящего в создании возможностей для трансляции социального опыта, условий для национально-исторической и социальной самоидентификации, успешной социализации и психического развития личности, а также в формировании нравственных и социально-значимых качеств ребенка.

Эмоционально-ценностный компонент геронтологической компетентности родителей предполагает личностную готовность и потребность родителей в общении с собственными матерью и отцом, а также инициативность в организации межпоколенного взаимодействия прародителей и внуков. Данный компонент включает в себя уважительное и бережное отношение к собственным прародителям и пожилым родителям, принятие их в качестве значимых субъектов воспитания ребенка, готовность ценить и использовать их социальный опыт.

Коммуникативно-деятельностный компонент, который интегрирует знания и установки родителей, включает в себя комплекс умений и поведенческих образцов, которые обеспечивают конструктивное взаимодействие с пожилыми родственниками как самих родителей, так и детей. В том числе:

- умение планировать и организовывать совместную деятельность представителей различных поколений семьи, с учетом их интересов и потребностей; сохранение и формирование общих семейных традиций;

- умение акцентировать внимание ребенка на ценности социального опыта и заслуг бабушек и дедушек, в доступной информировать его о социально-психологических особенностях пожилых людей;

- умение конструктивно решать конфликтные ситуации с учетом возрастных психологических особенностей пожилых людей;

- проявление интереса и внимания в общении с пожилыми родителями, формирование интереса ребенка к жизненному пути бабушек и дедушек;

- способность совместно с прародителями планировать и решать воспитательных задач прародителям на основе

их социального опыта, с учетом задач социального развития и возможностей самообразования в позднем возрасте.

Развитие геронтологической компетентности, безусловно, требует целенаправленной работы со стороны родителей и, по возможности, педагогического коллектива. Прежде всего, важную роль играет получение нужной информации в вопросах психологии и физиологии третьего возраста. Это во многом связано с тем, что, проживая отдельно от бабушек и дедушек и собственных пожилых родственников, родители мало осведомлены о психологических особенностях, кризисах и потребностях пожилых людей. В условиях постоянного цейтнота общение с пожилыми людьми часто сводится к практической помощи и обсуждению будничных вопросов, тогда как глубинные проблемы стариков остаются за кадром. Неосознаваемые проявления механизмов старения (забывчивость, медлительность, излишнее любопытство) вызывают раздражение и отчужденность, провоцируют конфликты.

На сегодняшний день можно выделить несколько основных путей развития геронтологической компетентности родителей:

- Организация психолого-педагогического просвещения со стороны образовательной организации (тематические лекции, семинары, конференции, участие в специальных программах / тренингах, направленных на получение нужной информации и проработку стратегий конструктивного межпоколенного взаимодействия).
- Самообразование и самовоспитание родителей (самостоятельный поиск и отбор информации, рефлексия собственных отношений с родителями и прародителями, консультации психологов и специалистов по социальной работе).
- Интенсификация общения и взаимодействия с бабушками и дедушками, организация межпоколенного общения в семье с последующей рефлексией (в данном случае повышение геронтологической компетентности происходит за счет анализа полученного опыта).

Повышение геронтологической компетентности зачастую требует от родителей глубинного анализа отношений к собственным родителям, бабушкам и дедушкам, возможно, преодоления старых обид и конфликтов. Однако, трудно отрицать, что гармоничное, уважительное отношение к старшим в семье, активное межпоколенное взаимодействие составляют основу успешной социализации и психического развития ребенка, а также становления конструктивного отношения к родителям в их старости. Именно опора на опыт предков и социальный багаж старшего поколения позволяет полностью

реализовать родительский потенциал, сформировать целостную картину мира собственного ребенка.

Список литературы:

1. Артемчук Н.В. Сущностная характеристика понятия «Родительская компетентность» // Развитие родительских компетенций: материалы всероссийской конференции. Отв. ред. Т.А. Семенова. Москва, 2015. С. 207–211.
2. Афанасьева Т.С. Геронтологическая компетентность специалиста по социальной работе // Russian Agricultural Science Review. 2015. Т. 6. № 6-3. С. 19–31.
3. Криволапова Н.А., Воробьева Т.П. Повышение родительской компетентности как социальная проблема // Специфика педагогического образования в регионах России. 2012. № 1. С. 143–146.
4. Ленина Е.В. Формирование социально-геронтологической компетентности менеджеров санаторно-курортной сферы в вузе: автореф.: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ленина Елена Владимировна. – Москва, 2009. – 25 с.
5. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен: Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2011. – 496 с.

СЕКЦИЯ

«СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО

Братчик Анжелика Борисовна

*преп., кафедра иностранных языков
Северо-Кавказский горно-металлургический институт
(Государственный технологический университет),
РФ, Республика Северная Осетия-Алания, г. Владикавказ
E-mail: liaka10@yandex.ru*

Закаева Белла Константиновна

*ст. преп., кафедра иностранных языков
Северо-Кавказский горно-металлургический институт
(Государственный технологический университет),
РФ, Республика Северная Осетия-Алания, г. Владикавказ
E-mail: zblbella@yahoo.com*

THE USE OF INTERACTIVE FORMS IN THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Anzhelika Bratchik

*foreign languages department North Caucasian Institute
of Mining and Metallurgy (State Technological University),
Russia, Republic of North Ossetia-Alania, Vladikavkaz*

Bella Zakaeva

*foreign languages department North Caucasian Institute
of Mining and Metallurgy (State Technological University),
Russia, Republic of North Ossetia-Alania, Vladikavkaz*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена актуальной проблеме – применению интерактивных форм обучения в процессе изучения иностранного языка. В работе излагаются правила проведения интерактивных занятий, принципы взаимодействия преподавателя и студентов в процессе работы. Авторы кратко описывают несколько форм проведения интерактивных занятий, которые можно использовать при обучении иностранным языкам.

ABSTRACT

The article is devoted to the actual problem – the use of interactive forms in the English language teaching. The paper sets out the rules of interactive lessons, principles of interaction between the teacher and students in the classroom. The authors briefly describe several forms of interactive lessons that can be used in teaching foreign languages.

Ключевые слова: метод обучения, студент, интерактивный метод, активность, технология, эффективный.

Keywords: teaching method; interactive method, activity, student, technology, effective.

Образование должно делать больше, нежели просто передавать информацию; оно должно развивать навыки, такие как фантазия и воображение, которые помогают нам получать знания и заставляют нас двигаться вперед, становясь, хорошими специалистами.

Альберт Эйнштейн.

Педагог с хорошим воображением может делать чудеса, разрушая монотонность занятий и давая студентам возможность живого участия в аудиторной работе.

Стремительные изменения, происходящие в жизни нашего общества, развитие современных технологий, возможность более широкого использования различных приемов обучения и потребность государства в специалистах с определенным набором знаний, требуют внесения изменений в привычный процесс обучения студентов иностранному языку.

Сегодня ни для кого не секрет, что надо управлять не личностью, а процессом её развития, то есть учебный процесс должен быть ориентирован на совместную творческую деятельность обучающего и обучаемого с опорой на различные интерактивные методы, а это, в свою очередь, способствует повышению активности студентов на занятии. В самом слове «интерактивный», которое в переводе

с английского языка означает взаимодействующий друг с другом, уже заложен ответ на то, как будет проходить процесс обучения.

Интерактивные формы обучения включают в себя множество целей, вследствие чего занятия строятся по простому принципу: минимум «голой» теории, но максимум разговорной практики, так как без навыков практического применения имеющегося уже объема знаний, студенты часто не в состоянии постигнуть глубины изучаемого материала.

Зачастую, во время лекций и практических занятий, проводимых в традиционной форме, где в центре внимания преподаватель, не взаимодействующий со студентами, аудитория теряет интерес к происходящему. Как говорить, слушать – еще не значить учиться, рассказывать – не означает учить.

Интерактивные же формы обучения позволяют сделать занятие интересным и захватывающим, создать атмосферу живого общения и вовлечь всех участников учебного процесса в активную работу, способствующую лучшему усвоению учебного материала.

Интерактивные формы имеют четыре основные цели:

1. Более объективная оценка студенческих достижений.
2. Гибкость в обучении, благодаря возможности быстрой коррекции хода занятия.
3. Умение использовать знания на практике.
4. Мотивация студентов – совместная работа в команде.

При проведении интерактивных занятий по иностранным языкам следует придерживаться следующих правил:

- поощрять активное участие учащихся;
- задавать вопросы, которые стимулируют ответ, обсуждение с использованием жизненного опыта;
- использовать учебные пособия, которые удерживают интерес и внимание студентов;
- создавать рабочую атмосферу в группе;
- участвовать в игровых ситуациях наряду со студентами.

Используя интерактивный подход, учитель должен добиваться того, чтобы студенты общались не только с ним, но и между собой, т. к. взаимодействие студентов в группе является мощным инструментом оптимизации учебного процесса. При традиционном способе изучения иностранного языка, целью учителя является деятельность по передаче определенного набора знаний, а при интерактивном обучении цель учителя – создание разговорной ситуации и организация активной работы максимального числа студентов.

Если до недавнего времени достаточно было преподавателю взять конкретный учебник и работать по нему со студентами, от которых, в свою очередь требовалось лишь выполнение лексических и грамматических упражнений, перевод текстов и их пересказ, то современные реалии требуют от нас совершенно другого.

Язык – это нечто живое, способное постоянно изменяться, и современное обучение должно строиться не только на изучении грамматики и переводе текстов, но и должно включать в себя всю нашу современную жизнь, во всем её многообразии. И здесь на помощь приходят различные интерактивные способы, базирующиеся на упражнениях и заданиях, направленных на изучение и активизацию нового материала, а не на контроль и закрепление ранее изученного.

Существует огромное количество разнообразных форм и методов интерактивного обучения. Директор Академии Усовершенствования Преподавания и Обучения университета Южной Флориды Кевин Йи, занимающийся проблемами интерактивных и инновационных подходов к обучению, описал 186 различных интерактивных обучающих методов [5].

Конечно, в одной статье невозможно рассказать обо всех методах и формах, используемых в настоящее время в системе обучения иностранным языкам, но хотелось бы остановиться на некоторых из них.

1. Мозговой штурм (“Brainstorming”).

Поиск спонтанных идей, путем вовлечения в решение какой-либо проблемы, является формой групповой работы и поэтому способствует не только изучению языка, но и умению работать в команде. Кроме того, в процессе работы происходит генерация творческих мыслей и идей, благодаря чему развивается креативное и ассоциативное мышление, закрепляется в памяти лексика и минимизируется языковой барьер.

При проведении данного вида работы необходимо придерживаться следующих правил:

- Нельзя ни одобрять, ни критиковать, ни свою, ни чужую мысль. Всё, что приходит в голову, желательно записывать. Все мысли вслух, даже самые неуместные, приветствуются.
- Во время спора целью является не поиск решения, а умение выражать свои мысли на неродном языке. Чем больше идей будет высказываться, тем больше шансов научиться говорить по-английски правильно.
- Идеи могут вытекать одна из другой, причем, и не важно, кто автор: никаких авторских прав, только коллективная работа.

- Приветствуется использование общения в социальных сетях, в чатах, на форумах и посредством электронной почты [3].

2. Работа в парах.

Для эффективной работы следует четко обозначить проблему или вопрос, предложить студентам разбиться по парам и дать им достаточно времени на то, чтобы обсудить проблему, сформулировать ее решение и дать возможность высказаться обоим в паре. Остальным студентам можно предложить обсудить их позицию. Можно разработать различные вариации такого вида работы.

3. Метод кейсов (“Case study”).

В центре внимания данного задания – решение проблем, связанных с реальной жизнью. Студенты разбиваются на небольшие группы, каждая из которых предоставляет информацию о реальном случае, а затем предлагает другим высказать свое мнение и разработать приемлемое решение проблемы.

4. Интерактивная лекция.

Сразу после объявления темы, но до её объяснения, преподаватель предлагает студентам записать на карточки вопросы, относящиеся к теме. Затем он зачитывает эти вопросы и предлагает аудитории ответить на них. Следует зачитывать вопросы не в той очередности, как они были сданы, а перемешав их, чтобы заставить студентов строить догадки по поводу того, кто какой вопрос задал. Не рекомендуется ограничивать студентов во времени на размышление и сразу самому отвечать на вопрос. Только после того, как у обучаемых не нашлось верных вариантов ответа, можно прийти им на помощь. При необходимости, если вопрос не понятен, следует перефразировать его и задать наводящие вопросы.

5. «Горячая картофелина» (“Hot Potato”).

В начале, один из участников пишет свое задание на листе бумаги и комкает её. Горячая картошка готова. Он перекидывает её другому студенту, который должен выполнить это задание. Каждый последующий участник, вписывает свое и отправляет её дальше.

Для игры требуется только воображение и бумага, что позволяет использовать его на любом занятии.

Например, если тема занятия «Лондон», «горячая картошка» может содержать название какой-либо достопримечательности Лондона. Получивший её студент должен рассказать что-нибудь интересное об этом месте, написать другое название и перекинуть дальше. И так по цепочке.

6. Обучающие игры.

Всё чаще в последнее время слышны мнения, что игры – это не просто вид деятельности, заполняющий время на занятии, а незаменимый помощник, имеющий большое образовательное и воспитательное значение.

По мнению профессора Патрисии А. Ричард Амато из Калифорнийского университета, игры должны проходить весело, но при этом иметь определенную педагогическую ценность и подразделяться на разные подвиды: вербальные и невербальные, ролевые, грамматические, деловые, образовательные и т. д. [4].

Игры имеют большое значение в процессе обучения иностранному языку и часто используются в качестве короткой разминки в начале, или, если остается время, в конце урока.

Они:

- снижают нервное напряжение студентов во время ответа, что способствует лучшему восприятию и усвоению материала;
- обладают большей мотивацией и носят отчасти развлекательный характер, способствуя созданию легкой, непринужденной атмосферы, что может дать студентам больше возможностей для выражения своих мнений и чувств;
- заставляют вспоминать необходимые вещи быстрее и лучше, позволяя учащимся приобретать новый языковой опыт, что в дальнейшем способствует более свободному владению языком.

Обобщая всё вышесказанное, следует отметить, что основная идея данного подхода состоит в том, что обучающемуся предоставляются максимально широкие возможности для получения знаний, посредством живого общения и вовлечения в захватывающий рабочий процесс, где он становится активным участником, а не пассивным зрителем. Иначе говоря, это – обучение посредством активной деятельности, способствующее лучшему восприятию материала и интеграции теории и практики, позволяющее студентам учиться самим в рамках многообразных ситуаций, с использованием различных методов обучения.

Список литературы:

1. Казарьянц К.Э., Кочарова Е. Интерактивные технологии обучения. Материалы международной конференции «Молодая наука 2009» Ч. 14 С. 153–154.

2. Кусов И.Р., Закаева Б.К., Братчик А.Б. Интерактивные занятия, как эффективный метод обучения. // Материалы XXXVIII студенческой международной научно-практической конференции «Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки». – 2016. Новосибирск. – [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://sibac.info/21208>.
3. Шкварюк Алена Александровна Интерактивные методики преподавания иностранных языков. // Novainfo – 2014. № 20 – [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://novainfo.ru/archive/20/interaktivnye-metodiki-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (Дата обращения 6.12.2015).
4. Patricia A. Richard-Amato. Making it happen: interaction in the second language classroom: from theory to practice. New York: Longman, 1988. P. 426.
5. Yee K. Using technology tools for interactive teaching. Presentation to coalition of private school in Morocco. Via U.S. Embassy 2015.

СЕКЦИЯ

«ТОЛЕРАНТНОСТЬ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ»

ОТРАЖЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ШКОЛЬНОМ УЧЕБНИКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ УЧЕБНИКА «РУССКИЙ ЯЗЫК. 6 КЛАСС» М.Т. БАРАНОВА, Т.А. ЛАДЫЖЕНСКОЙ, Л.А. ТРОСТЕНЦОВОЙ)

Саяхова Лена Галеевна

*д-р пед. наук,
проф. кафедры русского языка и методики его преподавания
Башкирского государственного университета,
РФ, Республика Башкортостан, г. Уфа
E-mail: lgsayhova@mail.ru*

Алябина Наталия Юрьевна

*учитель русского языка и литературы
МБОУ «Лицей № 21» городской округ г. Уфа,
магистрант кафедры русского языка и методики его преподавания
Башкирского государственного университета,
РФ, Республика Башкортостан, г. Уфа
E-mail: dinka1966@yandex.ru*

**THE REFLECTION OF CROSS-CULTURAL
COMMUNICATION IN SCHOOL TEXTBOOKS
(ON MATERIAL OF THE TEXTBOOK
“THE RUSSIAN LANGUAGE. 6TH CLASS”
BY M.T. BARANOVA, T.A. LADYZHENSKOY,
L.A. TROSTENTSOVA)**

Lena Sayakhova

*doctor of Pedagogical Sciences, professor of chair of the Russian language
and technique of its teaching, the Bashkir state university,
Russia, Republic of Bashkortostan, Ufa*

Natalia Alyabina

*teacher of the Russian language and literature,
MBOU “Lyceum №21” city district Ufa, undergraduate of chair of the Russian
language and technique of its teaching, the Bashkir state university,
Russia, Republic of Bashkortostan, Ufa*

АННОТАЦИЯ

Цель статьи заключается в анализе содержания школьного учебника по русскому языку с позиции отражения в нем межкультурной коммуникации. При помощи метода сплошной выборки и частотной характеристики были проанализированы все упражнения, представленные в данном учебнике. В современном обществе, столкнувшемся с проблемой мирного сосуществования представителей разных национальностей, в том числе вследствие массовой миграции, возникла необходимость в создании условий для установления межкультурной коммуникации. Анализ учебника с этой точки зрения убеждает в целесообразности обращения в процессе обучения русскому языку к лингвокультурологическому подходу, причем с учетом регионального компонента.

ABSTRACT

Creation of conditions for establishment of cross-cultural communication has become a pressing problem of the society that has faced a problem of peaceful co-existence of representatives of different nationalities including owing to mass migration. The purpose of the article consists in the analysis of the contents of the school tutorial on the Russian language in line with cross-cultural communication. Grammatical exercises of this textbook were studied. The analysis of the textbook from the point of view of representation of cross-cultural communication in it convinces that

teachers need to appeal to linguoculturological approach while teaching Russian, and to take regional component into account.

Ключевые слова: язык; межкультурная коммуникация; обучение; лингвокультурология.

Keywords: language, cross-cultural, communication training, linguoculturologiya

Актуальность всех вопросов, связанных с культурой, приобрела в настоящее время небывалую остроту. Насущной проблемой общества, столкнувшегося с проблемой мирного сосуществования представителей разных национальностей, в том числе вследствие массовой миграции, стало создание условий для установления межкультурной коммуникации.

В связи с вышесказанным приобретает большую значимость понимание межкультурной коммуникации как необходимого условия для формирования современной языковой личности, поскольку «... различия в культуре, концептосфере наглядно проявляются в коммуникации – в текстах, диалогах, юморе. Поэтому для учащихся знакомство с публикациями по сопоставительной лингвокультурологии и межкультурной коммуникации, работа с текстами, отражающими ситуации межкультурного общения, становится базой для формирования полилингвальной языковой личности» [3, с. 238]. Насколько же межкультурная коммуникация прослеживается в современных пособиях, призванных формировать языковую личность? Ответить на этот вопрос поможет анализ учебного пособия линии ФГОС.

Объектом особого внимания стал учебник М.Т. Баранова, Т.А. Ладыженской, Л.А. Тростенцовой «Русский язык. 6 класс. Учебник для общеобразовательных организаций в 2 частях», рекомендованный Министерством Образования и науки РФ в качестве учебника, допустимого в классах, идущих по ФГОС [1; 2]. Пособие в основе своей оно копирует учебник русского языка под редакцией М.Т. Баранова, Т.А. Ладыженской, удостоенный государственной премии СССР в 1984 году. Данное учебное пособие представлено в двух частях. В нем выделены разделы: «Синтаксис и пунктуация», «Текст и речь», «Морфемика и словообразование», «Морфология, орфография и культура речи (части речи)», «Повторение». В условных обозначениях отдельной буквой выведены задания по развитию коммуникативных умений (они обозначены большой буквой «Р»).

Анализ материала показал, что в целом в учебнике много текстов из русской литературы. В основном представлены произведения А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Н.В. Гоголя, В.Г. Короленко, Л.Н. Толстого. К сожалению, в предлагаемых упражнениях наблюдается отсутствие планомерной работы над текстом: нет указаний на ключевые слова, на стилевую и типовую принадлежность. Ко многим упражнениям предлагаются только задания грамматического характера: обозначить виды прилагательных, окончания частей речи и так далее:

«148. Прочитайте текст. Выпишите слова с выделенными буквами» [1, с. 84].

Творчество мастеров слова – представителей других национальностей в учебнике практически не представлено.

Попытками установить межкультурную коммуникацию можно назвать обращение к текстам, развивающим представления учащихся о русских народных промыслах [2, с. 19; 2, с. 41], но, к сожалению, в заданиях к упражнениям нет никакого намека на специфику русской нации, нет заданий, направленных на сравнение двух культур, что нам представляется необходимым для полноценного взаимодействия в современной полилингвальной среде. В одном из упражнений предлагается составить устное и публичное выступление о народном промысле, но нет точного указания на специфику представленной культуры и попытки сопоставить культуру русской нации с родной культурой:

«393. Подготовьте на основе предыдущих упражнений и материалов из энциклопедий устное и публичное выступление на одну из выбранных тем» [2, с. 42].

В пособии очень много упражнений, раскрывающих особенности градостроения, памятников архитектуры Москвы, Московской и прилегающих областей:

«86. Прочитайте текст. Определите стиль.

В 1563 году на средства царской казны в Москве была открыта типография, главой которой был назначен Иван Федоров. Иван Федоров был и ученым-просветителем, и изобретателем, и художником. Не случайно именно его считают русским первопечатником. Он сам сконструировал типографский станок, вырезал из дерева красивый славянский шрифт...» [1, с. 48].

Имеются тексты о русских скульпторах (например, в упражнении 584 предложено найти материалы о С. Коненкове, его мемориальном музее-мастерской) [2, с. 138].

Анализируя первую часть, мы пришли к выводу, что в основе своей межкультурная коммуникация недостаточно представлена

в учебном пособии, хотя наименования некоторых параграфов соответствует заявленной теме (например, параграф 3 «Ситуация общения» [1, с. 7–14]). Отдельный раздел первой части посвящен теме «Текст» [1, с. 34–50]. В данном разделе представлено много хороших текстов с культурологическим уклоном, но нет заданий на сопоставление менталитета разных наций:

*«74. Прочитайте текст. Запишите выделенные ключевые слова. ПРАВИЛА ДЛЯ МОЛОДЫХ ДВОРЯН ПРИ ПЕТРЕ I. Заботясь о том, чтобы молодое поколение выросло вежливым, воспитанным, Петр I в 1717 году выпустил книгу «Юности честное зерцало, или Показание к житейскому обхождению». Частично это были переводы из сочинений иностранных авторов, но многие параграфы пособия чисто российского происхождения. Юные дворяне должны были в обиходе проявлять **учтивость и вежливость**, а дерзость и драчливость были недопустимы. Требовалось, чтобы юные дворяне проявляли **уважение к родителям**: «... впервые наипаче всего должны дети отца и мать в великой чести содержать». Правила учтивого поведения требовали, чтобы **при приветствии снимали шляпу**. При разговоре должно **«благочинно, учтиво, вежливо, но не много говорить. Потом слушать и других речи не перебивать**, но дать все выговорить и потом мнение свое, что достойно, предъявить». Правила поведения за столом предписывали, что «должно тихо и смирно, прямо сидеть» [1, с. 42].*

В разделе «Лексика» подробно объясняются значения неологизмов, профессионализмов, устаревших слов, есть материалы, составленные по современным СМИ:

«132. Объясните лексическое значение слов. Составьте с любыми 3–4 словами предложения.

Ноутбук, пазл, плеер, СМИ, Интернет, телемост, телезвезда, геймер, дайвер, голкипер, аэробус, суши, жвачка» [1, с. 74], но нет сопоставления с родными языками других народов.

Анализируя вторую часть учебника, мы пришли к выводу, что в ней представлено небольшое количество упражнений, связанных с межкультурной коммуникацией. Так, в упражнении 616 предложено найти материалы о происхождении собственной фамилии (задание опирается на упражнение 615, где представлено стихотворение Г. Граубина «Прадеды») [2, с. 150].

В теме «Имя прилагательное» есть задание назвать реки, озера, города и горы местности, в которой проживает учащийся, обозначена сравнительная характеристика этих объектов по ширине, длине, высоте, глубине, но не предложено сравнить данные объекты

со схожими понятиями другой местности. В упражнении 341 дано задание составить характеристику персонажам русских народных сказок без указания на схожих героев родной литературы:

«341. Продолжите текст по данному началу. Для характеристики персонажей используйте сложные прилагательные» [2, с. 17].

Необходимо обратить также внимание на упражнения, формирующие способность учащихся описывать картины. В качестве объектов рассмотрения представлены пейзажи, натюрморты, портреты художников середины 50-х годов XX века. Ни быт, ни интерьеры не знакомы современным школьникам, и, более того, они представляют определенную трудность при создании связного текста [1, с. 123]. Таким образом, межкультурная коммуникация в диахроническом аспекте, необходимая в данном случае, не имеет возможности осуществиться в рамках предлагаемых упражнений.

Анализ данного учебного пособия с точки зрения представления в нем межкультурной коммуникации убеждает в необходимости обращения к лингвокультурологическому подходу в рамках обучения русскому языку, причем с учетом регионального компонента. Так, например, «разрабатываемая в Республике Башкортостан лингвокультурологическая концепция обучения языку опирается на общие психолого-педагогические, лингводидактические и лингвистические основы обучения языкам, в то же время она опирается на основные понятия науки лингвокультурологии» [4, с. 174]. В соответствии с этой концепцией в Башкортостане создается ряд учебных пособий, призванных облегчить процесс межкультурной коммуникации среди представителей разных культур [6]. Создание таких пособий «... отражает ситуацию, наметившуюся в последние годы в сфере среднего образования, когда благодаря обращению в учебном процессе к результатам научных изысканий, переложенных на язык учебных изданий, общелингвистическая подготовка учащихся получает дополнительные возможности для углубления и расширения» [3, с. 4].

Что касается учебного пособия, ставшего предметом нашего анализа, то следует признать недостаточность представления в нем средств межкультурной коммуникации. Авторам учебников стоило бы добавить задания и упражнения, позволяющие проводить сравнения с культурой своего собственного народа. Желательно было бы разнообразить тексты отрывками из произведений писателей, хорошо знающих русский язык, но не являющихся русскими по происхождению, например, Кайсына Кулиева, Мустая Карима,

Расула Гамзатова. Необходимо также расширить задания, формирующие устную монологическую и диалогическую речь. Например, составить диалог представителей двух республик по конкретной теме.

Таким образом, данный учебник может претендовать на использование в классах ФГОС при условии доработки заданий и упражнений, которые должны развивать логику, мышление, образное представление, формировать языковую картину мира не только русского человека, но и мигранта, что является необходимым условием формирования языковой личности в современном полилингвальном пространстве в условиях ФГОС.

Очевидно, что «неуспешность коммуникации между носителями существенно различных культур и ментальности, проживающих в непосредственной близости и контакте, чревата конфликтами и столкновениями» [7, с. 5]. Следовательно, формирование языковой личности необходимо осуществлять поэтапно, и школьный период – важная ступень в этом процессе.

Список литературы:

1. Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Тростенцова Л.А. Русский язык. 6 класс. Учебник для общеобразовательных организаций в 2 частях: Пос. для учащихся. – Ч. 1. – М.: Просвещение, 2014. – 191 с.
2. Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Тростенцова Л.А. Русский язык. 6 класс. Учебник для общеобразовательных организаций в 2 частях: Пос. для учащихся. – Ч. 2. – М.: Просвещение, 2014. – 191 с.
3. Кульсарина Г.Г., Салимова Л.М. Изучение языковой картины мира в школе: опыт сопоставительного и лингвокультурологического описания (на материале башкирских и русских текстов): Пос. для учителя. – Уфа: Мир печати, 2012. – 318 с.
4. Саяхова Л.Г. Лингводидактические аспекты филологического образования в лингвокультурологической концепции // Воробьев В.В., Саяхова Л.Г., Хайруллина Р.Х. Сопоставительная лингвокультурология. Теория и принципы анализа языковых единиц: Монография. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2015. – 244 с. – С. 159–240.
5. Саяхова Л.Г. Методология и методическая система формирования лингвокультурологической компетенции тюркоязычных учащихся на уроках русского языка: Монография. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2010. – 294 с.
6. Саяхова Л.Г. Русский язык. 9 класс. Учебник для общеобразовательных организаций: Пос. для учащихся. – М.: Просвещение, 2007. – 367 с.
7. Шаповалов В.Ф. Коммуникация как глобальная проблема современного мира // Философия и общество. – 2010. – № 4. – С. 5–20.

ПСИХОЛОГИЯ

СЕКЦИЯ

«ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ»

ДИСПОЗИЦИОНАЛЬНЫЕ ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Гутник Елизавета Павловна

*старший преподаватель кафедры педагогики и психологии
Кубанский государственный университет,
РФ, г. Краснодар*

E-mail: propedevtika00@yandex.ru

DISPOSITIONAL PERSONAL FACTORS OF THE FORMATION OF HARDINESS IN ADOLESCENCE

Elizabeth Gutnik

*senior lecturer the Department of pedagogy and psychology
Kuban state University,
Russia, Krasnodar*

АННОТАЦИЯ

В статье обсуждаются результаты исследования личностных характеристик жизнестойкости в юношеском возрасте. Описываются личностные характеристики юношей и девушек с разным уровнем жизнестойкости и ее составляющих компонентов. Показано, что в юношеском возрасте формирование диспозициональных характеристик жизнестойкости происходит в социальном взаимодействии личности.

ABSTRACT

The article discusses the results of the study personal characteristics of hardiness in adolescence. Describes the personal characteristics of boys and girls with different levels of hardiness and its constituents. It is shown that in adolescence the formation of the dispositional characteristics of hardiness occurs in social interaction personality.

Ключевые слова: личность; активность; диспозиционные личностные характеристики; жизнестойкость.

Keywords: personality; activity; dispositional personal characteristics; hardiness.

Проблема поведения человека в жизненных ситуациях в последнее время очень актуальна, что объясняется информационной насыщенностью и ускорением ритма жизни современного человека.

Важным условием психологического изучения жизнедеятельности личности выступает учет механизмов и стратегий организации активности личности в различных жизненных ситуациях. Так, исследователи рассуждают о генеральных линиях активности личности, которые объединяют содержательно родственные разноуровневые личностные характеристики [1]. Тем самым, разным уровням жизнестойкости будут соответствовать разные уровни выраженности диспозиционных характеристик личности.

- Другим важным условием изучения личности является возрастной фактор. Влияние возраста на систему организации активности личности признается существенным компонентом в объяснении индивидуально-личностных особенностей жизнедеятельности [2].

Целью настоящего исследования было изучение диспозиционных личностных факторов становления жизнестойкости в юношеском возрасте.

База исследования – институт среднего профессионального образования Кубанского государственного университета.

Экспериментальную выборку исследования составили 80 студентов (60 девушек и 20 юношей). Возраст испытуемых – 18 лет. (Данные собраны В.В. Кладовой, магистрантом направления 44.04.02 Психолого-педагогическое образование).

Основной метод эмпирического исследования – опрос. В исследовании были использованы следующие методики:

1. Тест жизнестойкости С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева [4].
2. 16-ти факторный личностный опросник Кеттелла [3].

После проведения опроса эмпирические данные были обработаны и проанализированы.

Для выявления диспозиционных личностных факторов становления жизнестойкости был проведен статистический анализ с применением *H*-критерия Краскала-Уоллеса [5]. Анализ проводился отдельно по подвыборкам юношей и девушек.

В подвыборке девушек испытуемые с разным уровнем жизнестойкости достоверно различаются по факторам: С ($p = 0,00$), Н ($p = 0,00$), I ($p = 0,02$), М ($p = 0,01$), О ($p = 0,00$), Q3 ($p = 0,01$), Q4 ($p = 0,02$).

Дополнительно был проведен статистический анализ личностных различий испытуемых с разным уровнем составляющих компонентов жизнестойкости.

Девушки с разным уровнем вовлеченности в деятельность достоверно различаются по факторам С ($p = 0,00$), Н ($p = 0,01$), М ($p = 0,04$), О ($p = 0,00$), Q3 ($p = 0,00$).

Девушки с разным уровнем контроля за деятельностью достоверно различаются по факторам С ($p = 0,00$), Н ($p = 0,002$), I ($p = 0,00$), О ($p = 0,00$), Q3 ($p = 0,00$), Q4 ($p = 0,01$).

Девушки с разным уровнем принятия риска достоверно различаются по факторам С ($p = 0,00$), Н ($p = 0,04$), L ($p = 0,05$), N ($p = 0,03$), О ($p = 0,00$), Q4 ($p = 0,00$).

Таким образом, девушки с высоким уровнем жизнестойкости отличаются эмоциональностью, стабильностью, смелостью, жесткостью, высокой практичностью, спокойствием, высоким самоконтролем и умеренной напряженностью психических состояний. Девушки с низким уровнем жизнестойкости отличаются эмоциональной нестабильностью, робостью, чувствительностью, излишней мечтательностью, высокой тревожностью, слабым самоконтролем и сильной расслабленностью, излишней доверчивостью и наивной прямолинейностью.

В подвыборке юношей испытуемые с высоким уровнем жизнестойкости достоверно различаются по факторам С ($p = 0,01$), E ($p = 0,03$), Н ($p = 0,03$), I ($p = 0,02$).

Дополнительно был проведен анализ личностных различий испытуемых с разным уровнем выраженности составляющих компонентов жизнестойкости.

Юноши с разным уровнем вовлеченности в деятельность достоверно различаются по факторам С ($p = 0,02$), Н ($p = 0,03$), О ($p = 0,05$).

Юноши с разным уровнем выраженности контроля различаются на уровне статистической тенденции по факторам А ($p = 0,08$),

С ($p = 0,07$), Е ($p = 0,06$), О ($p = 0,08$), а также выявлены достоверные статистические различия по факторам G ($p = 0,04$), Н ($p = 0,03$), М ($p = 0,04$).

Юноши с разным уровнем принятия риска различаются на уровне статистической тенденции по факторам С ($p = 0,08$), F ($p = 0,06$), I ($p = 0,08$), О ($p = 0,09$), а также выявлены достоверные статистические различия по фактору М ($p = 0,02$).

Анализ показал, что юноши с высоким уровнем жизнестойкости отличаются высокой эмоциональностью, стабильностью, доминантностью, смелостью, жесткостью в общении, спокойствием, общительностью, сдержанностью, высокой нормативностью в поведении, умением ставить долгосрочные цели. Юноши с низким уровнем жизнестойкости отличаются эмоциональной нестабильностью, склонностью к подчинению, робостью в общении, излишней чувствительностью, высокой тревожностью, замкнутостью, склонностью к ненормативному поведению, высокой тревожностью, желанием планировать каждый свой шаг, нежеланием открыто проявлять свои эмоции, они чрезмерно чувствительны и стремятся к практичности.

Примечательно, что в системе взаимосвязи диспозиционно-личностных показателей с характеристиками жизнестойкости в подгруппах юношей и девушек можно выделить формообразующие компоненты. Из представленного анализа видно, что это факторы С «эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность», Н «робость – смелость» и О «спокойствие – тревожность». Указанные факторы взаимосвязаны со всеми измеряемыми показателями жизнестойкости в обеих подвыборках (другие факторы варьируют). Это позволяет предполагать, что указанные характеристики могут выступать опосредованными индикаторами жизненных ситуаций, которые являются определяющими для становления жизнестойкости в юношеском возрасте.

Анализ содержательных характеристик указанных личностных факторов показывает, какая именно сфера жизнедеятельности личности является главной в системе становления жизнестойкости в юношеском возрасте. Факторы С, Н и О в совокупности описывают особенности личностного отношения к социальным контактам, а именно – эмоциональные характеристики социального взаимодействия, степень активности в социальных контактах, личностное отношение к трудным жизненным ситуациям, устойчивость или неустойчивость к переживанию неудач, зависимость от социального окружения. Тем самым, можно сделать вывод, что в юношеском возрасте формирование диспозиционных характеристик,

обеспечивающих такое личностное качество как жизнестойкость, происходит в социальном взаимодействии личности. Именно сфера социальных контактов выступает тем полем реализации активности личности, которое в юношеском возрасте определяет становление жизнестойкости личности. Этот факт следует учитывать при составлении программ психологического сопровождения личностного развития в юношеском возрасте.

Список литературы:

1. Белан Е.А. Активность личности в жизненных ситуациях: монография. – Saarbrücken: LAP Lambert, 2012. – 108 с.
2. Белан Е.А., Худик В.А. Психологические особенности оценивания жизненных ситуаций взрослыми: монография. – СПб.: Изд-во Политехнического ун-та, 2015. – 158 с.
3. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. – СПб.: Речь, 2001. – 112 с.
4. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
5. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с.

ВЛИЯНИЕ ИГРОВОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЭМОЦИОНАЛЬНО- ПОВЕДЕНЧЕСКУЮ СФЕРУ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Раклова Екатерина Михайловна

*канд. психол. наук, доц. департамента «Педагогика и спорт»,
Республика Казахстан, г. Павлодар*

Булекбаева Айдана Наримановна

*студент 4 курса, Инновационный Евразийский университет,
Республика Казахстан, г. Павлодар
E-mail: Pretty_girl_17@list.ru*

INFLUENCE OF GAMING ACTIVITY IN THE EMOTIONAL-BEHAVIORAL SPHERE OF PRESCHOOL CHILDREN

Catherine Raklova

*candidate of Science, Associate Professor of "Pedagogy and Sports",
Kazakhstan, Pavlodar*

Aidana Bulekbayeva

*4th year student, Innovative University of Eurasia,
Kazakhstan, Pavlodar*

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассмотрены проблемы воздействия компьютерных игр на эмоционально-поведенческую сферу детей дошкольного возраста. Показано, что компьютерная деятельность вызывает зависимость и агрессию у детей дошкольного возраста.

ABSTRACT

This article examines the impact of computer games on the emotional and behavioral sphere of preschool age. It is shown that computer activity is addictive and aggression in preschool children.

Ключевые слова: зависимость, эмоции, компьютерные игры, эмоциональная сфера, эмоционально-поведенческая сфера.

Keywords: addiction, emotions, computer games, emotional sphere, emotional and behavioral sphere.

В настоящее время в психическом развитии в дошкольном возрасте является формирование личности, в которую входит нравственное воспитание ребенка, необходимое для развития эмоционально-поведенческой сферы. В последнее время данная проблема эмоционально-поведенческого развития детей дошкольного возраста всё чаще привлекает внимание родителей, педагогов и психологов. Так как, эмоции дошкольника проходят путь прогрессивного развития, приобретая всё более богатое содержание и всё более сложные формы проявления под влиянием социальных условий жизни и воспитания [1; 2].

- Формирование эмоционально-поведенческой сферы дошкольника исследовалась многими психологами и педагогами (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович и др.)

Л.С. Выготский отмечал, что «эмоции и когнитивная система совместно обеспечивают ориентировку в окружающем».

С.Л. Рубинштейн в многообразных проявлениях эмоциональной сферы личности выделяет три уровня. Первый – это уровень органической аффективно-эмоциональной чувствительности. Второй, более высокий уровень эмоциональных проявлений, по Рубинштейну, составляют предметные чувства (эмоции). Третий уровень связан с более обобщенными чувствами, аналогичными по уровню обобщенности отвлеченному мышлению.

Несмотря на то, что изучению формирования эмоциональной и поведенческой сферы детей дошкольного возраста всегда уделялось большое внимание, данная проблема по-прежнему остается не решенной в отдельных ее аспектах [3].

Наше исследование было проведено в ГККП Ясли-сад № 23 г. Павлодара. В исследовании принимали участие 20 детей дошкольного возраста и их родители.

Из беседы с родителями детей о свободном времени ребенка в выходные дни стало очевидным, что некоторые дети все свободное время проводят за компьютером. Были набраны две группы детей дошкольного возраста 5–6 лет: экспериментальная – из числа детей, имеющих выраженный интерес к компьютерным играм и контрольная – из числа детей, не проявляющих интереса к компьютерным играм, по 10 человек в каждой группе.

Целью нашего исследования было выявить взаимосвязь компьютерных игр и эмоционально-поведенческой сферы детей дошкольного возраста.

В нашем исследовании использовались такие методики как:

Анкета «Оценка эмоционально-поведенческой сферы детей дошкольного возраста» В.В. Ткачева. Которая позволяет раскрыть особенности контакта между детьми и значимыми для них взрослыми, а также дает возможность определения перспектив развития ребенка по ряду параметров. Особенности эмоционально-поведенческой сферы детей дошкольного возраста изучаются с помощью 9 шкал.

Проективный тест тревожности Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен, который помогает определить общий уровень тревожности ребенка. Цель: исследовать и оценить тревожность ребенка в типичных для него жизненных ситуациях.

Для решения поставленных задач в нашем исследовании были использованы следующие методы исследования:

1. Теоретические методы: изучение психолого-педагогической литературы.

2. Эмпирические методы:

- Тестирование с использованием следующих методик: проективный тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен, который помогает определить общий уровень тревожности; для диагностики агрессивности рисуночная методика «Несуществующее животное».

Наше исследование проводилось на базе ГKKП Ясли-сад № 23 г. Павлодара и включало три этапа:

1 этап. Постановочный – на этом этапе изучалась, психолого-педагогическая литература по данной теме, определялся понятийный аппарат, задачи, определялась цель, обозначался объект, субъект предмета, выдвигалась гипотеза.

2 этап. Опытнo-экспериментальный – систематизировался полученный материал, происходил отбор методов и методик, определялся порядок применения методик, интерпретация полученных результатов, разработка и применение формирующего эксперимента.

3 этап. Констатирующий – был проведен контрольный диагностический замер, осуществлен анализ.

С целью подтверждения наличия проблем в эмоционально-поведенческой сфере у дошкольников с выраженным интересом к компьютерным играм, был проведен сравнительный анализ полученных результатов исследования, представлен на рисунке 1.

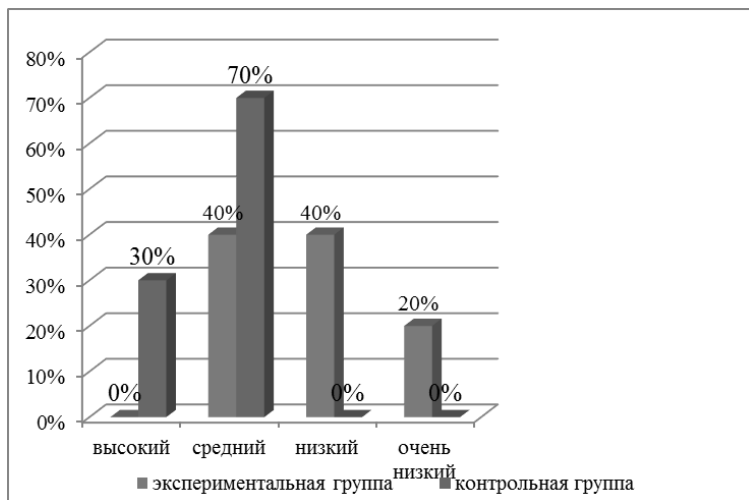


Рисунок 1. Сравнительный анализ уровня развития эмоционально-поведенческой сферы исследуемых дошкольников

Представленные результаты указывают на наличие проблем у детей, проводящих много времени за компьютерными играми, в общении с ровесниками и значимыми взрослыми.

Анализ исследования позволил составить портрет дошкольника, имеющего выраженный интерес к компьютерным играм: ребёнок тревожный, пугливый, напряжённый, со сниженной самооценкой, неуверенный в себе, не умеющий налаживать отношения со сверстниками, со сниженным настроением, не достаточно общительный, к окружающим людям проявляет подозрительность и недоверчивость [5]. Все перечисленные изменения влияют на процессы мышления, сосредоточения, самоконтроля, эмоционального реагирования, на психическое здоровье в целом. Нарастание негативных эмоциональных реакций при условии длительного процесса работы за компьютером; возможной аутизации ребенка при условии более успешной виртуальной жизни; снижение социальной адаптации; возможность формирования компьютерной зависимости при условии длительного «стажа игрока» [6].

Таким образом, полученные результаты показали, что в ходе психологической работы у экспериментальной группы, имеющей выраженный интерес к компьютерным играм, произошло снижение уровня тревожности и агрессивности. Затем, была проведена повторная беседа, результаты которой показали, что дошкольники экспериментальной группы после психологических занятий стали меньше времени проводить за компьютером. Следовательно, положительные проявления эмоционально-поведенческой сферы могут повлиять на снижение интереса к компьютерным играм.

Список литературы:

1. Велиева С.В. Психические состояния детей дошкольного возраста: Дис. ... канд. псих. наук. – Казань, 2001. 231 с.
2. Изард К.Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
4. Кепалайте А.П., Суворова В.В. Экспериментальное изучение положительных и отрицательных эмоций. // Вопросы психологии, 1991. № 2. – С. 140–148.
5. Кожевникова В.А. Формирование эмоциональной сферы личности дошкольника при подготовке к школе. – Рига, 1990. – 40 с.
6. Конева О.Б. Влияние социальных эмоций на процессе социализации детей дошкольного возраста: Автореф. дис. канд. психол. наук. – М., 1997 16 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ОПАСНОГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Черкашина Светлана Александровна

*аспирант, педагог-психолог, ст. преподаватель
Московский социально-педагогический институт НИИРПО,
РФ, г. Москва
E-mail: S1010102@rambler.ru*

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF DANGEROUS ADOLESCENCE

Svetlana Cherkashina

*educational-psychologist, senior lecturer
Moscow social pedagogical institute,
Russia, Moscow*

АННОТАЦИЯ

В статье выявляются психологические причины сложного поведения в подростковом возрасте. Так же представлена программа анамнестических данных, которая даёт возможность практическому психологу правильно и своевременно выявить психологические причины опасного подросткового возраста и спланировать последующую психологическую работу.

ABSTRACT

In the article the main psychological characteristics of adolescent age are identified. Medical history giving a practical psychologist an opportunity to find the reasons mentioned in time and plan psychological work with teenagers is also represented here.

Ключевые слова: подросток, пубертатный период, развитие, анамнестические данные, противоречия, формирование, общение, учебная деятельность, мотивация.

Keywords: teenager, puberty, growth, a history of detail, contradictions, communication, learning activities, motivation.

«Опасный» подростковый возраст является самым важным в процессе формирования личности подростка. В данный период значительно меняются особенности характера, личность подвергается

серьёзным переменам, происходит перестройка первоначальных базовых структур на появление новых образований, происходит закладка осознанного поведения. Данные преобразования происходят благодаря противоречиям физиологического и психологического развития подростков, на фоне духовного созревания. Отсюда все «опасности», сложности, трудности, конфликтности подросткового возраста. В результате неадекватное поведение во взаимоотношениях с окружающими, противоречия в действиях и поступках, воспринимаемые взрослыми как отклонения от общепринятых норм. Психологи считают данные противоречия естественными, характеризующими данный возрастной период. Это бесконечная борьба за справедливость, непримиримость злу, неправде, отсутствие опыта правильно действовать в различных жизненных ситуациях. Это желание быть хорошим, даже идеальным, это стремление выделиться любым способом, это потребность в советах и помощи и отсутствие желания обратиться к взрослым. Это бесконечные желания, потребности, требования. Это чрезмерный эгоизм, самолюбие, непринятие индивидуальности. Это эмоциональные бури в виде романтической восторженности, и грубостей, это нежелание учиться. В основе всего лежат психофизиологические причины, обусловленные возрастными изменениями.

Подростковый возраст характеризуется неравномерным развитием костно-мышечной системы, мышечная масса не успевает за темпами роста костной системы. Результаты исследований показывают, что у двенадцатилетних подростков, при росте 145–156 см, масса тела составляет 32–46,5 кг, спустя 3–4 года (в некоторых случаях один год), рост составляет 158–173 см, а к 15 годам масса тела составляет 48,5–65,3 кг. Полученные данные показывают, что подростки одного возраста имеют существенные различия в росте и массе тела. В результате подростки кажутся неуклюжими, угловатыми, их движения дискоординированы [1, с. 157].

Происходящие резкие физиологические изменения способствуют развитию психологического дискомфорта, который выражается замкнутостью, скрытностью, уединением, или наоборот, демонстративным вызывающим поведением, не всегда адекватным.

Развитие сердечно-сосудистой системы сопровождается несоответствием роста сердца и развитием кровеносных сосудов, что приводит к повышению кровяного давления, головокружению, неприятным ощущениям в области сердца, а в целом ухудшению физического и психического здоровья подростка. Пытаясь скрыть своё

состояние, подростки повышают активность движений, резко меняют своё поведение [1, с. 67].

Очень большое значение на самочувствие и психологическое состояние подростка оказывает процесс полового созревания – пубертатный период.

В данный период у подростков происходят не только внутренние изменения организма, но и внешние: меняется конституция тела, выражаются вторичные половые признаки – это объясняет повышенный интерес к себе и к противоположному полу.

Специалисты (медики, психологи, педагоги) утверждают, что половое созревание подростков характеризуется такими проявлениями как: чрезмерная обидчивость, раздражительность, вспыльчивость, резкость, повышенная возбудимость нервной системы [2, с. 89]. Объяснение этому очень тесная взаимосвязь физиологического и психического развития. Данный процесс очень индивидуален, у одних подростков проходит незаметно, равномерно, у других – открыто, эмоционально, бурно. Острота проявлений во многом зависит от социальной среды, в которой находится подросток, от родителей, педагогов, на сколько понимающее и принимающее их отношение к данным проявлениям. Характеризуя подростковый возраст, можно отметить, что это возраст пытливого ума, стремлений к познаниям, чрезмерной активности, самоутверждения, познания и оценивания себя. Оценивая свои способности и возможности, понимание своего предназначения – все это позволяет подростку осознать свое Я, понять своё предназначение.

Самооценка подростка зачастую заниженная, в результате его поведение во взаимоотношениях со сверстниками сдержанное. При завышенной самооценке потребности ребёнка безграничны, в результате конфликтное поведение неизбежно.

В процессе самопознания происходит самоутверждение подростка. Самоутверждение может быть в виде лжи, обмана, демонстрационного поведения, а также могут драки, ненормативная лексика, дерзкое поведение перед педагогами и т. п.

Общение – одна из ведущих потребностей подросткового возраста. В результате общения подросток получает и делится информацией, мыслями, эмоциями. Общаясь, подросток становится членом социальной группы (класс, школа, группа сверстников), которые долгое время являются для него авторитетом. В процессе социализации, кроме общения, ведущим видом деятельности остаётся учёба. В процессе учёбы происходит интеллектуальное развитие подростков, формируется его мировоззрение. В подростковом возрасте

как правило сформированы все виды учебной деятельности. Интерес к учебной деятельности у всех подростков различен, это объясняется разнообразием учебных предметов, неодинаковыми требованиями и мотивацией у разных преподавателей. В результате, одни подростки имеют познавательные интересы аморфного характера, другие охватывают большой круг учебных предметов, а третьи проявляют доминирующие интересы. В итоге различная успеваемость, отношение к учёбе, посещаемости, проблемы взаимоотношений учеников и преподавателей.

Данные отечественных и зарубежных исследований утверждают, около 20 % подросткам необходима психотерапевтическая, а зачастую и медицинская помощь. С каждым годом наблюдается увеличение количества подростков, испытывающих различные трудности при поступлении в профессиональные учреждения, в дальнейшем при обучении, проявляющиеся в виде непатологических, пограничных отклонений от психической нормы [3, с. 205].

В психологических источниках можно встретить два направления психодиагностической работы специалистов.

Первое – выявление поведенческих особенностей подростков, выявление у них особенностей во взаимоотношениях с взрослыми и сверстниками, в результате повседневных наблюдений, по результатам групповых психологических диагностик, проводимых психологом.

Второе – поступление запроса от родителей или педагогов, который так же обусловлен особенностями подростка в поведении, общении, обучении, не устраивая педагогов или родителей, не соответствуя определённым требованиям.

Для предотвращения негативных последствий в поведении подростков следует выявить психологические причины соответствующих отклонений и определить способы их решения. Основываясь на этом, были предложены два параметра: адекватность и своевременность, обеспечивающие эффективность при решении соответствующих психологических задач практическими психологами [4, с. 105].

Адекватность включает в себя количество и качество данных, применяемых психологом в процессе рассмотрения данной проблемы; определение способов при решении соответствующих проблем и точность выявления психологических причин отклонений.

Своевременность подразумевает как общее время работы психолога по выявлению психологических причин отклонений в поведении подростка, так и на определённом этапе.

Чтобы данные параметры при решении определённых задач в психологической работе были эффективны, следует её выстраивать правильно, начиная с первых этапов, так как неверно выявленные психологические причины отклонений в поведении подростков не дадут положительного результата. И какую бы мы работу не проводили, изменений в поведении подростка происходить не будет, так как воздействие будет идти не та тот первоисточник причины отклонения. По этой причине, несомненно, важна правильность определения (адекватность) и своевременность выявления оснований отклонений в поведении подростков.

Список литературы:

1. Ануфриев А.Ф. Психологический диагноз. – М: Ось, 2010 – 192 с.
2. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. Часть 1. – М: Генезис, 2009 – 160 с. – [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL:<http://www.testoteka.narod2.ru> (Дата обращения 17.12.2015).
3. Залевский Г.В., Личность и фиксированные формы поведения. – М: ИП РАН, 2009 – 336 с.
4. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования: метод. пособие. – М: АРКТИ, 2009 – 336 с.
5. Хухлаева О.В., Психология подростка – М: Академия, 2008 – 160 с.

СЕКЦИЯ

«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В КОНТЕКСТЕ ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Жавнерко Анастасия Павловна

*аспирант кафедры психологии
Белорусского государственного университета,
Республика Беларусь, г. Минск
E-mail: nastasi_ya13@mail.ru*

FEATURES OF EMOTIONAL SPHERE OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN TERMS OF THEIR SOCIALIZATION

Anastasia Zhavnerko

*graduate student of the Department of Psychology
of the Belarusian State University,
Belarus, Minsk*

АННОТАЦИЯ

Существует большой объем исследований, выявляющий различные механизмы и свойства эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития, однако отсутствует целостная картина развития эмоций с возрастом ребенка. Также в статье подчеркивается связь эмоциональных нарушений и социализации ребенка с задержкой психического развития. В связи с негативными тенденциями воспитания ребенка, характерными для современного общества, исследование роли эмоций в социальной адаптации детей с задержкой психического развития представляется актуальной темой для практического исследования.

ABSTRACT

There is a large body of research, to identify the different mechanisms and the properties of emotional sphere of children with mental retardation, but there is no complete picture of the child's age emotions. The article also emphasizes the connection of emotional disturbances and socialization of a child with mental development. Due to the negative trends in the child's upbringing typical of modern-tion of society, research on the role of emotions in social adaptation of children with psycho-archival development is an actual topic for the practical study.

Ключевые слова: эмоция, социализация, дети с задержкой психического развития, общение.

Keywords: emotion, socialization, children with mental retardation, communication.

Дети с задержкой психического развития находятся в поле научного исследования достаточно давно. Сам термин – «задержка психического развития» предложен Г.Е. Сухаревой вследствие наличия различных терминов для обозначения детей с похожими особенностями развития. В целом дети с задержкой психического развития характеризуются прежде всего замедленным темпом психического развития, личностной незрелостью, негрубыми нарушениями познавательной деятельности, по структуре и количественным показателям отличающимися от олигофрении, с тенденцией к компенсации и обратному развитию [1; 5].

В рамках психолого-педагогического подхода накоплен достаточно большой материал, свидетельствующий о специфических особенностях детей с задержкой психического развития, отличающих их, с одной стороны, от детей с нормальным психическим развитием, а с другой стороны – от умственно отсталых детей [1, с. 115].

Особенности развития ребенка с задержкой психологического развития освещены в психологической литературе достаточно широко. Однако полученные данные составляют неравномерный портрет ребенка с данным типом нарушений и не дают целостную структурную картину развития психики такого ребенка.

Актуальность исследования эмоционально-волевых особенностей детей с задержкой психического развития определяется не только значением эмоций в развитии познавательной деятельности, но и еще и тем, что в сложной структуре дефекта детей с задержкой психического развития нарушения эмоционально-волевой сферы имеют важное самостоятельное значение, и ряд клиницистов

и психологов (М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева, Н.Л. Белопольская и др.) указывают на специфику эмоций в качестве одного из дифференциальных признаков задержки психического развития. Однако до сих пор психологических исследований, специально посвященных проблеме эмоций и эмоционального развития у детей с задержкой психического развития, еще не было [6].

Выявление особенностей эмоциональной сферы дошкольников с задержкой психического развития обычно оказывается второстепенной задачей при изучении других, выше указанных, характеристик детей с задержкой психического развития [57]. Различные исследователи указывают на особенности эмоциональной и потребностно-мотивационной детей с задержкой психического развития. Так, Э.Тржесоглава в качестве ведущих характеристик дошкольников с задержкой психического развития выделяет слабую эмоциональную устойчивость, нарушение самоконтроля во всех видах деятельности, агрессивность поведения и его провоцирующий характер, трудности приспособления к детскому коллективу, суетливость, частую смену настроения, чувство страха, манерничанье, фамильярность по отношению к взрослому. М.Вагнерова указывает на большое количество реакций, направленных против воли родителей, частое отсутствие правильного понимания социальной роли и положения, на ярко выраженные трудности в различении важнейших черт межличностных отношений. В.В.Лебединский отмечает особенную зависимость логики эмоционального развития детей с задержкой психического развития от условий воспитания. Е.С.Слепович – проблемы в сфере социальных эмоций: дети не готовы к эмоционально теплым отношениям со сверстниками, у них могут быть нарушены эмоциональные контакты с близкими взрослыми, они слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения. А.В.Шевченко отмечает, что для детей с задержкой психического развития характерно отрицательное отношение к себе. В.Б.Никишина выявила взаимосвязь между тревожностью и фрустрацией у детей с задержкой психического развития, которая приводит к увеличению уровня агрессии; также выявлена связь между уровнем ригидности и показателями фрустрации и агрессии. Исходя из полученных ею данных можно судить о том, что эмоциональная сфера ребенка с задержкой психического развития характеризуется низкой толерантностью к фрустрации, тенденции к агрессии и «застреванию» на стрессовых ситуациях [4, с. 59].

В исследованиях по узнаванию эмоций в соответствии с ее мимическим проявлением в сюжетных картинках существенной

разницы между нормально развивающимися детьми и детьми с задержкой психического развития не было выявлено. В соответствии с полученными данными можно сделать вывод о том, что у детей обеих групп существуют сходные психологические особенности и проблемы в эмоционально-личностной сфере; проявление эмоций и чувств в рисунке у детей с задержкой психического развития по некоторым качественным показателям отличается от нормально развивающихся сверстников (по показателям выражения негативных эмоций, по положительному «принятию себя»). Однако обнаружены существенные различия в понимании эмоциональных состояний персонажей сюжетной картины между детьми в норме и детьми с задержкой психического развития, обусловленные сложностью изображенной ситуации и необходимостью анализа внутренних взаимоотношений персонажей для выявления причины эмоции [6].

Существенное влияние на развитие эмоций у детей с задержкой психического развития оказывает кардинальная смена социальной ситуации развития в связи с началом обучения в школе. Для эмоциональных реакций детей характерна импульсивность, кратковременность эмоций и связь с конкретными текущими событиями [1, с. 58].

При переходе к систематическому обучению нарушения эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития становятся ярко выраженными. Прежде всего для таких детей характерны неорганизованность эмоций, некритичность ребенка к себе и реакциям других детей, неадекватность самооценки, эмоциям присущ характер неустойчивости и поверхностности [1, с. 48; 5, с. 86].

В целом эмоциональное развитие детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития характеризуется:

- низким уровнем вербализации эмоций;
- неумением идентифицировать эмоции;
- отсутствием положительного эмоционального опыта;
- наличием факторов эмоциональной напряженности.

Эмоциональное развитие детей школьного возраста с задержкой психического развития подчинено тем же законам, что и развитие ребенка в норме [1]. В то же время существуют особенности развития эмоций, связанные с тем, что дети с задержкой психического развития более подвержены влиянию социализирующей среды. В целом эмоциональная сфера младших школьников с задержкой психического развития характеризуется качествами, свойственными психическому инфантилизму. Для них характерно равнодушие к оценке учителя

их действий, импульсивность и аффективность, депрессивные симптомы, ситуационная децентрация.

Павлий Т.Н. [3] исследовала специфику эмоциональных реакций по уровневой системе организации аффективного поведения, предложенной О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М. Либлинг и др., под руководством К.С. Лебединской и В.В. Лебединского. Полученные ею результаты позволили выявить качественные особенности эмоционального поведения детей с задержкой психического развития:

- Для детей с задержкой психического развития характерна неадекватная оценка изменения компонентов эмоционального реагирования (тембра и высоты голоса, мимики и жестов). В связи с этим нарушена функция идентификации эмоций и, как следствие механизмы социальной адаптации.

- Также была выявлена тенденция к ригидности эмоций, стереотипному и негибкому поведению, неумение приспособиться к новым условиям, что также способствует нарушению межличностных отношений в детском коллективе.

- У детей с задержкой психического развития отсутствует познавательный интерес к окружающему миру, а также к другим людям, наличествует эмоциональный эгоцентризм, нарушение способности адекватно оценивать свои действия.

Для всех младших школьников с задержкой психического развития характерны частые проявления беспокойства и тревоги. В школе наблюдается состояние напряженности, скованности, пассивность, неуверенность в себе [5].

В старшем школьном возрасте у школьников с задержкой психического развития обнаруживается ряд особенностей личности, общих с наблюдаемыми у нормально развивающихся подростков. Это слабость, уязвимость личности, высокая экстрапунитивность реакций с агрессией на окружение, ведущая к конфликтности; некорректность в отношениях с окружающими; выраженность самозащитных реакций; наличие признаков акцентуации характера. Но в отличие от нормально развивающихся сверстников у них слабо выражены реакции самоутверждения, самоопределения, характерные для этого возраста. Не проявляется острая потребность в объединении со сверстниками, взрослые остаются для них более значимыми.

Эти особенности установлены в исследовании Е.Г. Дзукоевой [3], которая также отмечает, что в благополучной ситуации, в частности, в условиях специальной школы, подростки с задержкой психического развития достаточно послушны, управляемы и подчиняются общим правилам поведения. В наибольшей мере это относится к подросткам,

с самого начала обучавшимся в специальной школе. Это объясняется их удовлетворенностью своим положением.

Исходя из приведенной выше характеристики задержки психического развития у детей, можно отметить, с одной стороны, наличие минимального нарушения функций головного мозга (в зарубежной психологии соответствующей термину «задержка психического развития») и ярко выраженных нарушений социального функционирования. Можно предположить, что свойственная каждому нарушению социальная дезадаптация опосредуется при задержке психического развития определенными факторами, способствующими дезадаптации. Иными словами, для детей с задержкой психического развития имеет место гибкость социального развития, которая определяется рядом обстоятельств. В качестве последних исследователями рассматриваются агенты социализации – семья и ближайшее социальное окружение.

Основные формы социализации детей с задержкой психического развития – интериоризация и социальная адаптация [2; 5]. Социальную адаптацию как сложное психологическое понятие рассматривали Д.В. Ольшанский, К.В. Рубчевский, Л. Филипс и др.

Наиболее близко к контексту нашей работы понимание социальной адаптации К.В. Рубчевским [5]. Он рассматривает социальную адаптацию и как социализацию личности в обществе, и как состояние адаптированности, приспособления к условиям существования в определенной социальной группе. Для достижения адаптированности ребенку необходимо установить отношения с другими, членами социальной группы, к которой он принадлежит. Для этого ему необходимо обладать целым рядом качеств, обеспечивающих социальную эффективность от межличностного общения. Социализацию, таким образом, необходимо рассматривать и как внутриличностный процесс (по преобразованию и приобретению имеющихся навыков, черт и качеств поведения и мышления), и как межличностный (по использованию в общении усвоенных навыков и особенностей поведения). Автор также подчеркивает, что «стихийная» социализация может привести к формированию негативных личностных образований, способствующих нарушению общения и социальной дезадаптации.

Важнейшее значение для эффективного общения и социализации в целом имеет динамика развития эмоциональных реакций детей [2]. Социализация детей с задержкой психического развития – задача, лежащая в основе всех коррекционных программ, и в то же время самая трудоемкая основа работы с данной категорией детей. Успехи

социализации детей с задержкой психического развития напрямую связаны с эффективностью их обучения и коррекции поведения (Ш.А. Амоношвили, В.А. Сухомлинский и др.). Значимую роль нормализации взаимодействия ребенка с окружающими людьми в процессе коррекции задержки психического развития рассматривали Л.С. Выготский, Г.М. Дульнев, В.И. Лубовский и др. Они подчеркивают основополагающий для социализации ребенка с задержкой психического развития характер качества и интенсивности общения с другими людьми, развитие межличностных отношений (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, К. Флей-Хобсон, Д.Б. Эльконин и др.). Данные ряда исследований показывают тесную связь между успешностью обучения ребенка и качеством детско-родительских отношений. Для отстающих в развитии детей характерна центрация на взрослых и выраженная потребность в их поддержке. Однако это касается только взрослых из ближайшего окружения детей – в первую очередь родителей, педагогов, близких родственников и т. д. Показано, что дети с задержкой психического развития неохотно идут на контакт с незнакомыми людьми (Е.С. Слепович, 1990 г.). В общении с ними преобладают деловые мотивы.

Этот факт подтверждает мысль Л.С. Выготского: «... ребенок, развитие которого осложнено дефектом, не просто менее развитой, чем его нормальные сверстники, но *иначе* развитой» [2, с. 37].

Далее мысль уточняется: «... своего дефекта ребенок непосредственно не ощущает. Он воспринимает те затруднения, которые проистекают из дефекта. Непосредственное следствие дефекта – снижение социальной позиции ребенка, дефект реализуется как социальный вывих. Все связи с людьми, все моменты, определяющие место человека в социальной среде ... перестраиваются».

Для детей с задержкой психического развития характерна выраженная привязанность к семье и близкому окружению (М. Вагнерова (1986), Г.В. Грибанова, Е.М. Мастюкова, И.Ф. Марковская, М.С. Певзнер (1989), и другими). Для детей данной категории семья выступает как первичная среда-источник социализации – в гораздо большей степени и более длительно, чем это характерно для нормально развивающихся детей. Семья выступает для детей с отставанием в развитии как безопасное место, где ребенок получит безусловную поддержку и одобрение взрослых – с большей вероятностью, чем в любой другой социальной группе.

Ряд негативных тенденций в общении детей с задержкой психического развития (неумение слушать, отсутствие навыков совместной игры, завышенная самооценка, возбудимость

и импульсивность) в школе приводит к нарушению установления межличностных отношений со сверстниками [4, с. 58]. Таким образом, с самого раннего детства для детей с отставанием в развитии характерно нарушение отношения «Я-другой», что наиболее явно проявляется в широком социальном круге – детском саду и школе.

Межличностные отношения в детском коллективе имеют уровневую организацию [1]:

- Функционально-ролевые отношения, определяемые нормой гуманности;
- Эмоционально-оценочные – система эмоциональных связей;
- Личностно-смысловые отношения – система действий между группой, мотивом которых становится значимый друг.

Для разных возрастных периодов характерна различная структура связей между уровнями отношений в детском коллективе.

Социализация ребенка в детском коллективе происходит посредством совместной деятельности [2, с. 144]. Кроме совместной деятельности, существует ко-активная деятельность, или деятельность «рядом, но не вместе». Последняя является ранней формой совместной деятельности и впоследствии исчезает, возникая лишь произвольно. Исходя из характеристики психического и, в частности, эмоционального развития ребенка с задержкой психического развития, можно предположить наличие нарушений в представленности данных уровней общения во взаимодействии детей с задержкой психического развития.

Как было описано ранее, кроме непосредственного воздействия нарушений мозговых структур на развитие ребенка влияет также ближайшее социальное окружение. На основании исследований 70–90-х гг. выявлено снижение качества жизни и взросления детей, особенно в плане морально-нравственного становления. Общими тенденциями изменения развития детства является переориентация с авторитарного воспитания родителей на детоцентризм, ранее приобщение ребенка к миру взрослых, тенденция на индивидуализацию в противовес коллективным установкам.

Современные условия социализации ребенка характеризуются следующими негативными явлениями [1]:

- Дегуманизация детских отношений;
- Разрушение основных институтов социализации – семьи и детского коллектива;
- Влияние информационно-массовых средств;
- Дисгармония отношений в детских субкультурных группах.
- Сексуализация детского сознания.

В целом трансформирование социума, неконтролируемое влияние информационного мира на детское сознание приводят к «меркантилизации, вестернизации, демонизации сознания ребенка» [1].

Одним из решений данной ситуации может стать содействие гуманизации детско-родительских отношений, создания нравственного и осмысленного пространства для развития ребенка внутри семьи, а также содействие просоциальным детским коллективам. При этом перспективы развития детей с задержкой психического развития усугубляются, а комплексное исследование их эмоционального становления становится остро актуальным. Иными словами, детям с задержкой психического развития нужно усиленное внимание и работа со специалистом для нивелирования и «выпрямления» социального «вывиха».

Список литературы:

1. Авраменкова В.В. Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире // Вопросы психологии. – 2001, № 1. – С. 35–49.
2. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка. – М.: Изд-во Эксмо, 2006. – 1136 с.
3. Горбунова М.Ю. Междисциплинарные основы социологического исследования эмоций // Психология, социология и педагогика. – 2012. № 11 – [Электронный ресурс]. – Режим доступа – URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/11/1195> (Дата обращения: 31.07.2014).
4. Мастюкова Е.М., Переслени Е.И. Задержка психического развития: вопросы дифференциации и диагностики // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 55–62.
5. Особенности психологического развития детей 6–7-летнего возраста. – М.: Педагогика, 1988. – 136 с.
6. Прихидько Эмоциональная социализация: содержание и механизмы – [Электронный ресурс] – // Психологические исследования: электронн.науч.журн. – 2009. № 4 (6) Режим доступа – URL: <http://psystudy.ru> (Дата обращения: 13.01.2014).

СЕКЦИЯ

«ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И АКМЕОЛОГИЯ»

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ Я-КОНЦЕПЦИИ И АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Кирейчева Евгения Владимировна

*канд. психол. наук, доц. кафедры общей психологии, ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»
Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал),
РФ, г. Севастополь
E-mail: ev.kireycheva@mail.ru*

RELATIONSHIP LEVEL OF DEVELOPMENT OF I-CONCEPTS AND ACCENTUATION NATURE FUTURE SPECIALIST

Evgenia Kireycheva

*candidate psychological Science assistant professor
of FSAI of HE "Crimean Federal University V.I. Vernadsky"
Sevastopol Economic-Humanitarian Institute,
Russia, Sevastopol*

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены понятие Я-концепции, схема сформированности Я-концепции будущего специалиста. Представлены результаты исследования Я-концепции студентов. Проанализирована взаимосвязь уровня сформированности Я-концепции и акцентуаций характера будущего специалиста.

ABSTRACT

The article deals with the concept of I-concept, the scheme of formation of I-concept of the future specialist. The results of the study of I-concept of students. It analyzes the relationship level of evolution of I-concept and accentuation nature of the future specialist.

Ключевые слова: Я-концепция; когнитивный; эмоциональный; поведенческий компоненты.

Keywords: I-concept; cognitive; emotional; behavioral components.

Проблема Я-концепции широко изучена в психологии. Исследователями доказано, что особенности Я-концепции человека определяют потенциал его личностного роста, а также возможности его профессионального становления.

Психологические исследования (И.П. Андрийчук, О.М. Анисимова, М.Ю. Варбан, Г.М. Дубчак, Е.А. Евстафьева, В.С. Магун, Д.Ф. Николенко, Н.И. Протасова, В.А. Семиченко, П.А. Шавир, Н.Е. Шафажинская, В.И. Юрченко) показывают, что большинство студентов имеют стойкие стереотипы в структуре Я-концепции.

Существующие работы не исчерпают все актуальные проблемы Я-концепции студента. Последующего изучения требуют, в частности, проблемы формирования у студентов-первокурсников адекватного образа индивидуальных и профессиональных качеств; формирование благоприятных межличностных отношений в студенческой группе как условия развития позитивной Я-концепции будущего специалиста, изучения взаимосвязи индивидуально-психологических особенностей личности и Я-концепции студента. Нам представляется интересным исследование взаимосвязи уровня сформированности Я-концепции и акцентуаций характера будущего специалиста.

В ходе теоретического анализа литературы уточнена структура и содержание понятия «Я-концепция». Я-концепция определяется нами как устойчивое, в большей степени осознанное представление о себе, интегративное образование личности, выступающее как система установок по отношению к самому себе, сформированная в ходе общения и практической деятельности. В структуре Я-концепции традиционно исследователи выделяют эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты, выражающиеся в соотношении между Я-реальным и Я-идеальным, между «Я» в разных временных контекстах (прошлое, настоящее, будущее).

Когнитивный компонент – образ своих индивидуальных и профессиональных качеств, способностей, социальной значимости, уровень зрелости, ясности Я-концепции.

Эмоциональный компонент – самооценка индивидуальных и профессиональных качеств, способностей.

Поведенческий компонент – саморегуляция, готовность к личностному и профессиональному саморазвитию [1].

Предлагаем следующую схему сформированности Я-концепции будущего специалиста (высокий уровень сформированности), рисунок 1.

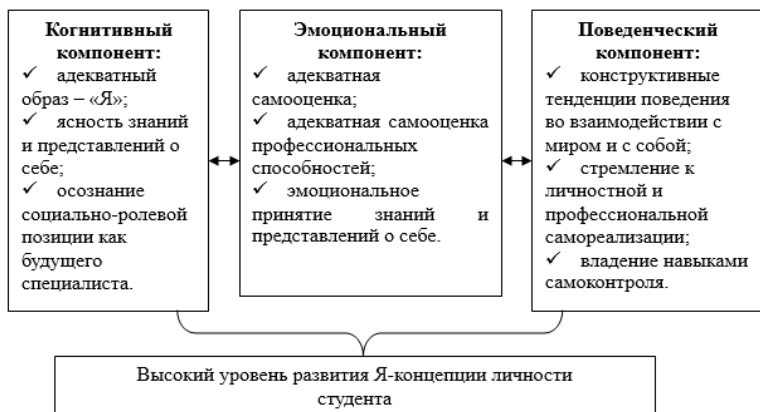


Рисунок 1. Схема сформированности Я-концепции будущего специалиста (высокий уровень сформированности)

Таким образом, нами разработаны уровни развития Я-концепции будущего специалиста. При этом критериями сформированности Я-концепции являются: наличие у студента адекватного Я-образа, позитивной самооценки своих индивидуальных и профессиональных качеств, способностей, их социальной значимости, обоснованности профессиональных и личностных мотивов и установок, их согласованность с профессиональным поведением, наличие осознанной саморегуляции, готовности к личностному и профессиональному саморазвитию. По степени проявления этих критериев осуществлена дифференциация полученных результатов на высокий, скорее высокий, средний, скорее низкий и низкий уровни.

В исследовании взаимосвязи уровня сформированности Я-концепции и акцентуаций характера будущего специалиста приняли участие 238 студентов в возрасте 18–20 лет.

Все респонденты прошли полную диагностику в соответствии с программой исследования. Для изучения разных аспектов Я-концепции применены: модифицирован тест «Двадцать утверждений самоотношения» (по В.И. Юрченко); методика «Реальная и идеальная самость» (по К.Р. Рождерсу); методика изучения

самоотношения (по В.В. Столину); методика изучения ясности Я-концепции (по Р.Э. Кемпбелл); опросник «Стиль саморегуляции поведения» (по В.И. Маросановой, Е.М. Коноз); тест «Готовность к саморазвитию» (по В.А. Павлову); как метод исследования акцентуаций характера студентов выбран опросник для диагностики акцентуаций характера (Г. Шмишек).

Общие результаты исследования уровня развития Я-концепции студентов представлены в таблице 1 и наглядно в виде рисунка 2.

Таблица 1.

Распределение студентов в соответствии с уровнями развития Я-концепции

УРОВЕНЬ компонент	Высокий		Скорее высокий		Средний		Скорее низкий		Низкий	
	к.ч.	%	к.ч.	%	к.ч.	%	к.ч.	%	к.ч.	%
Эмоциональный	1	0,4	27	11,3	156	65,5	50	21,1	4	1,7
Когнитивный	7	2,9	62	26,1	94	39,5	55	23,1	20	8,4
Поведенческий	13	5,5	120	50,4	96	40,3	9	3,8	—	—
Я-концепция в целом	3	1,3	92	38,6	127	53,4	15	6,3	1	0,4

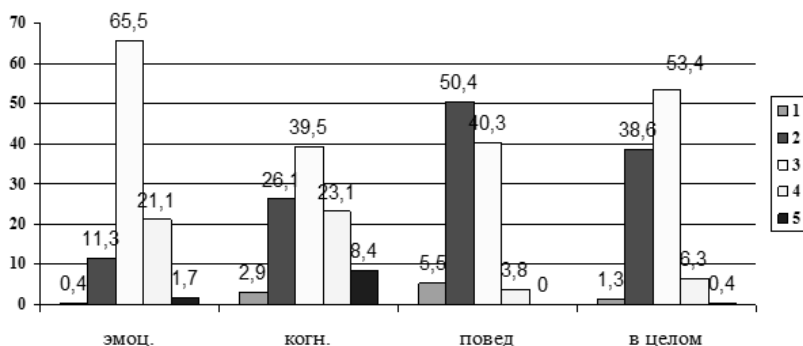


Рисунок 2. Распределение студентов по уровням развития компонентов и в целом Я-концепции (ось Y – данные в %); 1 – высокий уровень, 2 – скорее высокий уровень, 3 – средний уровень, 4 – скорее низкий уровень, 5 – низкий уровень

Данные таблицы 1 и рисунка 2 наглядно демонстрируют, что большинство студентов имеют средний уровень развития эмоционального компонента (65,5 %), это свидетельствует о преобладании

завышенной самооценки среди респондентов. Значительно меньше высоких, скорее высоких показателей, соответствующих адекватной самооценке (11,7 %). 22,8 % студентов имеют низкую самооценку.

По когнитивному компоненту лишь 29 % студентов имеют высокие, скорее высокие показатели. Для 39,5 % студентов характерны: отрицание проблем, закрытость; неадекватный или недостаточный уровень зрелости Я-концепции; средняя ясность Я-концепции. Низкие и скорее низкие показатели у 31,5 % респондентов. Студентам данной группы присуща низкая осознанность «Я», недостаточная рефлексия, закрытость, неспособность или нежелание осознавать значимую информацию о себе. Уровень зрелости Я-концепции у 31,5 % будущих специалистов низкий или психотический; низкая ясность Я-концепции.

Среди компонентов Я-концепции наиболее высокие показатели развития отмечаются в поведенческом компоненте. 55,9 % студентов имеют высокий и скорее высокий уровни осознанной саморегуляции, готовности к саморазвитию, средний уровень убежденности в соответствии своих качеств профессионально-необходимым качествам будущего специалиста. Низкие показатели наблюдаются лишь у 3,8 % студентов (в поведенческом компоненте).

В результате, по Я-концепции в целом большинство студентов имеют средний уровень сформированности. Для 53,4 % будущих специалистов характерно более или менее полное представление о себе, самооценка близкая к адекватной, и готовность к саморазвитию.

Взаимосвязь уровня сформированности Я-концепции и акцентуаций характера будущего специалиста измерялась с помощью показателя взаимной сопряженности А.А. Чупрова – это непараметрический метод, с помощью которого устанавливается связь между качественными (атрибутивными) признаками. Сфера применения непараметрических методов шире, чем параметрических (основанных на использовании количественных параметров распределения средних величин и дисперсий). При изучении зависимости между качественными признаками не ставится задача представления ее уравнением. Здесь речь идет только об установлении наличия связи и измерении ее тесноты.

Коэффициент взаимной сопряженности А.А. Чупрова измеряется от 0 до 1: до 0,1 – слабая связь, от 0,1 до 0,2 – заметная связь; более 0,2 – тесная связь между вариацией изучаемых признаков [2, с. 240].

Рассмотрим соотношение уровней развития компонентов Я-концепции и типов акцентуаций характера. Наглядно данные представлены в виде таблицы 2 (данные в %).

Таблица 2.

**Тип акцентуации характера и уровень развития
Я-концепции студента**

КОМПОНЕНТ Я- КОНЦЕПЦИИ	Эмоциональный					Когнитивный					Поведенческий				
	уровни акцен.хар.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4
гипертимная	1	34,1	56,5	7,4	1	2	35,2	37,5	21,3	4	6,3	60,6	32,1	1	
тревожная	–	25,6	60,4	7	7	14,1	33,2	26,5	13,2	13	–	52,7	40,2	7,1	
дистимная	4	–	74,6	21,4	–	4	33,2	37,6	21,2	4	–	46,9	53,1	–	
педантичная	–	19,2	61,6	19,2	–	5,1	14,2	51,6	19,1	10	3,1	46,5	48,4	2	
возбудимая	–	41,5	50,2	8,3	–	2	38,5	45,3	11,1	3,1	3,1	46,6	37,2	13,1	
эмотивная	–	33,2	46,6	20,2	–	2	34,2	40,5	20,2	3,1	6,1	51,1	38,5	4,2	
застерегающая	–	35,1	56,7	4,1	4,1	5,1	17,2	39,1	21,6	17	3,1	34,8	27,1	35	
демонстративная	–	27,5	57,3	10,2	5	–	24,3	56,5	14,1	5,1	2,7	48,1	47,2	2	
циклотимная	–	44,6	50,1	5,3	–	1	38,3	40,5	18,1	2,1	2	53,6	32,2	12,2	
экзальтированная	–	31,2	60,7	8,1	–	1	38,2	38,2	20,5	2,1	5,1	52,1	42,8	–	

Примечание к табл. 2. Сокращения для обозначения уровней развития Я-концепции: 1 – высокий уровень, 2 – скорее высокий уровень, 3 – средний уровень, 4 – скорее низкий уровень, 5 – низкий уровень

Эмоциональный компонент. По скорее высокому уровню данные распределились с небольшой разницей. Исключение составляют студенты с дистимной акцентуацией характера: они имеют высокие показатели (4 %) и не имеют скорее высоких. Наибольший процент скорее высоких показателей развития эмоционального компонента среди студентов с циклотимной и возбудимой акцентуацией характера. Показатели среднего уровня также распределены с небольшой разницей среди всех акцентуаций. Скорее низкие показатели есть у представителей каждой акцентуации характера, но их больше у студентов с дистимной и педантичной акцентуацией. Низкие показатели представлены незначительным количеством студентов с гипертимной, тревожной, застревающей и демонстративной акцентуациями характера. Значение КВС показывает, что между типом акцентуации характера и уровнем развития эмоционального компонента существует слабая связь (0,04).

Когнитивный компонент. Высокие, средние и скорее низкие показатели распределились практически равномерно (исключение

составляют студенты с тревожной акцентуацией характера, 14,1 % имеют высокие показатели развития когнитивного компонента). Скорее высокие показатели лишь у студентов с гипертимной акцентуацией характера. Низкие показатели есть среди всех типов акцентуаций, но больше всего среди тревожных, педантичных и застревающих. Значение коэффициента взаимной сопряженности Чупрова (далее КВС) показывает, что между типом акцентуации характера и уровнем развития когнитивного компонента существует слабая связь (0,03).

Значение КВС показывает заметную связь между уровнем развития поведенческого компонента Я-концепции и типом акцентуации характера (0,1). У студентов с тревожной, дистимной акцентуацией характера нет высоких показателей по развитию поведенческого компонента. Для них характерны средние, скорее низкие показатели. Скорее низкие показатели развития поведенческого компонента Я-концепции проявляются у студентов с застревающей, возбудимой и циклотимной акцентуациями характера. Скорее высокие и высокие показатели свойственны студентам с гипертимной, эмотивной, экзальтированной акцентуациями характера. Скорее низкие показатели в большей мере, чем для других, свойственны студентам с застревающей акцентуацией характера.

Рассмотрим соотношение уровней развития компонентов Я-концепции и количества акцентуированных черт характера. Наглядно данные представлены в виде таблицы 3 (данные в %).

Таблица 3.

**Количество акцентуированных черт характера у студента
и уровень развития его Я-концепции**

КОМПОНЕНТ Я-концепции	Эмоциональный					Когнитивный					Поведенческий			
уровни к-во акцен.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4
0	–	9,3	90,7	–	–	3,1	11,2	62,5	17,2	6	3	25,4	68,6	3
1-2	1	10	56,6	30,2	2,2	3,1	24,5	40	23,2	9,2	5,1	57,7	34,2	3
3	–	5,2	78,1	12,7	4	6	35,7	40	18,3	–	11	54,6	32,3	2,2
4	–	–	75,3	5,2	19,5	–	20,2	25,2	40	14,6	5,1	40,2	54,7	–
5 и более	–	–	20,2	50	29,8	–	35	10	30	25	–	50,2	29,8	20

Примечание к табл. 3. Сокращения для обозначения уровней развития Я-концепции: 1 – высокий уровень, 2 – скорее высокий уровень, 3 – средний уровень, 4 – скорее низкий уровень, 5 – низкий уровень

Эмоциональный компонент. У студентов, у которых отсутствуют акцентуированные черты характера, нет низких и скорее низких показателей. Студенты без акцентуацией обнаруживается скорее высокий и средний уровень развития эмоционального компонента Я-концепции. Студенты группы с 1–2 акцентуациями характера могут иметь как высокие и низкие показатели, так и показатели промежуточных уровней. Студентам, у которых 3 акцентуации характера, в большинстве своем будут характерны средние показатели. Студенты, имеющие 4 акцентуации, в основном имеют средние, скорее низкие и низкие показатели. Студенты, имеющие больше пяти акцентуаций, больше других имеют скорее низких (50 %) и низких показателей (29,8 %). Значение КВС показывает наличие заметной связи между количеством акцентуаций характера и уровнем развития Я-концепции (0,1).

Данные по Я-концепции по когнитивному и поведенческому компонентам распределились с небольшой разницей. Значение КВС не показывает заметной связи между уровнем развития когнитивного, поведенческого компонентов Я-концепции и количеством акцентуаций характера (когнитивный – 0,05; поведенческий – 0,05).

Таким образом, в ходе исследования выявлено, что Я-концепция студентов характеризуется такими внутриличностными противоречиями, как сочетание завышенной самооценки с недостаточной осознанностью своих индивидуальных и профессиональных качеств, и наличие при этом стремления к саморазвитию, гибкость Я-концепции.

В ходе сравнения уровней сформированности Я-концепции будущего специалиста и акцентуаций характера выявлено, что у студентов с высоким и скорее высоким уровнем сформированности Я-концепции отсутствуют акцентуации характера или есть 1–2 акцентуации характера (таких как гипертимная, эмотивная, экзальтированная). У студентов с низким и скорее низким уровнем сформированности Я-концепции выявлено более 4-х акцентуаций характера (таких как тревожная, дистимная, циклотимная).

Список литературы:

1. Бернс Р. Развитие Я–концепции и воспитание: учеб. для вузов. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
2. Гусаров В.М. Теория статистики: учеб. для вузов. – М.: Аудит, ЮНИТИ, 1998. – 247 с.

ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ОТНОШЕНИЕ К ЗДОРОВЬЮ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Шишкова Ирина Михайловна

*старший лаборант кафедры общей психологии с курсом педагогики
Рязанского государственного медицинского университета
имени академика И.П. Павлова,
РФ, г. Рязань
E-mail: Seagull93@yandex.ru*

FACTORS DEFINING THE ATTITUDE TO HEALTH OF PRIMARY SCHOOL AGED CHILDREN

Irina Shishkova

*senior assistant of the department of general psychology with course
of pedagogy, Ryazan State medical University of I.P. Pavlov,
Russia, Ryazan*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается исследование факторов, влияющих на отношение к здоровью детей младшего школьного возраста: типа семейного воспитания, отношения к здоровью родителей, личного опыта болезни, личностных особенностей ребенка. Сделан вывод о том, что отношение к здоровью ребенка младшего школьного возраста имеет специфические особенности, связанные с его личностными свойствами, опытом болезни, семейной и социальной средой.

ABSTRACT

The article discusses a study of the factors influencing on the children of primary school age attitude to health: type of family upbringing, parent's attitude to health, personal experience of the illness, peculiarities of the personality of the child. It is concluded that the attitude to health of primary school aged children has specific features related to his personal properties, experience of illness, family and social environment.

Ключевые слова: психология здоровья; психология развития; формирование отношения к здоровью; отношение к болезни; опыт болезни; тип семейного воспитания.

Keywords: health psychology; developmental psychology; the formation of attitude to health; attitude to illness; experience of illness; type of family upbringing.

Младший школьный возраст – важный период развития личности человека. В этом возрасте интенсивно развиваются способности, формируются личностные качества и черты характера. Именно в данном возрастном периоде закладывается и укрепляется фундамент здоровья и развития физических качеств, необходимых для эффективного участия ребенка в различных формах двигательной активности, что, в свою очередь, создает условия для активного и направленного формирования и развития психических функций и интеллектуальных способностей ребенка [5]. В младшем школьном возрасте формируются самосознание, самоотношение, самооценка. Неотъемлемой структурной частью «Я-концепции» ребенка является его система отношений [1].

Актуальность данного исследования обусловлена имеющимися на данный момент данными о том, что в настоящее время в Российской Федерации число абсолютно здоровых детей (I группа здоровья) не превышает 10 %. Эта доля прогрессивно уменьшается в школьном возрасте в зависимости от взросления ребенка и перехода им из класса в класс. Наблюдения врачей свидетельствуют о неуклонном росте числа детей, часто и длительно болеющих респираторными заболеваниями, школьников с патологией щитовидной железы, артериальной дистонией, заболеваниями органов пищеварения. Выявлены тесные корреляционные связи заболеваемости с неблагополучием окружающей социальной среды. Семья остается главным институтом, способным сформировать у ребенка бережное и корректное отношение к собственному здоровью. Родители могут не только научить ребенка правильному поведению, но и показать его на собственном примере. В связи с этим возникает потребность в исследовании вопроса о факторах, определяющих отношение к здоровью детей в младшем школьном возрасте.

Целью нашей работы стало исследование отношения к здоровью ребенка младшего школьного возраста и психологических факторов, влияющих на него.

Гипотеза исследования состоит в предположении, что отношение к здоровью ребенка младшего школьного возраста имеет специфические особенности, связанные с его личностными свойствами, опытом болезни, семейной и социальной средой.

В ходе исследования были использованы следующие методики: «Методика многофакторного исследования личности Кеттелла (детский вариант)»; методика «Незаконченные предложения о здоровье» (модифицированный вариант на тему отношения к здоровью) (Н.В. Яковлева); опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис); опросник исследования здоровье-сберегающей деятельности (ИЗД) (Н.В. Яковлева) [3].

В нашем исследовании было рассмотрено влияние следующих факторов на отношение к здоровью ребенка младшего школьного возраста:

- тип семейного воспитания;
- отношение к здоровью родителей;
- опыт болезни ребенка;
- его личностные особенности.

На первом этапе было рассмотрено влияние типа семейного воспитания на отношение к здоровью ребенка младшего школьного возраста. Исследование показало, что для 84,3 % родителей характерен ярко выраженный тип семейного воспитания: почти у половины родителей (48,0 %) наблюдается гиперпротекция, у 36,3 % родителей преобладает гипопротекция. Для пар «родитель-ребенок» мы определили частоту совпадений ответов о здоровье по методике «Незаконченные предложения о здоровье» (модифицированный вариант на тему отношения к здоровью) (Н.В. Яковлева). Родители с таким стилем воспитания, как гиперпротекция, транслируют своим детям собственное отношение к здоровью в большей степени, чем родители с гипопротекцией: при повышенной заботе о ребенке родитель передает значительное количество собственных взглядов и установок своему ребенку. Это говорит о том, что тип семейного воспитания опосредует трансляцию отношения к здоровью от родителей к их детям.

На втором этапе был проведен анализ ответов детей и их родителей на вопросы о здоровье. Испытуемые в паре «ребенок-родитель» выбирают похожие категории для ответов. Отвечая на вопрос о своем отношении к заболеваниям, и родители, и дети выбирают две категории ответов: оценка болезни и ее определение. Часто болеющие дети и их родители в 63,3 % ответов дают оценку болезни («плохо», «отвратительно», «больно»), редко болеющие дети и их родители (86,36 % ответов) дают определение болезни, говоря о ней, как о «неприятности», «недуге», «временной трудности», «поражении организма», «естественном процессе», «отсутствии профилактики». В вопросе о способах сохранения здоровья часто

и редко болеющие дети говорят о необходимости ведения здорового образа жизни для сохранения и укрепления здоровья (61,1 % ответов). При анализе здоровьесберегающих технологий было выявлено, что 60 % часто болеющих детей отводят главную роль в сохранении и укреплении здоровья собственным действиям. 43,3 % их родителей указывают на важность свойств самого человека в поддержании здоровья. Напротив, редко болеющие дети и их родители отдают главную роль в сохранении здоровья окружающей среде. Опыт болезни ребенка влияет на структуру и особенности отношения к здоровью. Редко болеющие дети чаще завышают оценку состояния своего здоровья. Они в большей степени переносят ответственность за свое здоровье на окружающих людей. Часто болеющие дети имеют больше сенсорного опыта болезни и более эмоционально оценивают это состояние, они в большей степени готовы на активные действия по сохранению своего здоровья.

На третьем этапе нами были рассмотрены личностные особенности детей младшего школьного возраста и выявлены значимые различия в следующих характеристиках: уверенность в себе, возбудимость, склонность к риску, ответственность, самоконтроль, нервное напряжение. У часто болеющих детей выше возбудимость, склонность к риску и нервное напряжение, что можно объяснить состоянием их здоровья и трудностями, связанными с этим. Они менее уверены в себе, менее ответственны и слабее контролируют свое поведение. На наш взгляд, из-за частых болезней ребенок чувствует себя слабее в социальных отношениях со сверстниками, ему часто приходится оставаться дома или посещать больницы, создается ощущение «изолированности».

Результаты исследования: Отношение к здоровью – это система индивидуальных, избирательных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, способствующими или, напротив, угрожающими здоровью людей и определенная субъективная оценка индивидом своего физического и психического состояния [4].

На отношение к здоровью ребенка младшего школьного возраста влияет тип семейного воспитания и особенности отношения к здоровью его родителей. При рассмотрении таких компонентов отношения к здоровью, как возможные способы сохранения здоровья, отношение к болезни, смысловая характеристика здоровья [2] было выявлено, что родители оказывают сильное влияние на своих детей: тип и особенности семейного воспитания и отношение к здоровью

родителей опосредуют трансляцию отношения к здоровью от родителя ребенку.

В ходе исследования были обнаружены достоверные различия между отношением к здоровью у часто болеющих детей и условно здоровых детей в области здоровьесберегающего поведения, определения здоровья и болезни, что говорит о том, что их личный опыт болезни сказывается на процессе формирования отношения к здоровью каждого ребенка. Личностные особенности часто болеющих и редко болеющих детей имеют свои различия: часто болеющие дети более возбудимы, склонны к риску, менее ответственны в поведении, им свойственно повышенное нервное напряжение и неуверенность в себе.

Отношение к здоровью является важнейшим фактором, влияющим на здоровьесберегающее поведение личности. Данное исследование является одним из этапов в изучении здоровьесбережения в младшем школьном возрасте. Полученные результаты свидетельствуют о полидетерминированности и сложности изучаемого явления и требуют дальнейшего изучения.

Список литературы:

1. Березовская Р.А. Отношение к здоровью / Р.А. Березовская // Практикум по психологии здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2005. – 110 с.
2. Яковлева Н.В. Витальная метакомпетентность личности: теория и практика психологических исследований здоровья. – Рязань, 2012. – 285 с.
3. Яковлева Н.В., Яковлев В.В. Методология и методы исследования здоровьесберегающей деятельности субъекта. – Рязань, 2014. – 245 с.
4. Marks D., Murray M., Evans B. Health Psychology. Theory-Research-Practice (3rd Ed.), 2011.
5. Tinsley, Barbara J. How Children Learn to Be Healthy. West Nyack, NY, USA: Cambridge University Press, 2002.

СЕКЦИЯ

«ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ»

КОМПЛЕКС ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕРОПРИЯТИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ НА КОРРЕКЦИЮ НАРУШЕНИЙ ПСИХОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ У МЛАДЕНЦЕВ И ОБУЧЕНИЕ МАТЕРЕЙ АДЕКВАТНОМУ РЕЧЕВОМУ ПОВЕДЕНИЮ С НИМИ

Денисова Ольга Александровна

*д-р пед. наук, зав. кафедрой дефектологического образования,
профессор Череповецкого государственного университета,
РФ, г. Череповец*

E-mail: denisova@inbox.ru

Сазонова Людмила Васильевна

*магистр 2 курса, Череповецкий государственный университет,
РФ, г. Череповец*

E-mail: nikolaeva.L@inbox.ru

THE COMPLEX OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES AIMED AT THE CORRECTION OF DISORDERS OF PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT OF INFANTS AND MOTHERS' TRAINING OF ADEQUATE VERBAL BEHAVIOR WITH THEM

Olga Denisova

*doctor of pedagogical Sciences, Head of Department of defectological
education, Professor of Cherepovets state University,
Russia, Cherepovets*

Ludmila Sazonova

*master 2nd year, Cherepovets state University,
Russia, Cherepovets*

АННОТАЦИЯ

Проведен обзор отечественных программ раннего вмешательства и материалов по коррекции нарушений темпов психомоторного развития у детей младенческого возраста. Разработан комплекс психолого-педагогических мероприятий, направленных на коррекцию нарушений психомоторного развития у младенцев и обучение матерей адекватному речевому поведению с ними: определены основные направления коррекционно-развивающей педагогической работы с детьми младенческого возраста с нарушениями психомоторного развития; направления коррекционно-развивающей педагогической работы с матерями, воспитывающими детей младенческого возраста.

ABSTRACT

A review of the domestic early intervention programs and materials for the correction of violations the rate of psychomotor development in children of infant age. The developed complex of psycho – pedagogical measures aimed at the correction of disorders of psychomotor development in infants and education of mothers with adequate speech behavior: defined main directions of correctional-developing pedagogical work with infants with impaired psychomotor development; directions of correctional-developing educational work with mothers who are raising infants.

Ключевые слова: речевое поведение матери, психомоторное развитие младенца, программа раннего вмешательства.

Keywords: verbal behavior of the mother, the psychomotor development of the child, the early intervention program.

В настоящее время результаты экспериментальных исследований и обобщение практического опыта работы с детьми, их родителями, прежде всего матерями, показывают, что ранний опыт безопасного и чувствительного общения матери с ребенком оказывает влияние на последующее его эмоциональное, познавательное развитие, особенности эмоциональной и поведенческой регуляции [Мухамедрахимов Р.Ж., 1999; Плешкова Н.Л., 2008; Ainsworth M., et al., 1978; Main M., Hesse E., 1990; Radke-Yarrow M., et al., 1985].

Своевременная коррекция неадекватного речевого поведения матери способствует выравниванию и формированию состояния эмоционального благополучия ребенка раннего возраста, помогая дальнейшему благоприятному психомоторному развитию и социализации [1; 4; 3; 7 и др.].

Оценить психическое развитие личности можно по линии познавательной сферы (развитие интеллекта через накопление чувственного опыта ребенка посредством развития перцептивной

деятельности, стимуляция психомоторного развития); содержания деятельности (в содержании познавательной деятельности ребенка в первые месяцы жизни выделяют способы и средства обследования предметов; в содержании коммуникативной деятельности – в целом ситуативно-личностную и ситуативно-деловую формы общения (способы и средства общения, деловой и личностный мотив общения); личности (развитие эмоциональной сферы (первые эмоции, социальная улыбка)), развитие речи (лепет, гуление, первые звукокомплексы, спонтанное произнесение или подражание речи взрослого).

Обзор отечественных программ раннего вмешательства и материалов по коррекции нарушений темпов психомоторного развития у детей младенческого возраста позволил выделить как психологические, так и педагогические программы: программа коррекционно-развивающей помощи детям младенческого возраста с нарушениями психомоторного развития [5]; программа коррекционно-педагогической работы с детьми раннего возраста с органическим поражением ЦНС [3]; программа сенсорного развития детей раннего возраста [9]; программа раннего эмоционального развития детей с расстройствами аутистического спектра [2]; рекомендации родителям по развитию разума, чувств, способностей младенца [8].

С целью изучения влияния речевого поведения матери на темп психомоторного развития младенцев было проведено исследование [6]. В качестве испытуемых выступили 7 диад «мать-ребенок». Характеристика матерей: социально благополучные матери. Возрастной диапазон детей: от 7 месяцев до 1 года.

По результатам диагностики был разработан комплекс психолого-педагогических мероприятий, направленных на коррекцию нарушений психомоторного развития у младенцев и обучение матерей адекватному речевому поведению с ними. Цель коррекционно-педагогической работы – коррекция отставания темпов психомоторного развития у младенцев посредством создания условий для обучения матерей адекватному речевому поведению с ними.

Основные задачи:

1. Скорректировать нарушения перцептивной деятельности.
2. Скорректировать нарушения зрительно-моторной координации и дифференцированных движений рук.
3. Скорректировать нарушения эмоционального развития (появление «комплекса оживления»; внешнее выражение эмоций, адекватность эмоциональной реакции на действие взрослого (например, плач в ответ на ухаживающие действия матери, поглаживания и т. п.); тип привязанности ребенка к матери).

4. Скорректировать нарушения речевого развития (появление лепета, гуления, первых звукокомплексов, характер проявления – спонтанное произнесение или подражание речи взрослого).

5. Развить адекватное речевое поведение у матерей с разным уровнем эмоционального интеллекта, имеющих детей младенческого возраста.

6. Разработать методические рекомендации родителям по развитию у младенцев психических процессов.

Основными направлениями коррекционно-развивающей педагогической работы с детьми младенческого возраста с нарушениями психомоторного развития в младенческом возрасте являются следующие:

1. Развитие эмоционального общения со взрослым (стимуляция «комплекса оживления», стремления продлить эмоциональный контакт со взрослым, включения общения в практическое сотрудничество ребенка со взрослым).

2. Развитие сенсорных процессов (зрительного сосредоточения и плавного прослеживания; слухового сосредоточения, локализации звука в пространстве, восприятия различно интонируемого голоса взрослого; двигательнo-кинестетических ощущений и пальцевого осязания).

3. Стимуляция голосовых реакций, звуковой и речевой активности, (недифференцированной голосовой активности, гуления, лепета и лепетных слов).

4. Формирование движений руки и действий с предметами (нормализация положения кисти и пальцев рук, необходимых для формирования зрительно-моторной координации; развитие хватания и манипулятивной функции – неспецифических и специфических манипуляций; дифференцированных движений пальцев рук).

5. Формирование подготовительных этапов понимания речи.

6. Нормализация тонуса мышц и моторики артикуляционного аппарата (уменьшение степени проявления двигательных дефектов речевого аппарата – спастического пареза, гиперкинезов, атаксии, тонических нарушений управления типа ригидности).

Основные направления коррекционно-развивающей педагогической работы с мамами, воспитывающими детей младенческого возраста:

1. Мотивирование матери на работу по развитию общения с ребенком, изучению характера своего общения с ребенком, включающее информационно-просветительские мероприятия.

Создаются условия для: 1) осознания матерью важности развития общения ребенка для его психического развития и последующего обучения; 2) переосмысления матерью значения характера речевого поведения взрослого (своего собственного) для психического развития ребенка.

2. Обучение матери использованию в общении с ребенком различных речевых средств, адекватных ситуации общения. При анализе видеозаписи своего общения с ребенком мать училась выделять свои речевые средства, которые отвечают потребностям ребенка, создают благоприятный эмоциональный фон для развития. Далее в формате практических занятий мать обучается речевым средствам, которых не было в опыте. По мере развития положительного опыта общения производится коррекция речевых средств, которые не способствуют благоприятному эмоциональному фону для общения.

3. Обучение матери умению наблюдать за ребенком, его проявлениями, анализировать их, распознавать сигналы ребенка, определяя его состояние и потребности; обучение способам адекватного реагирования на сигналы). Это направление включает: 1) совместный с педагогом анализ поведения ребенка по видеозаписи наблюдения, 2) самостоятельное наблюдение матери за ребенком во время занятий с педагогом (с последующим обсуждением), 3) самостоятельное наблюдение матери за ребенком (письменные ответы на вопросы педагога).

4. Обучение матерей методам и приемам коррекции психомоторного развития младенца.

Каждое занятие включает работу по всем направлениям, где обязательными составляющими являются как работа с матерью, так и с ребенком.

Примерный план занятия:

1. Приветствие матери и ребенка.
2. Индивидуальная работа с матерью.
3. Практическое задание для матери и ребенка, которое могло фиксироваться на видеокамеру, для анализа на следующее встрече.
4. Развивающее занятие с ребенком.
5. Подведение итогов встречи.

В соответствии с проблемными зонами каждой пары – индивидуальная образовательная программа, образовательный маршрут работы. Каждое занятие было посвящено определенной теме.

Общая структура программы во всех случаях включала поэтапное решение задач:

1 этап – установление контакта с семьей (направление-мотивирование матери на развитие адекватного речевого поведения).

2 этап – поддержка и развитие адекватного речевого поведения матери с ребенком (наблюдение за поведением ребенка, обучение точному распознаванию сигналов ребенка, адекватной реакции на них).

3 этап – коррекция отставаний темпов психомоторного развития у младенцев (развивающие занятия с педагогом).

4 этап – обучение матерей, используя адекватное речевое поведение, стимулировать психомоторное развитие младенцев (самостоятельное использование развивающих упражнений).

5 этап – закрепление результатов работы, оценка измерений (мотивирование матери на продолжение работы по стимуляции психомоторного развития).

Таким образом, в нашей работе мы обозначили структуру дальнейшей коррекционно-педагогической работы, направленную на коррекцию отставания темпов психомоторного развития у младенцев посредством создания условий для обучения матерей адекватному речевому поведению с ними.

Список литературы:

1. Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста – [Текст]: учеб. для учащихся отд-ний мед. сестер дет. учреждений мед. училищ / М.Н. Аксарина. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Медицина, 1977. – 304 с.: ил. – б. ц.
2. Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Психологическая помощь при ранних нарушениях эмоционального развития / Сост. Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М: Полиграф сервис, 2001. – 156 с.
3. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 208 с.
4. Лямина Г.М. Воспитание детей раннего возраста / Г.М. Лямина – 2-е изд., перераб и доп. – М.: Просвещение, 1976. – 23; 9 с.
5. Разенкова Ю.А. Игры с детьми младенческого возраста [Текст]: учебное пособие / Ю.А. Разенкова; худож. И. Тугайбей. – 2-е изд. – М.: Школьная пресса, 2009. – 155 с.: ил. – (Я – человек).
6. Сазонова Л.В., Денисова О.А. Влияние речевого поведения матери на развитие ребенка раннего возраста / Л.В. Сазонова, О.А. Денисова // Череповецкие научные чтения – 2014. – Череповец: ГОУ ВПО ЧГУ, 2015. – С. 218–221.
7. Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н., Ермолова Т.В., Мещерякова С.Ю. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова. – М.: МГППУ, 2002. – 128 с.
8. Чистович Л., Кожевникова Е. Разум, чувства и способности младенца / Л. Чистович, Е. Кожевникова. – СПб.: Изд-во «Петербург XXI век», 1996. – 240 с.
9. Янушко А.Я. Сенсорное развитие детей раннего возраста / А.Я. Янушко. – М.: Изд. «Москва-синтез», 2009. – 72 с.

СЕКЦИЯ

«СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

МАРГИНАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ОТРАЖЕНИЕ КРИЗИСА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Капустина Александра Николаевна

*доц., канд. психол. наук,
Санкт-Петербургский Государственный университет,
РФ, г. Санкт-Петербург
E-mail: kan45@mail.ru*

PERSONALITY MARGINALIZATION AS A REFLECTION OF MODERN SOCIETY CRISIS

Aleksandra Kapustina

*assistant professor, cand. of psych. sc.,
Saint-Petersburg State University,
Russia, Saint-Petersburg*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена рассмотрению маргинализации личности как отражению кризиса современного общества. Современная цивилизация с её процессами глобализации, мультикультурализмом указывает на её социальную (структурную) маргинальность в целом, которая порождает кризис гуманитарного сознания человека и маргинализацию личности в её неопределённости ценностно-личностной идентичности (73 % от общей выборки респондентов – молодых россиян от 17 до 22 лет).

Историко-биографический подход позволил выделить тенденции формирования маргинальной личности и возможные способы (стратегии) разрешения внутриличностного, маргинального конфликта. Данный конфликт носит сегодня одновременно социокультурный и экзистенциальный характер. Социально-психологический феномен маргинализации современного молодого россиянина

определяется не только социальными условиями, но и противоречивыми поисками своей социально-личностной, ценностно-смысловой идентичности, приобретая глубинное, индивидуальное содержание.

ABSTRACT

The article is devoted to personality marginalization as a reflection of modern society crisis. Present civilization with its globalization processes and multiculturalism is socially (structural) marginality in general. This generates a crisis of humanitarian consciousness of a person and personality marginalization in its uncertainty of values and identity (73 % of sample – young Russians from 17 to 22 years).

Combined historical and biographical approach gave opportunity to identify trends in forming of marginal personality and possible ways (strategies) of solving the intrapersonal marginal conflict. Today the conflict is both socio-cultural and existential. Socio-psychological phenomenon of marginalization of contemporary young Russians is determined not only by social conditions, but also search for one own socio-personal identity and its values and meaning, receiving deep individual content.

Ключевые слова: кризис современного общества, маргинальная личность, маргинализация личности, неопределённость ценностно-личностной сферы, морально-нравственная неопределённость, социально-личностная идентичность, социальная роль, самоактуализация, экзистенциальный смысл.

Keywords: modern society crisis, marginal personality, personality marginalization, uncertainty in personal values, moral ambiguity, socio-personal identity, social role, selfactualization, existential meaning.

Современное общество характеризует наличие определённого парадокса: с одной стороны, происходит его ускоренная модернизация, с другой – возврат к архаическим ценностям. Эти противоречивые процессы сегодняшнего социума находят своё отражение в кризисе гуманитарного сознания современного человека. Проведённое в 2014 году исследование ценностно-смысловых ориентаций студенческой молодёжи (379 человек, в возрасте от 17 до 22 лет) выявило, что у подавляющего числа респондентов (73 % от общей выборки) проявляются проблемы неопределённости в ценностно-личностной сфере. Вызваны они тем, что человек, находясь на границе между несколькими социальными и морально-нравственными мирами: миром глобального социума, миром своей социокультурной среды, своей семьи и собственными фундаментальными проблемами поиска высшего смысла и ценностей жизни, осознаёт расхождение своих жизненных ценностей

с ценностями общества. Сегодня человек, как и во все времена, проявляя интерес к своей внутренней жизни и потребности в самопознании, находится в поиске ответов на основные сущностные вопросы человеческого бытия и ищет нравственно-этическую опору в гармонизации своих отношений с окружающим его социальным миром. Однако, в поиске такой опоры ему мешает кризис современного человечества, выражающийся в кризисе морально-этической неопределённости, размытости общепринятых норм и морально-нравственных ценностей. Наиболее остро этот кризис переживает молодой человек. Он вынужден искать нравственное мерило, морально-этическую опору, в большей степени в самом себе, нежели во внешнем мире. Это, в свою очередь, приводит его к осознанию кризиса нравственности социума в целом и к ощущению кризиса собственной личностной идентичности. Таким образом, этот кризис одновременно носит как социокультурный, так и экзистенциальный характер. Сегодня человеку свойственна определённая двойственность мироощущения, порождающая функционирование внутриличностного конфликта, который затрагивает социально-психологическое бытие личности, а именно её мировоззренческую сферу. Такую личность, испытывающую подобный внутренний конфликт, имеющую когнитивные и эмоционально-этические проблемы, в психологии и социологии принято обозначать понятием *«маргинальная личность»*. Данное понятие (от лат. “margo” – «граница, край») ввёл в 1928 году американский социолог Р. Парк [7]. Он назвал такую личность «культурным гибридом», который следует жизни и традициям двух различных, во многом антагонистичных культурных групп. По его мнению, ярким примером такой личности может служить личность эмигранта, которая изначально занимает промежуточное положение между этими группами, что и приводит маргинального человека к межролевым внутриличностным конфликтам. Однако, уже в 60-ые годы XX столетия, видный американский социальный психолог Т. Шибутани рассматривает маргинальность человека не только как межкультурный конфликт, но и в контексте социализации личности в изменяющемся обществе, который затрудняет процессы адаптации личности и создаёт эффект культурного запаздывания [5]. Подобное явление сегодня становится наиболее очевидным. Понимание того, что *маргинальная личность – это феномен социально-психологического бытия личности, находящейся между двумя или больше социальными мирами*, приобретает сегодня ещё большую актуальность. Маргинальный человек, по образному выражению Э. Стоунквист – это человек между двух

огней и для него функционирование внутреннего конфликта связано, прежде всего, с социальной неопределённостью личности [4]. Дж. Б. Минчини говорит о степени маргинальности – сущностной и процессуальной. По его мнению, маргинальная личность, – это её положение в культурной структуре социума [6].

Концепции маргинального человека Р. Парка, Т. Шибутани, Дж. Б. Минчини и других связывают его скорее не с личностным типом, а с социальными процессами. Авторы Большого психологического словаря при определении понятия «маргинальная личность», в целом, придерживаются устоявшихся концепций. Однако, они утверждают, что маргинальная личность – это та, у которой не сформирована прочная, однозначная, согласованная система социальных идентичностей и ценностных ориентаций. В силу этого, предполагается, что данная личность испытывает когнитивные и эмоциональные проблемы, затруднения и внутренний разлад [3].

С правомерностью подобной точки зрения трудно не согласится, так как существующий сегодня социокультурный плюрализм является одной из основных причин сложности поиска личностью своей идентичности – социальной, религиозной, этнической, ценностной и т. д.

С другой стороны, как утверждает Э. Стоунквист, процесс адаптации маргинального человека является процессом трансформации социальных, психических и эмоциональных аспектов личности, что приводит к формированию личности с новыми свойствами [4]. В связи с этим, историко-биографический подход позволяет рассмотреть наиболее типичные тенденции формирования маргинальной личности и возможные способы разрешения внутриличностного маргинального конфликта. В таком аспекте, можно говорить о различных типах маргинальной личности, связанных с выбором стратегий своих отношений с окружающим миром.

Классической моделью маргинальной личности может служить её наиболее яркий и изученный пример – личность эмигранта, в которой особенно отчётливо отражается кризис идентичности ценностно-смыслового, гуманитарного сознания человека. Эмигрант, как маргинальная личность, занимает промежуточное положение между двумя или несколькими культурными группами и испытывает трудности в интегрировании себя с ними, а также ощущает сложности в идентификации своего «Я» только с одной из них. Это может приводить маргинального человека к серьёзным межролевым и внутриличностным конфликтам. Но известно, что при благоприятных обстоятельствах такая личность может выполнять роль

своеобразного моста между разными культурами и этносами. В истории человечества существует множество примеров, когда конкретные люди стали в эмиграции достоянием обеих культур: и той культуры, из которой они вышли, и той, в которую они вошли. Среди них, встречаются такие имена как Эль Греко, Г.Ф. Гендель, Ф. Грек, итальянские, английские и французские архитекторы, творившие в России, в частности в Петербурге – К. Росси, Дж. Кваренги, Ч. Камерон, О. Монферран, П. Клодт и множество других.

Особенно много таких людей подарили миру XX и XXI века – людей, которые, оставаясь по всем признакам маргинальной личностью, пытались для себя разрешить свой внутриличностный конфликт благодаря установлению определённого соответствия своих представлений о морально-нравственных и культурных ценностях с гуманитарными знаниями новой и другой для них культурной средой. Как показывает история, такая стратегия человека в маргинальной позиции оказывается наиболее успешной. Среди таких людей можно встретить множество известных имён – представителей различных национальностей, вероисповеданий, этносов и рас. Их отличает то, что они, не отказываясь от своих корней, не только были открыты к новой другой для них культуре, но и своей деятельностью – художественной, научной, технической, военной, в сфере бизнеса – обогащали культуру как своей страны, так и страны принявшей их, и в целом всего человечества. Для нас принципиально важным является тот факт, что каждый из них отмечал наличие в себе маргинального конфликта. При внешней адаптации к новым культурным условиям (знание языка, истории страны, принятие и соблюдение законов, обычаев, традиций и т. д.), ими осознавалась сложность в интеграции своего «Я», своей картины мира с окружающими реалиями. Особенности трудности, по их признаниям, они испытывали при установлении значимых межличностных отношений. Но в сознании личности, эти проблемы могут преобразовываться в вершинные переживания, которые дают возможность человеку выход за пределы собственного чувственного опыта. В этом смысле, маргинальная личность обладает относительной свободой и способна, прорываясь через социокультурные трудности, к выходу за пределы своего «Я» и, по А. Маслоу, создавать предпосылки экзистенциального развития и творческой активности человека [2].

Другая стратегия поведения личности эмигранта, это та, когда эмигранты пытаются оставаться в русле только своей культуры. В результате они в определённой степени находятся в изоляции от окружающих их реалий, тем самым, обрекая себя на более глубокий

маргинальный конфликт. В личности проявляются такие невротические черты как тревожность, страхи, тоска, неуверенность в себе, чувство утраты и т. д. Человек ощущает невозможность успешно выполнять свои социальные роли, испытывает недоверчивость по отношению к людям, чувство одиночества, ненужности, психологической незащищённости, у него образуется ограниченный и регламентированный круг общения и т. д. Эти переживания формируют своего рода маргинальный невроз, который может проявляться в агрессивной форме маргинального поведения личности. В противоположность этой стратегии поведение человека в эмиграции выражается во внутреннем отказе от своего прошлого и в желании полностью ассимилироваться с новой, другой для него культурой. В таком случае происходит отчуждение от самого себя, за которым может наступать некоторая деперсонализация. В связи с чем, могут появляться страхи быть отвергнутым, разоблачённым, возникают желания избегать неопределённых ситуаций и, главное, страх того, что ты до конца не соответствуешь тому социальному статусу, который имеет коренной житель этой страны. В своих исследованиях Р. Парк выявил, что высокая степень аккультурации оказывается связанной с высоким уровнем неуверенности в себе, тревожностью и наличием внутривролевых конфликтов. У такого эмигранта укорачивается перспектива своего будущего и снижается его социальная активность [7].

Наши исследования молодого современного россиянина показали, что его характеризует собственный выбор маргинальной позиции, что не избавляет от наличия у человека маргинального конфликта. Он пытается соотнести свои ценности с окружающим миром и идентифицировать себя с ним, а также со значимыми другими людьми. Но, человек редко соглашается с промежуточной позицией своего мироощущения. Поэтому, он либо тяготеет к неприятию существующих ценностей общества, либо им движет стремление к ассимиляции, вплоть до отказа от своего «Я». Однако, обе эти позиции, особенно сегодня, носят регрессивный характер, что может привести к невротизации личности. Неоднозначность социального положения и внутреннего состояния человека являются основными характеристиками социально-психологического феномена маргинальной личности. При этом, встречаются самые различные типы маргинальной личности – от невротической до нравственно определившейся. Успешность интернализации моделей поведения у человека во многом зависит от степени разрешения им самим внутрличностных конфликтов, свойственных, в том числе

и маргинальной личности. Однако, ещё Р. Парк и вслед за ним Т. Шибутани, Э. Стоунквист, И. Кон и другие утверждали, что маргинальная личность бывает более творческой, чем те люди, которые живут в однородной картине мира. С их точки зрения, эти люди с меньшей вероятностью могут стать новаторами и проявлять креативность, так как слишком многое принимается ими как само собой разумеющееся. Те же, кто участвует в двух или более социальных мирах, менее привязаны к частному способу определения ситуаций и привыкли учитывать вариативность принятия различных решений. Действительно, чем больше картин мира человек может принять во внимание, тем меньше он зависит от какого-то единообразия жизни. Более того, основные открытия и творческий взлёт в деяниях человека происходит обычно во время критических ситуаций, когда осуществляются его социальные и личностные преобразования. Происходит определённая маргинализация человека: расширяется видение картин мира, актуализируются внутренние механизмы адаптации к изменяющимся условиям, поиск себя и своих творческих возможностей, активизируются интегративные процессы индивидуализации и самоактуализации личности.

Неоднозначность понятия «маргинальная личность» связана как с социальными условиями, так и с личностной ценностно-смысловой позицией человека. Современная цивилизация, с её процессами глобализации, мультикультурализмом, указывает на её социальную (структурную) маргинальность в целом, которая отражается в гуманитарном сознании человека. Современного человека, с его поиском экзистенциального смысла бытия и устремлённостью к постижению вершинных переживаний, можно отнести к маргинальной личности, у которой, по утверждению А. Маслоу, в пограничных (маргинальных) ситуациях (страдание, борьба, смерть), возникают высшие «трансцендентальные» потребности, являющиеся особенно мощными тогда, когда ощущение своего «Я» растворяется в осознании более обширного единения с Миром, Космосом, Богом [2]. Современная цивилизация обостряет фундаментальные проблемы подлинности человеческого существования. Социально-психологический феномен маргинальной личности современного человека определяется противоречивым поиском социально-личностной идентичности, гармонизации системы ценностей, актуализации духовных потребностей – этических, морально-нравственных, творческих, религиозных, целостности своего гуманитарного сознания, которое приобретает глубинное индивидуальное содержание.

Список литературы:

1. Кон И.С. В поисках себя. Личность и её самосознание. – М.: «Политиздат», 1984. 151 с.
2. Маслоу А. По направлению к психологии бытия. – М.: Эксмо-Пресс, 2002. 158 с.
3. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. 633 с.
4. Стоунквист Э.В. Маргинальный человек. Исследование личности и культурного конфликта // Современная зарубежная этнография. Реферативный сборник. – М.: ИС РАН, 1979. – С. 90 – 112.
5. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов н/Д: Феникс, 1998. 536 с.
6. Mancini B.J. No owner of soil: The concept of marginality revisited on its sixtieth birthday // Intern, rev. of mod. sociology. New Delhi, 1988. Vol. 18. № 2. P. 182–204.
7. Park P.E. Race and Culture. Glencoe: The Free Press, 1950. 403 p.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФУТБОЛЬНЫХ ФАНАТОВ БЕЛАРУСИ

Трифонов Юрий Александрович

*ассистент Гомельского государственного университета
имени Ф. Скорины,
Республика Беларусь, г. Гомель
E-mail: yurytrifonov@yandex.ru*

PERSONAL FEATURES OF FOOTBALL FANS OF BELARUS

Yury Trifonov

*assistant to the Gomel state university of a name F. Skorina,
Belarus, Gomel*

АННОТАЦИЯ

В статье представлены и обобщены результаты исследования, целью которого явилось выявление психологических особенностей

болельщиков в контексте их причастности к околофутбольной субкультуре.

ABSTRACT

In article results of research which purpose was detection of psychological features of fans in the context of their participation in okolofutbolny subculture are presented and generalized.

Ключевые слова: личностные особенности, субкультура фанатских движений, футбольные болельщики.

Keywords: personal features, subculture of fan movements, football fans.

В средствах массовой информации, и в научных трудах все чаще отмечается рост асоциальных инцидентов связанных с представителями футбольной субкультуры, при этом подчеркивается их социально-опасный характер. В частности, работы [1; 2], которые посвящены психологическим составляющим агрессивного и делинквентного поведения футбольных болельщиков.

Целью дальнейшего изложения является описание некоторых результатов изучения личностных особенностей индивидов в специфическом социальном контексте, обусловленном их вовлеченностью в субкультуру футбольных фанатов.

Одним из основных к исследованию личностных особенностей выступает типологический подход. В рамках, которого личность рассматривается как набор черт, т.е. привычных способов реагирования и переживаний в определенных ситуациях.

Иными словами, процесс формирования личности заключается в постоянной адаптации индивида своих личностных качеств к внешней социальной ситуации. Поэтому и принадлежность к субкультуре футбольных фанатов создает специфические условия развития.

С целью определения психологических особенностей личности футбольного болельщика с помощью методики 16-факторный опросник личности Р. Кеттелла форма С (адаптация А.Н. Капустиной, Л.В. Мургулец и Н.В. Чумаковой) [1] мы продиагностировали выборку 114 респондентов не причастных к фанатской субкультуре и 114 фанатов. Для описания полученных результатов было решено использовать средние значения (таблицу 1).

Таблица 1.

**Средние значения факторов опросника Р. Кеттелла среди
 футбольных фанатов (группа 1) и людей не причастных
 к фанатской субкультуре (группа 2)**

Группа	Факторы													
	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q ₁	Q ₂
Группа 1	6,6	4,1	5,7	7,6	9,6	5,9	6,6	4,4	9,6	6,6	6,3	3,4	5,8	7,6
Группа 2	5,6	4,4	4,1	6,5	4,6	5,5	4,7	5,1	7,4	4,9	3,2	4,7	6,1	4,0

Исходя из полученных данных средних значений тестирования футбольных фанатов, можно составить психологический портрет на основе блоков личностных свойств, предложенных Л.В. Мургулец и А.Н. Капустиной (табл. 2).

Таблица 2.

Психологический портрет футбольного фаната

Факторы	Краткое описание
A+, F+, H+	Открыт при межличностном взаимодействии, активен, общителен, выражает готовность вступать в новые группы, сдержан и рассудителен в выборе межличностных контактов. Склонен к экстраверсии.
I-, M+, O-	Низкий уровень проявления чувствительности, спокойно воспринимает действительность, выражает уверенность в себе и в своих способностях, склонность к выражению самодовольства. Фанат предприимчив, ему присуще развитое воображение, он может реализовывать свои мечты и выражает ориентировки на действительность.
B-, M+, Q ₁ +	Оперативность мышления выше среднего, средний уровень общей культуры и эрудированности, проявляется ригидность в принятии нового, пониженный интерес к получению новых интеллектуальных знаний. Фанат способен использовать абстракции, что влияет на мечтательность. Свойственно испытывать трудности при решении интеллектуальных задач.

Для установления статистических различий в уровне признака в группе болельщиков и в группе людей не причастных к субкультуре футбольных фанатов (таблица 4) мы провели сравнительный анализ, с помощью критерия t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Обработка данных осуществлялась с применением пакета статистических программ “STATISTICA 8.0”.

С помощью данного критерия удалось выявить различия по следующим факторам: по фактору А: $t_{эмп} = 4,4$, по фактору С: $t_{эмп} = 5,5$, по фактору Е: $t_{эмп} = 6,4$, по фактору F: $t_{эмп} = 12,3$, по фактору G: $t_{эмп} = 5,1$, по фактору Н: $t_{эмп} = 6$, по фактору М: $t_{эмп} = 5,5$, по фактору N: $t_{эмп} = 7,5$, по фактору Q2: $t_{эмп} = 12,39$, по фактору Q4: $t_{эмп} = 11,8$, по фактору MD: $t_{эмп} = 7,35$.

Таким образом, изучение личностных особенностей болельщиков позволило получить личностную характеристику современного футбольного фаната, в отличие от «неболельщиков».

Футбольный фанат по характеру веселый, очень активный, разговорчивый, беззаботный, доверчивый. В своих действиях и решениях может быть импульсивен.

Фанат в большей степени переоценивают себя, а его самокритичность при этом снижается. У него наблюдается повышение самооценки, вплоть до ее неадекватности. Он бывает раздражительный, склонный к напряженности, озлобленности и огорчениям, нетерпелив, возбудим. Часто откладывает решение сложных вопросов на потом.

Во взаимодействии с другими болельщик показывает себя как самоуверенный, независимо мыслящий человек. При этом он руководствуется собственными правилами поведения, не считаясь с общественным мнением, не анализируя мотивы поведения других, но не обязательно играет доминирующую роль в отношении других людей. При этом он показывает себя как утверждающий свое «Я», враждебный, нетерпимый, а иногда и авторитарный человек.

У него наблюдается наличие скептицизма, стремление соблюдать существующие принципы, а также иногда склонность к экспериментированию и нововведениям.

При взаимодействии с окружающими он проявляет себя как обращенный вовне, легкий в общении, выражающий свои чувства, авантюрный, социально-смелый, незаторможенный, спонтанный человек. Интересуется и сомневается по поводу фундаментальных проблем. Этот человек доволен тем, что имеет. Предпочитает работать и принимать решения вместе с другими людьми.

Исходя из исследования, можно сделать вывод, что субкультура футбольных фанатов создает специфические условия для формирования личностных характеристик. В первую очередь, это касается таких личностных черт как: общительность, повышенная самооценка, эмоциональная устойчивость, экспрессивность, смелость, мечтательность, доминантность, проницательность, низкая нормативность поведения, неконформизм, эмоциональная напряженность.

Список литературы:

1. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла: монография. – СПб.: Речь, 2007. – С. 10–14.
2. Медников С.В. Личностные и ситуативные предпосылки агрессивного поведения футбольных болельщиков / С.В. Медников // Вестник С.Петерб. ун-та. Сер. 12. 2011 – Вып. 4. – С. 152–163.
3. Фефелов М.Б. Социально-психологические факторы футбольной субкультуры / М.Б. Фефелов // Ученые записки РГСУ. – № 10. – 2009. – С. 188–193.

Научное издание

ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Сборник статей по материалам
LXI международной научно-практической конференции

№ 2 (59)
Февраль 2016 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 15.02.16. Формат бумаги 60х84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 8,75. Тираж 550 экз.

Издательство АНС «СибАК»
630049, г. Новосибирск, Красный проспект, 165, офис 4.
E-mail: mail@sibac.info

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
оригинал-макета в типографии «Allprint»
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 3