

**САРАТОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО**

Институт искусств
Институт истории и международных отношений
Институт филологии и журналистики
Социологический факультет
Факультет иностранных языков и лингводидактики
Факультет психологии
Философский факультет
Экономический факультет
Юридический факультет

Факультет психолого-педагогического и специального образования

XXV СТРАХОВСКИЕ ЧТЕНИЯ
Материалы Всероссийской научной конференции
(03 ноября 2017)

в рамках
Международного научного симпозиума,
посвященного 100-летию гуманитарного образования в СГУ

**«СТОЛЕТИЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В САРАТОВСКОМ ГОСУДАР-
СТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: ДИАЛОГ ВРЕМЕН – ПРОШЕДШЕГО,
НАСТОЯЩЕГО И БУДУЩЕГО»**

Саратов
2017

УДК 159.9
ББК 88я43
Д22

Рекомендовано к изданию
Ученым советом факультета психолого-педагогического и специального образования
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

Д22 XXV Страховские чтения: Материалы Всероссийской научной конференции, в рамках Международного научного симпозиума, посвященного 100-летию гуманитарного образования в СГУ «Столетие гуманитарного образования в Саратовском государственном университете: диалог времен – прошедшего, настоящего и будущего» (Саратов, 03 ноября 2017): сб. науч. тр. / Под редакцией М.С. Ткачевой (отв. ред.), Т.Г. Фирсовой, Р.М. Шамионова. М.: Издательство «Перо», 2017. – Мбайт. [Электронное издание]

ISBN 978-5-00122-045-9

В сборнике опубликованы материалы состоявшейся 03 ноября 2017 года в Саратовском национальном исследовательском государственном университете имени Н.Г. Чернышевского Всероссийской научной конференции «XXV Страховские чтения» памяти основателя саратовской школы психологии профессора Ивана Владимировича Страхова (1905-1985). Научные статьи авторов отражают актуальные психолого-педагогические проблемы современного общества и развивают направления научно-исследовательской деятельности И.В. Страхова и его школы.

Сборник предназначен для студентов, аспирантов, докторантов, преподавателей, всех интересующихся проблемами психологии образования, творчества, спорта и других видов деятельности.

Статьи публикуются в авторской редакции.
Ответственность за содержание и достоверность сведений,
представленных в материалах конференции, возлагается на авторов.

УДК 159.9
ББК 88я43

ISBN 978-5-00122-045-9

© Коллектив авторов, 2017



профессор
Иван Владимирович СТРАХОВ
19.09.1905 — 20.11.1985



***Приветственное слово основателя «Страховских чтений»
профессора Владимира Ивановича Страхова***

Уважаемые коллеги!

Для меня большая честь и личное счастье обратиться к вам с приветственным словом по поводу открытия очередных «Страховских чтений». И здесь ключевым словом является «очередных», так как оно отражает преемственность, надежду на продолжение и развитие, и соответствует нормальному течению жизни, а это так много сегодня значит.

Если все-таки есть такая категория, как счастье, то я счастливый человек. То же самое с полной уверенностью я могу сказать и о моем отце. Секрет прост — всю жизнь и он, и я занимались любимым делом, ни разу не пошли против своих убеждений, ни разу нам не пришлось изменять себе, мы были свободными людьми в профессии, что в полной мере восполняло ограничения в социальных и политических свободах, коими так изобилдовал непростой изломанный XX век.

Не буду утяжелять свое вступительное слово биографическими подробностями — все это можно почерпнуть и из уже изданных нами книжек, скажу лишь, что в XX и XXI веках наша семья в общей сложности посвятила Университету (сюда включается, конечно, и пединститут) более 180 лет жизни. Эта цифра сложилась из рабочего стажа Ивана Владимировича, моего, моей первой жены Людмилы Львовны, которая до сих пор работает доцентом кафедры общей физики университета, моей второй жены и нашего сына, который успел преподавать на социологическом факультете, учась в аспирантуре. Как видите, Высшая Школа, Университет, Наука, Образование — это наш ареал.

Слово Университет произошло от латинского UNIVERSITAS, что в ряду прочего означает коллектив, сообщество, объединение, то есть это прежде всего люди – и те, которые учат, и те, которых учат. Мне, как и моему отцу, повезло с учителями и коллегами. Упоминание таких имен, как К. Н. Корнилов, Г. И. Челпанов, А. А. Ухтомский, В.В. Вагнер, а эти люди были учителями, а потом и соратниками Ивана Владимировича, протягивает вполне ощутимую нить взаимосвязи времен, сохраняет преемственность прежде всего в идеях. Среди моих учителей и соратников хочется выделить Н.Ф. Добрынина, Н.К. Левитова, И.В. Артемова, А.В. Петровского, К.К. Платонова, Б.М. Теплова, друга, прошедшего через всю мою жизнь, Витю Новикова, Авксентия Цезаревича Пуни, который относился ко мне как к родному сыну. И этот перечень можно продолжить, но уже и так достаточно очевидно, что педагоги, ученые, их идеи создают университетскую ткань, неповторимую атмосферу, где, как сказал выдающийся философ Хосе Ортега-и-Гассет в своей книге «Миссия университета», не должно допускаться никакого обмана, никакой фальши ни в каких действиях, где проявление уважения становится центральным человеческим и педагогическим качеством. Нобелевский лауреат, открывший структуру ДНК, Джеймс Уотсон, продолжая идеи Гассета об Университете, в своей книге «Избегайте занудства. Уроки жизни, прожитой в науке», предупреждает об угрозе лицемерия в этой среде. Лицемерие, даже проявленное в целях стать своим человеком в университетском сообществе, подтачивает самоуважение. Далее он взывает: «Не допускайте непочтительности по отношению к учителям». В моей жизненной практике об этом просто невозможно было и подумать. Повезло мне с учителями.

Еще одно значение UNIVERSITAS — это вселенная, мир, что тоже подходит к толкованию Университета. Психология же в этой вселенной является одним из главных элементов, она всепроникающая и всеобъемлющая и как предмет обучения, и как предмет исследования. Не хочу быть «подобным флюсу» по Козьме Пруткову, но не могу не отметить значимости нашего предмета для образования, воспитания, развития. Все это востребовано самой жизнью и выходит далеко за университетские рамки. Ну да тут вы и сами «доки» и понимаете ценность науки. Хочу лишь вновь обратиться к словам Ортеги-и-Гассета, который ставил науку даже выше Университета: «Наука это одна из самых возвышенных вещей, которые человек создает и производит... Наука — это творчество... Наука — вещь столь возвышенная и тонкая, что просто не дает приблизиться к себе среднему человеку. Она ждет избранных». Так будьте ими! Успехов вам!

Проф. В.И. Страхов
03.11.2017

КОНЦЕПЦИЯ ТРАНСОВЫХ МЕТОДОВ ИНТЕГРАЦИИ ЛИЧНОСТИ: СТРУКТУРА, ФОРМА И СОДЕРЖАНИЕ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности применения метода интеграции личности – трансовых путешествий. Проанализированы текстовые, аудио и видео формы трансляции образа интегрированной личности и процедуры самоисследования клиента в ходе интегративных трансовых практик. Приводятся структурные и содержательные особенности исследуемого метода и основные реакции на них испытуемых.

Ключевые слова: интеграция личности, трансовые методы, эриксоновская психотерапия.

THE CONCEPT OF TRANCE METHODS OF PERSONALITY INTEGRATION: STRUCTURE, FORM AND CONTENT

Abstract. This paper describes the personality integration method application specifics for trance travel. The text, audio video forms of the image transference of the integrated personality and the client self-examination procedure in the course of integrative trance practices are analyzed. Structural and substantive features of the investigated method and the main reactions of the subjects to them are noted.

Keywords: personality integration, trance methods, Eriksonian psychotherapy.

Современная психотерапия и психокоррекция постепенно распространяется в онлайн формат, возникает широкий круг специалистов психологов, практикующих в сети интернет, и клиентов, для которых данный формат является оптимальным [1, 2]. При этом далеко не всегда качество трансляции видео и звука является достаточно высоким, чтобы получать точную обратную связь от клиента. Все это накладывает свой отпечаток на особенности применяемых методов: их сложнее сделать индивидуальными, значит нужно искать универсальные – по целям и формам подачи. Применительно к формам трансляции, существует универсальный язык бессознательного, связанный с архетипами, образами и символами, которые понятны носителям разных культур, находят отклик в пространстве их личных историй.

Одной из мета-целей психологической помощи является приближение обратившегося за ней к желаемому состоянию психологического здоровья. При этом образ интегрированной личности выступает регулятором и одним из критериев эффективности общения психолога и клиента [3], а процесс личностной интеграции — как путь обретения желаемых клиентом состояний на стадии первичного и глубинного запросов.

Основным языком описания образа интегрированной личности является язык целостных переживаний, которые отличаются трансперсональной природой и универсальностью, а также язык образов, символов и связанных с ними ключевых слов [4]. Чтобы транслировать данный образ, первоначально используются слова, а затем, когда клиент находится с ним в контакте, слова отходят на второй план и часто становятся не нужны: клиент пребывает в потоке целостных переживаний. Слова намечают общий маршрут трансового путешествия, либо напоминают, что оно началось, и практикующий идет своим путем. Чем больше опыт таких путешествий, тем более они самостоятельны по процессу, и всегда индивидуальны по результату, о чем свидетельствует обратная связь.

Состояния измененного сознания возникают спонтанно в ходе практик личностной интеграции, поскольку они направлены на поиск и обретение контакта с глубинной частью себя, при котором замедляются внешние реакции практикующего и центр внимания перемещается во внутренний план. Поэтому решено было использовать данные состояния как закономерное явление, сопровождающее и улучшающее интегративные процессы [5]. Согласно психосемантическим исследованиям В.Ф. Петренко и В.В. Кучеренко, особенности измененных состояний сознания связаны с прямым, непосредственным знанием, и проявляются во вторичных образах в эриксоновской психотерапии, исихазме и буддизме. При этом обнаруживаются сходные изменения категоризации субъектом мира, себя и других в процессе обретения «смысла жизни через включение ее в контекст чего-то большего, чем сама жизнь» [6].

Таким образом, основные шаги в направлении личностной интеграции должны быть понятны клиенту (группе), осуществляться на его языке, в его семантическом поле и одновременно учитывать критерии универсальности общечеловеческого семантического поля. Словесные сообщения создают основной конструкт или дают точку отсчета, оттолкнувшись от которых человек может совершать свое путешествие к целостности, постепенно приходить к согласию с собой и миром, более полно реализовывать себя [7].

Методики трансовых путешествий, имеют сходную структуру, которая в целом соответствует трансовым практикам и построению универсальных метафор в эриксоновской гипнотерапии. Предъявляя универсальные образы в измененных состояниях сознания, мы оставляем клиенту пространство свободы их толкования, поэтому проживание встречи с ними наполняется его персональными личностными смыслами. Взаимодействуя с универсальными метафорами, мы продвигаем проблему к решению, осознаем содержание и закономерности субъективного пространства, возможные пути саморазвития [8, 9, 10].

В интегративных трансовых методиках присутствует структура из трех слоев: внешний состоит в погружении и выходе из транса, следующий за ним промежуточный — в напоминании о знакомом образе, с которым практикующий

ший приходит в контакт, и центральный слой — в процессе поиска глубинных ресурсов и их образов. Выбор задачи или проблемы, которую хотелось бы продвинуть к решению, осуществляется либо перед наведением транса, либо после него, в состоянии легкой релаксации.

Форма трансляции может варьироваться по словесным, голосовым, музыкальным и визуальным компонентам. Как показал сравнительный анализ методик, ключевые слова могут присутствовать на всех этапах трансового путешествия или на некоторых из них, выделяться специально голосом или не выделяться, - результат в виде изменений исходного состояния в сторону интеграции (гармонизации, целостности, принятия себя и состояния большей самореализации) все равно происходит. Количество единиц встроенной интегративной лексики варьировалось от 8 до 15 слов при продолжительности методики 10-15 минут, в среднем одно дополнительное слово в минуту.

Звучание голоса преимущественно ровное и спокойное, интонация может повышаться в начале смысловых блоков и понижаться для углубления трансовых состояний. Паузы используются также для выделения смысловых блоков, углубления транса, активации бессознательного поиска. Громкость звучания средняя, может повышаться вместе с ускорением темпа на выходе из транса для переключения в активное бодрствующее состояние.

Музыкальный фон, который использовался в некоторых практиках, взят из медитативных композиций, музыки рейки, звучания шаманских бубнов и маракасов, при этом важно, чтобы звуковое сопровождение было действительно фоновым, не перекрывало по громкости и эмоциональной насыщенности звучание голоса.

Видеоряд не обязателен, и, согласно проведенному исследованию, вызывает разнообразные реакции: от позитивного настроения на внутреннюю работу до раздражения по поводу того, что «картинки отвлекают». Видео-сопровождение, которое вызвало единодушно положительные реакции, представляет собой сменяющиеся виды природы или видеозапись автора, при трансляции которых предоставлялась возможность как наблюдать их с открытыми глазами, так и закрывать глаза, если это более комфортно для восприятия.

В содержании методик трансовых путешествий присутствуют такие универсальные образы, как путь, пейзаж, река, гора, пещера, дом, мандала, сезоны года, животное, своя территория. Эти образы выполняют роль конструкторов: обозначены общими словами с насыщенной семантикой, и практикующему предоставляется возможность исследовать свои собственные смыслы, переживания и ресурсы, которые в них содержатся.

Для активизации процессов самоисследования в сюжете трансовых путешествий содержатся предложения обратить внимание на различные модальности образа, находиться в движении относительно него, взаимодействовать с ним и в ряде случаев ассоциироваться, на несколько мгновений встав в позицию об-

раза, стать им и отследить изменения своего состояния. Вопросы, которые продвигают процесс самоисследования, также присутствуют в ряде трансовых методик: «что это, какое оно?», «что вы чувствуете/думаете/хотите, когда вы там?», «что еще происходит?», «что вам хотелось бы, но пока этого нет?» и т.д.

В некоторых методиках присутствуют процессы направленного переструктурирования опыта в пространстве предлагаемых образов. Например, предлагается подняться над мандалой своих состояний и заметить, как они объединяются, дополняют и переходят друг в друга, или осознать свой проблемный опыт, на время снять его с себя как груз, отойти в сторону и изменить к нему отношение путем короткой практики. В настоящий момент нельзя утверждать, что такие дополнения в трансовых путешествиях всегда ведут к значимым улучшениям, поскольку недостаточно статистики их использования. В первом случае у некоторых испытуемых работа с мандалой и переструктурированием своих состояний вызывала трудности, во втором — шла достаточно продуктивно, возможно, благодаря ресурсному образу тотемного животного, который также присутствовал в этой методике.

Основным содержанием методик трансовых путешествий все же является не то, что предлагается делать практикующему, а то, что происходит внутри него, его собственный путь к целостности. Его не всегда можно осознать в подробностях и описать словами, но всегда можно прожить, и в этом основная ценность применения данных методов.

Список использованной литературы и источников

1. Абросимова Ю.А. Понять без слов. Развитие интуиции психологов онлайн-консультантов: учебное пособие. Саратов: Издательство «Техно-Декор», 2016. 280 с.
2. Меновщиков В.Ю. Эффективность консультирования и психотерапии в интернет: выбор критериев в медицинской и психологической парадигмах // Психологическое консультирование Онлайн №4. Научно-практический журнал. 2010. С. 4-12.
3. Абросимова Ю.А. Социально-психологические характеристики образа интегрированной личности // Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Саратов: СГУ, 2011. 25 с.
4. Козлов Психотехнологии измененных состояний сознания. Методы и техники. М.: Институт психотерапии, 2005. 544 с.
5. Абросимова Ю.А. Слова на пути к целостности. Трансовые методы интеграции личности: учебное пособие. Саратов: Издательство «Техно-Декор», 2017. 240 с.
6. Петренко В.Ф., Кучеренко В.В. Медитация как форма непосредственного познания // Вопросы философии. 2008. №8. С. 83-101.
7. Абросимова Ю.А. Принципы и методы интеграции личности: Учебное пособие. Саратов: Изд-во КУБиК, 2013. 240 с.
8. Абросимова Ю.А. Истории, меняющие жизнь. Практикум создания и использования гипнотических метафор. Саратов: Издательство «Техно-Декор», 2014. 320 с.
9. Беккио Ж., Росси Э. Гипноз XXI века. М.: Независимая фирма «Класс», 2003. 272 с.
10. Кроль Л.М. Образы и метафоры в интегративной гипнотерапии. М.: НФ «Класс», 1999. 128 с.

ЗНАЧЕНИЕ ТВОРЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ И.В. СТРАХОВА ДЛЯ ПОЗИТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. В представленной статье дается обоснование главному ее тезису: в наследии ученого содержится огромный творческий потенциал для обогащения теории и практики позитивной психологии.

Ключевые слова: творческое наследие, позитивная психология, образовательные программы.

IMPORTANCE OF I.V. STRAKHOV'S CREATIVE HERITAGE FOR POSITIVE PSYCHOLOGY

Abstract. In the presented article the substantiation of its main thesis is given: in the heritage of the scientist there is a huge creative potential for enriching the theory and practice of positive psychology.

Keywords: creative heritage, positive psychology, educational programs

Прогресс науки определяется трудами ее ученых и ценностью их открытий.

Л. Пастер

Наука является коллективным творчеством и не может быть ничем иным; она как монументальное сооружение, строить которое надо века, и где каждый должен принести камень, и этот камень часто стоит ему целой жизни.

А. Пуанкаре

Данное сообщение — отклик на знаменательную дату, посвященную XXV «Страховским Чтениям». Исторический интерес к личности профессора не случаен. И.В. Страхов – один из крупных ученых, и в когорте славных имен отечественных психологов он занимает свое особое место. Творческое наследие И.В. Страхова – неисчерпаемый «клад» оригинальных работ, раскрывающих базовые основы психологии. Это труды: об общей и детской характерологии и ее эмоциональных компонентах; о темпераменте и его психологической теории; по психологии педагогического такта, литературного творчества и др. Значителен вклад Ивана Владимировича в организацию науки и ее преподавание. И.В. Страхов – основатель саратовской психологической школы.

Далее, пользуясь случаем и отступив от темы, в биографическом контексте сообщу мало кому известные и до сих пор не опубликованные факты о последних годах жизни профессора. Без них, по нашему мнению, биографический портрет ученого не был бы полностью завершенным.

По воспоминаниям В.И. Балаевой, это было начало восьмидесятых годов XX века – время становления факультета начальных классов, в частности ка-

федры педагогики начального обучения и зарождающейся идеи об открытии дефектологического отделения. «Остепенённых» кадров критически недоставало. Переводом из СГУ им. Н.Г. Чернышевского кафедру педагогики возглавила В.И. Балаева. По приказу же ректора М.С. Кобзева и с согласия ученого Иван Владимирович был назначен профессором-консультантом кафедры. Это был тот редкий счастливый случай, когда все сотрудники включились в активную и чрезвычайно интересную научную работу. Результаты продуктивной работы под руководством И.В. Страхова не заставили себя долго ждать. За короткий период времени по остроактуальным проблемам изучения и обучения младших школьников и, прежде всего, шестилетних детей Иван Владимирович сформировал и отредактировал сборник статей [1]. Однако подготовленный профессором сборник не входил в уже сверстаный и утвержденный Министерством образования СССР пятилетний план издания научной продукции пединститута. Пришлось срочно обращаться за помощью в Москву. И данный, казалось бы, почти неразрешимый вопрос, на редкость оперативно помог разрешить Президент Всесоюзной Ассоциации психологов – академик А.М. Матюшкин. Прервав заседание, проводимое в кабинете, он приветливо встретил делегацию, приехавшую из Саратова. Ознакомился с просьбой-ходатайством, поставил свою «разрешительную» подпись и сказал: «Я — ваш земляк. К большому сожалению, с Иваном Владимировичем не встречался. Но я снимаю свою шляпу перед ученым с Большой Буквы. И.В. Страхов – самый цитируемый психолог в нашей стране».

Примечателен и еще один биографический факт, связанный с 80-летним юбилеем ученого. В подготовке к конференции, посвященной торжеству, Иван Владимирович принимал самое активное участие. Также охотно давал рекомендации по демонстрации своих многочисленных работ на огромном стенде, с любовью изготовленном к юбилею преподавателями и студентами педфака. Кроме того, в это же время Иван Владимирович консультировал коллег при подготовке и обсуждении «открытых» лекций и оказывал научно-методическую помощь учителям начальных классов «опорных» школ города. Эти события происходили всего за два месяца до ухода ученого из жизни. Подводя итог последнему, очень короткому отрезку жизненного пути профессора, констатируем: эта часть жизни была прожита им также активно и творчески результативно.

Далее, обсудим вопрос о значении творческого наследия И.В. Страхова для современной позитивной психологии. Забегая вперед, подчеркнем: в наследии И.В. Страхова содержится огромный потенциал для обогащения теории и практики позитивной психологии, для выявления нового ракурса проводимых исследований. Нами запланировано использование ряда работ из наследия И.В. Страхова, составляющих «золотой фонд» отечественной психологии. Это, прежде всего, монографии «Психология педагогического такта» и «Л.Н. Толстой как психолог» [2], [3]. Не случайно, как свидетельствует В.И. Страхов, по-

сле выхода в свет «Психологии педагогического такта» поступили запросы библиотеки Конгресса США, Великобритании и из библиотек нашей страны. Монография «Л.Н. Толстой как психолог» сорок лет спустя была переиздана в престижной серии «Психологи Отечества». Что касается докторской диссертации «Характер и его эмоциональные компоненты», то она не потеряла своего актуального значения и по сегодняшний день. Следует заметить, что данное сообщение — продолжение нашего исследования по проблеме позитивной психологии в системе вузовского образования [4] и, прежде всего, в разработке содержания образовательных программ. В рамках сравнительного анализа позитивной психологии с академической психологией в одном из разделов программы мы планируем обсудить целый ряд проблем, а именно: уточнить категории «педагогический такт», «педагогическая культура», «профессиональная этика»; «уровни развития педагогического такта»; «позитивная направленность психических состояний и их критерии»; «тактичность как черта характера и эмоционально-волевые компоненты»; «нравственный уровень взаимоотношений в общении»; «нравственные чувства и привычки» и мн. др. Задания по отработке рассматриваемых проблем даются не только к лекциям, семинарским занятиям и на самостоятельную работу, но и включаются в психологическую практику в форме анализа занятий учителей на уроках по разным предметам.

Таким образом, без преувеличения можно сказать, что в базис психологической науки И. В. Страхов внес свой самобытный «краеугольный камень». По нашему глубокому убеждению, его творческое наследие будет «питать» еще не одно поколение психологов и обогащать не одно направление науки, в том числе и позитивную психологию. В заключение приведем слова С.И. Вавилова: «Наука всегда должна работать в запас, впрок, и только тогда она будет находиться в естественных для нее условиях».

Список использованной литературы и источников

1. Психолого-педагогические основы обучения шестилетних детей: Межвуз. сб. науч. трудов под науч. редакцией И.В. Страхова. Саратов, 1985
2. Страхов И.В. Психология педагогического такта. Саратов, 1966.
3. Страхов И.В. Л.Н. Толстой как психолог // Ученые записки Саратовского педагогического института. Вып. 10. Саратов, 1947.
4. Акименко А.К. Позитивная психология в системе образования // Психология обучения. 2014. № 11. С.131-141.

ФУТБОЛЬНЫЕ ФАНАТЫ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ МОЛОДЕЖНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ В РОССИИ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы футбольного фанатизма. Проведено анкетирование среди футбольных болельщиков, в ходе которого респонденты, с учетом отношения к футболу, были разделены на группы. Агрессия фанатов вне футбола выше, что характеризует их как людей вспыльчивых, раздражительных и нервных. Фанаты не могут осуществлять контроль и самоконтроль поведения.

Ключевые слова: футбольный фанат, фанатизм, агрессия, агрессивность.

FOOTBALL FANS AS THE KIND OF YOUTH SUBCULTURE IN RUSSIA

Abstract. In article questions of football fanaticism are considered. The ake-tirovaniye among football fans is carried out during which respondents, taking into account the relation to soccer, have been divided into groups. Aggression of fans out of soccer is higher that characterizes them as people quick-tempered, irritable and nervous. Fans can't exercise control and self-checking of behavior.

Keywords: football fan, fanaticism, aggression, aggression.

Футбольные болельщики с каждым годом становятся все более организованными, и стремятся диктовать свои условия футбольным клубам. В свою очередь, футбольные фанаты во всем мире, в том числе и в России, представляют собой серьёзные организации, имеющие своих лидеров, а зачастую, и поддержку различных политических партий, общественных организаций и администраций футбольных команд. События последних лет указывают на все больший рост агрессии среди фанатов. Группы подростков-фанатов нередко расписывают стены изображениями с символикой клубов, совершают погромы и другие противоправные действия. Фанатские стычки и столкновения с работниками правопорядка становятся уже неотъемлемой частью футбольной субкультуры, в то время как психологических способов предупреждения и управления агрессивным поведением на практике недостаточно [1, с. 84; 2, с. 606].

В исследовании приняли участие 60 человек. Для ответа на вопросы тестов респонденты получали письменные инструкции. Выборка респондентов была осуществлена случайно в социальных сетях или при личном контакте, возраст респондентов составлял 18-28 лет.

Для проведения эмпирического исследования были использованы следующие методики [3, с. 83, 134]:

- тестирование, определяющее отношение респондента к футболу;
- методика Спилбергера «Шкала агрессии-агрессивности».

В начале исследования 60 респондентов, ответив на вопросы теста, определяющего отношение к футболу, и учитывая наличие (или отсутствие) специ-

фических особенностей проявления агрессии у футбольных болельщиков, были разделены на 3 группы:

- 1 группа – лица, не интересующиеся футболом, в дальнейшем именуемые «неболельщики»;
- 2 группа – футбольные болельщики, в дальнейшем – «болельщики»;
- 3 группа – футбольные фанаты, в дальнейшем – «фанаты».

Социальное положение респондентов было выяснено при обработке данных тестирования. Оказалось, что из 60 респондентов 53% составляли студенты различных ВУЗов, 17% – служащие и 30% – рабочие.

По данным тестирования установлено, что идентификация болельщиков связана с потребностью в общении, в осуществлении эмоциональных контактов, а идентификация футбольных фанатов – с феноменом группового фаворитизма.

В дальнейшем респондентам было предложено ответить на вопросы тестирования по методике Спилбергера «Шкала агрессии – агрессивности». В настоящем исследовании целесообразно было провести тестирование по двум шкалам: II шкала – Агрессия, VI шкала – Агрессивность.

Высокий уровень тревоги и агрессии говорит о наличии стресса и депрессии. Методика Спилбергера многократно подтвердила свою достоверность и широко используется специалистами. При проведении тестирования по методике Спилбергера были использованы два бланка: один бланк для измерения показателей ситуативной тревожности (СТ), а второй – для измерения уровня личностной тревожности (ЛТ). Тестирование состоит из 40 вопросов, испытуемому предлагается сначала бланк с вопросами направленными на изучение ситуативной тревожности, а затем бланк с вопросами направленными на изучение личностной тревожности. В опроснике нужно оценить каждое утверждение относительно того, в какой степени они соответствуют представленному состоянию. Возможны 4 варианта выбора, в зависимости от степени выраженности. Выводы по результатам тестирования составляются в соответствии с ключом к тестам по шкалам 2,6.

Шкала II (Агрессия) позволяет выявить и оценить наличие невротического конфликта, эмоциональных срывов, возможных предпосылок к возможным психосоматическим заболеваниям. Шкала VI (Агрессивность) позволяет судить об эмоциональной устойчивости. Высокие оценки свидетельствуют о неустойчивом эмоциональном состоянии со склонностью к аффективному реагированию.

Согласно результатам настоящего исследования по шкале II – агрессия, в бланке «Ситуативная тревожность» результат, в группе фанатов, составил $53 \pm 3,4$ балла, что согласно ключу тестирования характерно для людей с очень низким уровнем самоконтроля, самовоспитания и свидетельствует о высоком уровне раздражительности. При проведении сравнительной оценки этот показатель достоверно выше в группе фанатов, в то время как между болельщиками

и неболельщиками достоверных различий не обнаружено. При объединении в группы лиц таким психоэмоциональным настроением фанатами возможно проявление аффекта у некоторых лиц (рисунок 2).

В группе болельщиков результат составил $42 \pm 3,2$ балла, что является средним показателем агрессии и говорит о том, что уровень самоконтроля и самовоспитания в этой группе людей оптимальный. В коллективе болельщиков лица из этой группы чувствуют себя комфортно, конфликтных ситуаций могут с лёгкостью избежать. В группе нефанатов показатели низкие, но находятся в пределах нормы – $31 \pm 3,8$ балл. Что так же свидетельствует о том, что уровень самоконтроля и самовоспитания приемлемый. В коллективе нефанаты чувствуют себя комфортно, не вступают в конфликтные ситуации, стараются не привлекать к себе внимание и являются инертной частью стадиона.

Следовательно, фанаты не могут осуществлять контроль и самоконтроль поведения, в то время как болельщики и неболельщики могут контролировать свое поведение в полной мере.

При анкетировании по шкале VI – «Агрессивность» были получены следующие результаты. По показателю тревожности в группе фанатов результат составил $49 \pm 1,7$ баллов, что свидетельствует о раздражительности, вспыльчивости, нервозности в свободное, от футбольных матчей, время. При проведении сравнительной оценки этот показатель достоверно выше в группе фанатов, в то время как между болельщиками и неболельщиками достоверных различий не обнаружено. Внутреннее состояние лиц этой группы нестабильно, возможны частые взрывы агрессии, многое раздражает, обиды не забываются, а еще длительное время всплывают в разговорах и зачастую становятся причиной вызова агрессивного поведения. В группе болельщиков результат составил $41 \pm 4,2$ балла, что является средним показателем согласно ключу анкеты, но приближен к критическому. Агрессия так же имеет место быть в повседневной жизни, внутреннее состояние в целом стабильно, не исключено резкое появление агрессии, негодования, резкое изменение настроения в худшую сторону, нервозность, обидчивость. В группе неболельщиков показатели за чертой нормы и относятся к низким показателям. Результат в этой группе составляет $29 \pm 4,5$ баллов, что говорит о том, что уровень нервозности, спонтанной агрессивности, обидчивости, желания причинять даже минимальный дискомфорт окружающим – минимальный. С одной стороны можно сделать вывод, что группа нефанатов показали оптимальный результат в плане агрессивности, с другой стороны такие низкие показатели говорят об апатии, инертности и, возможно, лукавстве, с целью показать себя в лучшем свете.

Таким образом, агрессия фанатов вне футбола выше, что характеризует их как людей вспыльчивых, раздражительных и нервозных. Агрессия болельщиков и неболельщиков достоверных различий не имеет.

Уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельной личности. У каждого человека существует свой оптимальный, или желательный, уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания.

Личности, относимые к категории высокотревожных, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать на них выраженным состоянием тревожности [4, с. 36]. Если психологический тест выявляет у испытуемого высокий показатель личностной тревожности, то это дает основание предполагать у него появление состояния тревожности в разнообразных ситуациях, особенно когда они касаются оценки его компетенции и престижа.

Лицам с высокой оценкой тревожности следует формировать чувство уверенности и успеха. Им необходимо смещать акцент с внешней требовательности, категоричности, высокой значимости в постановке задач на содержательное осмысление деятельности и научиться разбивать большие задачи на более мелкие [5, с. 39].

Для людей с низким уровнем тревожности, наоборот, требуется пробуждение активности, подчеркивание мотивационных компонентов деятельности, возбуждение заинтересованности, формирование чувства ответственности в решении тех или иных задач [6, с. 40].

Фанатизм представляет собой социальный феномен, основанный на особом существовании измененной веры в сознании человека, направленной на определенный объект, который становится центром личностных ориентаций субъекта. Фанатичное сознание характеризуется «однонаправленностью» мышления и нетерпимостью, следовательно, вера является основанием фанатизма.

В человеческом сознании фанатизм существует, балансируя на грани нормы и патологии. Фанатичное сознание противостоит рациональному сознанию, хотя сама типология подобного рода весьма условна. Конфликт этих типов сознания служит причиной развития фанатизма. Фанатик – человек, чье сознание деформировано, поэтому чаще фанатизм возникает в кризисные периоды общественного развития. Носитель фанатичного сознания появляется в обществе, когда идеология становится одним из наиболее распространенных источников формирования фанатизма.

Фанатизм, с одной стороны, является продуктом социального конфликта, с другой – его следствием. Однако в любом случае он способствует самовоспроизводству конфликта, углубляет его корни. Субъекты социального конфликта, обладая фанатичным сознанием, не заинтересованы в его прекращении, так как для фанатика единственным способом выхода из конфликта является торжество его идеи.

В основе процесса личностной идентификации футбольных болельщиков и фанатов лежат разные психологические феномены. Идентификация болельщиков связана с аффилиацией – потребностью в общении, в осуществлении эмоциональных контактов, а идентификация футбольных фанатов – с феноменом группового фаворитизма.

Агрессия фанатов вне футбола выше, что характеризует их как людей вспыльчивых, раздражительных и нервных. Агрессия болельщиков и неболевщиков достоверных различий не имеет. Фанаты не могут осуществлять контроль и самоконтроль поведения, в то время как болельщики и неболевщики могут контролировать свое поведение в полной мере.

В группе фанатов повышен уровень психопатизации, что проявляется в импульсивном поведении, в то время как лицам групп болельщиков и неболевщиков удастся контролировать свое поведения, однако в целом у болельщиков уровень импульсивности поведения выше, чем у неболевщиков.

Список использованной литературы и источников

1. *Медников С.В.* Психологические и социологические аспекты поведения футбольных болельщиков // Наука и образование. Межвузовский сборник научных трудов. Вып. № 6 «Социология и образование». М.: ИИЦ МГУ ДТ, 2005. С. 84-92.
2. *Беспалова Т.А.* Особенности проявлений агрессивности подростков, занимающихся футболом // Конфликты в современном мире: международное, государственное и межличностное измерение: Материалы V Международной научной конференции. Саратов 8 апреля 2016 г. Электронное издание. М.: Изд-во «Перо», 2016. С. 606-611.
3. *Карелин А.А.* Большая энциклопедия психологических тестов. М: Эксмо, 2007. 416 с.
4. *Павленкович С.С.* Роль индивидуально-психологических особенностей студентов-спортсменов в адаптации к соревновательной деятельности // Актуальные проблемы и перспективы развития физической культуры и спорта в высших учебных заведениях Минсельхоза России: сборник статей по материалам IV международной, межвузовской учебно-методической и научно-практической конференции. Саратов: Изд-во ООО «Центр социальных агроинноваций СГАУ», 2016. С. 35-39.
5. *Ларина О.В.* Содержание технологии эмоционально-волевой подготовки личности к спортивной деятельности // Современные направления развития системы физического и технологического образования: межвуз. сб. науч. тр. – Саратов: Саратовский источник, 2016. – С.37-41.
6. *Царева Н.М., Царева Ю.А.* Мультимодальная коррекция гиперактивности детей // Физкультура и спорт: Межвузовский сборник научных трудов. Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Институт физической культуры и спорта. Саратов, 2015. С. 36-40.

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТАКТ УЧИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы подготовки педагогов начального образования к профессиональной деятельности в условиях реализации профессионального стандарта педагога. Авторы рассматривают некоторые ключевые положения стандарта во взаимосвязи, в частности необходимые профессиональные качества и свойства личности педагога – поликультурную компетентность и педагогический такт – как необходимые условия формирования эстетических ценностных ориентаций младших школьников.

Ключевые слова: начальное образование, педагогический такт, поликультурная образовательная среда, эстетические ценностные ориентации, профессиональный стандарт педагога.

POLYCULTURAL COMPETENCE AND TEACHER'S PEDAGOGICAL TACT AS CONDITIONS FOR FORMATION PRIMARY SCHOOL PUPIL'S AESTHETIC VALUE ORIENTATIONS

Abstract. The article deals with the problems of training primary education teachers for professional activities in the conditions of realization teacher's professional standard. The authors consider some key provisions of the standard in interrelations, in particular the necessary professional qualities and personality traits of the teacher - polycultural competence and pedagogical tact – as necessary conditions for the formation primary school pupil's aesthetic value orientations.

Key words: primary education, pedagogical tact, polycultural educational environment, aesthetic value orientation, teacher's professional standard.

Современная ситуация развития российского общества обусловлена большим количеством разнообразных перемен во всех сферах жизни и деятельности человека, и конечно, в сфере отечественного образования. В связи с этим требования времени детерминируют способность личности к обучению и саморазвитию как одну из основных [1, с. 81]. Стандартизация отечественного образования на разных уровнях, ступенях (ФГОС ВО, ФГОС СПО, ФГОС НОО, профессиональный стандарт педагога) закрепляет эту идею; стандарты отражают требования к результатам, соответствующим творческой, саморазвивающейся, готовой к переменам, мобильной личности. Формирование и реализация этих качеств невозможна без нравственной опоры – духовно-нравственной культуры личности, без компетенций, соответствующих характеристикам современной образовательной среды, в частности без поликультурной компетентности личности. Одним из основных субъектов поликультурной среды является педагог, выступающей ключевой фигурой – организатором образовательного

процесса [2, с. 162-173]. Он должен обладать необходимыми профессиональными знаниями, умениями и навыками, позволяющими реализовывать развитие, воспитание и обучение детей в современной поликультурной образовательной среде, обладать профессиональной поликультурной компетентностью. Поликультурная компетентность учителя не может существовать вне рамок духовной культуры личности, более того, в нашем понимании она является следствием высокого уровня духовности и нравственной культуры личности педагога. Учитель начальных классов – ключевая фигура духовно-нравственного воспитания младших школьников, одного из основных направлений начальной ступени общего образования. Духовно-нравственное воспитание строится на ценностной основе, и ценности это, прежде всего, гуманистические, они носят не только национальный, но и непреходящий общечеловеческий характер: любовь, милосердие, сострадание, доброта, великодушие, трудолюбие, и др. Это ценности, добродетели, личностные характеристики, которые делают человека прекрасным. Это ценности, лежащие в основе православной культуры и православной традиции. Это ценности, выступающие в качестве моральных норм, регулирующих поведение человека в обществе. В то же время это ценности и эстетического порядка, поскольку духовно-нравственное неотделимо от эстетического. Так, Истина, Добро, Красота, осмысливаются и как эстетические, и как нравственные ценности в равной степени [3].

Ценностные ориентации трактуются у различных ученых по-разному [4, с. 26-39]. Ценностями для человека выступает все то, что имеет для него особое положительное значение, личностный или общественный смысл. Количественной характеристикой этого смысла является оценка, выражающая значимость чего-либо вербально. Оценка формирует ценностное отношение к миру и себе, приводит к ценностным ориентациям личности [5, с. 75-93]. В младшем школьном возрасте формирование ценностных ориентаций происходит преимущественно под влиянием взрослых, учителя, – он формирует систему ценностей, которая определяет духовную структуру личности младшего школьника. Через нравственно-эстетическое развитие детей сегодня решаются чрезвычайно важные и сложные задачи формирования этнокультурной идентичности детей и молодежи, их подготовки к жизни глобализирующемся поликультурном мире [6, с. 142-149]. Профессиональный стандарт ориентирует на освоение педагогом основ поликультурного образования, формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде, позитивных образцов поликультурного общения; умение строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей [7].

Профессиональная деятельность педагога, в зависимости от того, как она протекает, оказывает влияние на отдельные стороны и личность человека в целом. Духовные способности учителя, формируясь на основе других видов способностей (профессиональных, специальных), определяют особенности его

личности и профессиональной деятельности. Профессиональная деятельность – общие профессиональные цели, условия труда и быта, близкие условия жизни, одинаковые пути повышения материального благосостояния, профессионального и социального роста – все это определяет сходство профессионалов в манерах, деятельности, общении, поведении, формирует близкие по содержанию интересы, установки, традиции, что оказывает влияние на становление личности профессионала. Тем самым у людей одной профессии формируются общие ценностные ориентации, этические нормы, правила поведения в обществе, особенности межгруппового и внутригруппового общения [8, с. 42-52]. Профессия учителя откладывает отпечаток не только на особенности его личности, но и на его духовное развитие. Главное отличие профессии учителя от других состоит в том, что учитель – это человек духовно богатый, осознающий свою ответственность, свой долг, свою социальную Миссию [9, с.58-65]. Говоря о духовности и нравственности учителя как основе его профессионализма, мы акцентируем внимание на таких качествах учителя как нравственная культура, педагогическая этика, педагогический такт. Все они находятся во взаимосвязи. Нравственная культура учителя выступает как интегральное единство личностных и профессиональных качеств педагога [10, с. 110-133]. В совокупности эти качества характеризуют степень развития социальности учителя, его нравственных взглядов и убеждений.

Педагогическая этика выступает как специфический вид этики, который рассматривает нравственные убеждения как моральные знания, принимаемые обществом как норма поведения самого учителя, отражение его собственной позиции по отношению к обществу, собственной профессии, коллегам, ученикам и их родителям [11, с. 88-96]. Учителю необходимо иметь твердые убеждения, которые станут ориентиром в его деятельности по формированию целостной гармонично развитой личности ребенка.

Еще одним неопровержимо значимым компонентом нравственной культуры педагога является педагогический такт. К числу составляющих его элементов относятся уважительное отношение к личности, высокая требовательность, бесстрастность и невозмутимость, сопереживание и заинтересованность, чуткость и внимательность к людям и т.д. Педагогический такт выступает как результат перехода от нравственного сознания к нравственной практике. Он выступает интегральной формой реализации педагогической морали в деятельности учителя. В практическом же применении такт отражает предвидение всех возможных объективных последствий поступка и субъективного его восприятия; в нем выражается поиск наиболее безболезненного пути решения проблемы [12].

Одной из главных характеристик выступает обоснованность и гибкость в применении методов, форм и приемов организации педагогического взаимодействия; здесь не может быть шаблонов, – это всегда творчество педагога. Прояв-

ления такта могут быть различны: от умелого выбора места, времени и тона проведения беседы до ненавязчивого упоминания о произошедшем, без акцента внимания на проблеме. От педагогического такта во многом зависит результативность работы учителя [13, с. 67-74]. Именно в атмосфере сотрудничества, доброжелательного и внимательного отношения возможно формирование необходимого набора ценностных ориентаций. Педагогический такт является необходимым условием реализации основных положений профессионального стандарта педагога. Не менее важным условием нам представляется и поликультурная компетентность учителя, поскольку формирование поликультурной личности в младшем школьном возрасте во многом осуществляется в процессе изучения художественной культуры своего и других народов (фольклора, празднично-обрядовой культуры, традиций, игр, декоративно-прикладного искусства и т.д.).

Вопросы формирования поликультурной компетентности современного учителя сводятся в основном к развитию способности осуществлять обучение в поликультурной образовательной среде, готовности противостоять барьерам, мешающим нормальному развитию и общению учащихся из разных этнических и культурных групп, установлению между ними продуктивных, гуманных отношений. Вместе с тем, немаловажным мы считаем формирование у будущего учителя ценностного отношения к своей и иным культурам, обогащение его культурного кругозора, развитие эмпатии, толерантности, умения жить и работать в режиме диалога культур. Для достижения поставленной цели учителю необходимо самому обладать поликультурной грамотностью. Один из путей формирования такой грамотности – введение в образовательный процесс вуза (ссуза) дисциплины «Поликультурное образование», включающего вопросы, касающиеся поликультурного воспитания, педагогики межнационального общения, обучения в полиэтнической образовательной среде (сущность и содержание поликультурного образования, методы и технологии поликультурного образования, особенности поликультурной образовательной среды, требования к педагогу в поликультурной образовательной среде). Эта дисциплина помогает формировать у студентов такие компетенции как способность учитывать этнокультурные и конфессиональные различия участников образовательного процесса при построении социальных взаимодействий; способность вести профессиональную деятельность в поликультурной среде, учитывая особенности социокультурной ситуации развития обучающихся и др. [13, с. 67-74].

Проблемы поликультурной грамотности педагогов требуют глубокой проработки не только на общем, но и частно-методическом, технологическом уровнях. Одним из действенных путей формирования как эстетической культуры учащихся, так и осуществления их поликультурного воспитания представляется нам постижение художественных ценностей культуры разных народов. Народная художественная культура, являясь средоточием ценностей и смыслов

этнического самосознания, доступна для восприятия младшего школьника; ее внешняя простота, яркость, символичность, красочность легко находят эмоциональный отклик в детской душе. Изучение народной художественной культуры во всем многообразии ее компонентов (народный фольклор, народный костюм, народное хореографическое искусство, обрядовая культура, декоративно-прикладное искусство и др.) включено в программы предметов учебного цикла для начальной школы (окружающий мир, технология, изобразительное искусство, музыка, литературное чтение и др.). В индивидуальном развитии младшего школьника особенно значимо качественное сочетание нравственного, этического и художественно-эстетического становления. Оно должно осуществляться по принципу полной и свободной реализации возможностей ребенка. Потребность в повышении качественного уровня эстетического образования школьников вызвана не только целями образовательными, но и необходимостью решения задач гражданско-патриотического воспитания детей с привлечением действенных средств искусства, эстетики, природной среды. Высокие гражданские идеи осваиваются детьми тогда, когда пробуждают в них глубокие чувства, эмоциональную реакцию [14, с. 6-17]. Эстетические переживания способствуют закреплению в сознании ребенка образов малой родины, Отчего края, формируя прочное нравственное отношение к содержащимся в окружающей среде идеям, нормам, ценностям, смыслам. Об этом много и убедительно писал в свое время великий В. А. Сухомлинский. Эстетическое отношение появляется при условии осознания ребенком своего единства с окружающим миром. В этом и заключается колоссальная значимость эстетической культуры для становления личности. Особенно важной представляется нам позиция будущего педагога, его внутренние мировоззренческие установки и ориентации. Для успешной профессиональной педагогической деятельности в сфере эстетического воспитания учитель, воспитатель должен обладать высокой степенью эмпатии, мобильности, проявлять максимальную активность. Именно поэтому задача формирования эстетических ценностных ориентаций младшего школьника не может быть разрешена без внимательного отношения к особенностям самого школьника, к его личности и его взглядам. А для этого педагог должен обладать педагогическим тактом и поликультурной компетентностью, помогающей прививать младшим школьникам уважение к другим культурам, воспитать толерантность, сформировать более многогранную картину мира и обеспечить быструю адаптацию в изменяющихся условиях существования, как учителю, так и ученику.

Воспитание юных граждан России требует от педагога оставаться камертоном чести, достоинства, долга, справедливости как фундаментальных, базовых этических основ российского образования. Подчеркивая эту великую Миссию Учителя, И. Е. Булатников точно сформулировал суть позиции педагога и родителей в ретрансляции нравственной и эстетической культуры входящим в жизнь поколениям детей: «Сегодня становится особенно важной и значимой де-

тельность институтов социального воспитания детей и юношества, в первую очередь – семьи и школы. Их миссия чрезвычайно ответственна. Но она может быть успешной лишь тогда, когда их социальный статус высок, когда к голосу родителей и учителя прислушиваются, когда с ними считаются; когда позиция старшего поколения не высмеивается и не подвергается остракизму, когда духовно-нравственный опыт предшествующих поколений не становится предметом политических спекуляций и фальсификаций» [15, с. 79-87]. Развивая эту мысль, ученый пишет: «Надо учиться заново быть русскими, любить и ценить свой народ, свою историю и культуру, уважать прошлое и моральный выбор отцов. Надо перестать заниматься переписыванием своей истории в угоду политической конъюнктуре. Надо ценить жизнь и понимать ее быстротечность. Надо уважать человеческую личность и ее право быть самой собой. Только в этом случае в самостоятельную взрослую жизнь выйдут действительно духовно богатые, интеллектуально состоятельные молодые люди, способные жить в демократическом гражданском обществе, строить свое будущее, опираясь на традиции и опыт своей национальной культуры» [16, с. 132].

Список использованной литературы и источников

1. Булатников И.Е. «Кризис культуры» и его отражение в состоянии общественной морали: диалектика вечного и временного в социально-нравственном воспитании молодежи // Евразийский форум. 2012. №4. С. 78-92.
2. Ильинская И.П. Русский мир как поликультурная образовательная среда в философско-педагогической антропологии Е.П. Белозерцева // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 1 (33). С. 162-173.
3. Репринцев А.В. Эстетическое отношение личности к действительности: сущность, структура. Формирование. Курск: Изд-во Курск. гос. пед. ун-та, 2000. 182 с.
4. Репринцев А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса // Психолого-педагогический поиск. 2013. №1 (25). С.26-39.
5. Репринцев А.В. Проблемы приобщения юношества к истории и культуре Отчего края в контексте традиций и опыта русской педагогики // Известия РАО. 2014. № 3(31). С.75-93.
6. Репринцев А. В., Сухоруков И. С. Формирование этнокультурной идентичности подростков и юношества как проблема современной психологии и социальной педагогики // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2017. Т.33. №7 (256). С.142-149.
7. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (в ред. Приказа Минтруда России от 05.08.2016 № 422н). – Режим доступа: https://yuridicheskaya-konsultaciya.ru/trudovoe_pravo/professionalnyy-standart-pedagoga.html. – Дата обращения: 10.10.2017.
8. Булатников И.Е. Диалектика Добра и Красоты в философско-педагогическом наследии В.А. Разумного // Психолого-педагогический поиск. 2014. №3 (31). С.42-52.
9. Булатников И.Е. Современные проблемы социально-нравственного воспитания молодежи сквозь призму концепции А.С.Макаренко: диалектика вечного и временного // Берегиня. 777. Сова. 2013. №2.(17). С.58-65.

10. Булатников И.Е. Этические основы русского образования в философско-педагогической концепции Е.П. Белозерцева // Психолого-педагогический поиск. 2015. №1 (33). С. 110-133.
11. Репринцев А.В. Культурно-образовательная среда в становлении личности русского человека // Педагогика. 2015. №1. С.88-96.
12. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М.: «Академия», 2004. 208 с.
13. Ильинская И.П., Исаев И.Ф. Формирование поликультурной компетентности будущего учителя начальных классов: проблемы и опыт // Известия Российской академии образования. 2013. № 1(25). С. 67-74.
14. Репринцев А.В. Патриотизм и гражданственность как базовые ценности самосознания русского этноса // Психолого-педагогический поиск. 2009. №2 (10). С.6-17.
15. Булатников И.Е. Границы свободы и ответственности педагогов в контексте глобализации культуры // Вестник мордовского университета. 2009. №2. С.79-87.
16. Булатников И.Е. Этические основы русского образования в зеркале национальной истории и культуры: перечитывая наследие К.Д. Ушинского // Известия Российской академии образования. 2014. №3. С.14-34.

**УСТОЙЧИВЫЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ИНТЕРЕСЫ
ОДАРЕННЫХ ЛИЦЕИСТОВ:
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ**

Аннотация. В статье развитие устойчивых познавательных интересов одаренных лицеистов рассматривается как важная составляющая социализации младших школьников. Определяются социализирующие возможности программы внеурочной деятельности лицеистов «Я – исследователь», на материале которой охарактеризованы некоторые методы и формы взаимодействия с обучающимися и их родителями.

Ключевые слова: познавательный интерес, одаренность, девиантное поведение, социализация одаренных детей.

**SUSTAINABLE COGNITIVE INTERESTS OF GIFTED LYCEISTS:
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS
OF DEVELOPMENT**

Abstract. In the article development of stable cognitive interests of gifted lyceum students is considered as an important component of socialization of younger schoolchildren. The socializing possibilities of the program of extracurricular activities of the lyceum students "I am a researcher" are determined, on the basis of which some methods and forms of interaction with students and their parents are characterized.

Keywords: cognitive interest, giftedness, deviant behavior, socialization of gifted children.

Современное общество, находящееся в условиях формационного сдвига, предъявляет к образовательной сфере новые требования, связанные с изменением государственного и социального заказа на образовательные услуги. Это выражается в новых требованиях к условиям реализации основной образовательной программы, представленных в новейших ФГОС основного общего образования. Количество и качество информации, которую должен переработать сегодняшний школьник, впечатляет. Следовательно, необходимо создать условия для развития способности обучающегося не столько к запоминанию и накоплению сведений, сколько к самостоятельному их поиску, продуктивной обработке информационного потока, построению собственных выводов. Таким образом, приоритетным направлением работы учителей начальных классов становится создание психолого-педагогических условий для развития исследовательских способностей обучающихся.

Особое внимание данному направлению работы уделяется в инновационных образовательных организациях. В достаточно разнообразную и многочисленную группу таких учреждений входят лицеи, гимназии, школы с углублен-

ным изучением отдельных предметов. На сегодняшний день в России образовательные организации таких типов очень востребованы, так как они привлекают детей и родителей своей неординарностью, своеобразием; они имеют собственное лицо; их выпускники находятся в верхних строчках рейтингов, являются победителями различных конкурсов и олимпиад. По данным официального информационного портала Государственного бюджетного учреждения Саратовской области «Региональный центр оценки качества образования», в Саратовской области действуют 53 инновационных образовательных организации, что составляет 8,3 % от всех ОУ области; при этом почти половина из них (а именно 26) – лицеи [1]. В этих учебных заведениях уже на этапе получения начального общего образования у обучающихся становятся очевидными признаки интеллектуальной одаренности.

Одаренность с позиций социальной педагогики характеризуется как девиантное (отклоняющееся) поведение. Несмотря на явное позитивное направление девиации, такие люди значительно отличаются от остальных по различным показателям. «В любом обществе независимо от того, на какой стадии развития оно находится – будь то процветающая, экономически развитая страна или развивающееся общество, есть люди, которые требуют особого внимания к себе. Это – люди, имеющие какие-либо отклонения в физическом, психическом или социальном развитии. Такие люди всегда выделялись в особую группу, в обществе и государстве складывалось особое отношение к ним» [2, с. 85].

Одаренность – значительное по сравнению с возрастными нормами опережение в умственном развитии, либо исключительное развитие специальных способностей (музыкальных, художественных, математических, лингвистических или других) детей. Существует социальная одаренность, ее называют лидерской. Она не вызывает беспокойства ни в школе, ни в семье. Российскими учеными (М.А. Холодная, Н.С. Лейтес [3], А.И. Савенков [4]) сформулированы несколько подходов к выделению основных типов одаренности. Среди них называются такие типы одаренности, которые следует учитывать при построении учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной организации, – академическая (ярко выраженная способность учиться); интеллектуальная (умение мыслить, анализируя, сопоставляя факты); творческая (нестандартное мышление и видение мира). Утверждается, что при всех различиях одаренных детей их объединяет познавательная потребность, которая проявляется в жажде нового знания и наслаждении от умственного труда. Также стремление и умение общаться со взрослыми, повышенная эмоциональность, чувство юмора, особая речь. У творчески одаренного ребенка, как правило, менее уживчивый характер, чем у «нормальных» детей, из-за чего у него нередко трудности в общении.

Дети, имеющие ярко выраженные признаки одаренности в области специальных способностей или ускоренное развитие по интеллектуальным параметрам, часто отличаются специфическими проблемами адаптации к коллективу

сверстников, эмоциональной лабильностью, личностным инфантилизмом. «Не-стандартное поведение одаренных детей проявляется в том, что у них часто меняется настроение, они нетерпеливы в общении, прерывают и поправляют собеседника, демонстрируют собственные знания, стараются всегда доказать свою правоту» [5, с. 138]. Любознательность и стремление все знать, огромный творческий потенциал выливаются в нарушения устоявшихся норм поведения и несогласование отношений с окружающими. Ровесники не понимают своих одаренных товарищей, насмеваются над ними, дразнят, дают прозвища. Проявляющиеся у ребенка разнообразные способности приобретают форму одаренности только при благоприятных внешних условиях.

Следует отметить, что одаренные дети по решению Всемирной организации здравоохранения входят в «группу риска» наряду с детьми с ограниченными возможностями, малолетними правонарушителями и т.п. Им необходимо особое воспитание, специальные, индивидуальные учебные программы и программы личностного развития, специалисты, объединяющие и направляющие работу с одаренными детьми. Об этом говорится в ФГОС среднего (полного) общего образования. «Условия реализации основной образовательной программы должны обеспечивать для участников образовательного процесса возможность: развития личности, ее способностей, формирования и удовлетворения социально значимых интересов и потребностей, самореализации обучающихся; работы с одаренными обучающимися, организации их развития в различных областях образовательной, творческой деятельности; развития у обучающихся опыта самостоятельной и творческой деятельности: образовательной, учебно-исследовательской и проектной, социальной, информационно-исследовательской, художественной и др.» [6, раздел IV, п. 21].

Исследование особенностей развития одаренных детей и выявленные проблемы социализации данной категории школьников позволяют рассмотреть построение социально-педагогической и психолого-педагогической деятельности в лице с одаренными детьми как систему. Прежде всего, необходимо определить методические предпосылки построения системы работы с одаренными школьниками в условиях лицея [7, с. 234].

1. Социально-педагогическая и психолого-педагогическая работа с одаренными лицеистами должна строиться на основе деятельностной теории. В этом случае ей будут присущи следующие характеристики: целенаправленность, мотивированность, активность, адекватность средств целям деятельности, рефлексия.

2. Комплексный характер оказания социально-педагогической и психолого-педагогической помощи одаренным школьникам в условиях лицея. В ее осуществлении могут принимать участие директор ОУ, заместитель директора по воспитательной работе, заместитель директора по науке, юрист, врач, классные руководители, учителя-предметники, педагог-психолог, социальный педа-

гог.

3. Социально-педагогическая и психолого-педагогическая деятельность с одаренными школьниками в лицее представляет систему, включающую ряд структурных компонентов, каждый из которых выполняет определенные функции. При этом их интегративное свойство несводимо к свойствам отдельных частей.

4. Исходя из того, что одновременно с педагогами на одаренного лицеиста действует вся окружающая его жизнь (в том числе воздействия, исходящие от самого воспитанника), часто стихийно, многопланово, в различных направлениях, социально-педагогическая и психолого-педагогическая деятельность осуществляется одновременно на трех уровнях: ребенок; семья; образовательная среда лицея. Такое построение обосновано тем, что сам одаренный школьник выступает активным деятелем, субъектом своего развития, а его семья и образовательная среда лицея являются наиболее значимыми факторами его социализации.

5. Данная работа не умаляет учебно-воспитательной деятельности лицея, а осуществляется в единстве и сотрудничестве.

Выстроенная таким образом система работы позволяет создавать оптимальные психолого-педагогические условия развития устойчивых познавательных интересов одаренных лицеистов и обеспечивать их успешную социализацию и социальную адаптацию.

Содержание этой работы должно обеспечивать становление таких личностных характеристик выпускника (по ФГОС, «портрет выпускника школы»), как «креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, осознающий ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества»; «владеющий основами научных методов познания окружающего мира»; «мотивированный на творчество и инновационную деятельность»; «способный осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность» [6, раздел I, п. 5]. ФГОС дает широкие возможности образовательным организациям на использование внеурочной деятельности, в том числе такие занятия могут быть направлены и на развитие познавательных интересов одаренных лицеистов.

Практическое воплощение эти аспекты получили, например, в МАОУ «Медико-биологический лицей» г. Саратова. Учителя начальных классов разработали и уже на протяжении нескольких лет эффективно внедряют в практику лицея программы внеурочной деятельности. Данные курсы ориентированы как на массовый контингент лицеистов с целью формирования базовых навыков исследовательской деятельности, так и на группу одаренных детей с целью развития и совершенствования исследовательской деятельности. Ведется работа с родительской общественностью по включению в исследовательскую деятельность лицеистов.

Приведем пример такой программы внеурочной деятельности лицеистов «Я – исследователь».

Программа курса «Я – исследователь» ориентирована на основные приоритеты лица и способствует решению практических задач исследовательского обучения в начальной школе. Она составлена в соответствии с действующим законодательством, ФГОС НОО. Данная программа нацелена на создание в общеобразовательной организации условий для трансформации процесса развития интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка путем совершенствования его исследовательских способностей в процессе саморазвития. Работа в рамках данного курса позволяет так организовать учебный процесс, чтобы обучающиеся освоили механизм самостоятельного поиска и обработки новых знаний даже в повседневной практике взаимодействия с миром.

Программа рассчитана на 4 года обучения (с 1 по 4 класс). Возраст детей, участвующих в реализации данной образовательной программы, – от 7 до 11 лет, т.е. в целевую группу входят учащиеся начальной школы. Предполагается работа с одаренными лицеистами. В содержание программы входят три блока: самостоятельная исследовательская практика, тренинг исследовательских способностей и мониторинг исследовательской деятельности учащихся. Они охватывают оба направления работы – с учащимися и с их родителями. Учебно-тематическое планирование логично выстроено и позволяет реализовать все заявленные блоки и направления, отражает распределение тем по классам с указанием количества часов и целевой аудитории. Важнейший компонент программы – контроль и фиксация результатов. Разработана система анализа достижений участников курса по каждому блоку программы с указанием формы предъявления результата, формы контроля и инструмента оценки, что позволяет качественно отслеживать не только финальные, но и промежуточные достижения. Учебно-методическое обеспечение предполагает современные пособия для учителя и учащихся, оборудование и дидактические материалы, что позволяет организовать учебный процесс на высоком профессиональном уровне. Программа составлена с учетом воспитательных и дидактических принципов и отвечает всем методическим требованиям по организации исследовательской деятельности учащихся в лицее.

Результатом такой системной работы по формированию и развитию устойчивых познавательных интересов обучающихся уровня начального общего образования становится успешное участие лицеистов уже с 1-го класса в научно-практических конференциях разных уровней. Эти формальные результаты не заглушают реальных достижений учащихся: лицеисты с увлечением проводят эксперименты по физике, биологии, экологии и др., владеют способами сбора и обработки информации, увлекаются познавательной литературой, радуются процессу и плодам своих исследований.

Подводя итог сказанному, следует подчеркнуть, что в современном мире

сегодняшним лицеистам просто необходимы навыки исследовательской деятельности. Раннее начало только увеличит шансы на полноценное участие в учебном процессе лицея, поможет найти интересное вокруг, а впоследствии осознанно сделать профессиональный выбор, быть готовыми к вузовскому обучению, профессиональному росту. На сегодняшний день результатами кропотливой и очень значимой работы учителей начальной школы по созданию психолого-педагогических условий развития познавательных интересов одаренных лицеистов становится заинтересованность ребят в проведении экспериментов, увлеченный поиск и обработка материалов по выбранным направлениям и первые победы на конференциях и конкурсах исследователей. Таким образом, деятельность всех специалистов в системе социально-педагогической и психолого-педагогической помощи одаренным детям в лицее направлена на создание не только наиболее благоприятных условий развития детей в учебном заведении, но и на максимально успешную социализацию, на самореализацию одаренного школьника.

Список использованной литературы и источников

1. Рейтинги в образовании // Официальный информационный портал Государственного бюджетного учреждения Саратовской области «Региональный центр оценки качества образования». URL: <http://www.sarrco.ru/?do=page&id=48> (дата обращения: 29.08.2017).
2. Социальная педагогика: Курс лекций / Под общ. ред. М.А. Галагузовой. М., 2003. 416 с.
3. Психология одаренности детей и подростков / Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес и др. М., 2000. 416 с.
4. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе. М., 2000. 232 с.
5. Василькова Т.А. Социальная педагогика / Т.А. Василькова, Ю.В. Василькова. М., 2010. 440 с.
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования» // Российская газета № 5812 от 21 июня 2012 г. URL: <http://www.rg.ru/2012/06/21/obrstandart-dok.html> (дата обращения: 7.09.2017).
7. Васильева Л.Л. Система социально-педагогической работы с одаренными учащимися в гимназии // Вопросы социальной психологии. Вып. 4(9). Саратов, 2008. С. 233-245.

КУЛЬТУРА ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ – РЕСУРС СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА И ИНДИВИДА

Аннотация. В статье рассмотрена проблема актуализации вопроса здорового образа жизни, выступающий как ресурс самих граждан и восполнение человеческого капитала государства. Обозначены сущностные характеристики самого понятия и отражение ключевых позиций в законодательных актах и научных исследованиях. На основе понимания здоровья как многокомпонентного явления представлены пути решения посредством совместных действий общества и человека.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, культура здоровья, человеческий капитал, ресурсы человека.

CULTURE OF HEALTHY LIFESTYLE – RESOURCE OF MODERN SOCIETY AND INDIVIDUALS

Abstract. The article discusses the problem of actualizing the issue of a healthy lifestyle, acting as a resource of citizens themselves and replenishing the human capital of the state. Essential characteristics of the concept and reflection in legislative acts and scientific researches are designated. Based on the understanding of health as a multicomponent phenomenon, the ways of solving through joint actions of society and man are presented.

Keywords: healthy lifestyle, culture of health, human capital, human resources.

В современном мире возникла проблема углубленного понимания роли человека в социально детерминированных процессах общественного развития, возрастает значимость накопления и рационального использования им своего потенциала. Инвестиции в человеческий капитал, образование и здравоохранение имеют сегодня решающее значение, ведь сам «смысл индивидуализации постоянно меняется, принимая все новые очертания» (З. Бауман, 2003), «риски квалификации» и «риски здоровья» давно уже являются темой рационализации и связанных с ней социальных конфликтов» (У. Бек, 2000), «дебаты о рисках и опасностях общественного развития сегодня не могут обойтись без привлечения науки» (Г. Бехманн, 2008).

Исследования последних лет свидетельствуют о возрастании нагрузок на нервную систему и психику человека, которые выступают одним из факторов развития различных заболеваний и приводят к повышенной тревоге и эмоциональному напряжению. Зафиксированы явления дезадаптации и профессиональных деформаций, особенно у тех социально-демографических групп населения, чья деятельность связана с умственной и психоэмоциональной перегрузкой. Именно поэтому проблема здоровья носит ярко выраженный комплексный характер, изучается в разных направлениях и раскрывается в различных науч-

ных дисциплинах. Главное внимание уделяется формированию у человека потребности в здоровом образе жизни и соответствующих формах его обеспечения, осознании ценности здоровья и его саморегуляции (В.А. Ананьев, Р.А. Березовский, И.Н. Гурвич, Д.Н. Давиденко, Л.В. Куликов, А.Г. Маклаков и др.).

Всестороннее и гармоничное развитие человека, его физическое совершенство – одна из основ поступательной и успешной реализации проводимых в Беларуси преобразований. Утверждены и реализуются «Концепция национальной безопасности» (2010), «Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 года» (2004) и «НСУР ... до 2030 года» (), «Программа социально-экономического развития Республики Беларусь на 2016-2020 годы» (2016), государственная программа «Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь на 2016-2020 годы» (2016), «Концепция реализации государственной политики формирования здорового образа жизни населения Республики Беларусь на период до 2020 года» (2011), «Государственная программа профилактики, борьбы и контроля неинфекционных заболеваний на 2015-2020 годы» (2000) и др. Эти законодательные акты направлены на организацию совместных действий государственных органов и организаций по созданию условий для укрепления здоровья и пропаганды здорового образа жизни как перспективы по стабилизации численности и снижению смертности населения, увеличению ожидаемой продолжительности жизни.

Стратегической целью в области улучшения здоровья является формирование высокого спроса на личное здоровье и предпосылок для его удовлетворения, создание государственного механизма поддержки здорового образа жизни. Это значит практически решать основную задачу НСУР по накоплению человеческого капитала и гармонизации отношений в триаде «человек–окружающая среда–экономика», обеспечению безопасности жизнедеятельности населения [1].

В России конкретные меры решения поставленных целей нашли отражение в федеральных документах – Закон «Об охране здоровья граждан» (1993, ред. 2017), «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» (2008), «Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года» (2007, ред. 2014), «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» (2014), Национальные проекты «Здоровье» (2006) и «Образование» (2005), государственные программы «Здоровая Россия» (2009) и «Развитие образования» (2013) и др., деятельности министерств и ведомств, различных учреждений и общественных организаций, ученых и специалистов в области здоровьесбережения, формирования социальных компетенций и гражданских установок, развития потенциала нации.

Укрепление здоровья понимается как организованный процесс, позволя-

ющий человеку осуществлять контроль за своим здоровьем и направленный на улучшение здоровья, формирование здорового образа жизни – это деятельность, направленная на поведение человека и население с целью сохранения и укрепления здоровья, профилактики заболеваний. Однако практика показывает, что без активного и сознательного участия каждого гражданина в этом процессе решить общегосударственную задачу укрепления здоровья и улучшения качества жизни невозможно.

В научных источниках понятие «здоровый образ жизни» используется часто, о чем свидетельствует значительный индекс его цитирования в англоязычной и отечественной литературе. Несмотря на значительную распространенность понятия «здоровый образ жизни», общепринятого толкования данного феномена пока еще не сложилось, при этом пока не столь учитывается и роль социально-психологических факторов.

В понятие «здоровый образ жизни» входит интегральное выражение взаимосвязи «образа жизни» и «здоровье», как и его прилагательное «здоровый». Под «образом жизни» подразумевают устойчивый, сложившийся в определенных социально-экономических условиях способ жизнедеятельности, проявляющийся в нормах общения, поведения, склада мышления (С.М. Бутенко), способ жизнедеятельности, которого придерживаются в повседневной жизни в силу социальных, культурных, материальных и профессиональных обстоятельств (Э.Н. Вайтенко).

Здоровый образ жизни (ЗОЖ) характеризуется как сложный социально-психологический процесс, результат социально-психологического взаимодействия общества с социальной средой и природой, связан с психоэмоциональным состоянием, позитивным мышлением, оптимизмом (И.А. Чернов, 2013). Это то, что связано с сохранением и укреплением здоровья, оздоровлением (Ю. П. Лисицын); формы жизнедеятельности, нацеленные на укрепление адаптивных возможностей организма человека (А.Д. Степанов, Д.А. Изутин); процесс сохранения и развития биологических, физиологических и психических функций, оптимальной трудоспособности, социальной активности при максимальной продолжительности жизни (В.П. Казначеев и др.).

Здоровый образ жизни – это такие способы активной биосоциальной деятельности людей, которые в максимальной и непосредственной степени укрепляют здоровье при наличии благоприятных материальных и общественных условий. Здоровый образ жизни – это гигиеническое поведение, базирующееся на научно-обоснованных социально-гигиенических нормативах, на повышении адаптации организма к факторам риска, укрепление и сохранение здоровья, обеспечение высокого уровня трудоспособности и достижение активного долголетия [2; 3].

По мнению И.А. Чернова (2013), здоровый образ жизни можно представить в виде модели, в которой выделены взаимосвязи различных его компонен-

тов и представлена их иерархия. В качестве *объективных* характеристик ЗОЖ выступают: уклад, уровень, качество и стиль жизни, для которых также характерна диада: здоровые – нездоровые, фемининные и маскулинные характеристики. В качестве *субъективных* – это чувства, эмоции, оценки, отношение к ним, включаются и ценностные установки, оценки общественного мнения, определяющие индивидуальный и массовый уровень поведения, мышления, нормы общения [4].

Здоровый образ жизни характеризуется продуктивностью применительно к разным аспектам общественно значимого труда, готовностью и открытостью к испытаниям (38%), рассматривается в контексте способности на протяжении длительного периода осуществлять общественно-полезную деятельность на основе самосовершенствования, саморазвития (43%). В иерархии жизненных ценностей, отстаиваемых общественным мнением и оказывающих влияние на ориентацию на здоровье, где ведущее место принадлежит ценностям крепкого психофизического здоровья, счастливой семейной жизни, активной деятельности и социально-психологического благополучия. Стратегия здорового образа жизни связана с необходимостью преодоления синдрома пассивной адаптации, «привыкания» к неблагоприятным условиям среды. Это постоянный процесс повышения жизненного потенциала, уровня социализации личности (31%), совершенствования форм адаптивного и экспрессивного поведения (34%).

Анализируя вопросы здорового образа жизни, исследователи рассматривают его и как самосохранительное поведение (направленное на сохранение и поддержание здоровья), как совокупность сознательно совершаемых действий, детерминированных потребностью сохранения оптимальных размеров собственной жизнедеятельности. Самосохранительное поведение рассматривается через своевременное обращение за квалифицированной помощью, определенный стиль жизни, предполагающий активное занятие физической культурой, отказ от алкоголя и курения, обращение в медучреждения за советами, в т.ч., профилактическими (И.Б. Назарова, 1998).

Правильное понимание здоровья как многокомпонентного явления, детерминировано общей культурой и знаниями человека. Например, социологические исследования в Республике Беларусь (2002) показали, что при положительном отношении людей к здоровому образу жизни, рекомендации по сохранению и укреплению своего здоровья практически используют только лишь 10-15% населения. В ранге наиболее актуальных жизненных ценностей (достаток, образование, положение в обществе) здоровье оказывается лишь на 8-9 месте. По всей вероятности, этим объясняется такой факт, что от 86 до 91% населения имеют от одного до пяти основных поведенческих факторов риска (низкая физическая активность, курение, злоупотребление алкоголем, нерациональное питание, психологический стресс и т.д.).

Поэтому практической целью изучения здорового образа жизни является

разработка мер, направленных на повышение влияния здоровьесберегающих установок общественного мнения на население с использованием накопленного обществом опыта сохранения и укрепления здоровья [3]. Фундамент здоровья и положительного отношения к физической культуре закладывается в детские годы, что говорит о необходимости принятия срочных мер по улучшению охраны здоровья детей и подростков. Однако наличие знаний, путей достижения здорового образа жизни, обладание умениями и навыками его обеспечения еще не гарантирует, что они будут использованы.

Повышение культуры здоровья для индивида возможно только на основе понимания природы здоровья. Так, В.А. Ананьев (2006, 2013) предлагает учебную программу развития человека «Цветок потенциалов», в которой отражены основные задачи психологии здоровья. Эта программа – система теоретико-практических представлений, связанных между собой общим смыслом, идейными целями и технологиями. Она включает гармоничное раскрытие потенциалов (разума, воли, чувств, тела, общественное, креативное, духовное), определенным образом формирующих структуру личности и может диагностировать «холистическое здоровье», раскрытие отдельных потенциалов свидетельствует о наличии «фрагментарного здоровья» [5, с. 18-19; 76].

Для сохранения здоровья актуальной является задача формирования у всего населения *новой* культуры здоровья, которая снижает не только вероятность появления болезней, но и позволяет постоянно укреплять жизненные силы человека на основе использования традиционных и нетрадиционных методов сохранения и укрепления здоровья (Е.Л. Семенова, 2004). Формировать эту культуру – значит выделять главные ценности, ставить их во главу мировоззрения, выстраивать их в иерархическую систему (М.А. Гулина, 1993). Культура здоровья должна созидать не только отдельную личность, но и здоровье общества как их взаимодействие. Насущной необходимостью становится раскрытие механизмов сохранения, формирования и укрепления здоровья в процессе индивидуального развития и реализации потенциала человека с учетом генетических, физиологических, психологических, интеллектуальных функций [6].

Система всех проявляющихся социально полезных способностей, как актуализированных, так и резервных, обозначается как капитал и потенциал человека. Повышение образования и подготовка на рабочих местах делают работников способными к более сложному и более производительному труду, помогают им умело и рационально распоряжаться своими материальными и временными ресурсами, в связи с чем сокращается путь от появления новаций до их всеобщего применения. Накопление человеческого капитала повышает не только скорость их распространения, но и генерирует научные, технические и организационные открытия (Г. Бехманн, 2010; Р.И. Капелюшников, А.Л. Лукьянова, 2010; Ю.А. Корчагин, 2005; и др.).

Выравнивание инвестиций в человеческий капитал создает предпосылки

для равного доступа к экономическим и социальным ресурсам, влияет на уравновешивание занятости, обеспечивая формирование партнерства в целях устойчивого развития. Главным и основным «рычагом» такого движения становится человек и его индивидуальный потенциал, творческий подход и неординарность мышления (Г.В. Вержибок, 2016), что требует понимания ситуации, что невозможно без опоры на высокие технологии, интеллект и образованность нации, образование и просвещение (Н.Н. Моисеев, 2012). Однако как бы государство ни строило здравоохранительную политику, значительную роль в сохранении и укреплении собственного здоровья играют индивидуальные установки и ориентиры, формирование у самого человека способности к целостному, интегрированному поведению, направленному на реализацию возможностей, устремленность к физическому и личностному совершенствованию.

Тем самым, развитие ресурсных возможностей человека выступает стратегией общественного здоровья. Сохранение и забота о здоровье населения, меры внедрения здорового образа жизни, доступность и качество образования, сохранение и использование культурного наследия характеризуют высокую социальную ответственность государства. Развитие человеческого капитала есть условие реализации масштабных проектов страны, значимый фактор обеспечения его устойчивого развития, благосостояния и процветания.

Список использованной литературы и источников

1. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 г. / Нац. комис. по устойчивому развитию Респ. Беларусь; ред. колл.: Я. М. Александрович [и др.]. Минск: Юнипак, 2004. 202 с.
2. Психолого-педагогические аспекты формирования ценности здоровья, культуры здорового и безопасного образа жизни в системе образования: сб. науч.-метод. материалов / Вып. II / сост. и науч. ред. Н.Ю. Синягина, Е.Г. Артамонова. М.: АНО «ЦНПРО», 2014. 208 с.
3. Березина, В.А. Здоровый образ жизни как основа успешной жизнедеятельности человека / В.А. Березина // Образование личности. 2013. № 4. С. 8-16.
4. Чернов, И.А. Общественное мнение как социально-психологический фактор здорового образа жизни: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Рос. акад. нар. хоз-ва и гос. службы при Президенте РФ. М., 2013. 22 с.
5. Ананьев, В.А. Основы психологии здоровья / В.А. Ананьев. Кн. 1. Концептуальные основы психологии здоровья. СПб.: Речь, 2006. 384 с.
6. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года // Экономический бюллетень ГНУ НИЭИ М-ва экон. Респ. Беларусь. 2015. № 4 (214) апрель. С. 6-99.

**ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА
ПОДРОСТКОВ МЕТОДОМ АРТ-КОНСТРУКТА
(НА ПРИМЕРЕ УЧАЩИХСЯ КАДЕТСКОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА)**

Аннотация. В представленной статье автором проанализированы теоретические подходы в изучении эмоционального интеллекта. Рассмотрены результаты эмпирического исследования способности подростков, учащихся кадетской школы – интерната, к дифференцированному восприятию эмоций и чувств. Представлена Арт-терапевтическая технология «Эмоциональный арт-конструктор» в диагностике эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоциональный арт-конструктор, кадетская школа-интернат.

**STUDYING THE FEATURES OF THE EMOTIONAL INTELLIGENCE OF
ADOLESCENTS BY THE ART-CONSTRUCTION METHOD
(ON EXAMPLE OF STUDENTS OF KADETS BOARDING SCHOOL)**

Abstract. In the presented article the author analyzed theoretical approaches in the study of emotional intelligence. The results of an empirical study of the ability of adolescents, students of a cadet boarding school, to a differentiated perception of emotions and feelings are considered. Art-therapeutic technology «Emotional art-designer» is presented in the diagnosis of emotional intelligence.

Keywords: emotional intellect, emotional art-designer, cadet boarding school.

Проблема эмоционального интеллекта в последнее время привлекает все больше исследователей. И этому способствует немало причин. Во-первых, точность распознавания и интерпретации эмоций выступают рефлексивными практиками процедуры самопознания, в ходе которых, как отмечал М. Фуко, опираясь на принцип «заботы о себе», происходит «складывание субъекта» и формирование отношений к себе [1;3]. Во-вторых, понимание эмоционального состояния другого затрагивает проблему процесса опосредствованного взаимопонимания, в котором со –настроенность субъектов общения друг на друга позволяет родиться размышлениям об эмоциональных переживаниях. Познание эмоциональных переживаний, в диалоговом взаимодействии «Я-Другой», позволяет определить этот процесс как возможность и условие формирования эмоций на качественно новом уровне – как высших психических функций [2]. Следует отметить, что распознавание эмоций и размышление по поводу переживаний опосредует изменение отношений между интеллектом и эмоциями в психической деятельности субъекта. В-третьих, проблема эмоционального интеллекта затрагивает вопросы саморегуляции психической деятельности, что имеет особую актуальность в решении вопросов подготовки учащихся к ЕГЭ, профессионального отбора кадров и управленческой деятельности.

В современной психологической науке, в контексте общепсихологической проблемы, изучение «эмоционального интеллекта» (ЭИ) отражает идею единства аффективных и интеллектуальных процессов (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). В настоящее время разработаны и концептуально обоснованы следующие теории и модели эмоционального интеллекта: теория эмоционально-интеллектуальных способностей Дж. Майера, П. Сэловея; теория эмоциональной компетентности Д. Гоулмена; не когнитивная теория эмоционального интеллекта Р. Бар-Она; структурно-динамическая теория социального интеллекта Д.В. Ушакова; двухкомпонентная модель эмоционального интеллекта Д.В. Люсина.

Проблема изучения эмоционального интеллекта породила в научных кругах дискуссию, в ходе которой затрагивались вопросы не только структурно-содержательного характера данного феномена, но и разработки психометрического измерительного инструментария. Если ЭИ понимался как когнитивная способность к пониманию эмоций, то методами его изучения выступали тесты, подобные тестам на интеллект, а также проективные методики. Д.В. Ушаков отмечает, что при исследовании эмоционального интеллекта целесообразно использовать не опросники, а тесты, направленные на оценку степени переработки эмоциональной информации с учетом временной составляющей [4]. В случае рассмотрения ЭИ как личностной черты, в исследовании данного конструкта использовали опросники. В настоящее время изучение ЭИ базируется на разработанных в западной психологии тестах, имеющих факторную структуру (Goleman, 1995; Mayer, Salovey, Caruso, 1999). Отечественные разработки методического инструментария диагностики ЭИ основаны на адаптации зарубежных тестов, например, теста Холла (Андреева, 2006), а также на создании собственной методики (Д.В. Люсин, О.О. Марютина, А.С. Степанова, 2004; Д.В. Ушаков, 2004).

Теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы по вопросам исследования проблематики эмоционального интеллекта, а также предложенных моделей данного конструкта, позволил нам сделать ряд умозаключений.

1. Эмоциональный интеллект выступает многомерным конструктом, связанным с личностными характеристиками субъекта, социально-когнитивной и эмоциональной сферой психики.

2. Эмоциональный интеллект имеет двойственную природу, т.к. направленность личности на понимание своих и чужих эмоций позволяет говорить о существовании межличностного и внутриличностного интеллекта. (Д.Гоулмен, 1995; Д.В.Люсин, 2004).

3. Эмоциональный интеллект рассматривается как подструктура социального интеллекта. Измерение эмоционального интеллекта основывается на изучении трех типов способностей: 1) идентификации и выражении эмоций, 2)

регуляции эмоций, 3) использовании эмоциональной информации в мышлении и деятельности (Salovey, Mayer, 1990; Д.В. Ушаков).

4. Эмоциональный интеллект рассматривается как совокупность когнитивных способностей, знаний и компетентностей, создающих человеку возможности для эффективной жизнедеятельности. Компетенции ЭИ представлены в модели Р. Бар — Она (Bar On, 1997) и характеризуют развитые навыки межличностного общения, а также способность к осознанию эмоций, управлению стрессовыми ситуациями, контролю импульсивности.

Современное понимание эмоционального интеллекта трактуется как совокупность ментальных способностей личности к пониманию своих и чужих эмоций, а также управление ими [5]. Эмоциональный интеллект выступает в качестве показателя уровня сформированности эмоциональной саморегуляции и в значительной мере обуславливает стрессоустойчивость личности, повышает эффективность общения и деятельности.

Актуальные исследования зарубежных и отечественных ученых затрагивают вопросы изучения генеза возрастных, личностных и гендерных особенностей эмоционального интеллекта. В работах отечественных исследователей отмечается регулирующая роль эмоций в познании и принятии решений, а высокий уровень ЭИ связан с ответственностью, самоконтролем и эмоциональной устойчивостью [6]. Выявлено, что существует прямая корреляционная связь между личностной тревожностью и особенностями саморегуляции эмоционального состояния [7]. В исследованиях посвященных изучению гендерного аспекта эмоционального интеллекта указывается, что особенности выражения эмоций обусловлены социальными стереотипами и нормами. Гендерные роли мужчин и женщин оказывают влияние на понимание и выражение таких эмоций как эмпатия, страх, гнев и стыд [7].

Научный дискурс нашего исследования будет направлен на изучение особенностей развития эмоционального интеллекта в подростковом возрасте.

Проблема диагностики и развития эмоциональной сферы личности в подростковом возрасте является чрезвычайно актуальной и связана в первую очередь с вопросами поведенческой и эмоциональной саморегуляции. Значительное число психологических проблем и нарушений адаптации подростков, в той или иной степени, обусловлено дефицитом эмоционально-регулятивных и эмоционально-коммуникативных компетенций. Особую значимость данные компетенции приобретают в условиях кадетской системы образования и воспитания, а именно, учреждениях закрытого типа – школах-интернатах. Жестко иерархизированная система взаимоотношений в системе офицер-воспитатель – кадет требует от воспитанников умения подчиняться, нивелировать личные желания и потребности, выполнять требования военного устава, что может обуславливать эмоциональное перенапряжение и стресс. Отрицательные эмоции и связанные с этим школьные неврозы – это результат авторитарных дидактоге-

ний и монологичных педагогических воздействий, не принимающих во внимание реальные переживания ребенка.

Ролевой формат общения офицеров-воспитателей определяет не только содержание, но и характер эмоциональных переживаний и реакций подростков. В ситуации ролевого общения поведение участников ограничено в проявлении спонтанности реакций, чувств и действий. Поэтому, возникающие эмоциональные переживания подростков не имеют возможности для выражения в ситуации «здесь и сейчас». Подобный опыт социального взаимодействия приводит к формированию эмоциональной нечувствительности к собственным переживаниям и, как следствие, нечувствительность к чувствам других людей. Нарушение внутреннего механизма саморегуляции эмоциональных состояний и переживаний искажают процесс формирования личности подростка. Учитывая, что эмоциональная сфера подростков отличается устойчивостью и длительностью эмоциональных переживаний, а сам возраст сензитивен к развитию сознательной саморегуляции, целесообразным выступает развитие когнитивного компонента эмоционального интеллекта подростков, связанного с восприятием и пониманием эмоциональных состояний.

С целью изучения способности кадет к дифференцированному восприятию эмоций и чувств, выражаемых в формах художественной и телесной экспрессии (абстрактных живописных картинах и силуэтах человеческих фигур) проводилась диагностика учащихся 9-11 классов. Художественная экспрессия позволяет человеку не только понимать эмоциональное состояние, передаваемое произведениями изобразительного искусства, музыки, литературы, но и переживать эмоционально ее содержание.

Методика исследования: Арт-терапевтическая технология Эмоциональный арт-конструктор (Тест художественно-эмоционального восприятия (ТХЭВ)) (А.Копытин, 2016). Данная технология базируется на методологии и принципах арт-терапии, основывающихся на использовании материалов и средств изобразительного искусства, а также иных форм творческого самовыражения в процессе работы с личностью. Используемая методика направлена на изучение способности восприятия и понимания эмоциональной информации путем взаимодействия с художественными элементами (цветом, фактурой, фоном) и с формами психомоторной экспрессии (позы, жесты, выразительные движения тела).

Тест включает в себя 2 субтеста – субтест «эмоциональный фон» и субтест «эмоциональные фигуры».

Субтест «эмоционального фона» содержит 10 картин с изображением абстрактно живописных фонов с использованием смешения хроматических и ахроматических цветов. Цвет является источником визуальной информации о среде, расширяет представления о внешнем мире и участвует в процессе его познания. П.В. Яньшин, указывает: «Видимые вовне цвета изменяют психологию».

ческое состояние человека аналогично тому, как под влиянием психологического состояния изменяется колорит нашей картины мира. То, что субъективно переживается как эмоция, существует во внешнем по отношению к человеку мире в форме цветов. Цвета эмоциоподобны, а эмоции цветоподобны» [6;7]. Цвет качественно влияет на психоэмоциональное состояние и активность человека, а также способен влиять даже в обход визуально-оптической системы зрения на тело человека.

В связи с этим выделяют эмоциональную, эстетическую и комфортную функции цвета. Цвет имеет избирательный характер психофизиологического воздействия на эмоциональную сферу человека. Следует отметить, что воздействие различных цветовых сочетаний неразрывно связано с понятием эстетической гармонии. Комфортно организованное соотношение разнообразных цветов, способствует быстрому и адекватному их усвоению сознанием. В исследовании П.В. Яньшина, отмечается, чем больше затрачивается психической энергии при восприятии цвета, тем ниже его эстетическая значимость. Более элементарно воспринимаются хроматические цвета, сложнее – ахроматические [8;9].

Субтест «эмоциональные фигуры» содержит 28 карточек. Фигуры представлены силуэтами людей в статических или динамических позах, характерных для разных эмоций. Основными критериями для выбора фигур являлись их психомоторные характеристики, связанные с конкретными эмоциями и чувствами.

Использование обоих субтестов обосновывается представлением о существующих психологических и нейропсихологических закономерностях визуального восприятия и переработки информации. Так, например правое полушарие активно участвует в сенсорно-перцептивной и аффективной переработке эмоциональной информации при восприятии цвета. Левое полушарие связано с кинестетическими и когнитивными процессами восприятия и переработки эмоциональной информации.

Таким образом, использование обоих субтестов дает возможность получения комплексной оценки способности испытуемых к восприятию и распознаванию эмоций отраженных в образах телесной экспрессии и художественно-цветового изображения.

Респондентами выступили учащиеся 9-11 класса, выборка составила – 38 человек. Возраст респондентов: 15-17 лет.

Соотношение средних значений по оценкам респондентами показателей «эмоционального фона» и «эмоциональных фигур» показано в таблице 1. Общий показатель суммарной оценки по обоим субтестам находится в зоне средних значений ($x = 7,8$).

Средние значения по оценкам показателей субтестов

Класс	Эмоциональный фон	Эмоциональные фигуры	Суммарная оценка
9	2,88	5,05	7,9
10	1,75	5,1	6,9
11	3,23	5,07	8,3
Общий показатель средних значений по выборке	2,73	5,07	7,8

Выявленные различия в проявлении респондентами успешности, при распознавании эмоционального содержания фонов и фигур, может указывать, что в восприятии и переработке эмоциональной информации участвуют различные репрезентативные системы. Так, более успешное распознавание фигур, связано с преобладанием кинестетико-сенсорного и когнитивно-символического способа восприятия моторной информации. Распознавание эмоционального фона, в большей степени актуализирует правое полушарие с доминированием аффективно-перцептивного компонента восприятия.

Таким образом, учащиеся 9-11 классов кадетской школы - интерната более успешно определяют эмоции, выражающиеся посредством психомоторной экспрессии. Уровень развития способности определять эмоциональное содержание произведений изобразительного искусства связан с развитием художественно-образного мышления. Способность к восприятию и распознаванию эмоций, отраженных в художественных формах у учащихся находится в зоне низких значений. Данные показатели могут свидетельствовать о слабо развитом художественно – образном мышлении. В учебной деятельности это может проявляться в трудностях при описании и определении эмоционального содержания художественных, музыкальных, изобразительных произведениях. На уровне социальных взаимодействий могут отмечаться трудности дифференцированного понимания своего состояния и состояния партнера по коммуникации.

Возможность соприкоснуться с художественными произведениями обладает для личности подростка порождающим эффектом смыслообразования. Ведь опыт взаимодействия личности с продуктами творчества создает условия, в которых зарождается содержательная направленность внутреннего мира личности и формируется способность к самоконтролю своей субъектности.

Качественное соотношение степени идентификации эмоций, связанных с «эмоциональным фоном» и «эмоциональными фигурами», представлено в таблице 2.

Частота выбора фонов и фигур, соответствующих разным эмоциям, в тесте ТХЭВ (n=38)

Степень идентификации эмоций (%)	Вина	Гнев	Грусть	Интерес	Нежность	Отвращение	Радость	Раскаяние	Страх	Экстаз
Эмоциональный фон	21	29	10,5	24	<u>37</u>	26	<u>31</u>	29	16	18
Эмоциональные фигуры	10	<u>65,7</u>	52,6	24	52	<u>60</u>	52	<u>63</u>	24	37

В таблице 2 видно, что фон, обозначающий чувства нежности и радости воспринимался респондентами в большей степени, как соответствующий данным эмоциям. Следует отметить, что 52,6% респондентов соотносили эмоциональный фон экстаза с проявлением радости, и только в 18 % случаев определяли данный фон как экстаз. Мы допускаем возможность идентификации учащимися эмоции экстаза с чувством радости, как высшей степени положительного эмоционального реагирования, проявления восхищения, чувство крайнего благополучия, счастья, сопровождающееся позитивными эмоциями.

Эмоциональное содержание фигур, в большинстве случаев определялось респондентами правильно. Фигуры, передающие чувство вины, столь же часто воспринимались учащимися как раскаяние. Познавательная эмоция интерес и страх определялись учащимися более противоречиво и неоднозначно, по сравнению с другими эмоциями. Объяснения выявленным особенностям восприятия эмоции страха, может быть связано работой механизмов психологической защиты и ее вытеснением из сферы сознания.

Таким образом, полученные результаты диагностики позволяют сделать предварительный вывод и наметить вектор дальнейших исследований.

Выводы:

1. У подростков, обучающихся в системе дополнительного военного образования, способность к дифференцированному восприятию эмоций и чувств, выражаемых посредством абстрактных живописных картин, находится в зоне низких значений. Подростки-мальчики более успешно определяют эмоции, выражающиеся посредством психомоторной экспрессии.

2. С целью развития художественно-образного мышления подростков необходима их культурная социализация, а именно создание и поддержание культурной среды коммуникации, а также участие детей в культурных мероприятиях (выставках, концертах, конкурсах).

Список использованной литературы и источников

1. Голенков С.И. Понятие субъективации Мишеля Фуко // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Философия. Филология». 2007. № 1. С. 54-66.

2. Сеница Т.И. Понимание эмоциональных состояний другого человека как условие формирования эмоций в качестве высших психических функций // Материалы международного симпозиума: Научная школа Л.С. Выготского: традиции и инновации (27-28 июня 2016). М., 2016. С. 302-305.
3. Овсянникова В.В. Влияние эмоционального состояния на распознавание эмоций // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 1. С. 86–101.
4. Ушаков Д.В. Социальный и эмоциональный интеллект: надежды, сомнения, перспективы // Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М., 2009.
5. Эмоциональный интеллект / Дэниел Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. М.: АСТ: АСТ Москва; Владимир: ВКТ, 2009. 478 с.
6. Люсин Д.В., Марютина О.О., Степанова А.С. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ [Электронный ресурс]. URL: http://www.creativity.ipras.ru/texts/books/social_IQ/lusin&marutina&stepanova_Social_IQ.pdf (дата обращения: 19. 10.2017)
7. Андреева И.Н. Азбука эмоционального интеллекта. СПб.: БХВ-Петербург, 2012. 288 с.
8. Яньшин П.В. Психосемантический анализ категоризации цвета в структуре сознания субъекта: дисс. ... канд. психол. наук 19. 00. 01 общая психология, психология личности, история психологии. 2001 http://colormind.narod.ru/_private/YanshinAutoref.htm
9. Цвет как фактор психической регуляции // Московский психологический журнал. № 2. URL: <http://magazine.mospsy.ru/nomer2/color01.shtml> (дата обращения: 17.10.2017).

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭТИКИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ
РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА**

Аннотация. Автор статьи анализирует современные подходы к формированию представлений студентов о содержании профессиональных этических норм и их реализации в процессе обучения, воспитания и развития детей и молодежи. В статье представлены некоторые методики, способствующие развитию профессионально-педагогической культуры будущих работников образовательной сферы.

Ключевые слова. Профессиональный стандарт педагога, педагогическая этика, профессиональный этикет, педагогическая культура учителя.

**PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF FORMATION
OF STUDENTS' PEDAGOGICAL ETHICS
IN CONTEXT OF IMPLEMENTATION
OF TEACHER PROFESSIONAL STANDARD**

Abstract. The author of the article analyzes modern approaches to the formation of students' ideas about the content of professional ethical norms and their implementation in the process of education, upbringing and development of children and youth. The article presents some methods that contribute to the development of the professional and pedagogical culture of the future employees of the educational sphere.

Keywords. The professional standard of the teacher, pedagogical ethics, professional etiquette, teacher's pedagogical culture.

Проблемы профессиональной педагогической этики сегодня многие исследователи рассматривают в контексте возрождения общественной морали, утверждения фундаментальных этических ценностей и норм в сознании детей и молодежи: «Колоссальные социальные и экономические изменения, произошедшие в России и в мире на рубеже XX и XXI веков, породили значительные перемены и в общественной морали, в представлениях людей о нормах и ценностях, регламентирующих поведение и поступки человека» [1, с. 15]. Конечно, новое поколение педагогов принимает на себя колоссальную ответственность за то, каким выйдет из стен школы молодое поколение юных граждан России. К воспитанию такой профессиональной ответственности в педагогах сегодня особенно активно призывают многие исследователи, подчеркивая, что ответственность не появляется внезапно, вдруг, – она результат всего предыдущего развития личности, она вырастает из внутренних ощущений человека. Ответственность – это мера соответствия поступков, поведения, реальных отношений молодых людей к окружающему миру, понимания ими личного долга: «Ответ-

ственный человек не способен совершить низменного, безобразного, уродливого, он чаще всего движим мотивами созидания добра, красоты, возвышенного; он излучает особую красоту внутреннего благородства и одухотворенности, придающих выразительность и утонченность всему, что он совершает, к чему прилагает свою активность» [2, с. 119].

Профессиональный портрет будущего педагога предполагает наличие множества знаний, умений, навыков, качеств, формирование которых начинается в среднем или высшем учебном заведении, а продолжается в течение всего периода трудовой деятельности. Среди множества слагаемых профессионального образа специалиста важное место занимает уровень его педагогической культуры, включающей наличие такта, корректности, справедливости в общении с другими субъектами образовательного процесса – обучающимися, их родителями, коллегами, представителями общественности [3, с. 133].

С 2016 года в Российской Федерации введены профессиональные стандарты для работников различных отраслей деятельности [4]. Перечень требований к будущему работнику образовательной сферы изложен в Профессиональном стандарте, который вступил в силу с января 2016 года, согласно Федеральному закону № 122 от 15 мая 2015 года. Документ содержит весомый список знаний, способностей, умений, необходимых педагогу для качественного решения профессиональных задач. Е.А. Ямбург отмечает: «Стандарт – это ответ на реальные угрозы и вызовы времени» [5, с. 9]. В тоже время, известный педагог раскрывает проблемы и трудности внедрения профессионального стандарта педагога, связанные с организационными и управленческими рисками, с субъектной позицией педагогов-практиков и многими другими факторами. По запросам педагогической общественности министр образования и науки РФ О.Ю. Васильева отложила введение профессионального стандарта педагога в действие до 1 января 2018 года, так как документ требует доработки и дополнительного осмысления его содержания. Действительно, внимательное изучение содержания профстандарта оставляет некоторые вопросы без ответа ... Так, в перечне требований достаточно полно и детально представлены требования к формированию общепедагогического уровня, ИКТ-компетенций, методике преподавания отдельных дисциплин, но прочтение и анализ данного документа позволяет заметить, что вопросы педагогического такта, соблюдения педагогическим работником общекультурного и педагогического этикета в работе представлены, на наш взгляд, недостаточно емко и глубоко. А, между тем, на фоне падения общего уровня культуры в социуме, пренебрежительного отношения к соблюдению этикета у части детей и подростков, снижения уровня требований педагогов к их соблюдению воспитанниками, актуальность повышения уровня педагогического такта и этикета работников образовательной сферы возрастает. В этой связи требует внимания содержание образовательной программы вуза на факультетах, где готовят специалистов для сферы образования. В действующий

учебный план, реализуемый в том числе на факультете педагогики и психологии Курского государственного университета, включена дисциплина под названием «Профессиональная этика в психолого-педагогической деятельности». Данный предмет изучается на четвертом, выпускном курсе у бакалавров – будущих учителей начальных классов, педагогов дошкольного образования, психологов и социальных педагогов.

Формировать нравственные качества у других людей всегда сложно. Ведь невозможно разработать такую диагностическую методику, которая за короткий промежуток исследований позволит определить уровень совестливости, тактичности, корректности человека. Поэтому перед преподавателем вуза стоит непростая задача – наполнить курс таким содержанием, чтобы выдержать высокие требования государства и общества к образу выпускника – педагога с высшим образованием и не превратить предмет в чтение нотаций на нравственные темы. И здесь на помощь приходят традиционные, проверенные временем методики, но также необходимы творческие интерпретации и новшества, избавляющие учебный процесс от рутинности и однообразия.

В программу курса профессиональной этики включены лекционные и практические занятия. Большого внимания требует организация семинарских занятий. Студенты самостоятельно готовят сообщения на темы, касающиеся истории этических учений, раскрывают сущность ведущих идей мировой этической мысли, обязательным элементом работы является изучение требований профессионального стандарта к работникам образования. Но, главным механизмом усвоения знаний остаются самостоятельные духовные усилия по выработке новых представлений о будущей деятельности путем выполнения творческих заданий. В качестве примера организации практических занятий можно использовать выполнение следующих заданий студентами индивидуально или в малых инициативных группах (МИГах): придумать и обосновать методику выработки правил поведения «Кодекса чести» в коллективах детей младшего школьного возраста, в подростковом сообществе; сочинить сказку, басню, стихотворение на этические темы; составить перечень пословиц, поговорок, притч, басен..., содержащих материал для обсуждения с детьми по вопросам этики межличностного и коллективного общения; завершить предложение на этическую тему по методике «Незаконченное предложение»; письменно проанализировать наличие или отсутствие у себя профессиональных качеств, необходимых для эффективной работы с детьми разных возрастных групп и другие задания; разработать и доказать эффективность технологий развития этической культуры у дошкольников, младших школьников и подростков; для социальных педагогов задание следующее: разработать приемы коррекции культуры поведения детей из семей группы риска и так далее; для педагогов-психологов образования предлагается продумать диагностические задания для детей разного возраста по соответствующим темам.

Сегодня остро обозначился вопрос педагогических кадров как главного ресурса достижения качества образования. Чтобы обладать набором ключевых компетентностей, отвечать запросам социума, чувствовать себя социально защищенным в новых экономических условиях каждому педагогу необходимо уточнить представления о собственной профессиональной деятельности [6, с. 17]. Эти ориентиры заложены в новом стандарте педагога. Т.А. Абрамовских отмечает, что профессиональный стандарт деятельности педагога – одно из средств повышения качества работы отдельного учителя, образовательной организации и образовательной системы в целом. Выполнение стандартом своих функций в полной мере может быть реализовано при условии разработки и использования прозрачных механизмов применения стандарта и понимании профессиональным сообществом конкретных преимуществ использования стандарта в практической деятельности [7, с. 5]. В этом контексте профессиональный этический базис педагога служит основой строительства отношений между всеми субъектами образовательной деятельности. Как отмечает И.Е. Булатников, «этика, отслеживая и анализируя изменения в сфере общественной морали, в системе социальных отношений, в структуре нравственных ценностей людей и социальных общностей, вполне выразительно констатирует эти изменения и оценивает их общий вектор эволюции. Понятно, что и образование, как важнейшая часть культуры, также несет в себе подобные изменения, порожденные общими, глобальными процессами трансформации культуры. Между тем, образование выполняло и выполняет важнейшую социальную миссию – ретранслирует ценности и достижения культуры входящим в жизнь поколениям молодежи» [8, с. 118].

Возрождение общественной морали, реализации ответственной Миссии образования в воспроизводстве национальной культуры, созидании самого человека требует активизации профессиональной педагогической подготовки будущих педагогов, приобщения их к нормам и ценностям истинной профессиональной этики [9, с. 135]. «Современная Россия переживает сложный и болезненный период своего духовного возрождения. В такие времена этические основания особенно важны, ибо позволяют этносу сохранить свой культурный базис, свою этнокультурную идентичность, всю палитру социально необходимых личностных качеств будущих граждан Отечества. Именно этический базис личности определяет всю социальность взрослеющего человека, его гражданскую, его жизненную позицию, всю систему смысло-жизненных координат» [10, с. 134].

Список использованной литературы и источников

1. Булатников И.Е. Этические основы русского образования в зеркале национальной истории и культуры: перечитывая наследие К.Д. Ушинского // Известия Российской академии образования. 2014. №3. С.14-34.
2. Репринцев А.В. Развитие представлений об идеале учителя в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 3 (27). С. 115-

126.

3. Репринцев А.В. Миссия современного российского Учителя в контексте педагогического наследия А.С. Макаренко // Психолого-педагогический поиск. 2013. №2(26). С.129-142.
4. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: утвержден Приказом Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н [Электронный ресурс]. Доступ из справочно-правовой системы «Консультант-Плюс».
5. Ямбург Е. Стратегия развития школы // Учительская газета. 2015. №32. С. 6-8.
6. Аистов А.В. Образование – сигнал или инвестиции в человеческий капитал в России? Н.Новгород: НФ ГУ ВШЭ, 2007. 39 с.
7. Абрамовских Т.А. Практика управления образованием // Управление образованием: теория и практика. 2015 № 4(20) С. 84-90.
8. Булатников И.Е. Этические основы русского образования в философско-педагогической концепции Е.П. Белозерцева // Психолого-педагогический поиск. 2015. №1 (33). С. 110-133.
9. Репринцев А.В. Культурно-образовательная среда в становлении личности русского человека // Педагогика. 2015. №1. С.88-96.
10. Репринцев А.В. Методологические проблемы современного социального воспитания молодежи или есть ли сегодня социальный заказ на воспитание коллективистов? // Вестник Костромского государственного университета. 2011. №4. С.131-137.

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В представленной статье рассмотрена проблема развития навыков рефлексии педагогического взаимодействия у студентов вуза. Автором перечислены основные компоненты рефлексии, предложена методика рефлексивной самооценки опыта педагогического взаимодействия. Описан опыт применения этой методики в подготовке студентов вуза.

Ключевые слова: рефлексия, педагогическое взаимодействие, формирование навыка.

DEVELOPMENT OF STUDENT'S PEDAGOGICAL INTERACTION REFLECTION

Abstract. The article deals with the problem of reflection skills of pedagogical interaction development among students. Author lists the main components of reflection. Pedagogical interaction experience's technique of reflexive self-assessment is suggested. There is a description of practical usage of this technique in university student's training in the article.

Keywords: reflection, pedagogical interaction, forming of skill.

Педагогические и психолого-педагогические направления подготовки студентов в вузе предъявляют особые требования к профессиональной социализации и индивидуализации. Эта область профессиональной деятельности и требования к профессионально-важным качествам и навыкам широко освещена в трудах отечественных (П. Ф. Каптерев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.Н. Обозов, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников, В.А. Сластенин, И.В. Страхов, В. И. Страхов, В.Д. Шадриков и др.) и зарубежных (Дж. Бьюдженталь, Р. Мей, К. Роджерс, З. Фрейд, М. Эриксон, И. Ялом и др.) исследователей.

Однако в силу социальной природы педагогической и психологической практик представления о профессиональных качествах, навыках и компетенциях меняются и дополняются очень динамично, находясь в тесной связи с общественным запросом и культурными изменениями. Неизменным остается требование компетентности в коммуникативной сфере. Это означает, что одна из основных задач вузовской подготовки психологов и педагогов – сформировать навыки рефлексии собственной коммуникативной сферы, в том числе, качества педагогического взаимодействия. В последние годы практике рефлексии в сфере образования уделяется много внимания. Ведь именно рефлексия позволяет посмотреть на результативность собственной деятельности как бы со стороны, «глазами другого», оценить полученный опыт непредвзято, присвоить себе свои достижения и проанализировать ошибки. Это актуально для всех участников образовательного процесса. Но именно для педагога (как и для психолога) это

умение является системообразующим фундаментом для всей профессиональной деятельности. Системно и грамотно применяемая рефлексия становится инструментом самоисследования, личностной и профессиональной самоактуализации и профилактики профессионального эмоционального выгорания. Использование рефлексивной практики в образовательном процессе позволяет выстроить эффективные субъект-субъектные отношения в системе «ученик – учитель». Обучение на основе рефлексии уже эффективно потому, что рефлексия сама по себе «всегда порождение нового знания в сознании индивида» [1].

Рефлексия является процессом и результатом самоанализа субъектом своего сознания, поведения, внутренних психических актов и состояний, собственного опыта, личностных структур [2].

В педагогическом процессе выделяют следующие функции рефлексии: диагностическую, проектировочную, организаторскую, коммуникативную, смыслотворческую, мотивационную, коррекционную.

Существует множество подходов к анализу компонентов рефлексивной деятельности, созданию приемов и техник рефлексии. Например, в основе классификации видов рефлексивных приемов по И.С. Ладенко [3] лежит принцип временной направленности:

- ретроспективная – выявление и воссоздание схем, средств и процессов, имевших место в прошлом;
- проспективная – выявление и корректировка схем и средств возможной будущей деятельности;
- интроспективная – контроль, корректировка или усложнение мыслительных процессов в ходе реализации деятельности. На этот же принцип опирался А.В. Карпов при создании опросника рефлексивности [4].

По А.А. Бизяевой, в зависимости от функциональной позиции педагога в учебном процессе его рефлексия может принимать следующие виды:

- «эксперт по подаче информации» — конструирующая рефлексия;
- «эксперт по коммуникации» — интерактивная рефлексия;
- «исследователь-аналитик» — обзорная рефлексия [5].

В качестве компонентов рефлексивной деятельности педагога можно выделить рефлексию собственно педагогической деятельности, рефлексию деятельности учащихся и рефлексию собственно педагогического взаимодействия. Также компоненты рефлексивного анализа можно распределить по сферам (эмоциональная, мотивационно-волевая, ценностная, гностическая, деятельностная и т.д.).

При любом подходе к классификации рефлексивных практик, можно выстроить процесс рефлексивного анализа по следующим компонентам и этапам:

- обращение к опыту и фиксация произошедшего без анализа и интерпретации;

- обращение к чувствам и переживаниям, сопровождающим опыт;
- создание сенсорного и ментального образа опыта;
- повторное обращение к опыту, его переосмысление, формирование умозаключений;
- осознание и оценка ресурсов опыта.

Этой этапностью мы руководствовались при создании методики развития рефлексии педагогического взаимодействия у студентов вуза. В процессе обучения студенты моделируют педагогическое взаимодействие на практических занятиях, а впоследствии применяют полученные навыки в условиях учебных практик. Методика развития рефлексии педагогического взаимодействия предполагает как теоретическое усвоение многокомпонентной структуры взаимодействия, так и эмпирическое проживание, и анализ взаимодействия в учебных и реальных ситуациях. Для повышения эффективности в формировании навыков профессиональной коммуникации мы рекомендуем применять схему рефлексивного анализа взаимодействия. В целях оптимизации сбора и обработки информации рекомендуется завести специальный журнал для записи. При ведении журнала мы рекомендуем вначале строго придерживаться схемы, анализируя и описывая все ее элементы; затем, когда навык в значительной мере отрабатывается, допускается свернутое описание, сводящееся к наиболее значимым особенностям педагогического взаимодействия и выводам. Предлагая схему студентам, мы также предлагаем примеры ее заполнения и совместно разбираем и обсуждаем каждый пункт. Схемы рефлексивного анализа индивидуального и группового взаимодействия имеют очевидные отличия, при этом подчиняясь общей логике построения. Однако в рамках данной работы мы рассмотрим исключительно схему рефлексивного анализа индивидуального взаимодействия. Последовательность пунктов анализа носит обязательный характер в начале ведения журнала и рекомендательный характер после освоения навыка.

Схема рефлексивного анализа психолого-педагогического взаимодействия в индивидуальном формате:

1. Имя, возраст ребенка. Образовательное учреждение, класс или группа.
2. Описание ситуации взаимодействия (первичный или вторичный контакт; место, время, продолжительность, обстоятельства взаимодействия, предполагаемая цель).
3. Другие вовлеченные во взаимодействие стороны. Дополнительная информация о ребенке и/или описываемой ситуации.
4. Процедуры и техники, которые применялись во взаимодействии с ребенком (что делали?).
5. Основные эмоциональные, коммуникативные и поведенческие проявления ребенка в начале взаимодействия.
6. Основные эмоциональные, коммуникативные и поведенческие про-

явления ребенка в процессе взаимодействия.

7. Основные эмоциональные, коммуникативные и поведенческие проявления ребенка при завершении взаимодействия.

8. Анализ мотивационной и ценностной сферы ребенка (насколько деятельность/взаимодействие оказались лично значимы для ребенка; внешние и внутренние мотивы; уровень развития интересов, в том числе познавательных; в чём проявилась ценность взаимодействия и обогатился ли спектр ценностей).

9. Сенсорные образы (ощущения), возникающие у педагога или психолога в процессе взаимодействия.

10. Эмоции (чувства), возникающие у педагога или психолога в процессе взаимодействия.

11. Мысли (суждения, умозаключения), возникающие у педагога или психолога по поводу взаимодействия в процессе и в ходе анализа.

12. Последствия действий педагога\психолога, результат, любой ответ или другая обратная связь на любом уровне (эмоциональном, коммуникативном, поведенческом).

13. Произошло ли у ребенка осознание своей деятельности; осознаёт ли себя субъектом деятельности/взаимодействия?

14. Особенности коммуникаций между психологом\педагогом и ребенком (характер коммуникации, невербальные проявления, коммуникативные барьеры).

15. Степень удовлетворенности взаимодействием в целом (в баллах, от 1 до 10, где 1 - абсолютно не удовлетворены, 10 – удовлетворение превзошло все ожидания).

16. Комментарий (любые отсроченные события, мысли, чувства, идеи, связанные с опытом взаимодействия).

17. Закончите предложение: «Благодаря опыту этого взаимодействия...».

Работа с этой техникой у студентов поначалу вызывает сопротивление, так как уровень рефлексивного самоанализа анализа изначально не высок. Сложно дифференцировать ощущения, мысли и чувства, сложно их называть. Умозаключения требуют сосредоточенности и умения формулировать. По нашим наблюдениям не более 5% быстро понимает, как работать со схемой и справляется с оформлением журнала. Остальные нуждаются в сопровождении, мониторинге и мотивировке, применении в учебном процессе наглядного и раздаточного материала. Это реализуется в интерактивной и игровой форме проведения занятий, и, как правило, в итоге приводит к постепенной настройке и созреванию навыка рефлексивного анализа. Когда удается заинтересовать студентов кейсами профессионального взаимодействия, подключаются творческий и эмоциональный компоненты, сопротивление требованиям жесткой структуры и

аналитичности техники существенно снижается. Отсроченные результаты применения этой методики призваны обеспечить комфортное профессиональное становление студентов, лучшую ориентировку в профессиональных ситуациях, умение ставить цели и прогнозировать результаты собственной профессиональной деятельности, использовать новый опыт для саморазвития и развития обучающихся.

Список использованной литературы и источников

1. *Кашилев С.С.* Современные технологии педагогического процесса. Мн.: Высшая школа, 2002.
2. *Гимпель Л.П.* Педагогическая рефлексия в структуре профессиональной деятельности // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. I междунар. науч.-практ. конф. № 1. Ч. I.* Новосибирск: СибАК, 2010.
3. *Ладенко И.С., Семенов И.Н, Степанов С.Ю.* Философские и психологические проблемы изучения рефлексии. Новосибирск. НГУ. 1990
4. *Карпов А.В., Скитяева И.М.* Психология рефлексии. М.: Институт психологии РАН, 2002.
5. *Бизяева А.А.* Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004.

ВЛИЯНИЕ СМИ НА МЕЖЭТНИЧЕСКУЮ ТОЛЕРАНТНОСТЬ И НАЦИОНАЛЬНУЮ ИДЕНТИЧНОСТЬ

Аннотация. В представленной статье рассмотрены понятия межэтническая толерантность и национальная идентичность. Представлены результаты эмпирического исследования влияния информационного воздействия на тип этнической идентичности и уровень толерантности.

Ключевые слова: межэтническая толерантность, интолерантность, национальная (этническая) идентичность, СМИ.

MASS MEDIA INFLUENCE ON INTER-ETHNICAL TOLERANCE AND NATIONAL IDENTITY

Abstract. The article deals with notions of inter-ethnic tolerance and national identity. The author presents results of her empirical research dedicated to influence of informational affect on a type of ethnical identity and a level of tolerance.

Keywords: inter-ethnic tolerance, intolerance, national (ethnic) identity, mass media

В условиях утраты пространственных, языковых, культурных и других границ, а также размыванию социальных ценностей и норм все острее встают вопросы, связанные с межэтнической и межнациональной нетерпимостью. И для российского многоэтнического социума изучение социально-психологических факторов влияющих на толерантность личности имеет как теоретико-методологическое, так и социально-практическое значение.

Чаще всего термин «толерантность» интерпретируют через слово терпимость. Например:

— способность и умение терпеть «что-либо чужое» [1, с. 216],

— снисходительность и готовность быть терпимым, уважительное восприятие чужой самобытности [2, с. 23].

Другой гранью толерантности является принятие, а именно «готовность принять «других» такими, как они есть, и взаимодействовать с ними на основе понимания и согласия» [3, с. 32]

С нашей точки зрения наиболее полное определение понятия «толерантность» сформулировала Я.Н. Ферапонтова: межэтническая толерантность – динамично развивающееся, моральное качество личности, характеризующееся корректным и терпимым отношением к представителям других национальностей, их обычаям, привычкам, поступкам, которое не причиняет вред физическому и психическому здоровью других людей; это умение избегать конфликты и споры, либо находить выход из таких ситуаций, с помощью конструктивных решений, и при этом иметь возможность сохранять свою собственную этническую индивидуальность [4, с. 465]. Таким образом, толерантность проявляется и

как качество личности и как определенный комплекс умений, которые это качество подкрепляют.

Дж. Берри указывает, что на проявление межэтнической толерантности существенное влияние оказывают убеждения индивида о своей групповой этнической идентичности. Именно она является основой либо для уважительного и терпимого отношения к представителям других групп, а также для готовности к позитивным коммуникациям и совместному сотрудничеству, либо к этноцентризму и интолерантности [5, с. 8].

Анализ работ, посвященных исследованию идентичности показал, что термины «этническая идентичность» и «национальная идентичность» чаще всего используются как синонимы. Проблема национальной идентичности широко исследуется в этнопсихологии и определяется, как символическая конструкция, комплекс символов, совокупность которых порождает особого рода ощущения принадлежности к общности. Этническая идентичность может быть также рассмотрена, как «результат эмоционально-когнитивного процесса осознания этнической принадлежности, отождествление индивидом себя с представителями своего этноса и обособления от других этносов, а также глубоко личностно-значимое переживание своей этнической принадлежности» [6, с. 452]. Таким образом, этническая идентичность – психологическая категория, составная часть социальной идентичности личности, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной этнической общности.

Взаимосвязь межэтнической толерантности и этнической идентичности проявляется и в опроснике, разработанном Г.У. Солдатовой совместно с С.В. Рыжовой, который позволяет диагностировать этническое самосознание и его трансформации в условиях межэтнической напряженности. В основе этой методики – шесть шкал, которые могут быть рассмотрены как шесть типов этнической идентичности [7]. Характеристика этих шкал, данная авторами, демонстрирует, что такие типы идентичности как этноэгоизм, этноизоляционизм и этнофанатизм проявляются в интолерантном поведении.

Существенное влияние на развитие национальной идентичности оказывают такие факторы как семья и естественно-географический фактор, а также межличностное взаимодействие как внутри этноса и собственной культуры, так и с другими этносами. Политика и формирование мнения являются неотъемлемой частью социальной жизни гражданина как личности и как индивида, и СМИ, возможно, могут оказывать влияние и на формирование национальной идентичности. Именно поэтому в нашем эмпирическом исследовании мы рассматривали как тип этнической идентичности и межэтническая толерантность изменяются под информационным воздействием средств массовой информации.

В исследовании принимали участие 30 человек. Возраст участников от 18 до 28 лет. Мужчин 16 (57%). Женщин 14 (47%). Так как исследование проводилось в контексте национальной идентичности, нам было важно опросить пред-

ставителей различных национальностей, проживающих на территории Российской Федерации. Были опрошены следующие национальности: русские (6 человек), украинцы (3 человека), таджики (7 человек), осетины (5 человек), чеченцы (5 человек), татары (4 человека).

Первый этап исследования заключался в предъявлении респондентам опросника «Типы этнической идентичности», разработанный Г.У. Солдатовой совместно с С.В. Рыжовой [7] для определения типа этнической идентичности и «Вопросника толерантности», авторы — В.С. Магун, М.С. Жамкочьян, М.М. Магура [8] для определения уровня межэтнической толерантности. После того как испытуемые ответили на обе методики, им представлялась вниманию заметка, имеющая, по нашему мнению, негативную оценку событий, описанных в ней, касающаяся мигрантов и новостная заметка с позитивным характером, которая также касается мигрантов, но уже другого отношения к ним. После прочтения испытуемыми заметок на втором этапе проводилось повторное тестирование по указанным методикам спустя некоторое время (от 3 дней до одной недели).

На первом этапе преобладающим типом идентичности в данной выборке является позитивная этническая идентичность (нормальный тип), к этому типу относятся 12 человек, это 40% от общего числа респондентов. Меньше всего – к типу «этнофанатизм» (6% от общей выборки). Среднее процентное разделение выборки по типам этнической идентичности в средних показателях нормы имеют 26% и самый низкий показатель по этнофанатизму – 10%. Показатели этноизоляционизма и этноэгоизма равны (14%), остальные средние значения примерно одинаковы.

На втором этапе исследования статистический анализ полученных результатов показал, что в процессе исследования у респондентов значительно снизились показатели по позитивной этнической идентичности (нормальная этническая идентичность) и значительно повысились по этноэгоизму (Таблица 1). Также выросли показатели по этноизоляционизму (Таблица 1).

Таблица 1.
Среднее значение на первом и втором этапах исследования

Тип этнической идентичности	Первый этап	Второй этап	p Вилкоксона
Этнонигилизм	7,20	7,13	0,740
Этноиндифферентность	7,90	8,00	0,777
Норма	11,23	9,97	0,007
Этноэгоизм	6,13	7,37	0,003
Этноизоляционизм	5,77	6,07	0,330
Этнофанатизм	4,07	4,53	0,049

Среднее процентное разделение выборки по типам этнической идентичности после опроса в средних показателях нормы имеют 23% и самый низкий показатель по этнофанатизму – 10%. Показатели этнонигилизма и этноэгоизма равны (17%), остальные средние у этнической индифферентности равны 19%, а у этноизоляционизма 14%. Увеличение показателей этноэгоизма свидетельствует об усилении восприятия через призму конструкта «мой народ» и может проявляться в форме напряженности и раздражения в общении с представителями других этнических групп или признания за своим народом права решать проблемы за «чужой» счет, то есть присутствует интолерантность.

Полученные результаты по опроснику «Типы этнической идентичности» могут свидетельствовать о том, что под воздействием сообщения из источников средств массовой информации, содержащей негативную оценку других этносов с точки зрения потребителя информации, происходит смещение этнической идентичности из позитивной этнической идентичности (нормальной) в сторону интолерантности к другим этносам.

В ходе эмпирического исследования уровня межэтнической толерантности на первом этапе были получены следующие результаты: 60% опрошенных имеют средний уровень межэтнической толерантности, 27% испытуемых имеют низкий уровень и только 13% испытуемых имеют высокий уровень межэтнической толерантности. Эти данные свидетельствуют о том, что испытуемые в большей степени готовы проявлять толерантность в отношении к представителям других народов, поскольку суммарный показатель среднего и высокого значения составляет 87%.

На втором этапе исследования после информационного воздействия, которое заключалось в предъявлении испытуемым новостной заметки касающейся связи роста преступности и террористической угрозы с ростом миграции в Россию выходцев из Средней Азии, было проведено повторное проявление уровня толерантности, которое показало, что уровень межэтнической толерантности у испытуемых понизился. Результаты исследования показали, что уже только 50% опрошенных имеют средний уровень межэтнической толерантности (уровень понизился), уже 40% испытуемых имеют низкий уровень (уровень повысился) и 10% испытуемых имеют высокий уровень межэтнической толерантности (Таблица 2.).

Таблица 2.

Значимость и различие результатов по тесту межэтнической толерантности

Показатель	Среднее на этапе 1	Среднее на этапе 2	p
Межэтническая толерантность	7,60	6,17	0,047

По итогам двух этапов исследования можно сделать суммарный вывод: под воздействием сообщений из средств массовой информации, содержащей негативную оценку других этносов с точки зрения потребителя информации, происходит смещение этнической идентичности из позитивной этнической идентичности (нормальной) в сторону интолерантности к другим этносам и снижение толерантности к представителям других народов.

Таким образом, СМИ могут влиять на формирование как позитивных толерантных установок, так и снижать уровень толерантности к другим народам. К сожалению, в отечественных СМИ преобладает проблемная репрезентация вопросов межнационального взаимодействия, которая, как правило, не предлагает вариантов выхода из сложившихся ситуаций. Все это может способствовать росту интолерантности российского общества, если не уделять внимания в СМИ пропаганде гуманистических ценностей, а также в процессе воспитания и формирования идентичности личности необходимо акцентировать внимание на важность толерантности.

Список использованной литературы и источников

1. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка / под ред. Н.Ф. Татъянченко. М., 2005. 1216 с..
2. Бэтти Э. Ризердом. Толерантность — дорога к миру. М., 2001. 302 с.
3. Дробижеева Л.М. Социальные проблемы межнациональных отношений о постсоветской России. М., 2003. 376 с.
4. Ферапонтова Я.Н. Диагностика сформированности этнической толерантности у воспитанников дополнительного образования // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». 2014. №1. С. 464-470.
5. Берри Дж. В. Как мы будем жить все вместе? Альтернативное видение межкультурных отношений // Кросс-культурная психология: актуальные проблемы: Сб. статей / Под ред. Л. Г. Почебут, И. А. Шмелевой. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2005. 6-25 с.
6. Подольская, К.А. Проблема этнической идентичности в России/ К.А. Подольская, А.Р. Шарипов// Sci ns Tim. 2015. №3 (15). С. 452-458.
7. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Прокофьева Т.Ю., Кравцова О.А. Психодиагностика толерантности личности. М.: Смысл, 2008. 172 с.
8. Магун В.С., Жамкочьян М.С., Магура М.М. Вопросник для измерения толерантности // Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности. Под ред. Г.У. Солдатовой и Л.А. Шайгеровой. М.: МГУ, 2003.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ МЕДИЦИНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ С ПОЗИЦИЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В представленной статье рассмотрены проблемы формирования проектной культуры в современном медицинском образовании. Автором проанализированы сложившейся в студенческой среде методы планирования собственной учебной деятельности.

Ключевые слова: Проектная культура, компетентностный подход, планирование.

FORMATION OF PROJECT CULTURE IN MODERN MEDICAL EDUCATION FROM THE POSITION OF THE COMPETENCY APPROACH

Annotation. In the presented article the problems of formation of project culture in modern medical education are considered. The author has analyzed the methods of planning his own educational activity that has developed in the student's environment.

Keywords: Project culture, competence approach, planning.

Проектная культура становится всё более важной частью современного мира, и сегодня большое количество людей в самых разных профессиональных сферах вовлечено в реализацию проектов.

Проекты могут отличаться по объёму, содержанию и формам.

Над проектом может работать один человек либо целый коллектив.

Руководство проектом может быть формальным либо неформальным.

Проекты могут контролироваться формально и неформально.

Проекты могут выполняться как для внешних, так и для внутренних заказчиков.

Проект может выполняться либо на основании договора, либо по соглашению.

Проекты могут иметь как деловое, так и личное назначение. [1, с. 9]

Проекты имеют следующие признаки:

- цель — получить конкретный (измеримый) результат;
- сроки — дата начала проекта и дата его окончания;
- определенные ресурсы (трудовые, финансовые, оборудование и информация и т. д.).

Принципиальные методы планирования и управления у них одни и те же. И чем лучше вы применяете эти методы, тем ближе ваш проект к успеху.

Проектная культура все более широко применяется и в области здравоохранения. Сегодня огромное количество ресурсов в эту отрасль направляется

именно на проектной основе. [2, с. 81]

Управление проектами — особая область менеджмента, применение которой дает ощутимые результаты в медицине.

Первым проектом, в котором были опробованы новые методы управления, можно считать разработку подводной лодки «Полярис» в начале 1950-х. «Поначалу это был какой-то административно-технический кошмар. Команды специалистов планировали и отслеживали выполнение множества исследований, разработок, производственных заданий и т. д. Тонны бумаги изводились на документирование замысловато переплетенных работ. Многие пришли к выводу, что управление проектами (так называемый проект-менеджмент) — это тоже наука, причем сложная, со своей структурой и требованиями, доступная только высококвалифицированным специалистам» [1, с. 3].

В личной жизни мы постоянно наблюдаем реализацию множества сложных и уникальных проектов, направленных на личностный рост и повышение качества жизни. Год от года в области медицины растет потребность в людях, умеющих спланировать и организовать выполнение определённого проекта, организовавшего для этого людские и материальные ресурсы. Разнообразные проекты стали современным способом деятельности многих организаций.

Постепенно пришло осознание того, что для уверенного ориентирования в мире проектов, необходимы специальные знания и применение особых методик.

В данной статье хотелось бы рассмотреть проблему формирования проектной культуры в современном медицинском образовании с позиций компетентностного подхода.

Так, в проектно-инновационной деятельности особо выделяется ПК-13: «способность выбирать и применять клиничко-психологические технологии, позволяющие осуществлять решение новых задач в различных областях профессиональной практики», которая при практическом применении напрямую выводит нас на вопросы планирования собственной деятельности.

Для выявления опыта планирования собственной деятельности студентами КГМУ нами был разработан эксперимент, включающий в себя небольшой опрос, состоящий из трёх вопросов.

В эксперименте приняли участие студенты 8 групп Курского государственного медицинского университета, в количестве 83 человек.

На момент проведения эксперимента только в одной из групп (10 человек) проводились занятия по управлению проектами в профессиональной среде. Мы выделили эту группу — как экспериментальную, остальные — составили контрольную группу.

Во всех группах был задано три вопроса:

- 1) Ведёте ли Вы ежедневник?
- 2) Есть ли у Вас планы на жизнь? Предлагалось описать свою жизнь

через десять лет после окончания ВУЗа.

3) Если планы на жизнь имеются, то существует ли «дорожная карта» по их достижению, т.е. составлен ли план последовательных действий, соотнесённых по времени с периодами в жизни опрашиваемых?

В контрольной группе ответы распределились следующим образом:

Ежедневник ведут 11 человек из 73, что составляет 8 % от общего числа студентов.

Описать свою жизнь в подробностях смогли лишь 5 опрошенных из 73 человек. Это составило 3,6 % студентов (у всех из них были ежедневники)

«Дорожная карта» по достижению поставленных задач не существовала ни у одного из опрошенных.

В экспериментальной группе ответы распределились следующим образом:

Ежедневник ведёт 1 человек из 10, что составляет 10% от общего числа.

Описать свою жизнь в подробностях не смогли ни один из опрошенных.

«Дорожная карта» по достижению поставленных задач не существовала ни у одного из опрошенных.

Как видно из полученных результатов в подавляющем большинстве студенты не ведут планирование своей учебной недели.

Всю необходимую информацию респонденты собирают в мобильные телефоны, фотографируя расписание и задания по предметам. Осознанное планирование своей деятельности отсутствует в обеих группах.

Судя по отзывам опрашиваемых, для 90 % из них временной промежуток составления плана – один день.

Помесячное планирование и, тем более, планирование на год и на жизнь – отсутствуют по причине непредсказуемости будущего. Тем самым опрашиваемые добровольно отказываются от сознательного выстраивания собственной карьеры и жизненной перспективы.

Самое интересное, что экспериментальная группа студентов, которым читали лекции по управлению проектами, так же не соотносили получаемую на лекциях и семинарах информацию со своей жизнью.

Подобное положение вещей ставит вопрос о переносе теоретических знаний в практику реальной жизни студента.

Единственным выходом в этой ситуации видится введение с 1 курса в ВУЗах предмета «Научная организация труда студента» с использованием опыта зарубежных стран в привитии студентам культуры проектирования.

Даже поверхностное знакомство с популярным видеохостингом YouTube показало, что студенческое сообщество за рубежом активно внедряет в свою повседневную учебную жизнь проектные технологии.

Пользователь AmandaRachLee [3] – более 435 000 активных подписчиков. Регулярно выкладывает свои видео ролики в которых показывает оформление

своего ежедневника в стиле Bullet journal.

Bullet journal — это система ведения списков дел, идей, заметок; это способ самоорганизации и эффективного планирования личного времени; это также эффективный способ хранения информации по текущим делам и быстрого доступа к ней. [4] Автор этой системы — Нью Йорский дизайнер Райдер Кэрролл (Ryder Carroll) [5].

Пользователь Boho Berry [6] (почти 140 000 активных подписчиков) – домохозяйка из США – превратила повышенный интерес на западе к проектной культуре, и в частности – управление собственной жизнью в форме проекта в доходный бизнес. Она не только предлагает свой вариант ведения Bullet journal, но и продает через интернет свой дизайн ежедневников для этого.

Пользователи Mariana's Study Corner [7] (имеет более 206 000 подписчиков) и афроамериканский подросток под ником studyign [8] (326 902 подписчика) не только делятся секретами планирования своей жизни, но и показывают современные технологии работы с текстами, а так же использования мобильных приложений, для повышения личной эффективности.

Из русскоязычных пользователей YouTube можно привести в пример Ksenia Niglas [9] (почти 53 000 подписчиков) и Anastacia Kay (313 165 подписчика) [10] – обе девушки учатся за рубежом, и их контент приближен по качеству к тому, что делают англоязычные пользователи.

Список использованной литературы и источников

1. Стэнли Э. Портни Управление проектами для «чайников». М.: Диалектика, 2005. 349 с.
2. Бобрик А.В. Основы управления проектами в здравоохранении // Журнал ША-ГИ профессионал. 2013. №3. С. 81-95.
3. AmandaRachLee. URL:<https://www.youtube.com/user/amandarachlee> (дата обращения: 05.10.2017).
4. STELLA VASSILIEVA. URL:<http://blog.stellav.ru/organazier-bullet-journal/> (дата обращения: 05.10.2017).
5. Ryder Carroll. URL:<https://www.youtube.com/watch?v=GfRf43JTqY4> (дата обращения: 05.10.2017).
6. Boho Berry. URL: https://www.youtube.com/channel/UCPTjjS_Cqrde9bR9Gz4PqdA (дата обращения: 05.10.2017).
7. Mariana's Study Corner. URL: https://www.youtube.com/channel/UCeHp_b02I0GvTYCBPX_0w1g (дата обращения: 05.10.2017).
8. studyign. URL:https://www.youtube.com/channel/UC7TV5acMx_3Mzsdbs93liA (дата обращения: 05.10.2017).
9. Ksenia Niglas. URL: <https://www.youtube.com/channel/UC3WLIVCNtwmGWKHxy-vUkwQ> (дата обращения: 05.10.2017).
10. Anastacia Kay URL.: <https://www.youtube.com/user/funastacia> (дата обращения: 05.10.2017).

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

Аннотация. В представленной статье рассмотрены вопросы лидерства, гендера на примере студенчества как одного из этапов профессионального становления личности. Описаны результаты исследования гендерных особенностей лидерства у студентов вузов г. Саратова.

Ключевые слова: лидерство, гендерные особенности, психология лидерства

GENDER-SPECIFIC LEADERSHIP QUALITIES OF STUDENTS OF DIFFERENT DIRECTIONS

Abstract. This article discusses the issues of leadership, gender in the example of the students as one of the stages of professional development of the individual. The results of a study of the gender-specific leadership of the university students in Saratov are described.

Keywords: Leadership, gender, leadership psychology

Проблема лидерства в течение многочисленных лет остаётся одной из главных в различных отраслях психологии. Это обуславливается как явной практической ролью этого феномена в наиболее различных социальных контекстах, так и тем, что вплоть до этих пор не имеется, сколько-нибудь общая точка зрения на природу и сущность лидерства. Как замечает Р. Дафт, в настоящий период «имеется более 350 определений лидерства. Один из авторов, писавших на данную тему, заявляет, что лидерство – это наиболее очевидный и наименее понятный феномен на земле». Начиная с работ К. Левина и Р. Липпигта, психологическое изучение лидерства обрело положение признанного научного направления: проведены бесчисленные эксперименты, совершены фундаментальные открытия, изобретены концепции, написаны подробные монографии и традиционные учебники [1, с.13].

Первоначально изучение в области гендерной психологии лидерства проводилось в большинстве учеными за рубежом. В настоящий момент продвижение данного вопроса обозначено и в отечественной психологии, на что указывает ряд эмпирических исследований гендерной специфики лидерства в разных социальных группах.

Изучение гендерных особенностей лидерства является одним из приоритетных течений гендерной психологии лидерства. Имеющееся разнообразие определений понятия лидерства свидетельствует об исключительном интересе к этому вопросу со стороны исследователей. Любой лидер должен обладать определённым набором качеств, таких как решительность, энергичность, готовность к риску, уверенность в себе, а главное обладать коммуникативными и организа-

торскими способностями, ведь такой человек должен уметь расположить к себе, вступать в контакты с множеством людей и главное организовывать деятельность группы или коллектива [2, с.138].

Лидер - лицо, способное влиять на других в целях интеграции коллективной работы, сосредоточенной на удовлетворение интересов этого сообщества. В общественной жизни, лидера, как центральную, более влиятельную фигуру в определённой группе лиц, можно, отметить почти в любом виде деятельности, и в любой исторический период.

Лидер может быть формальным – это человек, назначенный специально для того, чтобы распоряжаться группой, человек, воспринимаемый членами группы как авторитет. Но бывает и неформальные лидеры – люди из числа рядовых членов группы, оказывающие сильное воздействие на других её членов. С древних времён люди исследуют лидерские качества. В ходе исследования данной проблемы учёные выделили четыре категории лидерских качеств: физиологические, психологические, интеллектуальные и лично-деловые. Лидеры должны учитывать мнения других, однако когда проблема доходит до принятия окончательного решения, он обязан демонстрировать самостоятельность. Приняв решение на базе существующих в его распоряжении фактов, он руководствуется им.

Для лидера немаловажно, чтобы его работа была гибкой. Лидер должен быть готов усваивать новые идеи, методы мышления и процессы. Он обязан научиться регулировать ряд вопросов одновременно, но всегда доводить дело до конца. По этой причине лидер должен быть терпеливым, так как нельзя ментально достичь успеха, для этого необходимо преодолевать немало трудностей.

Все гендерные теории лидерства можно разделить на те, где гендерный подход выступает как сопутствующий результат, и те, которые сконцентрировались на воздействии гендера как чрезвычайно значимого условия для лидерства [3, с.185].

Профессиональная жизнь личности связана с работой в коллективе, где присутствуют не только формальные руководители, но и лидеры, которые иногда организуют групповую деятельность в целях достижения общей цели. Одним из этапов профессионализации является профессиональное обучение, и в студенческих группах проблема лидерства иногда становится важным моментом.

По результатам исследования, проведенном в вузах Саратова в 2017 году по вопросу гендерных особенностей лидерства в студенческих группах по методикам «Лидер» (Р.С. Немов), «КОС» (В.В. Синявский и В.А. Федорошин) были получены следующие результаты (для сравнения выборок использовался t-критерий Стьюдента). Были выявлены статистически значимые различия между девушками и юношами гуманитарных направлений по шкале коммуникативных

склонностей ($t = 3,3997$ при $p = 0,01$). Это означает, что у студентов гуманитарных направлений в данном исследовании, лидерские качества обусловлены гендерными особенностями. Причём юноши по средним значениям являются более выраженными лидерами, чем девушки.

Это может быть обусловлено тем, что юноши, которые обучаются на гуманитарных направлениях, стремятся достичь наиболее высоких успехов в выбираемой ими профессии, так как для мужчин выбор гуманитарного направления не соответствует их гендерному стереотипу. Для того, чтобы добиться значительных результатов в выбранной гуманитарной специальности, юношам приходится быть более решительными, энергичными, готовым к риску, уверенными в себе, а главное обладать коммуникативными и организаторскими способностями, ведь лидер должен уметь расположить к себе, вступать в контакты с множеством людей и главное организовывать деятельность группы или коллектива.

Для мужчин важнее, чем для женщин, быть профессионалом, лучшим в своем деле, тем более в тех направлениях деятельности, где преобладают женщины. У мужчин более выраженное стремление создавать новые компании, товары или услуги, которые могут быть отождествлены с их стараниями. Для представителей сильного пола так же свойственно преодолевать преграды, решать неразрешимые проблемы, либо просто быть в выигрыше. Они нацелены на то, чтобы «бросать вызов». Для одних людей вызов предполагает более сложную деятельность, для других это – конкурентная борьба и межличностные взаимоотношения. Они нацелены на разрешение бесспорно непростых задач, преодоление преград для победы в конкурентной борьбе. Мужчины ощущают себя преуспевающими только в том случае, если регулярно втянуты в разрешение сложных проблем или в ситуацию соревнования. Продвижение по службе для них – это непрерывное требование для их мастерства, и они постоянно склонны его осуществлять.

Гендерные роли ориентируют мужчин и женщин на разные жизненные стратегии и способы самореализации. Они предписывают мужчинам реализовываться в профессиональной деятельности, а женщинам – в семье. Это определяет неравноценность социальных позиций, при которых лидирующую роль чаще играют мужчины. Более того, с возрастом у представителей сильного пола мотивация увеличивается, а у представительниц слабого пола уменьшается, в связи с тем, что женщины стремятся продолжать личные традиционные гендерные роли в воспитании детей и внуков. Женщины неохотно идут в те области, где преобладают мужчины. С одной стороны, они опасаются, что их станут рассматривать менее женственными, с другой стороны, им придётся столкнуться с предвзятостью мужчин и дискриминацией.

В то же время, статистически значимых различий по лидерским качествам между юношами и девушками на технических направлениях не выявлено. В

данном случае девушки и юноши находятся на равных позициях, то есть у них существуют задатки лидерства, но их нужно активно развивать. Ведь для того, чтобы стать лидером нужно обладать рядом качеств, а именно: целеустремленностью, целеполаганием, гибкостью, умением мотивировать и вдохновлять, рискованностью, отзывчивостью и т.д. Коммуникативные склонности девушек не выражены. Можно предположить, что они не стремятся к расширению круга знакомств, ценя близких людей. При этом зачастую они отличаются искренностью и глубинной переживаний. В компании такие люди ощущают себя довольно скованно и небезопасно. Предрасположены беспокоиться из-за неуспехов в общении, неумения построить взаимоотношения эффективно для себя. При желании имеют все шансы сформировать в себе коммуникативные способности.

В свою очередь, юноши стремятся к контактам с другими людьми, при необходимости готовы проявить инициативу в процессе общения, оказать помощь и поддержку тем, кто в ней нуждается. Охотно могут поддержать беседу. Без особого труда осваиваются в новом коллективе. В общении с другими такие люди чувствуют себя достаточно уверенно.

По средним значениям у девушек и юношей в шкале организаторских склонностей был выявлен низкий уровень развития этих качеств. Для этой группы характерен узкий круг взаимодействия с другими людьми. Они не любят проявлять инициативу в организации коллективных мероприятий и занимают здесь, скорее, позицию «наблюдателя». Принятию самостоятельного решения часто предпочитают мнение других, более авторитетных лиц. Как правило, не стремятся к роли организатора и руководителя. При этом могут проявлять искреннюю заинтересованность в успехе дела. При желании могут развить в себе навыки организаторской работы.

В результате сравнения юношей гуманитарных и технических направлений можно сделать вывод, что существуют статистически значимые различия по лидерским качествам ($t=2,3846$ при $p=0,01$). Юноши гуманитарных направлений являются большими лидерами, чем юноши технических направлений, а также у них более развиты коммуникативные и организаторские склонности, чем у юношей технических направлений.

Различия между юношами-гуманитариями и юношами-технарями вытекают из различий в уровне гуманитарного и технического образования. Гуманитарии - отличные коммуникаторы, из них получаются превосходные ораторы, преподаватели, психологи. Они легко устанавливают контакт с малознакомым человеком, способны поддержать любую беседу, даже если тема им не интересна. Такие люди имеют достаточный организаторский потенциал. При необходимости могут убедить других в правильности своей точки зрения. В затруднительных ситуациях способны принять самостоятельное решение. Охотно принимают участие в организации и проведении коллективных мероприятий. Они имеют определенные задатки управленца, которые можно целенаправленно раз-

вивать и совершенствовать. Технари энергичные, целеустремленные. Мысли в их голове проносятся со скоростью света, такие люди хорошо разбираются в технике, любимыми их предметами являются физика и математика. Они малообщительные, не любят разговаривать ни о чем. Принятию самостоятельного решения часто предпочитают мнение других, более авторитетных лиц. Как правило, не стремятся к роли организатора и руководителя.

У девушек обоих направлений лидерские качества выражены слабо. Они характеризуются крайне низким уровнем проявления склонностей к коммуникативно-организаторской деятельности, не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе, ограничивают свои знакомства, испытывают трудности в установлении контактов с людьми и в выступлении перед аудиторией, плохо ориентируются перед аудиторией, в незнакомой ситуации, не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды. Проявление инициативы в общественной деятельности крайне редко, во многих делах они предпочитают избегать принятия самостоятельных решений.

Девушки, поступившие на технические специальности уже ставят себя на равнее с мужчинами. Они на своём примере показывают, что гендерные стереотипы лидерства, становятся не актуальными в современном обществе. Тогда как девушки, обучающиеся на гуманитарных направлениях, не стремятся быть выше мужчин по лидерским позициям. Возможно, они опираются на жизненные модели, о том, что мужчина должен занимать руководящие должности и быть лидером, а также быть опорой как в личных делах, так и в профессиональной сфере. Во многом это может объясняться гендерными стереотипами о ролях мужчины и женщины.

В итоге можно сказать, что лидерство просачивается во все без исключения области нашей жизни и считается условием успешной деятельности организации и других структур. Для лидера немаловажно, чтобы его работа была гибкой. Лидер должен быть готов усваивать новые идеи, методы мышления и процессы. Он обязан научиться регулировать ряд вопросов одновременно, но всегда доводить дело до конца. По этой причине лидер должен быть терпеливым, так как нельзя моментально достичь успеха, для этого необходимо преодолевать немало трудностей. Дальнейшее изучение данной проблемы должно проходить на стыке различных научных направлений.

Список использованной литературы и источников

1. *Занковский А.Н.* Психология лидерства. От поведенческой модели к культурно-ценностной парадигме. М: Когито-Центр ; Ин-т психологии РАН, 2011. 296 с.
2. *Белоконь О.В.* Эмоциональный интеллект и феномен лидерства: эксперимент «Строим вместе» // Психология. 2008. Т. 5. № 3. С. 137-144.
3. *Берн Ш.* Гендерная психология. СПб.: Прайм–ЕВРОЗНАК, 2001. 320 с.

ДИАГНОСТИКА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассмотрены результаты изучения интеллектуальной сферы у детей с общим недоразвитием речи. Выявлено, что для дошкольников с ОНР характерен более низкий уровень развития тех психических функций, формирование которых наиболее тесно связано с речью. Такие дети хуже воспроизводят текст, медленнее продолжают счет, допускают ошибки в классификации предметов, затрудняются в определении названия фигур и т.д.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, дошкольники с общим недоразвитием речи, интеллект, интеллектуальная сфера.

DIAGNOSTICS OF INTELLECTUAL SPHERE IN CHILDREN WITH VIOLATIONS OF SPEECH

Abstract. The article examines the results of studying the intellectual sphere in children with a general hypoplasia of speech. It was revealed that preschool children with OHR are characterized by a lower level of development of those mental functions, the formation of which is most closely connected with speech. Such children reproduce the text worse, reproduce the score more slowly, make mistakes in the classification of objects, find it difficult to determine the names of figures, etc.

Keywords: general underdevelopment of speech, preschool children with general speech underdevelopment, intellect, intellectual sphere.

Одним из распространенных отклонений в дошкольном возрасте является общее недоразвитие речи (ОНР). На данный момент интенсивно изучаются вопросы психодиагностики развития детей с ОНР, особенностей их психического развития на разных возрастных этапах. При работе с такими детьми необходимо отметить диагностику и возможности развития и коррекции интеллектуальной сферы. Изучение данной сферы в дошкольном возрасте имеет первостепенное значение, что обусловлено необходимостью подготовки ребенка к обучению в школе.

Под интеллектом (от лат. *intellectus* — разумение, понимание, постижение) понимают относительно устойчивую структуру умственных способностей индивида [1]. В ряде психологических концепций интеллект отождествляют с системой умственных операций, со стилем и стратегией решения проблем, с эффективностью индивидуального подхода к ситуации, требующего познавательной активности, с когнитивным стилем и др. В структуру интеллекта включают все познавательные (когнитивные) способности индивида: ощущения, восприятие, память, представления, мышление, воображение.

Наиболее сензитивным периодом развития интеллекта является дошкольный и младший школьный возраст. Активное развитие внимания, памяти, мыш-

ления, формирование целенаправленности и произвольности психических процессов способствуют интенсификации становления интеллектуальной сферы детей.

Особого внимания в рассматриваемом аспекте требуют дети, имеющие различные отклонения в психофизическом развитии. Специфические закономерности психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья могут негативно сказаться на формировании у них интеллектуальных возможностей. Так, например, у детей с задержками психического развития отмечается недостаточность развития интеллектуальной сферы, проявляющаяся в трудностях построения аналогий, меньшем объеме и точности использования словарного запаса, узком запасе сведений об окружающей действительности и т.д. [2].

В группе риска по фактору развития интеллекта могут оказаться дети с общим недоразвитием речи. Общее недоразвитие речи — различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [3]. Речевая опосредованность высших психических функций, психической деятельности в целом обуславливают особую роль речи в развитии интеллектуальной сферы. Интеллектуальную сферу детей с общим недоразвитием речи изучали такие ученые, как Р. Е. Левина, Е. М. Мастюкова, Л.И. Белякова, О.Н. Усанова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др. Анализ данных, полученных при исследовании различных психических функций у детей с ОНР, указывает на своеобразие их психического развития. У детей данной категории отмечается недостаточность различных видов восприятия, в первую очередь слухового, зрительного, пространственного. Также отмечается недостаточная устойчивость внимания, сложности при распределении внимания. У части детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети с нарушениями речи отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением [4].

Указанные особенности психического развития детей с общим недоразвитием речи обуславливают необходимость детального изучения их интеллектуальной сферы. Реализация поставленной задачи возможна с применением методики Г. Витцлака «Готовность к обучению в школе». Тест позволяет диагностировать актуальный уровень умственного развития ребенка в трех областях: обучаемость, уровень развития мышления и уровень развития речи. Существуют компоненты умственного развития, необходимые для обучения в школе, которые в совокупности образуют интеллектуальную готовность ребенка к обуче-

нию в школе. Эти компоненты соотносятся с конкретными заданиями теста [5].

Изучение особенностей интеллектуальной сферы дошкольников с нарушениями речи осуществлялось на базе МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 176» г. Саратова. В исследовании приняли участие дети с общим недоразвитием речи III уровня в возрасте 6-7 лет и их сверстники без речевой патологии. Целью исследования являлось изучение особенностей интеллектуальной сферы у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи. Предполагалось, что для старших дошкольников с нарушениями речи в целом характерен достаточно высокий уровень развития интеллектуальной сферы, но в то же время обнаруживается более низкий уровень развития тех компонентов психики, которые оказываются наиболее тесно связанными с вербальной функцией.

В качестве психодиагностической методики был использован тест Герхарда Витцлака «Способность к обучению в школе».

Рассмотрим результаты сравнительного изучения интеллектуальной сферы дошкольников с нарушениями речи и их нормально развивающихся сверстников.

Шкала «Обучаемость» (как способность к обучению) методики Г. Витцлака включает такие задания, как «Знания цвета» и «Воспроизведение четверостиший». По данным исследования, в обеих группах испытуемых знание цветов соответствует возрастной норме. В группе детей с речевыми нарушениями у 25% наблюдалось полное воспроизведение стихотворения, остальные испытуемые при выполнении этого задания испытывали трудности. В группе нормально развивающихся дошкольников 87% испытуемых рассказали стихотворение верно.

Шкала «Уровень образования понятий» включает такие задания, как «Рассказ по картинкам», «Выучивание стихотворения», «Размещение фигур». В обеих группах дети хорошо отразили смысловую связь в картинках, уделили внимание главному в сюжете. Однако, у всех детей с ОНР при воспроизведении стихотворения было отмечалось привнесения, добавление, перестановка или пропуск слов. У 75 % детей с нормальным речевым развитием было правильное воспроизведение всего стихотворения. В задании на размещении фигур все дети с нарушением речи выполнили справились с классификацией, а у 25 % детей с нормальным речевым развитием возникли сложности в определении основания классификации некоторых фигур.

Шкала «Уровень развития речи» содержит в себе задания «Рассказ по картинке», «Выучивание стихотворения», «Нахождение аналогий», «Срисовывание», «Описание картинки». В задании «Нахождение аналогий» по два ребенка в обеих экспериментальных группах не смогли ответить на вопрос, из чего сделаны ботинки, остальные справились со всеми вопросами. По заданию «Срисовывание» практически у всех детей наблюдается изменение величины срисованных фигур, лишь у одного ребенка с нормальным речевым развитием фигу-

ры и узоры соответствуют величине образца и выполнены аккуратно. В рассказе по картинке дети с ОНР строили преимущественно простые предложения, наблюдалось нечеткое произношение звуков. При этом дошкольники с нарушениями речи не проявляли фантазии, не говорили о переживаниях, мыслях героев, максимально сосредоточившись на необходимости вербального оформления собственных мыслей. В группе нормально развивающихся испытуемых дети наоборот использовали в большинстве случаев сложные предложения, стереотипно используя один союз. Дети наделяли героев именами, рассказывали о том, куда собираются персонажи.

При исследовании по шкале «Овладение отношениями множеств» дети выполняли следующие задания: «Знание названий предметов», «Процесс счета», «Порядок счета», «Классификация предметов». В задании на определение предметов в обеих группах детей не были названы роза и тюльпан, так 37% дошкольников с нормативным речевым развитием и 50% дошкольников с ОНР не назвали эти цветы. Также трудности возникли с гвоздикой. В группе детей с ОНР этот цветок не назвали 62% детей, а в группе с нормальным речевым развитием - 75%. В следующем задании детям нужно было посчитать, сколько предметов находится на столе («Процесс счета»). В обеих группах дети столкнулись с некоторыми сложностями, наблюдалось беззвучное проговаривание (движение губ) проговаривание чисел шепотом. Также было установлено, что все обследованные дети считают до десяти и больше, что соответствует возрастной норме. Таким образом, дети справились с классификацией предметов, но возникли затруднения в определении таких предметов как слива, роза и гвоздика.

Шкала «Знание форм и их различий» состояла из одного задания «Сравнение картинок». В ходе исследования поочередно выкладывали, а после выполнения - убрали каждую пару картинок. При этом у ребенка спрашивали: «Как ты думаешь, почему эта картинка выглядит иначе, чем эта?». В обеих группах 25% при выполнении задания потребовалась помощь экспериментатора, остальные дошкольники справились с заданием самостоятельно.

Шкала «Способность к дифференциации в основных сенсорных модальностях» включает такие задания, как «Восприятие количества», «Размещение фигур», «Сравнение картинок». Практически всем детям из обеих экспериментальных групп была оказана помощь при выполнении задания на восприятие количества. В задании на размещение фигур дети с ОНР произвели классификацию верно, при этом задание не вызвало затруднений. У 25% дошкольников с нормативным речевым развитием возникли сложности в определении и классификации фигур - четырехугольников и треугольников. В задании на сравнение 25% испытуемых из обеих групп потребовалась помощь экспериментатора.

При выполнении задания «Дифференциация цвета и формы», входящего в шкалу «Способность к работе с ручкой и карандашом, ориентировка в малом

пространстве» перед ребенком клали лист бумаги с рисунками незавершенных фигур и просили найти недостающие детали каждой фигуры. Практически всем детям при выполнении этого задания потребовалась помощь взрослого. Особые трудности вызвала необходимость дифференциации цвета и формы фигуры. Тем не менее, после оказания помощи, которая заключалась в наводящих вопросах, испытуемые обеих групп с заданием справились.

Таким образом, в ходе экспериментального исследования было выявлено, что у обеих групп детей (с нормальным речевым развитием и с общим недоразвитием речи) достаточно высокий уровень развития интеллектуальной сферы. Однако, у детей с ОНР отмечается более низкий уровень развития тех психических функций, формирование которых наиболее тесно связано с речью. Так, они хуже воспроизводят текст, медленнее продолжают счет, допускают ошибки в классификации предметов, затрудняются в определении названия фигур. В заданиях на классификацию были допущены некоторые ошибки, но они могут быть связаны с недостаточными знаниями о мире, предметах, которые впоследствии будут компенсированы в процессе школьного обучения детей с нарушениями речи. Преодолению этих трудностей могут также способствовать дальнейшие занятия с логопедом и психологом.

Список использованной литературы и источников

1. Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь: АСТ; АСТ-Москва; Прайм-Еврознак; М.; СПб;2008. 868 с.
2. Гринина Е.С. Интеллектуальная готовность к школьному обучению дошкольников с задержкой психического развития // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2014. № 2. С. 15-21.
3. Логопедия: Учебник для студентов дефектологических факультетов педвузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 680 с.
4. Сидоряка Н.Н. Характеристика интеллектуальной сферы детей старшего дошкольного возраста // Вопросы дошкольной педагогики. 2017. №2. С. 125-127.
5. Морчадзе Н.Ю., Гринина Е.С. Интеллектуальная готовность к школьному обучению детей с нарушениями речи // Альманах научно-исследовательских работ студентов и молодых ученых / Под ред. О.Р. Ворошниковой, Ю.М. Хохряковой. Пермь: Пермский гос. гум.-пед. ун-т., 2016. С. 144-148.

**НРАВСТВЕННАЯ ПРОБЛЕМАТИКА
В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Л.А. ЧАРСКОЙ:
К ВОПРОСУ О ПОЛЕМИКЕ В РУССКОЙ КРИТИКЕ 1910-Х ГГ.**

Аннотация. В статье отрицательные оценки эстетического и духовного содержания произведений Л.А. Чарской, данные в русской критике 1910-х гг., рассматриваются в свете современной актуальности творчества писателя, а также с позиции переосмысления роли самой критики в процессе развития русской детской литературы в начале XX века.

Ключевые слова: Л. Чарская, нравственно-эстетическая концепция, гуманистические ценности, детская литература, литературная критика.

**MORAL PROBLEMS IN WORKS by L.A. CHARSKAYA:
TO QUESTION ABOUT CONTROVERSY
IN RUSSIAN CRITICISM OF THE 1910-IES.**

Abstract. In the article a negative evaluation of aesthetic and spiritual content of Pro-izvedeni L. A. Charskaya, data in Russian criticism the 1910s, is discussed in the light of contemporary relevance of the writer and also the position of revaluation of the role of the critics in the process of development of Russian children's literature in the early twentieth century.

Keywords: L. Charskaya, moral-aesthetic concept, humanistic values, children's literature, literary criticism.

В 1990–2000-е годы книги Л.А. Чарской после долгих лет забвения вновь возвращаются к читателям. Закономерность подобного литературного факта сегодня все чаще справедливо принято объяснять своеобразием нравственно-эстетической концепции писательницы, имеющей, по мнению многих, современную социальную, эстетическую и духовную актуальность.

В 1989 году известный литературный критик Е.О. Путилова, одна из первых заговорившая о необходимости пересмотра отношения к наследию Л. Чарской, писала о том, что книги писателя приохотили к чтению и к серьезным размышлениям о наиболее значительных жизненных вопросах», они рождали в подростках, «задавленных неправильным воспитанием в семье и школе, рутинной школьного и житейского», «высокие гражданские чувства», «светлую веру в наилучшие качества человека» [1].

С тех пор нравственная проблематика в произведениях Чарской не становилась предметом научного изучения. Однако в последнее время она все чаще рассматривается в свете утверждения христианских ценностей. Так, в кандидатской диссертации «Проза А. Вербицкой и Л. Чарской как явление массовой литературы» (Иваново, 2005) Н.С. Агафонова, включившая «девичьи» повести Чарской в состав массовой гендерно ориентированной прозы, показывает,

что именно благодаря православной позиции писателя канонические модели и образы женской прозы в начале века получают своеобразную трактовку [2]. Особую функциональность православного мотива в творчестве Чарской признают и другие исследователи ее творчества – И. Ерёмин («Она естественно, как дышит, думает и говорит на усвоенном с детства языке христианской морали, просто не знает другого языка» [3]), Е. Полонская, считающая евангельскую притчу «прародителем» повестей Чарской [4], Е.И. Трофимова («Христианство у Чарской перенесено в бытовую, частную сферу» [5]).

Наиболее полная оценка нравственно-эстетической концепции Чарской, дана в диссертационном исследовании «Нравственно-эстетическое своеобразие и актуальность творчества Лидии Алексеевны Чарской» Е.О. Шацкого (М., 2010). Рассматривая нравственную проблематику произведений писателя на основе представления о единстве христианских и гуманистических ценностей в его эстетическом сознании, автор работы отмечает такие особенности, как духовно-эстетическая атмосфера поиска; открытость миру и его принятие, самостоятельное взаимодействие с миром в позиции граждански активной созидательной деятельности.

Выделенная таким образом доминанта идейного мира Чарской – приверженность вечно значимым ценностям – и является для исследователя обоснованием, во-первых, необычайной популярности писателя в начале века («В противовес жестокости гражданских междоусобиц, она поддерживала <...> ценности патриотизма, гуманизма. На конфликт между поколениями она ответила – защитой семейных ценностей»), а во-вторых, современной актуальности его творчества: «В условиях отсутствия единства в российском обществе, политического, социального, ментального разлада между поколениями повести Л.А. Чарской идеальны для семейного чтения. Обращение к ним в наше время важно для наведения мостов между поколениями, человеком и природой, человеком и обществом, человеком и миром в самом широком смысле понятий» [6].

Как видим, историческая справедливость восторжествовала, современные критики и литературоведы вполне единодушно положительно оценивают воспитательный потенциал (конечно же, вкупе с художественными достижениями) творчества Чарской. Однако констатация этого факта требуют пересмотра оценок (а точнее их критериев) современной писателю критики, которая как известно не была столь единодушна в оценке эстетической и духовной значимости произведений писателя.

В начале прошлого века книги писателя рассматривались как позитивно, так и резко критически. Одни рассматривали творчество Чарской с позиций потенциального вреда, приносимого «юношеству» (В. Фриденберг, З. Масловская, К.И. Чуковский), другие, наоборот, отмечали огромное воспитательное значение ее произведений (М. Гловский, Николай Т., В. Русаков). Обратимся к первым.

Беспощадной и высокорезультативной¹ статье К.И. Чуковского «Лидия Чарская» (1912), в которой произведения писательницы предстали как «эталон пошлости и безвкусицы, как со стороны содержания, так и со стороны формы» [7], и о которой уже написано немало (как положительного, так и отрицательно-го), предшествовали статьи «За что дети любят и обожают Чарскую?» (1912) В. Фриденберга и «Наши дети и наши педагоги в произведениях Чарской» (1911) З. Масловской.

Выступая от лица критиков пристрастных к реалистической художественной парадигме, Масловская отмечает, что Чарская в своих произведениях «захватывает» большую область детской жизни, касается разных сторон детской психики, много и правдиво рассказывает о вкусах, об умственном развитии и нравственных запросах детей, на которые педагоги до сих пор не обращали достаточного внимания, но которые, по ее словам, «бесспорно существуют». Однако, листая страницу за страницей книги писателя, критик все рельефнее показывает, что реалистичность изображения действительности в произведениях Чарской имеет, по ее мнению, не положительный, а отрицательный эффект – оказывает губительное воздействие на душу ребенка.

Причина столь резкой реакции заключается в трактовке Масловской ценностных критериев искусства. Признавая за ним, прежде всего, функцию воспитательно-формирующую, она, естественно, выступает за моральную тенденцию, за пропагандирование в книге определенных и вполне традиционных воспитательных ценностей – «веры в Высшее», «стремление к Высшему», стремление жить с коллективом и т. п. Чарская же, по ее мнению, вместо того, чтобы вести детей в мир «высоких идеалов», внедряет в их головы «пошлые ценности».

Не сумев оценить эстетический идеал не только исторических, но и «девичьих повестей» писателя, неповторимость выражения в них нравственных и патриотических идей, Масловская, естественно, увлекается демонстрацией примеров проявления ущербности его мироощущения. Она видит их не только в образах изображенных Чарской героев, лишенных активного духовно-центрированного социокультурного чувства, мысли и действия, но и в характере главного в ее «однообразных по содержанию и по стилю» произведениях, романтического, по сути, конфликта – конфликта наделенных талантами, красотой и умом детей со всем миром.

Выделяя разные аспекты этого конфликта, Масловская пишет: «Певец институтской жизни, Чарская, показывает, <...> по какому трафарету складываются отношения к родителям, педагогам, друг к другу, как проявляются дружба,

¹ В.И. Глоцер: «...своей беспощадной бранью Чуковский не оставлял камня на камне от литературной репутации “обожаемой” Лидии Алексеевны» [8]. Путилова Е.О.: «Постепенно представление о Чарской канонизировалось в духе той беспощадной оценки, которая была дана ее книгам в пору наибольшей ее славы в 1912 году <...> К. И. Чуковским» [1].

любовь, негодование, раскаяние; она ясно показывает нам, как мало-помалу убивается в детях всякая индивидуальность, всякая искренность, для того, чтобы дать место механической, искусственной сентиментальности, ходульному и пошлomu фразерству» [9].

Подходя к произведениям Чарской с этой, заведомо предвзятой, позиции, Масловская не признает даже очевидного, а именно: наличия у детей какого-либо (сформированного или интуитивного) представления о нравственности. Так, к примеру, она совершенно не понимает, почему героиня повести «За что?» просит прощения у мачехи, и в чем она раскаивается. Причина этого непонимания заключается в твердом убеждении критика в том, что ребенок, в отличие от взрослого, не может понимать, что своим проступком нарушил гармонию, которая существует и должна существовать в мире. На этом основании тяжелые переживания взрослеющих героев Чарской, являющиеся, прежде всего, следствием острого ощущения ими своего разлада с миром взрослых, названы Масловской не «проблесками чувства», а пошлой сентиментальностью.

Сводя всю проблематику «девичьих повестей» к одиночеству «бедных» (в оценочном, а не социальном плане – О. Г.) детей, обусловленному их неумением выстроить свои отношения с коллективом, с воспитателями, родителями и сверстниками, Масловская обвиняет Чарскую в легкости отношения к печальным явлениям детской жизни, в непонимании их глубокого трагизма («... её книги являются не обличением, а воспеванием. <Они> «представляют то волшебное зеркало Андерсена, в котором дурное отражается хорошим» [9]). Естественно, что такая оценка нравственной позиции писателя могла привести только к выводу об опасности необычайной популярности его произведений у детей.

Заметим, что помимо гуманистического, Масловская превратно истолковывает и православное содержание, а также гендерное и возрастное своеобразие произведений Чарской. Однако эти вопросы подробно рассмотрены в перечисленных выше исследованиях.

Исходя из представления о прямой связи между читательским опытом и поведенческим профилем ребенка, широко распространенного в педагогической среде начала века, Масловская в своем критическом пафосе зашла так далеко, что записала Чарскую в число таких авторов, которые своими произведениями лишают молодежь высоких идеалов, без которых они жить не могут, толкая их тем самым (ни много ни мало! – О. Г.) на самоубийство.

Несмотря на то, что образы избалованных, излишне самолюбивых и самоуверенных, строящих свои взаимоотношения на банальных любезностях и стремящихся к ложно понятому героизму детей², созданные в школьных повестях Чарской, оказались необычайно притягательны для юных читателей, Масловская убеждена, что на самом деле, в жизни, молодежь, в отличие от героев

² В трактовке З. Масловской.

писательницы, «не так-то легко» примиряется с пошлостью: «Кто близок к детям, кто живет среди них и читает в их душе, тот знает, что <...>, не все у нас одно серое ничтожество. Есть у детей и молодежи и глубина души, есть нередко и особое, мистическое настроение, свидетельствующее о большом душевном богатстве. Жить среди детей – значит не потерять веры в Высшее, так как при близком общении с ними безусловно видишь, что «Их есть Царство Небесное» [9].

Таким образом, в статье З. Масловской Л.А. Чарская предстала как знамение времени, отмеченного падением «высоких идеалов». Подобно Гамельнскому крысолову она, по словам критика, «своими пошлыми мелодиями жизни», уводит детей далеко от родительского дома, «дает мишуру, побрякушки ложно понятых чувств, заставляет детей любить их – и заводит в то болото пошлости, из которого нет возврата». «Когда же появится настоящий писатель для детей, понимающий всю прелесть и поэзию детской души, когда он сумеет отразить в своих книгах всю красоту её, то я ручаюсь, что ни один ребенок не откроет больше «За что?» или «Княжну Джаваху» [9].

В том же духе – как величайшее общественное зло, как следствие «падения высоких идеалов» на рубеже веков, но с еще большим, по сути, публицистическим накалом и обличительным пафосом популярность Чарской объясняется в статье В. Фриденберга «За что дети любят и обожают Чарскую?» [10].

Однако разница между статьями двух критиков есть, и она существенна, т. к. заключается в самих основаниях их критики. И с этой точки зрения позиция Масловской заслуживает большего уважения, чем «нелитературные» выпады В. Фриденберга. Она рассматривает произведения писателя с позиций признания права ребенка на собственный выбор, на развлекательную книгу и в контексте актуальных для первых десятилетий XX в. проблем детского чтения, а именно:

– всеобщего осмысления (педагогами и родителями, детскими писателями и деятелями просвещения) громадного воспитательного значения книги; идей о социализирующем воздействии искусства на личность, о ее самоценности, получивших в эстетике и педагогике начал века новый импульс развития под влиянием фундаментального исследования Л.Н. Толстого «Что такое искусство?» (1897);

– выработки критериев хорошей и «дурной» детской книги («... под книгой мы подразумеваем только ту, которая приносит пользу (нравственную – О. Г.), развивает мысль, будит эстетическое чувство, написана, действительно, талантливым писателем» [9]³).

– решения задачи приобщения ребенка к чтению («... научить его искус-

³ Кстати сказать, Масловская считала Чарскую талантливым писателем («пишет легко и живо» [9]).

ству читать хорошие книги, а также тому, что Шопенгауэр называет «искусством не читать»: «Daher ist in Hinsicht auf unsere Lectüre die Kunst nicht zu lesen höchstwichtig» («Ueber Lesen und Bücher»). <...> «Um das Gute zu lesen ist nur eine Bedingung, dass man das Schlechte nicht lese: denn das Leben ist kurz, Zeit und Kräfte beschränkt» [Для того, чтобы читать хорошие книги, необходимо лишь не читать плохих, ибо жизнь наша коротка, а время и силы ограничены]» [9]).

Кроме того, в условиях резкого обострения в начале века конфликтов между взрослыми и детьми, когда отсутствие взаимопонимания между поколениями отмечалось многими детскими писателями и педагогами, Масловская акцентировала внимание своих читателей на детской книге, позволяющей лучше узнать ребенка, как на одном из оснований для восстановления гармонии между миром взрослых и миром детей.

Другое дело, что со всех перечисленных выше позиций творчество Чарской, было признано критиком неудовлетворительным исключительно с педагогических позиций и в свете формирующегося (опять же под сильнейшим педагогическим давлением!) в начале века в детской литературе «новых» нравственно-эстетических идеалов.

Список использованной литературы и источников

1. Путилова Е. О забытых именах, или О феномене Л. Чарской // О литературе для детей. Вып. 32. Л., 1989. С. 73–89. URL: (дата обращения: 10.11.2017).
2. Агафонова Н.С. Проза А. Вербицкой и Л. Чарской как явление массовой литературы. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Иваново, 2005. URL: <http://cheloveknauka.com/proza-a-verbitskoy-i-l-charskoy-kak-yavlenie-massovoy-literatury#ixzz4ffJQD13> (дата обращения: 05.09.2017).
3. Ерёмкина И. [Б. н.]. Послесловие // Три слезинки королевы. Сказки Лидии Чарской. М., 1993. С. 65–66.
4. Полонская Е. Та самая Чарская // Нева. 1996. № 12. С. 231–235.
5. Трофимова Е. И булавки чужой не взять // Литературная газета. 2008. № 46. URL: www.lgz.ru/publication/ (дата обращения: 05.09.2017).
6. Шацкий Е.О. Нравственно-эстетическое своеобразие и актуальность творчества Лидии Алексеевны Чарской. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 2010. URL: www.dissercat.com (дата обращения: 05.10.2017).
7. Чуковский К.И. Лидия Чарская // Чуковский К. И. Собр. соч.: в 6 т. М., 1969. URL: azbyka.ru. (дата обращения: 05.10.2017).
8. Глоцер В.И. Письмо Чарской Чуковскому: комментарии // Чуковский К.И. Собр. соч.: в 6 т. Т. 6. М., 1969. URL: azbyka.ru. (дата обращения: 05.10.2017).
9. Масловская З. Наши дети и наши педагоги в произведениях Чарской // Русская школа. 1911. № 9. Отдел I. С.102–124. URL: www.diary.ru/~charskaya/p164649432.htm?oam (дата обращения: 05.10.2017).
10. Фриденберг В. За что дети любят и обожают Чарскую? // «Новости детской литературы». 1912. № 6. С. 1-6. URL: www.diary.ru/~charskaya/p164653158.htm?oam

ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Аннотация. В представленной статье рассмотрена проблема поиска и развития индивидуального стиля деятельности педагога. Авторами выделены основные характеристики стиля профессиональной деятельности педагога, определены этапы его развития, обозначены методики и тесты, позволяющие диагностировать особенности стиля педагогической деятельности.

Ключевые слова: индивидуальный стиль деятельности педагога, этапы развития стиля педагога, диагностика особенностей стиля деятельности педагога.

MAIN CHARACTERISTICS AND STAGES OF DEVELOPMENT OF TEACHER'S INDIVIDUAL ACTIVITY STYLE

Abstract. In the presented article the problem of search and development of teacher's individual activity style is considered. Authors allocated the main characteristics of teacher's individual activity style, stages of his development are defined, the techniques and tests allowing to diagnose features of style of pedagogical activity are designated.

Keywords: teacher's individual activity style, stages of development of teacher's style, diagnostics of features of teacher's activity style.

Общеизвестно, что каждый специалист работает, что называется «по-своему», однако, это не мешает ему добиваться положительных результатов своей деятельности. Педагоги не являются исключением, и сходных успехов в обучении и воспитании достигают учителя, которые используют совершенно непохожие, различные способы и средства, методы и приёмы работы с детьми. Другими словами, у каждого педагога есть свой стиль профессиональной деятельности.

Понятием «стиль» обозначают характерную манеру поведения, «метод, совокупность приёмов какой-нибудь работы, деятельности» [1, с. 756]. Стиль, таким образом, представляет собой визитную карточку человека, что-либо производящего, своеобразную эмблему, которой он отмечает произведенный продукт. Поэтому в разговоре о человеке чаще употребляют понятие «индивидуальный стиль деятельности», под которым понимается «характерная для данного индивида система навыков, методов, приёмов, способов выполнения той или иной деятельности, обеспечивающий более или менее успешное её выполнение» [2, с. 24.]. Таким образом, мы под индивидуальным стилем педагога будем понимать манеру его профессиональной деятельности.

Анализ первоисточников, позволяет выделить несколько характеристик индивидуального стиля педагога.

1. Стиль связывается с успешностью деятельности педагога, поскольку представляет собой «...достаточно устойчиво используемый способ достижения индивидом типичных задач» и «...определяется своеобразием действий, применяемых индивидом для осуществления цели» [3]. Очевидно, что разные способы достижения одной и той же цели могут быть успешны в различной степени. При этом независимо от оценки данного стиля окружающими (коллегами, учениками, родителями, администрацией) педагог достигает поставленных целей именно таким образом, т.е. является успешным и считает, что его линия поведения верна.

2. Стиль деятельности не может быть ошибочным. Он определяется своеобразием действий, применяемых индивидом для осуществления цели. Поэтому ошибочным может быть не стиль деятельности педагога, а лишь конкретное действие на пути к достижению цели. Соответственно при анализе стиля нужно сосредоточиться на анализе не столько содержания, сколько манеры выполнения конкретных действий учителя.

3. Сферой проявления индивидуального стиля педагога является его профессиональная деятельность в широком смысле этого слова. Она охватывает подготовку и проведения урока, а также внеурочных, внеклассных мероприятий, работу с родителями, взаимодействие с коллегами, профессиональное и личностное саморазвитие и т.д.

4. Стиль – это динамический стереотип. Со временем (с приобретением нового опыта, под влиянием обучения) он изменяется, корректируется (динамичен). В то же время стиль достаточно стабилен, воспроизводится в сходных условиях, делает поведение устойчивым, а в какой-то мере – ригидным, жёстким.

5. Ещё одной характеристикой является аффективность стиля. Индивидуальный стиль выбирается не только потому, что он успешнее других, но и потому, что он приносит индивиду большое эмоциональное удовлетворение, вызывает состояние комфорта и уверенности. Необходимо также отметить, что поскольку в стиле сильна аффективная составляющая, то он практически не осознаётся носителем.

6. Следующая характеристика стиля состоит в том, что он уникален (индивидуален), и в точности не может быть воспроизведён. Поэтому при копировании и длительном воспроизведении «чужого» стиля, как правило, наблюдаются соответствующие профессионально-личностные проблемы. При этом можно говорить о том, что формирования индивидуального стиля деятельности может происходить как минимум двумя путями: естественным – на основе всех психических качеств и свойств человека (когда происходит «вызревание» стиля); через подражание какому-то значимому для субъекта человеку (копирование стиля).

Предпосылками выработки индивидуального стиля деятельности являются

ся:

1) наличие зоны неопределённости деятельности, которая возникает в результате того, что одна и та же конечная цель может быть осуществлена при помощи различных действий, операций и промежуточных целей. Другими словами стиль формируется как особенность поведения, позволяющая педагогу уменьшить неопределённость в профессиональной деятельности и, соответственно, повысить чувство безопасности, уверенности в профессии.

2) стремление субъекта выбрать такую индивидуальную систему действий и целей, благодаря которой достигается наибольшая для него успешность деятельности.

Развитие индивидуального стиля деятельности педагога может происходить в три этапа.

1 этап. Завершение обучения, начало профессиональной деятельности.

Этот этап характерен для тех, кто только приступает к педагогической деятельности, как правило, студентов выпускных курсов и «молодых специалистов» у которых наблюдается недостаток или отсутствие профессионального опыта, и в силу этого – высокая неопределённость профессиональной деятельности. При этом у каждого начинающего учителя имеется несколько примеров успешных педагогов, с которых можно «списать» и «списывается» модель профессионального поведения и стиль деятельности.

Вполне понятно, что такое подражание имеет выигрышные моменты – оно позволяет снизить учителю ситуацию профессиональной неопределённости и более-менее безболезненно «войти» в профессию. Однако, существенным недостатком является быстрое привыкание к «чужому» стереотипу поведения использование которого связано с накоплением противоречий между состоянием педагога, его поведением, получаемой обратной связью, содержанием деятельности и т.д. В худшем случае, чужой стереотип закрепляется, и у человека даже не возникает мысли о своей неадекватности и задержке в профессионально-личностном развитии, пока (если) эти противоречия не достигнут некой критической величины. С разрешением этого противоречия связан следующий этап в развитии индивидуального стиля педагога.

2 этап. Становление специалиста.

По мере профессиональной деятельности учитель сталкивается с неудачами, достигает успехов, приобретает необходимый ему опыт педагогической деятельности, начинает осознавать и чувствовать себя специалистом в своей области.

В то же время этот процесс сопровождается постепенным рассогласованием (нарушением конгруэнтности) между «чужим» стилем, скопированным на предыдущей стадии, и собственными качествами и свойствами. Признаками такого рассогласования могут служить чувством дискомфорта, неудовлетворённостью профессиональной деятельности, снижением профессиональной мотивации.

вазии, появлением вопросов о смысле профессиональной деятельности, разочарованием в профессии, снижением самооценки и т.д. Ярким признаком является перебор стилей (педагог пробует разные модели поведения, направления деятельности). Чем чаще и интенсивнее изменения, тем отчётливее это указывает на стремление восстановить / найти утраченное равновесие. Вполне возможно появление психосоматических расстройств, эмоциональное выгорание и другие признаки профессиональной деформации.

3. Становление профессионала.

Начало этого этапа связано с профессионально-личностным кризисом, который возникает, когда описанные выше противоречия достигают своего пика и педагог начинает искать выход из него. Основная задача, которую при этом должен решить учитель состоит в определении личностных смыслов в профессии. При их нахождении определяются новые, личностно значимые цели, направления и способы деятельности, человек начинает получать удовлетворение от работы, формируется и совершенствуется свой индивидуальный профессиональный стиль. Начинается активная реализация в профессии. Неконструктивный вариант разрешения кризиса будет сопровождаться ощущением отсутствия смысла профессиональной деятельности, дальнейшим развитием психосоматических симптомов, возвратом к моделям поведения, характерных для предыдущих стадий, возможной сменой профессии [4].

Одним из способов, который может позволить педагогу справиться с трудностями, связанными с поиском индивидуального стиля профессиональной деятельности, является осознание собственной манеры работы. В этом смысле представляет интерес подход А.К. Марковой и А.Я. Никоновой, направленный на изучение индивидуального стиля педагога, формирование умений учителя оценивать и совершенствовать свой индивидуальный стиль [5].

Другим эффективным средством изучения особенностей стиля педагогической деятельности является использование комплекса соответствующих диагностических методик и тестов. Наиболее часто практиками применяются различные инструменты мониторинговых исследований и психологические методики: тест «Стиль руководства» А.А. Журавлева, направленный на оценку преобладающего стиля руководства (директивного, коллегиального или либерального); тест «Оценка своего стиля руководства А.В. Жуплева, выявляющий различные элементы стиля руководства; тест «Эффективность лидерства Р.С. Немова», оценивающий практическую деятельность в роли лидера с точки зрения её потенциальной эффективности, и др. [6, 7, 8,]. Отметим, что благодаря мониторингу, диагностике или самодиагностике педагог получает возможность узнать дополнительную информацию об особенностях своего стиля руководства, характеристиках профессиональной деятельности и ресурсах, требующихся для профессионально-личностного развития.

Список использованной литературы и источников

1. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. М.: АЗЪ, 1994. 928 с.
2. Психология: Популярный словарь / Сост. А.Д Андреева, Т.В Вохмянина, Н.И. Гуткина и др.; под ред. И.В. Дубровиной. М.: Академия; ИЦ «Кафедра», 1998. 96 с.
3. Психологический словарь [Сайт]. URL: [http // www.azps.ru](http://www.azps.ru). (дата обращения: 10.10.2017)
4. *Данилов С.В., Загидуллин Р.Р.* Диагностика индивидуального стиля педагога: комплект тестов и методические рекомендации по их применению. Ульяновск: УИПКПРО, 2008. 44 с.
5. *Маркова А.К.* Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
6. *Зарубина В.В., Данилов С.В., Шустова Л.П.* Мониторинговое исследование удовлетворённости качеством образовательной деятельности в системе повышения квалификации педагогов // Поволжский педагогический поиск. 2017. Т. 20. № 2. С. 112-119.
7. *Немов Р.С.* Психология. В 3 кн. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научно-психологическое исследование с элементами математической статистики. М.: ВЛАДОС, 2001. 640 с.
8. Психодиагностика персонала. Методика и тесты: В 2 т. Т.1. Самара: Издательский Дом «Бархах-М», 2007. 440 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ (ПАТЕНТНЫЕ) ПРИСПОСОБЛЕНИЯ ДЛЯ ИГРЫ НА ДОМРЕ В КОНТЕКСТЕ СОХРАНЕНИЯ ПСИХОСОМАТИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ИСПОЛНИТЕЛЯ

Аннотация. В представленной статье рассмотрены и проанализированы некоторые проблемы начального обучения игры на домре. Для устранения этих проблем автором предложены инновационные (патентные) приспособления для игры на музыкальном инструменте, которые наряду с сохранением психосоматического здоровья учащегося улучшают качественные показатели, характеризующиеся воспитанием слухового контроля, определяющего чувствительное контактирование с инструментом для звукоизвлечения.

Ключевые слова: домра, звукоизвлечение, обучение, здоровье, приспособления к музыкальному инструменту, патент.

INNOVATIVE (PATENT) DEVICES TO PLAY DOMRA IN THE CONTEXT OF MAINTAINING PERFORMER'S PSYCHOSOMATIC HEALTH

Abstract. The article describes and analyzes some problems of primary education of the game on a domra. To resolve these problems the author proposes an innovative (patent) device for playing musical instrument while maintaining the student's psychosomatic health, improve quality indicators, characterized by the education of the auditory control, which determines the sensitive contact with the tool for sound production.

Keywords: domra, sound production, training, health, fit to the musical instrument that the patent.

В начальный период обучения игре на домре возникает немало проблем. Они появляются в зависимости от соотношения поступающей от педагога методической информации и реальных результативных звуковых ощущений при контактах исполнителя с инструментом. Логически выстроенное объяснение действиям правой руки для совершения необходимых движений к извлечению звука (понятное по сути), порой не может осуществиться полностью из-за комплексных причин. К ним относятся: трудно удерживаемая округлая форма инструмента, неподходящие размеры инструмента фактуре исполнителя, а также недостаточное физическое развитие ребенка, затрудняющее звукоизвлекающее движение правой руки. Порой, преодоление этих препятствий приводит к сильной мышечной напряженности, чреватой отрицательными последствиями для здоровья исполнителя. Напряжение, возникающее при удержании инструмента и при звукоизвлечении, сковывает действие исполнителя, вызывая у него преждевременную усталость (а, возможно, и болевые ощущения), тормозит мыслительный процесс. И хотя освоение игры на домре проходит в определенной по-

следовательности постепенного усвоения необходимых действий для звукоизвлечения и длится необходимый период – звуковой результат получается весьма условный. Аргументом, оправдывающим этот факт, обычно является возраст исполнителя, физическая составляющая его развития. Возникает вопрос: как в этой ситуации ускорить процесс обучения игре на домре при сохранении психосоматического здоровья начинающего исполнителя и при этом улучшить качественные показатели, характеризующиеся воспитанием слухового контроля, определяющего чувствительное контактирование с инструментом для звукоизвлечения? Чтобы освободить исполнителя от удержания инструмента при игре, было сконструировано устройство в виде опоры, которое прикреплено к домре (Авторское свидетельство на изобретение № 1778776), а также дополнительная часть, состоящая из площадки (для локтевого сустава правой руки), к которой с обратной стороны жестко прикреплена широкая планка с перемещающимся по ней, (с возможностью фиксации), упором. (Патент на полезную модель № 153845). Правая рука, согнутая в локтевом суставе и контактирующая им с площадкой, использует свой вес как прижимающее действие через площадку и упор в боковую часть корпуса исполнителя, надежно обеспечивая этим удобное, устойчивое положение инструмента при игре. Площадка для локтевого сустава дает возможность правой руке координировать свои движения более точно и рационально. Данные конструкции освобождают от необходимости отвлекаться на удерживание веса и формы инструмента, при этом все внимание направлено на исполнительский процесс. Благодаря этому эти комплексные усовершенствования могут решить не только проблему посадки исполнителя, но и вопросы, касающиеся свободы игрового аппарата домриста.

Для активизации изучения качественных движений при постановке правой руки, автором предлагается опора для запястья правой руки (Патент на полезную модель № 173367).

Подставка представляет собой цилиндрическую муфту, расположенную на цилиндрическом стержне, установленном своими концами в продольных пазах двух опор и зафиксированном гайками, а опоры прижаты к краю корпуса напротив подставки для струн петлевидными концами эластичного натянутого жгута. При этом для движения правой руки вдоль струн, с опорой на цилиндрическую муфту, используется возможность вращения цилиндрической муфты на цилиндрическом стержне. Для опорного движения правой руки поперек струн используется перемещение цилиндрической муфты по цилиндрическому стержню между центрирующими пружинами. Для опорного движения правой руки, на необходимой для игры высоте используется перемещение цилиндрического стержня в продольных пазах двух опор, с поднятием цилиндрической муфты до удобного для запястья правой руки уровня и фиксирование гайками уровня перемещения. Для опорного движения правой руки на необходимом для запястья месте относительно подставки для струн (над подставкой, перед по-

ставкой или за подставкой) – используется перемещение двух опор по краю корпуса напротив подставки для струн, переносящих цилиндрическую муфту на цилиндрическом стержне в выбранное для запястья место. Эти возможности подставки для запястья правой руки, помогающие осваивать правильные движения руки в начальный период обучения, повышают удобство игры на инструменте.

Известно, что существуют два варианта домры: трёхструнная квартового строя и четырёхструнная квинтового строя. И, конечно, прогрессивная домровая педагогика и методика должны настраиваться на формирование специалиста, одинаково владеющего игрой на этих инструментах, чтобы специальность «домрист» была однозначно понимаемой, а не представлялась «половинчатой»: домрист «трёхструнный» или домрист «четырёхструнный». Чтобы ускорить процесс овладения кварто-квинтовым строем, автором этих строк была сконструирована, изготовлена и апробирована трех-четырёхструнная домра, состоящая из корпуса и двух грифов, – трёхструнного снизу и четырёхструнного сверху (Патент на полезную модель № 115548).

Простоте одновременного изучения строя двух видов домр на двухгрифовой домре способствует постоянное видение исполнителем двух грифов, где «зеркально» отражается строй трех струн трёхструнного грифа в трех струнах четырёхструнного грифа: $G^M [D^1 A^1 E^2 - E^1 A^1 D^2]$

Первоначальные отдельные «специфические» ощущения пальцев, привыкших только к квартовому или только к квинтовому строю, вскоре объединяются, возникает уверенное чувство строя всех струн в целом. Ориентация на двух грифах будет способствовать обогащению техники левой руки домриста, развитию ее гибкости, маневренности, позиционной свободы пальцев. При освоении строя двухгрифовой трех-четырёхструнной домры целостное восприятие исполнителем одновременно двух грифов расширяет границы аппликатурных вариантов, так как имеется возможность выбора грифа, на котором можно играть с более удобной аппликатурой для выполнения художественных задач. К этому следует добавить, что немаловажное значение имеют вопросы транспортировки инструментов и экономии времени на замену во время игры инструмента одного вида на другой. Очевидно, что носить один инструмент в виде двухгрифовой домры вместо двух (трехструнной домры и домры четырёхструнной) удобнее. Также удобнее играть на одном музыкальном инструменте, в котором совмещены возможности двух – вместо поочередной игры на домрах, заменяя один инструмент другим. Эти факторы лучше отражаются и на здоровье исполнителя, как с точки зрения физических затрат, так и со стороны умственных, где внимание постоянно сосредоточено на одном предмете. Все перечисленные выше патентные приспособления для игры на домре прошли апробацию в объединении «Оркестр русских народных инструментов «Полифон»» городского дворца творчества детей и молодежи.

Для прогрессирования методической мысли и в целях сохранения психосоматического здоровья исполнителя на базе двухгрифовой домры были соединены все приспособления, а именно: опора для домры, площадка для локтевого сустава правой руки с упором и опора для запястья правой руки.

В данном варианте усовершенствованного инструмента произошла модернизация опоры под запястье правой руки. По сравнению с аналогом, расположенным на одногрифовом инструменте, эта опора универсальна своей возможностью перемещения в более широком диапазоне относительно подставки для струн. Это происходит благодаря установке опоры под запястье на направляющих определенной длины, параллельных между собой выступам, закрепленных по бокам панциря. При необходимости установки опоры под запястье в нужном месте относительно подставки, она передвигается по направляющим выступам и закрепляется. При подготовке к игре педагог устанавливает инструмент на опоре на удобной для ученика высоте. Затем закрепляет упор в корпус исполнителя и опору под запястье в определенном месте. После этого можно приступать к игре на инструменте, обучая правильным движениям правой руки для извлечения звука.

Предлагаемая комплексная модернизация домры должна оказать помощь как в методике начального периода обучения игре на инструменте, так и в сохранении психосоматического здоровья юного исполнителя.

А.Н. Еремина, Н.М. Еремин

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ
ДЕТЕЙ НА ТРАДИЦИЯХ И КУЛЬТУРЕ КАЗАЧЕСТВА:
ОТ ПЕДАГОГИКИ ЗДОРОВЬЯ К ЭТНИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ
ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕСТВА**

Аннотация. Автор рассматривает социально-психологические механизмы освоения подростками и юношеством традиций и опыта российского казачества, формирования на этой основе этнокультурной идентичности юных граждан России. Особое внимание автор обращает на идеи коллективного воспитания, восходящие к опыту А.С. Макаренко, органично совпадающие с традициями русской этнопедагогике. В статье представлен современный педагогический опыт казачьего воспитания, его сопряженность с задачами воспитания патриотизма и гражданской ответственности в подростках и молодежи.

Ключевые слова: нравственное самоопределение, нравственные идеалы, психическая саморегуляция, идентификация, этнопсихология, этнокультурная идентичность.

**SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL BASES OF EDUCATION
OF CHILDREN ON COSSACKS' TRADITIONS AND CULTURE:
FROM PEDAGOGY OF HEALTH TO ETHNIC SOCIALIZATION
OF ADOLESCENTS AND YOUTH**

Abstract. The author examines the socio-psychological mechanisms for the adolescents and young people to learn the traditions and experience of the Russian Cossacks, and on this basis to form the ethnocultural identity of the young citizens of Russia. The author draws special attention to the ideas of collective education, which are based on the experience of A.S. Makarenko, organically coinciding with the traditions of Russian ethno-pedagogy. The article presents the modern pedagogical experience of Cossack education, its interaction with the tasks of education of patriotism and citizenship in adolescents and youth.

Keywords: social psychology, collective, social and moral self-determination, ethnopsychology, ethno-cultural identity.

В организации современного социального воспитания подростков очень важно грамотно использовать тот потенциал, который накоплен социальной психологией. Интенсивное развитие социально-психологических исследований в 60-70 годы XX века обеспечило существенный рывок в обеспечении социально-воспитательной практики огромным массивом информации, позволившей педагогам грамотно строить работу с детьми, учитывать широкий спектр психологических состояний воспитанников и подростково-молодежных сообществ. Сегоднешние реалии социального воспитания детей и молодежи явно обозначают общую проблематику этой работы – акцент на проблемах социально-нравственного

становления личности, освоении каждым юным гражданином норм и ценностей своего этноса [1, с.133]. «Колоссальные социальные и экономические изменения, произошедшие в России и в мире на рубеже XX и XXI веков, породили значительные перемены и в общественной морали, в представлениях людей о нормах и ценностях, регламентирующих поведение и поступки человека» [2, с. 24]. Акцент на освоении истории и культуры своего народа – важная социально-педагогическая задача, требующая интеграции усилий различных субъектов, среди которых не только школа и семья, но и общественные объединения, среди которых важная роль принадлежит казачьим сообществам [3, с. 88-96]. При этом важным аспектом их деятельности становится не просто «погружение в прошлое», в исторические и культурные традиции, – гораздо важнее формирование базовых этических представлений в сознании молодежи, воспитание подлинного товарищества, коллективизма, порождающих отношения ответственной зависимости и взаимной ответственности (А.С. Макаренко). Речь идет об этическом базисе русского этноса, который «самым непосредственным образом проявляется в наборе важнейших личностных качеств молодых людей, образующих всю социальность личности, ее гражданскую позицию, отношение к другим людям, к своей стране и своему народу. Понятно, что важнейшими среди социальных качеств личности оказываются *патриотизм и гражданственность*» [4, с. 15]. К воспитанию традиционных для русского этноса ментальных характеристик призывают многие исследователи, обращая внимание на наиболее типичные черты русского человека – коллективизм, товарищество, равенство, братство, солидарность, соборность, общинность, межпоколенный диалог, уважение к старшим, сострадание, со-переживание, со-участие, со-трудничество и т.д. [5, с. 146]. Эти качества, по мнению А.В. Репринцева, составляют ценностно-смысловую базу традиционной русской культуры; именно «эти качества и есть собирательный образ русского человека, в формировании которого и состоит смысл русского образования, смысл русского социального воспитания» [6, с. 20].

Развитие и закрепление в индивидуальном опыте личности коллективистских начал, пробуждение в подростках и юношах подлинной любви к своему Отечеству, формирование готовности его защищать предполагают опору на идеи коллективного воспитания А.С. Макаренко, традиции и опыт российского казачества [7, с. 99-113]. Многовековая служба казаков российскому государству оставила яркий след в исторической памяти народа. Казаки всегда были патриотами своей Родины и смелыми, храбрыми ее защитниками. Возрождение и становление казачества ныне тесно связано с организацией воспитания подростков-казачат и юношества [8, с. 60-72]. Современные психолого-педагогические аспекты воспитания детей на казачьих традициях и культуре имеют определенные исторические корни и направлены на формирование образа человека, принадлежащего к российской национальной культуре. Речь идет о формировании того типа этнокультурной идентичности, который не оставляет для молодого человека

сомнений в своем этническом происхождении, традиционных ценностных ориентирах, сложившихся в совокупном социальном опыте этноса. Казачья идея, социально-воспитательные идеалы казачества – патриотизм, соборность, духовность, личностный подход – органично совпадают с современными гуманистическими теориями этнокультурного воспитания [9, с.131-137]. В процессе воспитания подростков и молодежи, идентифицирующих себя с культурой казачества, важная роль принадлежит организации межпоколенного диалога, реального взаимодействия, совместной деятельности старших и подростков. Здесь следует обратить внимание на один из базовых постулатов социальной психологии: «Педагогически осмысливая социально-психологическую теорию деятельности и рассматривая ее с позиций совместной предметной деятельности детей и взрослых, констатируем, что этапу постановки цели деятельности принадлежит одна из ответственных ролей в воспитательном процессе. В совместной деятельности цель является фактором, под воздействием которого изменяются индивидуальные мотивы деятельности, что в свою очередь ведет к изменению потребностей личности» [10, с. 334]. Примеров успешной реализации идей социальной психологии в практике казачьего воспитания много.

Руководство ВКО «Центральное казачье войско» во главе с казачьим генералом И.К. Мироновым основной задачей современного казачества считает воспитание и подготовку к службе Отечеству молодых казаков и тяготеющей к казачеству молодежи. В России созданы казачьи кадетские корпуса. Конкурс в Московский кадетский казачий имени М.А. Шолохова корпус составляет более 40 человек на место. Традиционным войсковым стал праздник «Казачья станица – Москва», где молодежь является главным участником и пропагандистом казачьих традиций. Молодые казаки ныне служат в пластунском разведывательном батальоне Кантемировской дивизии.

В Белгородской области отдельское казачье общество ежегодно проводит «Холковский казачий сполох», где у памятника-монумента князю Святославу (автор В.М. Клыков) и стен древнего Свято-Троицкого монастыря на берегу реки Оскол молодые казачата присягают на верность Вере православной, Отечеству и казачеству. Казачья Осколецкая община Губкинского городского округа Белгородского отдельского казачьего общества ЦКВ целенаправленно проводит работу с казачьей молодежью в соответствии с разработанной и утвержденной управлением образования Программой «Воспитание молодежи на исторических и культурных традициях российского казачества». В 2010 г. создан музей «Истории казачества Белогорья», который совместно с городским краеведческим музеем ежегодно проводит месячник «Казачество – щит Отечества». Традиционными стали территориальные праздники «Возрождение казачества – это не ребячество!», конкурсы исполнителей казачьей песни и смотра строевой подготовки. Более 200 казачат, одетых в традиционную казачью одежду, воспитанников семи детских садов, являются участниками парада в честь Дня города и Дня

Победы.

Международная славянская академия наук, образования, искусств и культуры по результатам Всероссийского конкурса «Патриот России» наградила «Серебряной медалью» МАДОУ №32 «Журавушка» г. Губкин за оригинальный комплект по духовно-нравственному воспитанию дошкольников на этнокультурной основе казачества. Опыт работы этого детского сада публикуется с продолжением в журналах России «Дошкольное воспитание» № 7, «Ребенок в детском саду» № 5 и 6 в 2015 году [11]. Регулярно выходит в свет альманахи «Общества любителей казачьей старины» (уже опубликовано девять выпусков!), в которых широко представлен опыт социального воспитания подростков и молодежи на традициях и ценностях казачества; в этих альманахах есть примеры удачного соединения интереса подростков к принципу «военизации»-игры (А.С. Макаренко) с романтическими ожиданиями воспитанников, их увлеченностью военной историей Отечества, перспективами поступления в военные учебные заведения, намерением служить Родине в российской армии. Альманахи представляют конкретный педагогический опыт, реальную практику социального воспитания, называя адреса такого опыта, его авторов, активно включенных в процесс казачьего воспитания подростков и молодежи. В качестве самых очевидных результатов такой работы следует назвать то, что среди воспитанников казачьих сообществ нет ни одного подростка, который состоял бы на учебе в органах внутренних дел, относился бы к «группе риска», к категории «неблагополучных»; среди юных казачат нет подростков, склонных к курению, употреблению алкоголя, наркотиков; это подростки, которые основательно впитали в себя философию традиционной моральной культуры, предполагающую высокую нравственную устойчивость личности, твердое следование принятым в среде казаков нравственным нормам. Замечено, что среди юношества, прошедшего через систему казачьего воспитания, создавших свои семьи, уже воспитывающих своих детей, практически нет разводов. Очевидно, твердые жизненные и моральные устои, освоенные и закрепленные в подростковом возрасте, обеспечивают стабильность поведения и отношения человека на этапе вхождения в зрелый возраст.

Под руководством Совета стариков Белгородского отдельского казачьего общества ВКО «Центральное казачье войско» проводится праздник «Взвейтесь, соколы, орлами», в котором главная цель мероприятия – сохранение и укрепление вечной памяти народной, связующей поколения России. Его активные участники: В.А. Потапов – 80-летний урожденный казак станицы Грозненской, лауреат Президентского гранта «Лучший учитель России»; 85 лет исполнилось потомку оренбургского казака В.П. Лепихину – доценту, кандидату медицинских наук; а В.И. Дмитриев – ветеран труда, в годы военного лихолетья был сыном полка минометчиков, базировавшихся в станице Шелковской на Тереке.

Более пяти лет практическую помощь в организации кружковой работы с детьми по возрождению казачьих традиций на территории Губкинского город-

ского округа Белгородской области осуществляет МБУДОУ «Дворец детского (юношеского творчества) «Юный губкинец». В этом же направлении работает и региональная газета, лауреат Всероссийского конкурса школьных изданий «Ровесники», в которой есть специальная страница «Казачок». В комнате школьников «Дружба» оформлена фотоэкспозиция «Казачьи герои». Здесь же базируется правление детской организации «Казачья станица Дружная», которой руководит казачий полковник Н.М. Еремин. У казаков Белогорья тесная связь с Губкинско-Грайворонской епархией РПЦ. В духовно-просветительском Центре Святителя Иосафа Белгородского (он происходил из казачьего рода) проходят занятия по истории казачества [12].

Следует обратить внимание на то, что в среде казаков твердо и последовательно реализуются нормы здорового образа жизни, пропагандируется культ физического здоровья, силы, выносливости, морально-волевой устойчивости, гармоничного сосуществования с природой, каждодневного и напряженного физического труда. В такой системе традиций формируется определенный стиль жизни казачества, его морально-психологический климат, посредством которого подростки и юношество обретают этнокультурную идентичность, становятся носителями духа казаков. Конечно, в устных преданиях, в казачьей истории живет удивительная привлекательность этой среды, ее героическая романтика, усиливающая притягательность казачьей общности, стремление взрослых ребят быть похожими на своих предков.

Известно, что казаки внесли неоценимый вклад в создание и обустройство границ России [13]. Ныне Белгородская область по сути вновь является порубежьем страны и казачество призвано вновь стать щитом и связующим звеном славянских народов [14]. Система казачьего воспитания позволяет обеспечить приобщение юных граждан России к вековым нормам и ценностям казачества, обеспечить воспроизводство духовных традиций русского мира. Система воспитания казачат предполагает «осознание каждым входящим в самостоятельную взрослую жизнь человеком своей этнической идентичности, внутренней психологической принадлежности к русскому миру. Без этого ощущения внутреннего родства с русским миром не может появиться ощущение солидарности, сопричастности, кооперированности личности с социальной средой, не может появиться внутренней сопряженности с прошлым, настоящим и будущим русского этноса. Общность религиозного культа, поклонение общим, единым идеалам и героям, единая и универсальная (справедливая, равная для всех) система нравственных норм, моральных императивов, прозрачность общественного и личного бытия человека в русском мире, личная подотчетность этому миру, внятные критерии и параметры оценки социальных проявлений человека в общественном мнении, образный и метафоричный язык, богатая и выразительная музыкальная культура, разнообразные обычаи, традиции, праздники, демократичные и справедливые формы организации коллективной жизни, – все эти проявления образуют особый строй русской души,

в которой «я» и «мы» сливаются воедино, в которой «мое» и «наше» становятся неразрывными сторонами одной сущности – русского человека» [15].

Список использованной литературы и источников

1. Репринцев А. В. Проблемы приобщения юношества к истории и культуре Отчего края в контексте традиций и опыта русской педагогики // Известия РАО. 2014. № 3 (31). С.75-93.
2. Булатников И. Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психолого-педагогический поиск. 2012. №4 (24). С.23-35.
3. Репринцев А.В. Культурно-образовательная среда в становлении личности русского человека // Педагогика. 2015. №1. С.88-96.
4. Булатников И.Е. Этические основы русского образования в зеркале национальной истории и культуры: перечитывая наследие К. Д. Ушинского // Известия РАО. 2014. №3. С.14-35.
5. Репринцев А. В., Сухоруков И. С. Формирование этнокультурной идентичности подростков и юношества как проблема современной психологии и социальной педагогики // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2017. Т.33. №7 (256). С.142-149.
6. Репринцев А.В. Социализация и воспитание современной молодежи сквозь призму «модернизации» и обеспечения безопасности страны // Известия Российской академии образования. 2012. №2(22). С.18-25.
7. Булатников И.Е. Концепция социально-нравственного воспитания личности в педагогическом наследии А.С. Макаренко: диалектика социального и индивидуального // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 2 (26). С.99–113.
8. Булатников И. Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали // Психолого-педагогический поиск. 2012. №3 (23). С.60-72.
9. Репринцев А.В. Методологические проблемы современного социального воспитания молодежи или есть ли сегодня социальный заказ на воспитание коллективистов? // Вестник Костромского государственного университета. 2011. №4. С.131-137.
10. Лукаш С.Н. Казачество Юга России: от традиций к инновациям. Майкоп, 2012. 480 с.
11. Еремин Н.М., Доронина Т.А., Писарева Л.М. Программа дошкольного, начального и дополнительного образования «Историческое и культурное наследие российского казачества» // Возрождение казачества – это не ребячество. Губкин, 2013. С. 35-46.
12. Еремин Н.М. Казаки и казачата. Белгород: «Константа». 2015. 84 с.
13. Еремин Н.М. Гребенской участок Кавказской линии в XVIII-XIX вв. Белгород, 2015г. 212 с.
14. Еремин Н.М., Шевченко О.Н. Порубежники // Новые тенденции развития общественных наук. Сборник материалов междунар. науч.-практ. конф. № 2. Ростов-на-Дону, 2015. С.14-16.
15. Булатников И. Е. Деструкция морального сознания современного российского общества как проблема теории и практики социального воспитания молодежи // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2012. № 1. Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». С. 146-152.

ВЛИЯНИЕ ПРОСМОТРА ВИДЕОБЛОГОВ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА

Аннотация. В представленной статье рассмотрена проблема определения природы зависимости от видеороликов и видеоблогов и влияния данной аддикции на психологическое здоровье человека. Также выявлена взаимосвязь склонности к просмотру видеороликов с возрастом и полом испытуемых

Ключевые слова: Интернет-зависимость, зависимость от видеоблогов и видеороликов, психологическое здоровье

INFLUENCE OF VIDEO BLOGS VIEWING ON PERSON'S PSYCHOLOGICAL HEALTH

Abstract. In the presented article the author examines a such problem as definition of origin of addiction to video clips and video blogs and its influence on person's psychological health. Also the author detected the interconnection of propensity for video clips viewing with the subjects' age and sex.

Key words. Internet addiction, addiction to video blogs and video clips, psychological health.

В наши дни Интернет так прочно вошёл в жизнь каждого человека, что уже трудно представить, как без него обходились люди 10-15 лет назад. У пользователей появилось сразу несколько возможностей коммуникации: текстовые сообщения, фото, голосовые и видеозвонки по Skype и т.д.

Несколько лет назад возникло такое явление как интернет-дневник или блог. Теперь любой человек может загружать видеозапись в сеть и общаться со зрителем в комментариях. Videоблог — явление новое, но стремительно набирающее популярность во всех странах мира. В связи с этим все больше и больше людей подписывается на видеоблоггеров, тем самым попадая под их влияние, а часто даже становится зависимыми от таких роликов. Стоит отметить, что зависимость от таких видеороликов граничит с зависимостью от Интернета, зависимостью от просмотра TV, зависимостью от СМИ и зависимостью от человека, так как сочетает в себе все четыре этих компонента, но одновременно является феноменом целостным и отличным от них [1]. Как показывает А.В. Котляров, около трети подростков в будни проводят в интернете от 3 до 8 часов своего времени и половина от 5 до 12 часов [2, с. 45]. Именно поэтому исследования в данной области носят чрезвычайно важный характер и актуальный не только для нашей страны, но и в целом для всего мира.

Цель нашего исследования – определение возможности понимания явления зависимости от просмотра видеоблогов, как частной формы интернет-зависимости и её влияние на психологическое здоровье человека.

Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что зависимость

от просмотра видеороликов и видеоблогов является частной формой интернет-зависимости и имеет схожую с ней симптоматику.

Методика и процедура исследования

В исследовании приняло участие 39 человек (10 юношей и 29 девушек) в возрасте от 13 до 25 лет.

Использовались следующие диагностические *методики*: методика К. Янг на выявление интернет-зависимости; методика В. Менделевича на определение склонности к зависимости от компьютерных игр и авторская анкета на определение склонности к просмотру видеороликов и видеоблогов. Для обработки данных применялись методы математической статистики: корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена) и непараметрический коэффициент определения достоверности различий Манна-Уитни.

На первом этапе работы была проведена диагностика уровня склонности к просмотру видеороликов в сети Интернет, определённая с помощью авторской анкеты. Анкета была разработана нами на основе выделения симптомов склонности к просмотру видеороликов и видеоблогов. Были выделены следующие симптомы проявления данного феномена:

- 1) Потеря дозового контроля и чувства меры;
- 2) Изменение образа жизни;
- 3) Эмоциональные нарушения;
- 4) Физиологические изменения.

Далее были выделены поведенческие признаки, соответствующие данным симптомам и проведена их операционализация в форму вопросов. Также был определён уровень интернет-зависимости и уровень склонности к зависимости от компьютерных игр (по методикам К. Янг и В. Менделевич соответственно).

Обработка результатов и статистический анализ проводился в программе STATISTICA 6.0.

На первом этапе обработки данных определялась взаимосвязь возраста и пола со склонностью к просмотру видеороликов в сети Интернет. В первом случае использовался метод корреляционного анализа (коэффициент ранговой корреляции Спирмена), во втором - критерий определения достоверности различий Манна — Уитни.

На следующем этапе статистической обработки была предпринята попытка доказать, что зависимость от видеороликов является частным видом интернет-зависимости. Для этого мы определили корреляцию между склонностью к просмотру видеороликов в сети Интернет и известными стандартизированными шкалами, диагностирующими интернет-зависимость.

Результаты

Полученные результаты показали, что достоверных половых различий в склонности к просмотру видеороликов и видеоблогов не выявлено ($U=132,5$; $p\text{-level}=0,69$). Взаимосвязь этой склонности с возрастом находится на грани стати-

стической тенденции ($p\text{-level}=0,14$).

Значение коэффициента корреляции между уровнем интернет-зависимости и зависимостью от видеоблогов, определенное с использованием авторской анкеты, составило 0,67 ($p<0,001$), между зависимостью от видеоблогов и склонностью к зависимости от компьютерных игр 0,39 ($p<0,014$). Полученные коэффициенты корреляции значимы и положительны.

Обсуждение результатов:

Отсутствие половых различий мы связываем с тем, что как юноши, так и девушки могут найти для себя интересующую их информацию в видеороликах. Снимают видео как женщины, так и мужчины, поэтому видеоролики способны заинтересовать в равной степени оба пола.

Также полученные результаты показывают наличие тенденции к отрицательной корреляционной связи между склонностью к видеоблоггингу и возрастом испытуемых. Это означает, что в большей степени подвержены этому явлению более молодые люди. Это соответствует результатам Г.У. Солдатовой [3, с. 107], которая отмечает, что в целом более зависимы от интернета и от просмотра видеороликов подростки, что обусловлено их открытостью новому и сравнительно большим количеством свободного времени.

Наличие значимых положительных корреляций между зависимостью от просмотра видеороликов в сети Интернет с интернет-зависимостью (К.Янг) и склонностью к зависимости от компьютерных игр позволяет нам предположить, что зависимость от видеороликов и видеоблогов имеет природу интернет-зависимости. Это объясняется схожей симптоматикой данных зависимостей, а именно: потерей дозового контроля и чувства меры, изменением образа жизни (расстройства сна, питания), эмоциональными нарушениями (частая смена настроения при просмотре видеороликов, чрезмерная привязанность к экранной личности, проблемы с окружением) и физиологические изменениями.

Видеоблоггинг как явление появилось чуть больше 10 лет назад, но уже прочно закрепилось и привлекает огромное количество зрителей, потенциальных аддиктов. Психологические проблемы, вызываемые данной зависимостью, являются не менее серьезными, чем порождённые любой другой аддикцией. Именно поэтому исследовать данное явление необходимо уже сейчас.

Список использованной литературы и источников

1. Войкунский А.Е Психологические исследования феномена интернет-аддикции // Материалы второй Российской конференции по экологической психологии / Отв. ред. А.Е. Войкунский. Тезисы. М.: Экопсицентр РОСС.2000.- С. 251-253.
2. Котляров А.В Другие Наркотики или Homo Addictus: Человек зависимый / Отв. ред. А.В. Котляров. М.: Психотерапия, 2006, 480 с.
3. Солдатова Г.У. Чрезмерное использование интернета детьми — зависимость или новый образ жизни. Данные межрегионального исследования // Материалы научного семинара EU Kids Online III/ Германия 2012 г.

МОТИВАЦИЯ НА ПРОФЕССИЮ СТУДЕНТА ВУЗА: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются мотивы на карьеру, учебные мотивы, профессиональные мотивы как результат развития мотивационной готовности студентов к профессии в процессе овладения высшим образованием.

Ключевые слова: мотивы, карьера, профессия, учебная деятельность, студент, вуз.

UNIVERSITY STUDENT'S MOTIVATION FOR PROFESSION: RESULTS OF EMPIRICAL STUDY

Abstract. The article considers motives for career, educational motives, professional motives as a result of development of motivational readiness of students to the profession in the process of mastering higher education.

Key words: motives, career, profession, learning activity, student, university.

Мотивация деятельности является одним из тех направлений в психологии, которое привлекает к себе внимание ученых и практиков всего мира. В управлении и образовании этот вопрос находится в центре внимания [1], [2], [3]. Высокий уровень мотивации на деятельность субъекта – одно из основных условий его эффективной самореализации. Так, высокоразвитая профессиональная мотивация является источником профессионального развития личности. Она направляет в будущее, обеспечивая продуктивное целеполагание, активность и настойчивость в достижении поставленных целей. В итоге, развитие профессиональной мотивации является равноценной с другими задачами в образовательном процессе вуза [2].

Бывший выпускник, попадая в высшую школу, включается в учебно-профессиональную деятельность и начинает её осваивать. В переходные, кризисные периоды развития личности возникают новые мотивы, потребности и интересы, а на их основе перестраивается активность человека. В настоящее время большая часть молодежи не мыслит себя без высшего образования, которое является одним из факторов, влияющих на социальную мобильность человека в обществе, его конкурентоспособность. Каждый человек, поступающий в высшую школу или обучающийся в ней, мотивирует свой выбор, который может быть связан с будущей профессиональной деятельностью, с процессом обучения в вузе [2], [4], с построением карьеры и др. [5], [6].

Вопросы развития и изменения мотивов в учебной деятельности студентов встречаются в исследованиях Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, В.К. Вилюнаса, А.К. Марковой, С.М. Соколовой и др. Они склоняются к мнению, что мотивы учебной деятельности могут включать все факторы, обуславливающие проявление познавательной активности: потребности, цели, установки, чувство долга,

интересы. Наиболее значимым среди них выделяется мотив достижений. Он связан с целеполаганием и может иметь следующее выражение: «достигать положительных успехов в учебе», «успешно закончить ВУЗ», «получить престижную специальность» и др.

Наиболее адекватным учебным задачам считается познавательный мотив, который характеризует, по мнению С.М. Соколова, познавательный интерес. К нему можно отнести, например, такие мотивы как «стремление получить новую информацию», «расширение кругозора», «стремление получить глубокие профессиональные знания», «повышение эрудиции» и т. д. Отмечается возможность перехода от познавательного мотива к мотиву достижения. Направленность учебной деятельности при этом меняется, учащийся переключает внимание с содержания на получаемые результаты.

Образовательный процесс в вузе не ограничивается простой передачей знаний и общественно-научного опыта, а опосредован всей своей системой отношений обучающегося с окружающими его людьми, поэтому некоторые авторы (Б.Г. Ананьев, Т.А. Матис, В.А. Якунин и др.) выделяют мотив общения как один из источников активности в деятельности человека. Этот мотив характеризует социальное направление в образовательном процессе, выражающееся в совместной деятельности студентов, в их стремлении общаться друг с другом, ориентироваться в своих поступках на социальное окружение. К нему относятся такие мотивы как «внешнее признание», «стремление к общению», «уважение со стороны окружающих» и др.

Перечисленные мотивы отражают такие стороны учебно-профессиональной деятельности, как сферы целеполагания, познания и общения. Однако, существуют еще эмоциональная и волевая сферы, которые задействованы студентом в ходе организации и реализации их деятельности. При этом эмоции и воля выражают отношение обучающихся сознательно управлять собой и быть эффективной причиной всего происходящего. Поэтому выделяются ещё волевой мотив и мотив переживаний как самостоятельные учебные мотивы. Так, эмоциональный компонент содержит такие мотивы как «получение удовольствия от учебы», «мотив привлекательности заданий», «интерес к занятиям» и др. На мотивирующую роль эмоций в деятельности указывают в своих трудах Р. Бак, В.К. Вилюнас, М.М. Троицкий, С.Л. Рубинштейн, Дж. Сингер и др.

Еще одним важным компонентом овладения профессией является волевая сфера студентов. К мотивам, содержащим волевой компонент, относят «мотив самосовершенствования», «развитие самостоятельности», «приобретение независимости», «возможность самореализации» и др. О связи воли с мотивационной сферой говорили такие психологи как Л.И. Божович, В. Вундт, К.М. Гуревич, Б.В. Зейгарник, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн др. Понимание ими мотивационного процесса как волевого позволяет утверждать, что волевое действие

всегда опосредованно осознанием побуждений к активности, как мотивов, так и его результата, а также цели. Все это направленно на формирование реалистического целеполагания, перспективного планирования своего поведения и деятельности, личностной ответственности за свои учебные действия и др.

Для части студентов высшее образование связано с ориентацией на построение карьеры в конкретной профессии. В этой связи уместно говорить о мотивации к карьере как внутреннему побуждению к действию, направленное на определенные достижения в профессиональной сфере [1], [6].

Таким образом, в процессе овладения профессией у студента могут закладываться и проявляться различные мотивы, которые становятся источником активности в учебной деятельности, направленной на овладение профессией.

С целью изучения особенностей мотивации у студентов был использован следующий инструментарий:

- тест «Диагностика мотивации»;
- опросник «Опросник мотивации учебной деятельности студентов»;
- методика Ф. Ноэ, Р. Ноэ, Д. Бахубер «Мотивация к карьере» (адаптация Е. А. Могилевкина);
- методика Ш. Ричи и П. Мартина «Изучение мотивационного профиля личности» (адаптация Е.А. Климова).

Диагностический опрос был проведен на 100 студентах педагогического вуза. Рассмотрим эмпирические результаты.

С целью изучения предпочтений, которые формируют мотивацию для выполнения принятых решений и намеченных работ был проведен *тест «Диагностика мотивации»*. В ходе анализа результатов теста выявлено, что доминирующими мотивами у студентов-первокурсников являются «сотрудничество» (23,3%), «содержание работы» (20%) и «признание и вознаграждение» (16,6%). Для студентов второго курса характерно доминирование мотивов «сотрудничество» (23,3%), «содержание работы» (20%) и «отношение с руководителем» (16,6%). Студентам старших курсов свойственны мотивы «достижения» (20% студентов 3-го курса и 23,3% студентов 4-го курса), «продвижение по службе» (16,6% студентов 3-го курса и 20% студентов 4-го курса) и «финансовые мотивы» (13,3% студентов 3-го курса и 16,6% студентов 4-го курса).

С целью изучения особенностей проявления и изменения мотивов учебной деятельности студентов применялась методика «Опросник мотивации учебной деятельности студентов».

Установлено, что мотив достижения имеет не высокие проценты проявления в учебной деятельности студентов. На первых курсах он выявлен у 5%. Это свидетельствует о трудностях в предвидении результата учения в вузе, постановки значимой цели в образовательном процессе учащимися как на первом, так и на втором курсах обучения.

На втором курсе у 2,5% испытуемых появляется мотив переживаний, ко-

торый на первом курсе был не выявлен, что объясняется возвращением интереса и переживаний у студентов за учебную деятельность в вузе.

У 10% первокурсников преобладает мотив общения, который немного вырос (13,5%) у них на втором курсе. Поведение личности с таким мотивом направлено на установление в процессе обучения определенного характера межличностных или деловых отношений. При этом студенты стремятся к взаимопониманию, взаимопомощи и к возникновению обоюдных контактов, помогающих учиться.

Волевой мотив также имеет место в студенческой среде. Он небольшой – 5%. Возможно, это связано с низкой тенденцией к саморазвитию или слабой осознанностью себя как источника своего поведения и всех его последствий.

На втором курсе (73,8%) так же как и на первом (81%) преобладает познавательный мотив. Это говорит о том, что личность студента направлена на получение нового знания. Познавательный интерес учащегося при этом относиться к различным аспектам: к содержанию учебных задач, к их структуре, к изучению собственных возможностей.

Анализ результатов по методике Ф. Ноэ, Р. Ноэ, Д. Бахубер «Мотивация к карьере» (адаптация Е.А. Могилевкина) позволил выделить основные уровни развития карьерной интуиции, карьерной причастности и карьерной устойчивости студентов в зависимости от года обучения. В ходе проведения исследования было выявлено, что у респондентов первых годов обучения преобладает высокая степень карьерной устойчивости (66,8% студентов-первокурсников и 70,1% студентов-второкурсников), что означает их легкую адаптацию к меняющимся обстоятельствам, способность эффективно справляться с проблемами и трудностями, возникающими в ходе осуществления профессиональной деятельности. У студентов старших курсов преобладает высокая степень карьерной причастности (53,4% студентов третьего курса и 56,7% студентов четвертого курса), что свойственно для тех, кто готов работать с максимальной отдачей ради достижения, прежде всего целей организации и способен достаточно длительный период времени работать сверхурочно. Полученные результаты позволяют говорить о том, что сложившаяся в педагогическом вузе система обучения формирует некоторые компоненты карьерной направленности личности (в частности – карьерные ориентации).

Для изучения особенностей индивидуального сочетания наиболее и наименее актуальных (значимых) для студентов потребностей (мотивационных профилей) проведена методика Ш. Ричи и П. Мартина "Изучение мотивационного профиля личности" (адаптация Е.А. Климова). Анализ результатов позволил определить доминирующий мотивационный профиль студентов, который менялся в соответствии с годом обучения. Так, у студентов начальных курсов наиболее значимым мотивационным профилем является «потребность в социальных контактах» (23,3% студентов 1-го курса и 20% студентов 2-го курса),

«потребность быть креативным» (20 % студентов 2-го курса и 16,6% студентов 1-го курса) и «потребность в совершенствовании» (20% студентов 1-го курса и 16,6% – студентов 2-го курса). К третьему курсу картина несколько меняется, и доминирующим мотивационным профилем выступают «потребность в высокой заработной плате и материальном вознаграждении», «потребность в хороших условиях работы и комфортной окружающей обстановке», «потребность в наличии большего свободного времени, гибкости графика» и «потребность в ощущении востребованности в интересной общественно-полезной работе» (по 16,6% студентов 3-го курса соответственно). На четвертом курсе на первый план выходит мотив «потребность во влиятельности и власти» (20% студентов 4-го курса) и «потребность в высокой заработной плате и материальном вознаграждении» (20% обследуемых). По-прежнему остаются значимыми мотивы «потребность в хороших условиях работы и комфортной окружающей обстановке» (16,6% испытуемых) и «потребность в ощущении востребованности в интересной общественно-полезной работе» (16,6% студентов-психологов).

В заключение отметим, что проблема мотивов и мотивации на получение профессионального образования является одной из фундаментальных и противоречивых. Становление и изменение таких мотивов является неотъемлемой частью развития личности, особенно при овладении и реализации учебно-профессиональной деятельности. Результаты проведенного исследования позволяют отметить, что у студентов в разных контекстах обучения в вузе проявляются различные источники активности, среди которых лидируют мотивы достижений, мотив сотрудничества, потребность в социальных контактах, содержание работы, карьерная устойчивость, познавательный мотив. Данные определяют результат развития мотивационной готовности студентов к профессии в процессе овладения высшим образованием.

Список использованной литературы и источников:

1. Zhuina D. V. Diagnostics of career orientation peculiar for the personality of pedagogy students // Life Science journal. 2014. № 11(8). P. 586-589.
2. Мешков Н. И., Яшкова А.Н. Понимание мотивов студентов в условиях модернизации высшего образования // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53 (10). С. 127-134.
3. Yashkova A., Kalimullin A. The Features of Manifestation of Students' Subjectness Review of European Studies // Обзор европейских исследований. 2015. № 5. С. 211-216. URL: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/res/issue/view/1297>
4. Изучение мотивов и мотивации учебной деятельности / Сост. А. Н. Яшкова. Саранск: Мордовский гос. пед. ин-т, 2016. 94 с.
5. Жуина Д. В. Диагностика профессиональной карьеры студентов педагогического вуза // Акмеология: научно-практический журнал. 2011. №3. С. 260-262.
6. Жуина Д. В. Планирование развития карьеры студентов педагогического вуза // Гуманитарные науки и образование: научно-методический журнал. 2011. №2 (6). С. 82–85.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Аннотация. В представленной статье рассмотрены проблемы формирования профессиональной мотивации молодых людей с инвалидностью. На основе прикладного исследования анализируются особенности внутренней и о внешней мотивации, исследуются особенности ценностных ориентаций в побуждении к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессиональная мотивация, молодые люди с инвалидностью, ценностные ориентации, социальные установки.

FEATURES OF MOTIVATION TO PROFESSIONAL ACTIVITY BY YOUTH PEOPLE WITH DISABILITIES

Abstract. This article discussing the issues of creating professional motivation for young people with disabilities. On the basis of applied research, the characteristics of internal and external motivation are analysed. The characteristics of values orientations in inducing professional activity are explored.

Keywords: professional activities, professional motivation, young people with disabilities, value orientations, social attitudes.

Наиболее актуальный период выбора профессиональной деятельности и формирования мотивации к будущей профессии - отрочество и ранняя юность. На этом возрастном этапе сам процесс выбора неизбежен. В последние годы появилось достаточно много публикаций и научных исследований, рассматривающих вопросы привлечения людей с ограниченными возможностями к трудовой деятельности с точки зрения самых различных дисциплин, социологии, экономики, права (А.И. Шевченко, В.Н. Козлова, В.А. Макарова, Ю.А. Лебедь, А.А. Мозарь). Изучением различных аспектов профориентации молодых инвалидов в разное время занимались такие ученые, как М.В. Аргба, А.А. Дыскин, В.В. Коркунов, И.И. Мамайчук, С.Л. Мирский, Е.М. Старобина, А.М. Щербакова, Л.М. Шипицина и другие. К сожалению, в настоящее время подростки и молодые люди с инвалидностью сталкиваются с препятствиями при избрании сферы будущей профессиональной деятельности, при выборе образовательного учреждения, при трудоустройстве. Во многом эти трудности связаны с видом инвалидности и функциональными ограничениями индивида, а также с особыми требованиями, предъявляемыми будущей профессией к специалисту [1; 2; 3; 4; 5]. Однако существуют проблемы связанные с особенностями формирования личности детей и подростков с инвалидностью. Исследователи отмечают, что у подростков с инвалидностью, чаще всего заниженная самооценка, чрезмерное снижение уровня притязаний, пассивные жизненные установки, инфантильность и,

как следствие, неготовность самостоятельно выходить на рынок труда. [6, с. 192]. Формирование профессиональной мотивации и ценностных ориентаций занимает значительное место в процессе обретения молодыми людьми инвалидностью собственной профессиональной идентичности, построения жизненной и профессиональной перспективы. Нами было проведено исследование мотивации профессиональной деятельности с помощью методики К. Замфир в модификации А. Реана [7]. В исследовании принимали участие учащиеся СКИПО для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья и ГАУ СО «Центр адаптации и реабилитации инвалидов». Выборочная совокупность составила 43 человека от 16 до 25 лет, из них 17 представителей мужского пола и 26 представительниц женского пола. Испытуемые имели инвалидность с детства и инвалидность установленную достаточно рано. Полученные нами результаты позволили выявить данные о внутренней и о внешней мотивации профессиональной деятельности молодых людей с инвалидностью. Первичные результаты тестирования по методике К. Замфир в модификации А. Реана представлены на рис. 1. Средние показатели по шкалам опросника свидетельствуют, что у большинства испытуемых преобладает внутренняя мотивация. Средние показатели по шкале внешней отрицательной мотивации превышают внешнюю положительную мотивацию.

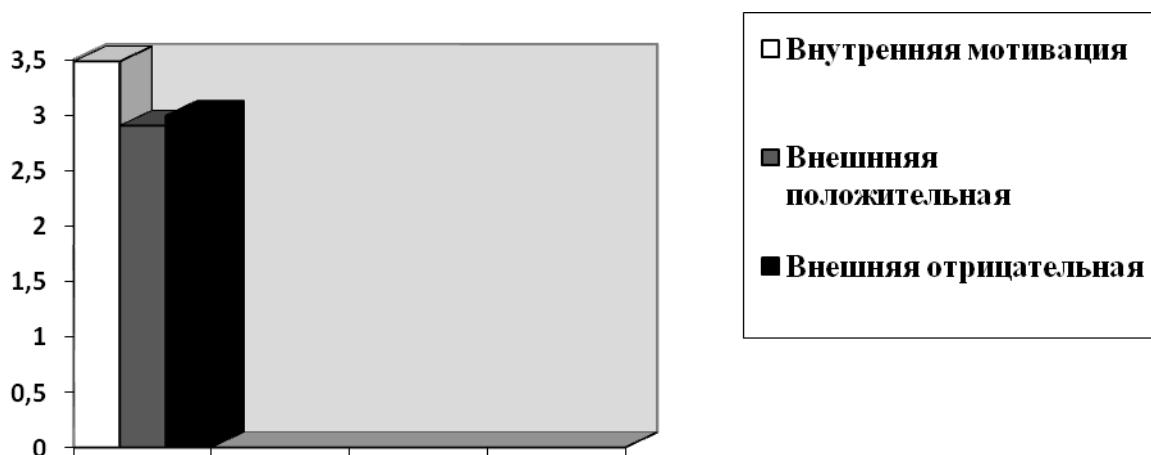


Рис.1. Среднее значение мотивации профессиональной деятельности по шкалам опросника К. Замфир в модификации А. Реана

Внутренний тип мотивации предполагает, что для индивида деятельность значима сама по себе. Внешние мотивы подразделяют на внешние положительные и внешние отрицательные. Внешние положительные мотивы более эффективны в деятельности. Прослеживается отношение испытуемых к таким признакам как: денежный заработок, стремление к карьерному продвижению по работе, желание не подвергаться критике со стороны руководителя и коллег, стремление избежать возможных наказаний или неприятностей, ориентация на престиж и уважение со стороны других, удовлетворение от хорошо выполненной работы,

общественная полезность труда. Следует отметить, что внешние положительные мотивы считаются более эффективными, более желательными, чем внешние отрицательные мотивы. Преобладание внутренней мотивации, говорит нам о том, что индивид опирается при выборе профессиональной деятельности не на престиж профессии, не на возможности карьерного роста и высокую заработную плату, а на саму возможность осуществлять деятельность. Если при выборе профессии доминирует внутренняя мотивация, то это означает, что удовлетворение заключается в значимости для человека таких факторов как возможность творческой деятельности, возможность заводить новые знакомства и быть включенным в социальные контакты. Так как внутренняя мотивация возникает из-за желания самого индивида, то человек будет выполнять деятельность с удовольствием. Мы предполагаем, что эти особенности профессиональной мотивации молодых людей с инвалидностью связаны с особенностями социализации, и недостаточными возможностями для реализации потребности во взаимодействии с социумом. Возможно, это связано с тем, что жизнедеятельность осуществляется в институциональной среде, постоянно напоминающей об их физических отклонениях (например, медицинские учреждения) где вольно или невольно происходит сравнение со здоровыми людьми. К сожалению, многие родители детей-инвалидов ограничивают их непосредственное взаимодействие со здоровыми детьми, опасаясь нарушений функционального состояния организма и/или агрессии или насмешек со стороны их здоровых сверстников. Оценка потребности в осуществлении трудовой деятельности связана, на наш взгляд, такими показателями как готовность к обучению профессии, желание достичь успеха в профессиональной деятельности, желание привносить в профессиональную деятельность что-то новое, расти в готовность решать трудные проблемы и преодолевать препятствия. Важную роль при этом играют социальные установки и адекватная оценка человеком своих возможностей. Для диагностики ценностных ориентаций и социальных установок профессиональной карьеры мы использовали методику Э. Шейна «Якоря карьеры» [7]. Методика позволяет выявить особенности ценностных ориентаций, социальные установки, интересы, социально обусловленные побуждения к профессиональной деятельности, составить вероятностный мониторинг успешности в построении карьеры.

Анализируя, средние показатели по методике «Якоря карьеры», мы выявили наиболее высокие результаты по следующим шкалам (Рис.2):

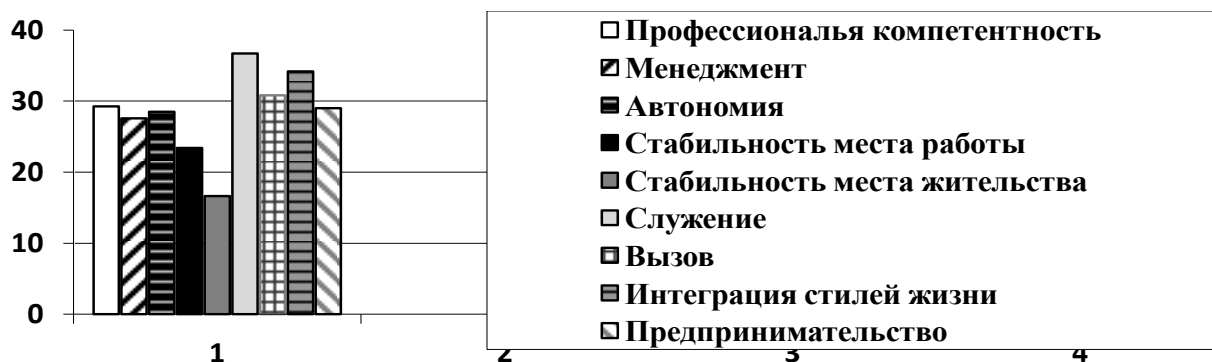


Рис 2. Среднее значение по шкалам методики Э. Шейна «Якоря карьеры»

Мы видим, что в побуждении к профессиональной деятельности у молодых людей с инвалидностью преобладают такие ценностные ориентации и социальные установки как: *служение и интеграция стилей жизни*.

Таким образом, большинство опрошенных нами молодых людей с инвалидностью при выборе профессии нацелены на интеграцию различных сторон образа жизни. Они больше ценят свою жизнь в целом, то где живут, как совершенствуются, чем конкретную работу, профессию, карьеру или организацию. Они ориентируются на желание быть полезным людям, реализовывать в профессиональной деятельности свои идеалы, готовность прийти на помощь в случае нужности её. Испытуемые желают сохранить общий стиль жизни. Выбирать и поддерживать определенный образ жизни для них важнее, чем добиваться успеха в карьере. Развитие карьеры их привлекает только в том случае, если она не нарушает привычный им стиль жизни и не сильно меняет окружение. Жертвовать чем-то одним ради другого им явно несвойственно.

Статистический анализ данных по обоим методикам эмпирического исследования проводился с применением коэффициента линейной корреляции г-Пирсона. Полученные результаты показали наличие положительной взаимосвязи между показателями шкал *интеграция стилей жизни* и *внутренняя мотивация* (уровень значимости 0,05). На основании полученных данных, можно сделать вывод, что особенностью профессиональной мотивации молодых людей с инвалидностью является преобладание внутренней мотивации, ориентации на сохранение гармонии между личной жизнью и профессиональной деятельностью. При выборе будущей профессии они в основном ориентированы не на высокий заработок, возможность карьерного роста, желание решать трудные проблемы и преодолевать препятствия, а в первую очередь, на желание принести пользу другим людям, возможность реализоваться в деятельности, использовать при этом свои способности и таланты. Профессиональная деятельность выступает не как возможность заработка, а как средство повышения самооценки, способ наполнить жизнь смыслом, обрести более высокий социальный ста-

тус, интегрироваться в социальную жизнь. На наш взгляд, результаты данного исследования открывают возможности для дальнейшего исследования проблемы формирования профессиональной мотивации подростков и молодых людей с инвалидностью. Особенности мотивационной структуры необходимо учитывать при организации профориентационных мероприятий в учебных заведениях и планировании социально-реабилитационных мероприятий в медико-социальных учреждениях. Необходимо уделять особое внимание повышению самооценки, формированию профессиональной мотивации, и социально-трудовой активности у подростков и молодых людей с инвалидностью.

Список использованной литературы и источников

1. Малюга А.А. Проблемы вовлечения людей с ограниченными возможностями в трудовую деятельность // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-2. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=19916> (дата обращения: 06.11.2017).

2. Моцарь А.А. Обеспечение занятости инвалидов // Молодой ученый. 2016. №6.6. С. 83-86. URL: <https://moluch.ru/archive/110/27481/> (дата обращения: 12.11.2017).

3. Студенникова Ю.С., Данилова О.Р. Проблемы трудоустройства инвалидов в России: объективные и субъективные факторы, социальные барьеры // Социально-экономические науки и гуманитарные исследования. 2014. № 2.

4. Шевченко А.И. К вопросу об организационно-правовом обеспечении трудовой занятости людей с ограниченными возможностями // Общество и право. Международный научно-практический журнал. 2018. № 1 (47). С. 282-285. URL: <https://docviewer.yandex.ru/>

5. Шептулина Н. Н. Работник-инвалид: особые требования и гарантии // Справочник кадровика. 2008. N 2. С. 22.

6. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 368 с.

7. Энциклопедия психодиагностики. URL: <http://psylab.info/>. (дата обращения 30.04.2017).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИГРУШКИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВСЕДНЕВНОСТИ⁴

Аннотация. Рассмотрено понятие психологической игрушки как инструмента повседневности в современном технологически развитом обществе. Показан рост психологической составляющей в современном обществе, исследованы психологические механизмы самопознания, самоидентификации, развития, социального управления и развлечений. Использование психологических игрушек представлено в структуре психологической практики.

Ключевые слова: общество, социализация, развитие, игра, психологическая игрушка, психологическая практика, психологизация общества.

PSYCHOLOGICAL GAME TOOLS AS EVERYDAY LIFE IMPLEMENT

Abstract. The concept of a psychological game tool as an everyday life implement in modern technologically advanced society is considered. The growth of a psychological component in modern society is shown, the psychological mechanisms of self-knowledge, self-identification, development, social management and entertainment are investigated. The use of psychological game tools is presented in the structure of psychological practice.

Keywords: society, socialization, development, game, psychological game tool, psychological practice, society psychologizing.

Современное общество является динамично развивающимся в социальных, культурных, техническом, технологическом, информационном и других отношениях. Исследователи также указывают, что оно все более становится психологическим [1; 2; 3]. Одним из элементов психологизации общества является значительный рост в обществе психологических практик [2; 4]. Еще одним компонентом возрастания психологической компоненты в современном социуме является феномен психологической игрушки [5].

Понятие психологической игрушки нами впервые было введено в 2005 г. в связи с проектом по внедрению новейших достижений психологии в технические изделия как ведущего компонента их функционирования на базе Центра психологических технологий ИП РАН. В 2014-2017 гг. проект развивался в рамках хостемы «Психологические игрушки и учебные пособия для психологического практикума» в МГУДТ. В частности, в обоих случаях речь шла о создании технических изделий, совмещающих, с одной стороны, развлекательный, а, с другой – диагностический, развивающий, познавательный, обучающий и терапевтический компоненты. Диагностический, развивающий, познавательный,

⁴ Исследования проводятся при финансовой поддержке РФФИ (РГНФ), грант № 15-06-10451

обучающий и терапевтический компоненты были направлены на тестирование психических состояний, свойств личности, формирование и развитие навыков саморегуляции на основе обратной связи, эмоциональной саморефлексии, устойчивости к стрессу, послабление негативных состояний, развитие коммуникативных навыков (2005-2006), разные виды мотивации, групповую совместимость, лидерские качества, психологическое и физическое расслабление, иллюстрацию психологических иллюзий и т.п. (2014-2017).

Практическая сфера психологии и игрушки имеют множество областей пересечения, поскольку всякая игрушка весьма психологична. Всем понятно, что игра и игрушка – существенный элемент развития ребенка и его социализации [6]. Но также взрослые отношения часто выстраиваются через игру, символические значения вещей. Можно сказать, что мы постоянно играем, хотя не всегда сознаем это.

В области культурных и психологических аспектов игры и игрушки произведен значительный объем исследований: Г. Зиммель (Социология. Исследование форм обобществления, 1908), Н.Д. Бартрам (Игрушка, ее история и значение, 1912), У. Штерн ("Серьезная игра" в юношеском возрасте, 1931), Л.С. Выготский (Игра и ее роль в психическом развитии ребенка, 1933), Й. Хейзинга (Homo Ludens, 1939), Х. Ранер (Der spielende Mensch, 1952), Р. Кайуа (Игры и люди, 1958), О. Финк (Игра как символ мира, 1960), Э. Берн (Игры, в которые играют люди..., 1964), Л.И. Божович (Личность и ее формирование в детском возрасте, 1968), С. Миллер (Психологии игры, 1968), К. Акселос (Мир как игра, 1969), Д. Винникотт (Игра и реальность, 1971), Б. Саттон-Смит (Исследование игры, 1971), Д.Б. Эльконин (Психология игры, 1976), В.С. Мухина (Игрушка как средство психического развития ребенка, 1988), М.В. Осорина (Секретный мир детей в пространстве мира взрослых, 2008), Х. Ранер (Играющий человек, 2010) и т.д., и т.п.

В настоящее время, когда наблюдается быстрый рост техники, электроники, автоматизации, технотроники, мобильной связи и компьютерных технологий, усиливается также общественное и научное внимание к психологическим аспектам игры и игрушки на базе этих техник и технологий. Производители компьютеров, смартфонов, мобильных устройств, умных часов, других гаджетов, создатели веб-сайтов, онлайн-сервисов, мессенджеров, социальных сетей и т.п. используют данные исследований в области психологии и встраивают психологические функции в свои технические изделия, тем самым создавая большое многообразие психологических игрушек. Для молодых поколений психологические игрушки становятся элементом повседневности. В связи с этим психологи-исследователи также направляют свой интерес к этой новой социальной, экономической, виртуальной и психологической реальности [5; 7; 8; 9].

По нашему мнению, вещи, материальные или виртуальные, которые являются по большей части психологическими или используются преобладающим

образом в психологическом отношении, одновременно имеющие как конструктивную психопрактическую направленность, так и развлекательную, представляют собой психологические игрушки. Конструктивная психопрактическая направленность включает в себя следующее психологическое содержание: саморегуляционное, тренирующее, профилактическое, консультационное, терапевтическое, развивающее, познавательное, диагностическое, идентифицирующее и обучающее [2; 4]. Таким образом, психологическая игрушка – это игрушка с акцентированным психологическим содержанием, игрушка, которая используется специфически психологическим образом, такая игрушка, которая выступает в качестве элемента и опоры психологической практики [5].

Основу психологической практики в структурном отношении составляют вертикальное (психопрактические основания), горизонтальное (психопрактические аспекты) и временное (психопрактическая динамика) измерения. К психопрактическим основаниям относятся: феноменальные, действенные, орудийные, практические, методологические, реляционные, концептуальные и мотивационные. С уровня мотивационных оснований заданы психопрактические аспекты, которые имеют несколько групп, важнейшие из них деятельностнообразующие и дополнительные. Деятельностнообразующие аспекты соотнесены с основными видами психопрактик и главными характеристиками психологических игрушек, это саморегуляционный, терапевтический, консультационный, профилактический, тренинговый, развивающий, обучающий и диагностический аспекты. Дополнительные аспекты представлены видами: контекстуальным, компенсационным, поддерживающим, психосоматическим, игровым, просоциальным, творческим, рекреационным и другими. Психопрактическая динамика включает в себя системные, групповые и личностные процессы [2; 4].

Психологические игрушки представляют собой инструмент психологической практики. Для того чтобы они осуществили эту роль должна быть соответствующая мотивация, теория игровой психопрактики, методология игры, развитые навыки и умения обращения с игрушкой. Психологическая игрушка включается в психопрактику с разнородными намерениями и целями, которые, в частности, соотносимы с психопрактическими аспектами. Эти намерения и цели в общем виде представлены саморегуляцией, психопрофилактикой, тренингом, психотерапией, развитием, обучением, формированием контекста, психологической компенсацией, творчеством, психологическим сопровождением, помощью, рекреацией, развлечением, направлены на самопознание, самоидентификацию, психологическое управление и т.д. [4; 5; 10; 11]. Тем самым, психологические игрушки выступают явно данной опорой конкретных психопрактик. В то же время, область их использования гораздо обширнее: современная тенденция состоит в том, что психологические игрушки становятся постоянным элементом повседневной жизни, ее перманентным содержанием, хотя это не в полной мере отрефлексировано ни производителями, ни пользователями.

Осознание этой неявной тенденции включения игры и игрушки в повседневность, их становление инструментами повседневности, особенно их психологического содержания, требует научного анализа, производственной, дизайнерской и инженерной поддержки и, конечно, потребительской востребованности, которая уже существует, но как неявный компонент при использовании изделий потребителем. Схожая ситуация прослежена нами для социальной перцепции культурных слоев одежды [12], где было показано, что вещи имеют социальные значения, которые ментально и перцептивно объединяются в семантические группы, определяя социальные статусы, отношение, поведение и т.п. Таким же образом игрушки зачастую применяются исключительно в психологическом отношении, но это их скрытое основание ускользает от сознательной рефлексии: пользователь воспринимает только вещьность, игрушечность, отдых, времяпровождение, может быть, ему обнаруживается часть психологического содержания в аспекте переключения внимания, релаксации, снятия стресса, взятия временной паузы, отвлечения от текущих проблем, но само это содержание не обобщено до психологической всеобщности. И значит, важнейший аспект современной социальной реальности, повсеместно действующий, скрыт от осознания, понимания, исследования и использования. Таким образом, ясное понимание психологической составляющей игрушки в ее разнообразных проявлениях важно для осознания роли и значения психологических игрушек как инструментов повседневности в современном прогрессирующем обществе.

Сейчас психологические игрушки имеют все возрастающую электронно-цифровую компоненту, этот основной тренд превращается одновременно в ведущий вектор развития общества. В то же время, электронно-цифровые психологические игрушки обычно не представляют собой автономные устройства, гаджеты, а как раз, наоборот, являются элементами других изделий как их дополнительные функции. Это направление эволюции психологических игрушек также удостоверяет как современный тренд развития аппаратных методик в психологии [13], так и в целом современную направленность когнитивной психологии, нейробиологии и нейронаук, для которых чрезвычайно существенна развитая технологическая и техническая база.

Таким образом, возрастающая психологизация общества представляет собой важнейшую линию его развития наравне с такими тенденциями как глобализация, демократизация, гуманизация, индивидуализация, технологизация, информатизация и т.п. Психологические практики, психологические игры и игрушки это важнейшие манифестирующие компоненты данного процесса, ведущие к большему самопознанию и саморазвитию, позволяющие осуществлять психологическую самоидентификацию, саморегуляцию, психологическое управление, возвышать коммуникативные процессы в обществе.

Список использованной литературы:

1. Карицкий И.Н. Управление в обществе на основе психологии // Актуальные про-

блемы управления–2011: Материалы 16 Всероссийской научно-практической конференции. Вып.3. Государственный университет управления. М.: ГУУ, 2011. С.7-11.

2. Карицкий И.Н. Структура и классификации психологических практик // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сб. статей Международной научно-практической конференции. В 8 ч. Ч. 3 / Под ред. В.С. Белгородского, О.В. Кашеева, В.В. Зотова, И.В. Антоненко. М.: МГУДТ, 2016. С.182-189.

3. Сироткина И.Е., Смит Р. «Психологическое общество» и социально-политические перемены в России // Методология и история психологии. 2008. Вып.3. С.73-90.

4. Карицкий И.Н. Психологическая практика: базовая структура. М.: МАПН, 2006.

5. Карицкий И.Н. Психологические игрушки // Перспективы психологической науки и практики: сб. статей Международной научно-практической конференции РГУ им. А.Н.Косыгина, 16 июня 2017 г. / Под ред. В.С. Белгородского, О.В. Кашеева, И.В. Антоненко, И.Н. Карицкого. М.: РГУ им. А.Н.Косыгина, 2017. С.561-566.

6. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Л.С. Выготский. Психология развития. СПб.: Питер, 2001. С.56-79.

7. Акопов Г.В. Социально-психологические последствия и факторы современной глобализации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2014. Т.14. №1-1. С.39-44.

8. Шамионов Р.М. Критерии субъективного благополучия личности: социокультурная детерминация // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т.4. №3. С.213-219.

9. Янчук В.А. Психологические основания образовательной инноватики // Инновации в образовании. 2003. №2. С. 35-43.

10. Лидерс А.Г. Особенности позиции практического психолога по отношению к клиенту // Журнал практического психолога. 1996. №3.

11. Сенющенко С.П. Проблема генезиса психических процессов в теории поэтапного формирования умственных действий // Методология и история психологии. 2009. Т.4. №2. С.59-75.

12. Антоненко И.В., Карицкий И.Н. Социальная психология одежды и моды // Вестник Университета Российской академии образования. 2015. №3 (76). С.44-50.

13. Карицкий И.Н., Зимовщикова Д.Г. Аппаратурные методики психологической диагностики как реализация объективного подхода в психологии // Естественно-научный подход в современной психологии / Отв. ред. В.А. Барабанщиков. М.: ИП РАН, 2014. С.172-177.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ УДОД КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В представленной статье проанализирована суть использования системного подхода к организации воспитательной работы Дворца творчества детей и молодежи. Представлен практический опыт реализации длительной культурно-досуговой программы «Гора самоцветов», направленной на патриотическое воспитание детей.

Ключевые слова: системный подход, психологическая устойчивость, досуговая деятельность, дополнительное образование, патриотическое воспитание

SYSTEM APPROACH TO ORGANIZING OF EDUCATIONAL ACTIVITY AT CONDITIONS OF ADDITIONAL EDUCATION AS FACTOR OF DEVELOPMENT OF PUPILS' PSYCHOLOGICAL STABILITY

Abstract. In the presented article the author analyzed the essence of using the system approach in the organization of the educational work in the Centre of Creativity of Children and Youth. The article presents practical experience of implementing the long cultural and recreational program "mountain of gems" aimed at patriotic education of children.

Keywords: system approach, psychological stability, leisure activities, "additional" education, patriotic education.

Что входит в понятие «психологическая устойчивость»? Устойчивость Я-концепции, социальной направленности, ценностно-смысловой сферы, или эмоции, уверенность, чувства, ценности, качества личности, отсутствие враждебности, адекватная самооценка, то есть то, на что и направлена воспитательная деятельность. И шаги к развитию психологической устойчивости должны быть целенаправленными и содержать в себе системный подход.

Впервые системный подход в педагогике приобрел устойчивые научно-педагогические очертания в «Великой дидактике» Я.А. Коменского. Исходной идеей у великого педагога послужило признание факта системности мира. Теоретическое развитие идеи Я.А. Коменского о необходимости целенаправленной организации воспитания и обучения получили в трудах Джона Локка. В трактате «Мысли о воспитании» Д. Локк рассмотрел процесс развития и воспитания человека как единство физического, психического и умственного развития.

В русской педагогике идеи системного подхода к воспитанию получили дальнейшее обоснование и развитие в работах К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, В.Г. Белинского, П.Ф. Каптерева, В.П. Вахтерова, К.Н. Вентцеля и других ученых.

Мы подробнее остановимся на концепции системного построения процес-

са воспитания, которая была разработана в 1991 году учеными Института теории и истории педагогики АПН СССР. Ее авторами являются ученые В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова.

В этой концепции воспитание рассматривается как целенаправленное управление процессом развития личности. Оно является частью процесса социализации и протекает под определенным социальным и педагогическим контролем. Главное в нем – это создание условий для целенаправленного систематического развития человека как субъекта деятельности, как личности и как индивидуальности.

По мнению авторов концепции, усилия педагогов целесообразно сосредоточить на решении **пяти** вспомогательных задач. Во-первых, это формирование у детей целостной и научно обоснованной картины мира. Дети многое узнают об окружающем их мире в семье, в образовательном учреждении, на улице, из теле- и радио передач, кинофильмов. В итоге у них формируется картина окружающего мира, но картина эта, как правило, мозаичная. Задача педагогов – дать возможность ребенку представить себе, почувствовать целостную картину мира. На решение этой задачи направлены и учебный процесс, и воспитательная деятельность. Вторая, не менее важная задача – формирование гражданского самосознания, самосознания гражданина, ответственного за судьбу своей Родины. Третья задача – приобщение детей к общечеловеческим ценностям, формирование у них адекватного этим ценностям поведения. Четвертая – развитие у подрастающего человека креативности, «творческой» как черты личности. И пятая – формирование самосознания, осознания собственного «Я», помощь ребенку в самореализации. Эффективное решение совокупности перечисленных задач возможно лишь при построении в образовательном учреждении целостной воспитательной системы. По этому пути и пошли в нашем Дворце творчества детей и молодежи. Реализации воспитательной системы в нашем учреждении включает в себя несколько блоков:

- Блок 1. Воспитание духовности и нравственности.
- Блок 2. Гражданско-патриотическое воспитание
- Блок 3. Семейное воспитание, установление тесных взаимосвязей ДТДиМ и семьи
- Блок 4. Допрофессиональное воспитание
- Блок 5. Экологическое воспитание
- Блок 6. Формирование здорового образа жизни
- Блок 7. Правовое воспитание

В рамках реализации этих блоков соответственно также осуществляется системно-деятельный подход, заключающийся в единстве целей, задач, содержания, форм и методов воспитательного процесса, подчиненном идее целостности формирования личности, сохранению ее психологической устойчивости. Формирование личностных качеств происходит не поочередно, а одновременно,

в комплексе, поэтому и педагогическое воздействие должно иметь комплексный характер.

Так, например, блок «Гражданско-патриотическое воспитание» реализуется через длительную культурно-досуговую программу «Гора самоцветов». Программа представляет собой комплекс мероприятий гражданско-патриотического содержания, предполагающих активную совместную проектную деятельность педагогов, учащихся, родителей, разнообразных социальных и образовательных партнеров, объединенных общей идеей – поиск, изучение и презентация интересных, забытых, неизвестных событий, связанных с историей, культурой и традициями малой Родины и «Дворца творчества детей и молодежи».

ДКДП «Гора самоцветов» является частью реализации «Комплексной общеразвивающей программы «Патриот» Дворца творчества детей и молодежи», предполагает реализацию комплекса мероприятий патриотического содержания с учетом: целевой аудитории (возраст участников, уровень включенности в ДКДП, наличие социальных и образовательных партнеров); вариативности и взаимодополняемости видов деятельности (поисковая, исследовательская, проектная и др.) и конкретной реализуемой формы.

ДКДП «Гора самоцветов» планируется реализовать в течение учебного года (сентябрь – июнь). В реализацию включен практически весь педагогический состав ДТДиМ и различных вспомогательных служб, со следующим распределением функций:

- педагоги дополнительного образования: включение в образовательный процесс проблемно-поискового метода, направленного на информационный поиск и дальнейшую творческую переработку информации, активное включение в перечисленные процессы родителей;
- педагоги-организаторы: решение организационных вопросов в ходе подготовки мероприятия, разработка сценарных планов, собственно сценария, взаимодействие с необходимыми сотрудниками технических служб, организация репетиционных процессов;
- педагог-психолог: проведение диагностических исследований, мониторинга удовлетворенности учащихся, родителей педагогов;
- вспомогательные службы: запись, сведение звуковых фонограмм, создание мультимедийных продуктов, разработка световой партитуры и иное техническое обеспечение мероприятий.

Длительная культурно-досуговая программа «Гора самоцветов», объединяющая комплекс различных по виду, формам, целевой аудитории мероприятий, предполагает последовательную реализацию конкретных видов деятельности:

I. Планирование. Проводится социологический опрос определения конкретных досугово-образовательных потребностей педагогов, родителей (закон-

ных представителей), учащихся в целях уточнения наиболее востребованных форм, направленностей, степеней участия и т.д. Подбираются формы мероприятий для каждой возрастной категории, составляется план-сетка, которая выносится на обсуждение педагогического коллектива и родительской общественности и утверждается.

II. Продвижение. Работа медиа-группы, с включением учащихся и родителей, которая представляет собой поиск и реализацию продуктивных средств продвижения программы.

III. Организация работы с учащимися. Строится на основе проектной деятельности, предполагающей – постановку цели, ее принятие, конкретизация задач реализации, участие в разработке содержательной части мероприятия, текущий контроль (самоконтроль). Результатом этой деятельности может быть любой творческий продукт (танец, песня, художественное слово, рисунки, изделия декоративно-прикладного и технического творчества и др.)

IV. Организация работы с родителями (законными представителями). Здесь на первом месте мотивация значимости мероприятий гражданско-патриотической направленности. Диада «родитель – ребенок (учащийся объединения ДТДиМ)» включены в совместную проектную деятельность в виде семейных проектов, что особенно ценно для психологического комфорта учащихся.

V. Организация работы с педагогами дополнительного образования включает постановку конкретных задач каждого мероприятия, стимулирование устойчивого интереса к духовно-нравственному и патриотическому воспитанию. Непосредственное участие педагогов дополнительного образования в подготовке, реализации и анализе конкретного мероприятия планируется в начале учебного года.

VI. Сотрудничество в ходе реализации программы. Идет постоянный поиск потенциальных социальных и образовательных партнеров для реализации ДКДП «Гора самоцветов», ее отдельных мероприятий. В наших проектах принимали министерства образования и социального развития, комитеты по образованию и по труду и занятости населения, участие учреждения культуры города, благотворительный фонд «Благодать», депутаты городской и областной Думы.

VI. Обеспечение реализации технических условий. На каждое мероприятие разрабатывается техническое задание для вспомогательных служб, что позволяет обеспечивать высокий уровень мероприятий, комфорт и безопасность всех участников.

Общеизвестны нарастающие проблемы, связанные с существующей технологией обучения: дети находятся в психологическом кризисе в связи с тем, что изучаемые факты накапливаются со скоростью, превышающей возможности их осмысления и практического освоения. По этой причине как снежный

ком нарастает информационно-психологическая перегрузка. Системный подход, применяемый в нашем Дворце в воспитательном процессе, четко ориентирован на особенности физиологического и психического развития детей и позволяет не допускать подобных перегрузок. Позитивно сказывается на психологической устойчивости детей при такой реализации воспитательной системы и смена форм мероприятий и видов деятельности, поддерживающая устойчивый интерес к участию в крупном совместном проекте, каким собственно и является наша программа «Гора самоцветов».

Итак, творческий процесс, лежащий в большинстве из форм досуговой деятельности программы «Гора самоцветов», стимулирует активность личности, в том числе и на изменение своего психического склада (самовоспитание). В ходе реализации проектов формируются прочные связи внутри коллективов, объединений, что также помогает укрепить устойчивость. Дети учатся не воспринимать неудачу как непреодолимую проблему, они знают, что у них впереди еще много шансов проявить себя. Движение к цели, которая есть у любого участника программы «Гора самоцветов», также позитивно сказывается на психологической устойчивости личности, учит формировать реалистичные цели. Участие в проектах программы дает возможности для развития творческого потенциала, саморазвития, у детей есть возможность увидеть свой личностный рост, и системный процесс формирования уверенности в себе повышает устойчивость личности.

МАЛАЯ ГРУППА ШКОЛЬНИКОВ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА

Аннотация. В статье представлены идеи значения группы сверстников в социальном и личностном становлении ребенка; современный школьник в группе сверстников разного уровня организованности; организованность группы как условие эффективной коррекции, в том числе и в варианте инклюзии; включенность как результат и средство формирования организованности группы; включенность как инструмент психолого-педагогического воздействия как на личность ребенка, так и на группу сверстников.

Ключевые слова: организованность, включенность, малая контактная группа школьников.

A SMALL GROUP OF STUDENTS AS A SOCIO-PEDAGOGICAL SYSTEM

Abstract. The article presents the idea of the value of the peer group in social and personal development of the child; the modern student in the group of peers of different levels of organization; organization of the group as a condition of effective corrections, including the option of inclusion; inclusion as a result and a tool of formation of organization of the group; inclusion as a tool of psycho-pedagogical impact on both the child's personality and the peer group.

Key words: organization, involvement, small contact group of schoolchildren.

В отечественной социально-психологической литературе неоднократно подчеркивалась сложность и специфика изучения реальной контактной группы как социальной системы. Известно, что для получения адекватного представления о структуре школьного класса как реальной контактной группы, необходимо знать: 1) факторы, определяющие положение ребёнка в системе межличностных взаимоотношений и образование микроколлективов; 2) причины устойчивости связей и отношений структуры; 3) тенденцию развития этой структуры [1]. По-своему рационально к рассмотрению психологии контактной группы (школьного класса) подходил проф. Л.И. Уманский, по мнению которого, контактный коллектив может характеризоваться «психологическим единством структуры параметров», а именно: социальной направленностью группы, подготовленностью, организованностью, интеллектуальным, эмоциональным и волевым коммуникационным единством, что позволят создать парциально-параметрическую модель организованности малой группы и помогает, в частности, организовать комплексное исследование психологических особенностей «единство структуры параметров» (Л.И. Уманский) или «системных единиц» через описание состояния «организованности» школьного класса как контактной реальной группы (Ю.И. Морозов, С.С. Паповян, 1977). В отечественной социально-психологической литературе до

сих пор нет однозначного толкования понятия «организованность». В диссертационном исследовании Т.В. Бендас [2], к примеру, высказывается мнение о необходимости уточнённого толкования понятия «организованность», отделение его от понятий, являющихся другой характеристикой группы. Она считает, что организованность группы подвержена влиянию, в частности, межличностных отношений, но только в аспекте дисциплинированности, т.е. имеет значение способность членов группы подчинять свои симпатии и антипатии групповой цели. Организованность не означает, что в группе преобладают только хорошие или плохие отношения. Т.В. Бендас считает, что организованность группы (или коллектива) – это «интегральная её характеристика, выражающаяся в способности (здесь и ниже выделено Т.В. Бендас – В.К.) членов группы при выполнении совместной деятельности подчинять её целям и задачам свои индивидуальные проявления (способ действия, свойства личности, симпатии-антипатии к рядовым и лидирующим членам группы) и свои мотивы по отношению к деятельности и при этом добиваться в этой деятельности определенного уровня успешности» [2].

Л.И. Уманский, А.С. Чернышев и их последователи дают определение организованности как способности организации (группа, коллектив) сочетать разнообразие мнений и форм инициативного поведения её участников с единством действия, направленного на достижение цели» [3, с. 28]. Полной близости у этих определений нет. Главное в первом определении – это способность группы «подчинять», обязывать личность, а во втором – «сочетать разнообразие мнений», действий и форм инициативного поведения. По мнению проф. А.С. Чернышева и его коллег, организованность возникает лишь на определенном этапе развития организации группы и является как показателем, так и результатом стремления членов группы к упорядочению групповой деятельности [3; 4]. Хочу заметить спорность использования некоторых характеристик организаций. И причина тому заключается в том, что изначально требуется параллельная работа по выявлению степени этой «определенности» этапа развития, хотя здесь же выясняется, что он опять же связан с высокой организованностью группы. И здесь спорным является момент «стремления членов группы» быть в организованной «упорядоченной» группе.

Основательно, а главное, доказательно к проблеме организованности группы подходит проф. Р.М. Шамионов. В своих исследованиях он обратился к виду социального поведения – организационному поведению, имея в виду, что «любая организация представляет собой прежде всего социальное сообщество» [5, с. 126]. Исследования Р.М. Шамионова позволили точно выйти на определение организационного поведения членов группы, которое, «являясь видом социального поведения, имеет множество модификаций и проявлений. Изучение организационного поведения неразрывно связано с изучением самой организации, т. к. его характеристики в немалой степени обуславливают и поведение личности в них» [5, с. 130]. Мы посчитали возможным использовать определение ор-

организованности, отражающее состояние взаимодействия между субъектами группы, которое можно представить как совокупность интегрированных действий общения, обязательно скоординированных между собой по определенному принципу, создающих обратимые, устойчивые и одновременно подвижные структуры. Тогда, к примеру, конфликт во взаимоотношениях представляет собой специфические «организационные действия» субъектов, зависимые и от состояния организованности. Чем ниже организованность группы, тем больше в ней вероятность таких действий, которые могут быть представленными как конфликтные.

Практическое изучение малых групп показало, что организованность может характеризоваться определенным психологическим единством структуры конкретных показателей (параметров): социальной направленностью, организованностью (хотя и здесь само собой выявляется «столкновение», по крайней мере, теоретическое: организованность как фактор группового развития и «организованность» в понимании конкретного «показателя психологической характеристики группы» – В.К.), интеллектуальным, эмоциональным и волевым единством (Л.И. Уманский, 1968, 1980). Взаимосвязь этих параметров может выявить специфику организации малой группы, т.е. состояние её организованности. Смысл этого понятия мы видим в том, что организованность – интегральная характеристика группы, которая «вбирает» в себя не только состояние основных организационных показателей, но и создает соответствующие условия для функционирования каждого своего члена. При условии знания состояния организованности появляется возможность достаточно объективно представить позицию личности в группе, что очень важно для «проектирования» воспитательного процесса.

Важной особенностью организованности является то, что она может быть представлена через систему «функционально-структурных характеристик коллектива» (Ю.И. Морозова, Л.И. Уманский и др.) или факторов, определяющих различные стороны его жизни. Системный анализ особенно интересен в контексте процессов коллективообразования и формирования внутриколлективных отношений [6]. На фоне системной взаимосвязи характеристик группы появляется возможность представить положение любого её члена. Между тем, характеристика организованности через «организационную структуру коллектива» (А.С. Чернышев, 1980) в виде упорядоченного набора организационных свойств является весьма приблизительной. Любая «организационная структура» группы не в состоянии весомо отразить её «активности и самодвижение» (Л.А. Петрушенко, 1975), изначально присущих любой системе (структуре), что обедняет задачи познания психологии самой контактной группы. По характеру общения детская малая группа исключительно динамична, в ней присутствует непостоянство личностных предпосылок, необходимость управляющего воздействия педагога и др. Всё это не допускает использования в оценке взаимоотношений, к примеру, в

подростковой группе какой-либо «готовой» организационной структуры. Подобная структура может быть лишь изначальным ориентиром общения и деятельности учащегося и педагога. Реальное проявление личностных особенностей членов коллектива, изменение условий общения и отношений могут выйти за рамки любой «оптимальной» структуры психологических характеристик группы. Вольная или невольная подгонка к какой-либо «стандартизированной» структуре реального взаимодействия и отношений подростков в классном коллективе может стать тормозом на пути включения их в состав данной группы, организации ее жизнедеятельности. В этом случае налицо проблема взаимовлияния «внутреннего» и «внешнего» в групповой организации, что может выразиться, в частности, «в неадекватности желаемого и возможного» [7; 3].

Интенсивное изучение организованности группы создает на пути исследователя определенные трудности, когда в практический оборот каким-то образом вошло большое количество понятий, смысловая связь между которыми в рамках именно организационной парадигмы до сих пор основательно не выяснена: параметр, фактор, критерий, свойство, показатель, характеристика, психологическое качество. Наша практика подсказала нам удобство использования понятия «характеристика организованности», что ясно ориентирует, к примеру, членов группы и согруппников на соответствующие варианты своего поведения. Для этого использовался опросник, основными целями создания которого были психолого-педагогические и коррекционные. Они повлияли на выбор критериев-характеристик, представленных в опросной методике. Таких характеристик было использовано девять, и каждая групповая характеристика включала в себя и соответствующие поведенческие варианты, проявление которых в жизни отдельных учеников оценивалось по 5-балльной шкале с учетом положительного и «отрицательного» направления: направленность взаимоотношений и взаимодействия; мобилизуемость класса; лидерство в группе; единство действий членов сообщества по достижению общих гуманных целей; способность группы совместно преодолевать трудности и неудачи; отношение к учению; отношение одноклассников друг к другу; настроение и самочувствие членов группы; удовлетворение одноклассников от совместной деятельности и общения.

Теоретическая разработка проблемы, подтвержденная данными опросного эксперимента, подсказывает, что в процессе динамичного функционирования группы, опосредованного тем или иным состоянием её организованности, реализуется и включение учащихся в состав группы. Это может происходить за счет использования тех личностных особенностей подростка, которые являются целесообразными для группы, что важно не только для самой группы, но и для включенности подростка в коллектив.

Взаимоотношения человека со своим ближайшим социальным окружением в малой контактной группе вряд ли могут быть в настоящий момент исчерпывающе объяснены [8]. Мы намеренно ограничиваемся рассмотрением от-

дельных связей, релевантных понятию организованности малой группы с точки зрения тех коммуникативных процессов, которые в ней протекают. Понятно, что деятельность комплекса факторов, относящихся к психологии групповой организованности, мы не можем наблюдать непосредственно. В этом случае при их изучении обязательно пользуются информацией, получаемой со слов членов группы, выражающей не только мнение, но и оценку действий всех членов группы. Поэтому естественным образом составной частью методологического базиса современного изучения организованности малой группы школьников обязательно должна считаться проблема осознания (оценки) первичным коллективом степени включенности согруппников в дела своей общности [9]. Оценить это состояние группы «со стороны» через мнение различного рода экспертов (в том числе и учителей) малоперспективно. Истиной может послужить «внутриколлективное» мнение по этому поводу. Сам коллектив оценивает вклад личности, что возможно благодаря определенным групповым ориентирам, признаком-фактором жизнедеятельности группы (Л.И. Уманский, 1980). Согласно нашим данным [10], группа «соотносит» организационное поведение личности со всеми указанными факторами. В науке известно, что школьный класс является одновременно официальной малой группой сверстников, важнейшей общностью детей, составным элементом их социальной микросреды, обладающим «двойственным» характером [10; 1]: 1) детский коллектив одновременно является объектом и субъектом педагогического воздействия на индивида, входящего в его состав; 2) во внутриколлективных отношениях в детских группах четко дифференцируются две подсистемы (варианта): официальная (непосредственно воздействующая на личность) и личных отношений (косвенно воздействующая).

Ведущая роль подсистемы отношений ответственной зависимости уже доказана исследователями [11], но наиболее эффективно детский коллектив (группа) выполняет свою воспитательную функцию в том случае, если отношения ответственной зависимости полностью опираются на адекватное функционирование личных отношений. Важнейшей особенностью функционирования двух подсистем взаимоотношений в детском коллективе является объективная необходимость формирующего (руководящего) влияния педагогов на взаимоотношения детей [12]. Создавая атмосферу личного доверия и симпатии детей друг к другу, педагог получает возможность влиять и на деловые отношения [13]. Можно утверждать, что социально-психологический аспект включённости адекватен процессу формирования организованности группы, что, в свою очередь, создаёт предпосылки для функционирования личностной (психологической) стороны включённости через раскрытие и актуализацию в группе тех индивидуальных особенностей, которые служат укреплению или ослаблению организации в целом [14; 1]. В детской группе это единство и зависимость имеет ещё и возрастную специфику проявления, т.к. ведущая роль в деятельности ученической группы

как организации (особенно в начальный период) принадлежит педагогу, как воспитателю. В этом случае очень весомым является мнение о том, что «включенность личности в группу означает ее идентификацию с ней и, следовательно, овладение ее нормами» [15, с. 3].

Многочисленные психолого-педагогические исследования обращают внимание на эффективность педагогического воздействия как на группу, так и на отдельного подростка (в том числе и с проблемами в развитии) через систему отношений, когда личные отношения школьников могут непосредственно способствовать формированию в группе школьников класса отношений ответственной зависимости. Конкретным показателем и инструментом создания такого положения может стать включённость в организацию коллектива как комплексной характеристики межличностных отношений и взаимодействия учащихся. Эти условия приводят к установлению и дальнейшему укреплению отношений ответственной зависимости учеников. И опять же, включённость может характеризовать собой не только состояние организованности классной группы, но и служит качественным критерием этапа в развитии личности учащегося [16; 4]. Не может остаться в стороне и проблема, появляющаяся тогда, когда со временем, при естественном процессе «смены научных поколений», любая концепция (теория) начинает претерпевать двойные трудности: с одной стороны, она обогащается современным опытом и знаниями, а с другой – появляются «поспешности», «повторы», «терминологические погрешности», появившиеся по причине некой «привычки» к положениям теорий, что может породить нежелательный эффект «а priori».

Список использованной литературы и источников

1. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. Система взаимоотношений. Минск, 1984.
2. Бендас Т.В. Уровень организованности группы и проблема лидерства (на примере студенческих групп): автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Л., 1981. 21 с.
3. Чернышев А.С. Социально-психологические основы организованности первичного коллектива (на материалах исследования молодежных групп и коллективов): автореф. дисс. ... докт. психол. наук. М., 1980. 65 с.
4. Чернышев А.С. Влияние уровня организованности первичного коллектива на оценку личностных и групповых свойств // Психология возрастных коллективов. М., 1976.
5. Шамянов Р. М. Психология социального поведения. М.: Наука, 2009.
6. Булатников И.Е. Системная методология в контексте поиска оптимальной модели реформирования российского образования // Психолого-педагогический поиск. 2012. №2 (22). С.19-34.
7. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. М.: Просвещение, 1980. 160 с.
8. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1997.
9. Репринцев А.В. Культурно-образовательная среда в становлении личности русского человека // Педагогика. 2015. №1. С.88 – 96.
10. Клименко В.В. Школьный класс и трудный подросток: организованность, включенность, коррекция. Воронеж: Воронежский госпедуниверситет, 2011. 140 с.

11. Булатников И.Е. Концепция социально-нравственного воспитания личности в педагогическом наследии А.С. Макаренко: диалектика социального и индивидуального // Психолого-педагогический поиск. 2013. №2 (26). С.99-112.
12. Репринцев А.В. Методологические проблемы современного социального воспитания молодежи или есть ли сегодня социальный заказ на воспитание коллективистов? // Вестник Костромского государственного университета. 2011. №4. С.131-137
13. Репринцев А.В., Сухоруков И. С. Формирование этнокультурной идентичности подростков и юношества как проблема современной психологии и социальной педагогики // Научные ведомости БелГУ. Серия «Гуманитарные науки». 2017. №7 (256). Вып.33. С.142-149.
14. Киричук А.В. Положение детей в системе общения в классном коллективе // Проблемы общения и воспитания. Тарту, 1974.
15. Шамионов Р.М. Социализация и ресоциализация личности: нормативность и процессуальность // Изв. Саратов. ун-та. 2012. Т. 12. Сер. Акмеология образования. Психология развития. Вып. 4.
16. Клименко В.В. Включенность (невключенность) как фактор коррекции личности трудновоспитуемого подростка // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Воронеж, 2003.

НАРУШЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ШКОЛЬНИКА КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы психологического здоровья детей. Обоснована актуальность решения вопросов данной составляющей здоровья на современном этапе, характеризующимся резким возрастанием негативных психоэмоциональных воздействий. Представлены результаты эмпирического исследования эмоционального благополучия детей младшего школьного возраста. На основе анализа эмоционального статуса выявлена и обоснована необходимость разработки программы укрепления эмоционального состояния, обеспечивающей сохранение здоровья детей.

Ключевые слова: здоровье, психологическое здоровье, эмоциональное состояние, невротические расстройства, психопрофилактика.

VIOLATION OF SCHOOLCHILD'S EMOTIONAL CONDITION AS HEALTH PSYCHOLOGY PROBLEM

Abstract. The article deals with problems of children's psychological health are considered. Relevance of the solution of questions of this component of health at the present stage, is proved by the characterized sharp increase of negative psychoemotional impacts. In the article presented the results of empirical research of emotional wellbeing of children of younger school age. Basing on the analysis of the emotional status, revealed and proved need of development of the program of strengthening of an emotional state providing preservation of health of children.

Keywords: health, psychological health, emotional state, neurotic frustration, psycho-prevention.

На современном этапе социально-экономического развития общества все более широкое распространение приобретает развитие такой отрасли психологии как психология здоровья. В рамках данного направления психологи рассматривают здоровье как продукт не только биологических процессов (например, вирусов), но также психологических (например, мысли, эмоции), поведенческих (например, привычки), и социальных процессов (например, социально-экономический статус и этническая принадлежность).

Изучая психологические причины болезней, психология здоровья тем самым изыскивает методы и средства, которые помогут сохранить, укрепить и развить здоровье. Еще древнегреческий философ Сократ, а впоследствии и его ученик Платон, указывали на то, что нельзя излечить тело, не лечя душу. То есть психологически здоровый человек, с большой долей вероятности будет здоров и физически.

Основа учения о здоровой психике была заложена еще в трудах Гиппократ, который научно обоснован проблемы не болезни, а здоровья.

Первые упоминания о психологии здоровья связаны с именем В.М. Бехтерева. Он говорил, что борьба за свободу личности есть борьба за ее здоровое развитие. Бехтерев особо подчеркивал «определяющее влияние социально-экономических условий на распространение душевных расстройств». Среди всех оздоровительных мероприятий важнейшее значение Бехтерев придавал психогигиене, психопрофилактике и воспитанию.

Концепция психологии здоровья строится на гармонии физического здоровья с душевным здоровьем. Современные медицинские психологи занимаются тем, что помогают определить то поведение человека, которое поможет улучшить его здоровье или устранить болезнь, повышая эффективность терапевтического лечения. Однако главный акцент в этой области делается на начальном формировании здоровой психики и поддержке ее функционирования. Поэтому на передний план выходит профилактика физического, психического и социального здоровья. В стратегическом отношении принципиально большего эффекта следует ожидать, если сосредоточить все необходимое на предотвращении самих причин, порождающих психические расстройства.

Одним из направлений психологии здоровья является изучение влияния на состояние здоровья человека негативных и отрицательных эмоций (гнев, обида, ревность, страх, печаль, ложь, зависть и прочие).

В последние годы в научной литературе достаточно часто рассматриваются вопросы эмоционального здоровья детей и подростков. В формате данной статьи хотелось бы остановиться именно на данной проблеме современного школьника.

Л.В. Тарабакина в своих работах дает определение эмоционального здоровья, как части психологического здоровья человека, обеспечивающей единство преходящего и непрерывного на основе функционирования ситуативно-ориентировочного, личностно-деятельностного и адаптационно-целевого уровней [1, с. 24]. Она подчеркивает, что эмоциональное здоровье позволяет сохранять целостное эмоциональное отношение к миру и себе самому, порождать положительно окрашенные эмоции и преобразовывать отрицательные переживания. Е.Ю. Федоренко под эмоциональным здоровьем понимает «положительное восприятие мира и себя в этом мире, способность поддерживать стабильное положительное самочувствие за счет осознания своего состояния и возможности регуляции этого состояния» [2, с. 202].

Говоря об эмоциональном благополучии школьников, следует понимать устойчивое эмоционально-положительное самочувствие ребенка в школе, основой которого является удовлетворение его возрастных и социальных потребностей [3, с. 276]. Не вызывает сомнений тот факт, что для детей школьного возраста наиболее эмоционально значимой и социально одобряемой является их учебная деятельность. Для каждого ученика важно быть успешным, достигать одобряемых значимыми для него людьми результатов. В случаях, когда он,

сталкиваясь с какими-либо препятствиями в учебной деятельности, не может достичь своих целей и удовлетворение какого-либо желания или потребности становится невозможным, у него формируется неблагоприятный психический фон, который в свою очередь не позволяет ребенку развивать его потребности в успехе и достижении высокого результата. Так складывается порочный круг, приводящий к формированию различных нарушений эмоционального здоровья. Аналогичным образом воздействуют на учеников неблагоприятные ситуации, в которых возникает страх самовыражения при необходимости предъявления себя другим, при демонстрации своих способностей и возможностей. В состоянии фрустрации, например, ребенок переживает полный комплекс негативных эмоций: тревогу, разочарование, раздражение, отчаяние, гнев и т.д. Длительное пребывание в состоянии эмоционального нездоровья может привести к полной дезорганизации деятельности ребенка, а так же провоцировать появление комплекса неполноценности [4, с. 315].

Следует отметить, что, к сожалению, многие педагоги не считают тематику эмоционального здоровья школьников важной для обсуждения. Свою основную задачу они видят в передаче знаний, умений и не придают особого значения созданию положительной атмосферы на уроке, эмоциональной поддержке учеников, созданию условий для формирования у них состояния удовлетворенности от достигнутого результата, эмоционально положительного отношения к себе [5, с. 35]. В то же время одной из приоритетных задач школьного образования в настоящее время выдвигается именно сохранение и укрепление здоровья учащихся (и прежде всего - психического), а так же формирование мотивации здорового образа жизни. Учитывая выше изложенное, представлялось интересным изучить эмоциональный профиль учащихся младших классов в плане вероятности формирования у них невротических расстройств в процессе обучения в школе.

Свое исследование мы начали с наблюдения за поведением детей. В процессе занятий, а так же во время перерывов поведение детей было в большей степени однотипным, хотя имелись и некоторые отличия. Так, некоторые учащиеся вступали в беседу с учителем с неохотой: их приходилось переспрашивать, подбадривать. Их речь была медленной и односложной, они быстро заканчивали ответ. При ответах голос был тихий. Часто опускали глаза вниз или отводили их в сторону от учителя. Когда учитель во время урока задавал вопрос, они не проявляли инициативы: не поднимали руку, не говорили с места, чаще молчали и никак себя не выделяли. Во время перерывов мало контактировали со своими одноклассниками: либо сидели за партами, либо стояли в стороне от других.

Интересно отметить, что во время ответов с места или у доски лица у части детей часто краснели. После проведения опроса детей мы с разрешения преподавателей оценивали у них вегето-сосудистые реакции. При этом было

отмечено, что у 40% детей имело место учащение пульса и усиление потоотделения. Это были именно те учащиеся, которые во время уроков проявляли признаки застенчивости, робости, неуверенности в себе и т.п. Из бесед со школьниками было выявлено, что часть детей испытывают во время занятий, и более всего во время ответов на уроках, неловкость, смущение, сильное волнение и даже страх. Они считают, что «скажут что-то не то и все будут над ними смеяться, что учитель сочтет их глупыми, не способными что-либо запомнить, выучить или сообразить»

Для подтверждения субъективных данных о характере внутренних ощущений детей мы провели изучения эмоционального состояния детей с помощью рисуночного теста Дж. Бака «Дом. Дерево. Человек», который позволила установить следующее. У 60% младших школьников имел место высокий уровень выраженности по таким симптомокомплексам как незащищенность, недоверие к себе, трудности общения, тревожность. Результаты оценки тревожности показали, что наиболее часто высокий уровень отмечается по шкалам школьной и самооценочной тревожности. Проведение количественной обработки данных по симптомокомплексам позволило выявить взаимосвязь уровня тревожности, со степенью выраженности незащищенности, недоверия к себе и трудностью общения. Другими словами, именно у детей с высоким и повышенным уровнем тревожности наблюдались трудности в общении.

Поскольку одним из наиболее значимых этиологических факторов в патогенезе невротических расстройств является психическая травматизация, мы оценили наличие психотравмирующей обстановки в микросоциуме школы и дома у детей с клиническими проявлениями неврозов. При этом было отмечено, что у большей части обследованных детей имеет место дисгармония внутрисемейных отношений. Однако у 20% конфликтные отношения отмечались не внутри семьи, а между участниками образовательного процесса: учениками и учителями или у учеников между собой, т.е. имели место проявления школьного дистресса. Еще у 10% детей психотравмирующая обстановка складывалась, как в семье, так и в школе.

Дети младшего школьного возраста, находясь в новой для них социальной позиции школьника, чувствуют себя обязанными оправдать ожидания взрослого, заслужить хорошую оценку, соответствовать «нормам и предписаниям», быть тем, о ком хорошо говорят и отзываются. Однако, различия уровня подготовленности к школе, а так же особенности эмоциональной стороны деятельности педагога в процессе обучения, приводят у части школьников к сшибке основных процессов психической деятельности и развитию невротических состояний, которые негативно влияют не только на уровень их успеваемости, но и на здоровье в целом.

Полученные результаты свидетельствует о том, в настоящее время является актуальной и не терпящей отлагательств разработка программы эмоцио-

нального здоровья детей. В ней необходимо наметить мероприятия по ранней профилактике дидактогенных невротических расстройств, а также по реабилитации детей с неврозоподобиями. Безусловно, к данной работе должны быть привлечены не только педагоги, но прежде всего психологи, а мероприятия, предлагаемые ими, должны иметь психолого-педагогическую направленность.

Итак, понятие «здоровье» в психологии неразрывно связано не только с биологическими процессами в организме, но также и с психологическими, поведенческими и социальными. Понятно, что человек далеко не всегда может вмешаться в биологические процессы, но изменить, например, свою реакцию на стресс, научиться контролировать свои эмоции в его силах. И сегодня уже есть масса положительных примеров, когда люди избавлялись от различных недугов и улучшали свое здоровье, используя психологические приемы.

Список использованной литературы и источников

1. Тарабакина Л.В. Эмоциональное здоровье школьника в образовательном пространстве. НН: Нижегородский Гуманитарный Центр, 2000. 41 с.
2. Федоренко Е.Ю. Эмоциональное здоровье и успешность обучения в школе // Народное образование. М., 2010. № 2. с.200-205.
3. Ананьев В.А. Основы психологии здоровья. Кн. 1. Концептуальные основы психологии здоровья. СПб.: Речь, 2006. 384 с.
4. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья. Феномен здоровья в культуре, психологической науке и обыденном сознании. Ростов н/Д: ООО «Мини Тайп», 2005. 480 с.
5. Колчина А.Г. Роль педагога в формировании эмоционального здоровья младших школьников. Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы перспективы. Сб. ст. XII Международной научно-практической конференции «Артемовские чтения». Пенза: Изд-во ПГУ, 2016. С. 34-37.

ДИСКУРС РУССКОГО ПРАВОСЛАВНОГО ЮРОДСТВА: КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВАЯ СТРАТЕГИЯ И ТАКТИКА

Аннотация. В статье на материале житий святых юродивых анализируется коммуникативно-речевой дискурс русского юродства и его составляющие: косноязычие, вербальная и невербально выраженная иносказательность и символичность речи и поступков, плетение словес, оперирование библейскими текстами, рифмование фраз и созвучие слов, эхолалия, повторы, пророчества, повышенная эмоциональность и суггестивность, феноменология телесности юродивого.

Ключевые слова: юродство, жития святых дискурс, коммуникативная стратегия, высокое косноязычие.

DISCOURSE OF RUSSIAN ORTHODOX HOLY FOOLISHNESS: COMMUNICATIVE AND SPEECH STRATEGY AND TACTICS

Abstract. The authors of the article analyze the communicative-speech discourse of Russian Holy foolishness and its components, using the material of the Lives of the Saints. These components are twist of the tongue, verbal and nonverbal allegoricality and symbolism of speech and actions, verbiage, the use of scriptures, rhyming of phrases and assonance of words, echolalia, repeats, predictions, emotionalism and suggestiveness, phenomenology of the Holy fool's corporeality.

Key words: holy foolishness, the Lives of the Saints, discourse, communicative strategy, loquacity.

На феномен юродства, органичной составляющей русского национально-го менталитета, существуют различные точки зрения, возможны различные подходы: идеологический (религиозный или светский), культурологический, медицинско-психиатрический [1] и т.д. Нам представляется важным акцентировать внимание на коммуникативно-речевой стратегии и тактике русского православного юродства. Под стратегией в данном случае подразумевается стремление юродивого побудить окружающих увидеть безумие и греховность земного мира пред Господом, и эта концепция мира и человека была сформулирована апостолом Павлом в Новом Завете: «Если кто из вас думает быть мудрым в веке сем, то будь безумным, чтобы быть мудрым. Ибо мудрость мира сего есть безумие перед Богом» [2, Новый Завет, I Кор., III, 18–19); под тактикой понимается вербальная и невербальная реализация указанной стратегии.

Самой характерной, репрезентативной чертой коммуникативно-речевой тактики юродства, прежде всего в его русском православном бытовании, является косноязычие, то есть неправильность, неясность и невнятность речи на различных её уровнях: от фонетического до текстового целого. С точки зрения общепринятой нормы косноязычие - это речевая патология, однако православ-

ное юродство данной норме не подчиняется, как бы бросает ей вызов, и косноязычная «тактика» здесь предопределена стратегий - высшей целью, обусловленной религиозной системой ценностей. Особенности русского национального характера (в отличие от западного) придают данному феномену своеобразный колорит. По В.И. Далю, юродивый - «безумный, божевольный, дурачек, отроду сумасшедший; народ считает юродивых Божьими людьми, находя нередко в бессознательных поступках их глубокий смысл» [3, с. 669].

Феномен косноязычия имеет давнюю религиозную историю - он встречается в древнем ветхозаветном повествовании о пророке Моисее. На повеление Господа исполнить пророческую миссию Моисей отвечает: «Господи! человек я не речистый, и таков был и вчера и третьего дня.., я тяжело говорю и косноязычен» [2, Ветхий Завет, Исход 4: 10]. Упоминание пророческого косноязычия в данном случае нельзя не признать симптоматичным и даже логичным, так как речь человеческая неизбежно коснеет в попытках выразить Божественное Откровение, и порученная миссия может быть успешно выполнена, если только пророк (человек) может быть избранным Господом, может стать устами Господа. Приведенный экскурс в библейскую историю имеет прямое отношение к теме русского православного юродства.

Получить представление о своеобразии речи русских православных юродивых, особенностях их вербальной и невербальной коммуникации мы можем на основании житийных текстов (Житий святых), которые составлялись либо современниками подвижников, либо, в основном, последующими поколениями; каноничность жанра в данном случае также играла определенную роль. Современники составляли жизнеописания, основываясь на личных впечатлениях от общения со святым или на рассказах близких, знавших его людей. Учитывая глубокое уважение и почтение православного народа по отношению к святым юродивым, есть основания полагать, что информация, приводимая в их житиях, в главном достоверна.

Охарактеризуем особенности дискурса русского юродства в его корреляции с религиозно-идеологическим содержанием. Дискурс понимается в данном случае как речь, погружённая в жизнь.

Юродство Христа ради как феномен берет свое начало в православной Византии. Так, упоминание о первых византийских юродивых относится к 5-6 веку. В 988 году Русь переняла из Византии не просто православные догматы, но и всю духовную составляющую христианской жизни, в том числе и юродство. Обоснованием для такого рода подвижничества могут служить слова Иисуса Христа, которые мы читаем в Евангелие: «Если кто хочет идти за Мною, отвергнись себя, и возьми крест свой, и следуй за Мною» [2, Новый Завет, Мф. 16: 24].

По учению христианской Церкви, душа принадлежит Богу, и она бессмертна, а тело со временем стареет и умирает. Для юродивых же характерно

пренебрежение своей телесностью и устремленность в мир духовных сущностей. Жизнь для Бога в постоянной молитве и отрешение от мирских благ – главное, к чему стремится юродивый подвижник.

По утверждению культурологов, юродивые на Руси органично вписались в культурный контекст не случайно. Для России образцом и идеалом являлась святость, что отражено в таком выражении, как «Святая Русь» в отличие от «добрая, старая Англия», «прекрасная Франция», «свободная и демократическая Америка» и т.д. Западная культура не понимает юродства и «признает его как отличительную черту национальной самобытности русского человека» [4, с. 9]. Об этом может свидетельствовать и тот факт, что одно из самых известных церковных сооружений, символ Москвы и России - Покровский собор - получил название храм Василия Блаженного по имени захороненного в нем святого Василия Блаженного.

Телесность облика юродивого, еще до начала акта вербальной коммуникации, резко отличалась от общепринятых эстетических норм: коммуникативный смысл телесного поведения юродивого был рассчитан на то, чтобы ошеломить, вызвать удивление, привлечь внимание, пусть и неэстетичным способом. В бытовом понимании юродивый был бездомным со всеми вытекающими отсюда последствиями: непривлекательный, отталкивающий внешний вид, грязная оборванная одежда, порванная обувь и т.д.

Отношение к юродивым было двойственным: юродивых обходили стороной, но и почитали, часто верили в их чудеса. И эта вера сохранялась вплоть до конца XIX века. Юродивые (в различных их вариациях) были предметом постоянной рефлексии русской классической литературы, см., например, иронический метафорический пассаж в повести Б.А. Пильняка «Красное дерево» (1929): «Нищие, провидоши, побироши, ... пророки, дураки, дуры, юродивые ... - эти однозначные имена кренделей быта святой Руси, нищие на Святой Руси ... - украшали быт со дней возникновения Руси»⁵ [5, с. 102]. В повести Б.А. Пильняка приводится свидетельство о московском юродивом середины XIX века Иване Яковлевиче, очень почитаемым в народе. Из-под трупа умершего от водянки Ивана Яковлевича при похоронах «текло (как пишет историк)», поэтому насыпали песок, и этот песочек собирали верующие, уносили домой и он оказывал целебную силу: «Разболелся у ребеночка животик, мать дала ему в кашке полложечки песочку, и ребенок выздоровел» [5, с. 102]. Как видим, для начала XX века характерно довольно ироничное отношение к феномену юродства. Однако

⁵ В повести Пильняка в качестве российских юродивых предстают уже новые поколения россиян - те, кто делал и воспринимал революцию как святое вселенское преобразование и чьи стремления были скорректированы впоследствии реальной историей родного отечества.

это не объясняет распространенность феномена юродства и его влияние на умы и чувства на протяжении нескольких столетий русской истории.

Юродивых, с их непрезентабельным видом, избегали, избивали, отталкивали. Но в этом для юродивого был высший смысл: таким образом он обретал смирение, покорность - важнейшие религиозные добродетели. Тем не менее, юродивые искали встреч с народом, стремились обличать человеческие грехи, обличать пороки, указывать путь к Богу. Подвиг юродства характерен только для христианского мира, а если быть точнее, для православного.

Из описаний жизни юродивых известно, что их часто видели полностью или частично нагими. Так в житие Максима Московского находим, что «летом и зимой Максим ходил почти совсем нагим, перенося с молитвой и зной, и холод». Свое поведение юродивый объясняет поучительной фразой, которая также побуждает людей к «терпению и перенесению житейских невзгод»: ««Хоть люта зима, но сладок рай» [6]. Исследователь С.Е. Юрков утверждает, что для юродивого «тело является орудием передачи смысла, означивания, а язык — звуковой иллюстрацией телесных побуждений» [7, с. 62].

Аскетизм являлся важнейшей составляющей жития святого, святого юродивого, в частности. Под аскетизмом понимается подавление естественных потребностей, таких как еда, сон, юношеское бушевание страстей. Так, в житие Исидора Ростовского (15 век) повествуется, что, когда подвижник нуждался в телесном отдыхе, то ложился в своей открытой всякой непогоде хижине и самое незначительно время отдыхал [8]. При всем притом, надо думать, юродивые не были сумасшедшими, часто они были людьми образованными, сохраняли здравость ума, и их поведение - коммуникативно-речевая стратегия - были рассчитанными. Тот же Исидор Ростовский был родом из богатой славянской семьи католического вероисповедания и, как говорит предание, был родственником Великого Магистра Немецкого ордена [8].

Контакт с миром, стремление обличать, поучать, обвинять в грехах происходило посредством языка, характерного только для русского православного юродства. Необходим был язык - коммуникативно-речевая стратегия - который бы побуждал остановиться среди мирской суеты, задуматься о бытии, вспомнить о Боге и христианских ценностях. Прямая церковная проповедь в данном случае была бы менее действенна.

Для коммуникативной стратегии юродства характерно иносказание, в том числе и невербальное, использование знака-символа. Например, в житии Прокпия Устюжского описывается, как по расположению кочерги, с которой святой ходил по городу, жители узнавали о количестве ожидаемого урожая. «Когда кочерги святого бывали расположены прямо, это означало, что летом будет обильный урожай хлеба и изобилие других земных плодов, а когда его кочерги не были обращены главами вверх, означало, что ожидается хлебный неурожай и скудость других всяких плодов, и случался большой голод» [9, с. 119]. В данном

случае коммуникативная деятельность Прокопия Устюжского совершалась не посредством вербализации, а с помощью особого знака-символа, понятного самому святому и окружающим.

Устно-речевой дискурс, или вербальные аспекты коммуникативно-речевой стратегии русского православного юродства соответствуют общей коммуникативной стратегии юродства. Характеризуя коммуникативно-речевую стратегию и тактику юродства в целом, необходимо отметить, что речь юродивых отличалась «непрямой коммуникацией, требующей дополнительных усилий для декодирования сообщения» [4, с. 5].

Речь юродивых, обращенная к Богу - это речь традиционная, в речевом жанре молитвы. И от неё принципиально отличается речь юродивых, обращенная к людям.

Речь юродивых, обращенная к людям – это чаще всего обличение конкретного человека в грехах, вразумление и наставление в христианской жизни, а также призывы к покаянию и предупреждение о скором Божьем наказании за неправедную жизнь.

Это может быть прямое пророчество, обращение к народу. Например, из жизнеописания Прокопия Устюжского известны следующие слова блаженного: «Братия, покайтесь во многих своих грехах, а если не покаетесь и не отстанете от своих грехов и за свои незаконные дела не вымолите прощения у Господа Бога и Пречистой Его Матери, постом, молитвой и покаянием не очиститесь, то вы, за многие грехи и незаконные недостойные дела, и весь город ваш будете погублены огнем и водой» [9, с. 121].

Для речи юродивого характерно использование библейских текстов, которые сами по себе афористичны, неоднозначны, символичны. Например, из жития юродивого Андрея Константинопольского (Цареградского) видно, что речь святого содержит в себе выдержки из Святого Писания. В одном из описаний его жития описывается явление подвижнику Ангела Божия в виде прекрасного юноши: «Взглянув на Андрея, юноша сказал: - Андрей, где ты? Андрей отвечал: – Ныне я нахожусь «во мраке, в бездне», т.е. в бездне земного мира, погрязшего в грехах и забывшего Бога [10].

В речи юродивых можно наблюдать часто используемый принцип рифмования фраз и созвучности слов, что усиливает их суггестивное воздействие. Такие приемы также способствовали запоминанию высказываний юродивого. Например, Блаженный Михаил Клопский об Иване Грозном, который тогда еще носил титул князя: «...не князь, а грязь» [11].

Типичная речь юрода - бормотания, выкрики, вопли, нелогизмы. Это было как бы говорение на других языках, незнакомых людям и потому привлекавшими внимание. Из письменных рассказов о жизни святых юродивых видно, что, разговаривая с людьми, юродивые говорили обрывочно. Их речь не была и не могла быть правильно поставленной, как у древнегреческих ораторов. Многое

слушающим казалось бессмысленным. Но поскольку фразы порой носили пророческий характер (что утверждается в житиях), то их смысл открывался лишь через некоторое время, возможно, уже после преставления блаженного. Так, пророчество Михаила Клопского о разорении Новгородской земли Иваном Грозным сбылось сорок лет спустя [11].

Неправильная, необычная речь всегда привлекала внимание людей. Такая речь считалась «не от мира сего», но в речевой стратегии юродства она и должна была быть такой, так как свидетельствовала о близости юродивого Богу, его как бы неотмирности, а Иисус, как известно, говорил притчами, символами и его речь была иносказательной.

Характерная черта речи юродивого – прием «плетения словес», подразумевающий произнесение большого ряда слов, не несущих почти никакой информации и потому загадочных. И лишь несколько из них могут обладать семантикой, обращенной к конкретным людям и им понятным.

Еще один прием, характерный для речи юродивых, - повтор вопроса собеседника, напоминающий эхололию. Например, встречаем мы этот прием в житии преподобного Михаила Клопского. Михаил неизвестным образом для братии Клопского монастыря появился в одной из келий обители, и когда игумен (настоятель монастыря) задавал ему вопросы, юродивый-старец повторял их. ««Кто ты, спрашивает игумен, – человек или бес, и как тебе имя?» — «Кто ты, человек или бес, и как тебе имя?» — ответил старец. Трижды повторяет игумен вопрос, и трижды слышится тот же ответ». «Игумен опять спрашивает его: «Как пришел к нам? Откуда ты? Что за человек и как звать тебя?» Старец отвечает повторением тех же вопросов» [11]. Но, если эхололия характеризуется неконтролируемым повторением чужих слов и фраз, то в данном случае повторение Михаилом Клопским вопросов игумена совершается намеренно.

В коммуникативно-речевом дискурсе юродивых молчание выступало как парадоксальное средство общения. Например, Прокопий Вятский наложил на себя подвиг молчания, и почти никто не слышал от него слова. Только на исповеди блаженный «разрешал себя от молчания и беседовал с духовником, как все люди, а не как юродивый» [12]. Но его молчание озадачивало и побуждало отрешиться от мирской суеты и задуматься о высших ценностях, и молчание выступало как свидетельство принадлежности Богу. «Провидя будущее, святой Прокопий предсказывал его без слов, но наглядным образом. В то время в вятской темнице заключен был опальный московский боярин Михаил Татищев. Блаженный Прокопий приходил к нему и приносил то хлеба, то воды. При этих посещениях блаженный тащил узника через окно или бил по замку тюрьмы, стучал в ее двери. Всем этим он давал знать о скором освобождении опального боярина. И пророчество вскоре сбылось» [12].

Благочестивые христиане к юродивым прислушивались. Они видели в них молитвенников и чудотворцев, они верили их словам и пророчествам. Говоря-

щий косноязычно, «словесами мутными», не может говорить неправду, в отличие от выходца из высших слоев общества, обученного ремеслу красноречия. Русский народ нуждался в юродивых на протяжении всей своей истории как в обличителях людских пороков, как в заступниках перед правящими кругами.

Речь юродивого - важная составляющая его образа и подвига в целом. Являясь по форме неправильной, алогичной, странной, она именно в таком воплощении позволяла подвижникам, остро ощущающим свое особое предназначение и ответственность перед Богом, вразумлять, наставлять и воспитывать в духе православной веры.

Список использованной литературы и источников

1. Шувалов А. В. Святые или больные? Юродство как психопатологический феномен [Электронный ресурс]. URL: http://www.characterology.ru/patographia/politicians/item_4118.html (дата обращения 10.09.2017)
2. Библия. Книги священного писания Ветхого и Нового Завета: канонические. Миккели (Финляндия), 1990. 296 с.
3. Даль Владимир. Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 1-4. М.: Рус. яз., 1978-1980. Т. 4. Р-V. 1980. 683 с.
4. Чеботарев И.Г. Фасцинативный типаж «юродивый» в русской лингвокультуре. Автореф. канд. дисс. Волгоград, 2015. 26 с.
5. Пильняк Б.А. Собр соч.: 6 т. Т.4: Повести; Рассказы; Волга впадает в Каспийское море: Роман. М.: ТЕРРА. Книжный клуб, 2003. 480 с.
6. Житие Блаженного Максима, Христа ради юродивого [Электронный ресурс] // Русские святые. URL: http://www.saints.ru/m/24_n.blzh.Maksim (дата обращения 10.09.2017).
7. Юрков С.Е. Православное юродство как антиповедение // Юрков С.Е. Под знаком гротеска: антиповедение в русской культуре (XI-начало XX вв.). СПб., 2003. С. 52-69.
8. Исидор, Христа ради юродивый, Ростовский чудотворец // Русские святые. URL: http://saints.ru/i/Isidor_yurodivyi_Rostovskii.html (дата обращения 10.09.2017).
9. Житие Прокопия Устюжского, Христа ради юродивого // Жизнеописания достопамятных людей земли Русской, X-XX вв.: Сборник / Сост. С. С. Бычков. М. : Московский рабочий, 1992. С. 117-126.
10. Святитель Димитрий Ростовский. Жития святых. Житие святого Андрея, Христа ради юродивого // Библиотека «Святоотеческое наследие» [Электронный ресурс]. URL: http://www.biblioteka3.ru/biblioteka/dimitr_rostov/oktjabr/txt08.html.
11. Михаил Клопский, преподобный, Христа ради юродивый [Электронный ресурс] // Русские святые. URL: <http://www.saints.ru/m/24-Mihail-Klopskii> (дата обращения 10.10.2017).
12. Житие Прокопия Вятского, Христа ради юродивого // [Электронный ресурс] // Русские святые. URL: http://www.saints.ru/p/03_Procopiy.html дата обращения 10.09.2017).

ОСОБЕННОСТИ ВНД И ОБЩИЕ СПОСОБНОСТИ К СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются факторы, влияющие на успешность спортивной деятельности. Рассматриваются основные подходы, описывающие значение темперамента в спортивной деятельности.

Ключевые слова: спортивная деятельность, темперамент, типологии высшей нервной деятельности, способности

FEATURES OF TEMPERAMENT AND GENERAL ABILITY TO SPORTS ACTIVITIES

Abstract. The article discusses factors influencing the success of sports activities. Basic types of higher nervous activity. Examines the importance of temperament in sport activity.

Keywords: temperament, typology of higher nervous activity, ability, sports activity

Многочисленные теоретические и практические исследования личностных особенностей спортсменов позволили выявить основные факторы, влияющие на успешность спортивной деятельности. В первую очередь, к ним относится такая характеристика, как темперамент.

Черты темперамента, как установил еще И.П. Павлов, изучая работу больших полушарий головного мозга, зависят от особенностей функционирования высшей нервной деятельности. Представители различных типов темперамента отличаются показателями силы, уравновешенности и подвижности процессов возбуждения и торможения в коре головного мозга. На основании различных соотношений свойств нервных процессов были выделены основные определения типологии высшей нервной деятельности [1, с. 39].

Способностями называют индивидуальные особенности личности, способствующие успешному осуществлению определённого вида деятельности. Они не тождественны имеющимся у индивида знаниям, навыкам и умениям, а являются внутренним психическим потенциалом, обуславливающим возможность их приобретения. Способности проявляются в скорости, обширности и прочности овладения способами и приёмами деятельности. [2, с. 137].

Различия людей по типу темперамента обуславливает, при выраженности того или иного темперамента, успешность или затруднения выполнения определенной деятельности.

Темперамент выступает в качестве психофизиологической основы большинства специальных и общих способностей. Формирование способностей требует определенных условий. Так, Б.М. Теплов указывает на то, что способности не являются врожденными. К врожденным могут быть отнесены только задатки,

которые лежат в основе развития способностей, способности же являются результатом их развития. Основное условие формирования способностей – деятельность. До того, как началось осуществление соответствующей деятельности, они появиться не могут. Важно, что способности не только проявляются в какой-либо деятельности, но и создаются в ней [3, с. 124].

Одни и те же способности по-разному проявляются у разных людей. Своеобразие личности определяется индивидуально-своеобразным сочетанием способностей и формируется на протяжении всей жизни. Успешность деятельности зависит от наличия различных сочетаний способностей, важных для достижения нужного результата. В деятельности возможна замена одних способностей на другие, схожие по проявлениям, но имеющие различное происхождение.

Поскольку успешное выполнение одной и той же деятельности может зависеть от разных способностей, недостаток какой-либо способности может быть скомпенсирован наличием другой, или совокупностью нескольких. Поэтому существует понятие «индивидуальный стиль деятельности», обозначающее индивидуальный комплекс отдельных способностей, обеспечивающих успешное выполнение деятельности. [3, с. 176]

Различные профессии и виды труда требуют от человека различных способностей. Помимо общих, должны присутствовать так называемые специальные способности, необходимые для достижения успеха в конкретной специальности.

В современном спорте предъявляются серьезные требования не только к физическим, но и к психическим качествам спортсменов. Спортивная деятельность обладает специфическими особенностями, определяющимися следующими факторами [4, с. 245]:

- необходимостью достижения рекордных и новых спортивных результатов;
- высокой значимостью общих и специальных интеллектуальных способностей (гибкостью и быстротой тактического мышления, высокой концентрацией внимания);
- быстрой возбудимостью и достаточной устойчивостью эмоционально-волевых процессов, призванных как к возникновению действий, так и к их сдерживанию;
- систематическими интенсивными и даже максимальными физическими усилиями, необычными для повседневной жизни и деятельности;
- высокой стабильностью и достаточной вариативностью двигательных навыков, их устойчивостью против неблагоприятных воздействий;
- регулярными психическими напряжениями очень высокой степени, обусловленными экстремальными условиями, в которых проходят спортивные

соревнования.

Психическими способностями к спортивной деятельности можно назвать совокупность психических качеств человека, соответствующих требованиям спортивной деятельности в целом и, в том числе, конкретной спортивной специальности и, тем самым, способствует достижению спортивных успехов [5, с. 87].

Среди динамических особенностей спортивной деятельности имеется целый ряд таких, которые, по всей видимости, зависят от свойств нервной системы и темперамента. К ним относятся такие, как легкость и скорость возникновения интеллектуальных и эмоционально-волевых процессов, их динамика и устойчивость; сопротивление всем внешним и внутренним сбивающим факторам; пластичность – ригидность деятельности, ее активность; способность переносить физические нагрузки и восстанавливать работоспособность [6, с. 26].

Существует две точки зрения на значение темперамента в спортивной деятельности:

- успех в любой спортивной специальности предопределен свойствами типа нервной системы и темперамента, которые в этом случае выступают как общие способности к спортивной деятельности;
- в отдельных видах спорта, а особенно в массовых видах, совокупность темперамента и типа нервной деятельности не является определяющей, поэтому значительных успехов добиваются не только спортсмены с высокой устойчивостью нервной системы, но и спортсмены, не обладающие сильной нервной системой.

Спортсмены ежегодно принимают участие в десятках соревнований разного масштаба, что связано с крупными физиологическими и психологическими затратами. Отсюда понятны предположения многих исследователей о том, что такая деятельность под силу только спортсменам с ярко выраженной силой, уравновешенностью и подвижностью нервных процессов, имеющим соответствующие характеристики темперамента. Недаром среди многих специалистов в области спорта, преподавателей, психотерапевтов, физиологов и медицинских работников широко распространено мнение о том, что большинство спортсменов обладают сильным видом нервной системы и ее разновидностями, так как достижения крупных успехов в спорте зависит от психических особенностей (в том числе и от характера), определяется в первую очередь, силой, уравновешенностью и физической активностью нервных действий. Этот вывод частично подтверждается итогами отдельных экспериментальных работ. К примеру, А.Н. Крестовников утверждал, что все без исключения спортсмены принадлежат к разным вариантам сильного типа, а спортивные результаты определяются типологическими отличительными чертами высшей нервной деятельности.

К.М. Смирнов в 1959 и 1962 годах определил, что личности, обладающие меланхолическим характером, ухудшают конечные результаты работы коман-

ды. Им отмечалось, что все выдающиеся спортсмены обладают сильной нервной системой. З.И. Бирюкова в 1961 г. также пришла к заключению, что в спортивных упражнениях лучшие результаты показывают спортсмены с сильной нервной системой. Поэтому очевидно, что большинство исследователей сходятся во мнении о том, что путем естественного отбора успеха в спортивной деятельности добиваются люди с сильным темпераментом [2, с. 31].

Исходя из этого, было сделано заключение, что наивысшего уровня успеха в спортивной деятельности достигают личности, обладающие сильным темпераментом. Подтверждением этого являются и обследования современных мировых и олимпийских чемпионов. Однако свойства темперамента не следует рассматривать как способности к занятиям массовым спортом (от новичков до мастеров спорта), поскольку они не определяют уровень достижений этих спортсменов. Среди юных спортсменов и в массовом спорте есть значительное количество лиц со слабой нервной системой. Явление это обычное. Очевидно, слабость, инертность или неуравновешенность нервной системы и обусловленные ими особенности темперамента не являются противопоказанием для успешной спортивной деятельности. Что касается требований темперамента, то среди спортсменов различного класса встречаются лица с полярным проявлением ряда его свойств, но равные по уровню достижений [6, с. 368].

Таким образом, в отличие от распространенного утверждения о зависимости успеха в любой спортивной деятельности от свойств типа нервной системы и темперамента, можно говорить о том, что не только в массовом спорте, но и в отдельных видах большого спорта (гимнастика, плавание, спортивные игры) высокой квалификации могут добиваться люди с разными свойствами темперамента.

В современном спорте в ряде случаев спортсмены со слабой нервной системой, меланхолического темперамента могут превосходить спортсменов с сильным типом нервной системы, как по продуктивности, так и индивидуальным стилям спортивной работы.

В сегодняшнем спорте побеждают спортсмены, которые способны правильно и целесообразно распределить силы, выбрать нестандартную тактику, применить необычные способы борьбы.

Спортсмены со слабой нервной системой вынуждены компенсировать эту слабость другими качествами: изобретательностью, гибкостью мышления, креативностью в выборе тактики борьбы. Они вполне способны составить конкуренцию спортсменом с сильным типом нервной деятельностью.

Таким образом, для достижения высоких спортивных результатов, как в командных, так и в индивидуальных видах спорта, вполне допустимо ориентироваться не только на спортсменов с сильным типом нервной деятельности, но и задействовать лиц со слабым типом темперамента, при условии развития черт, способных компенсировать слабость нервной системы.

Список использованной литературы и источников

1. Вяткин Б.А. Избранные психологические исследования индивидуальности: теория, эксперимент, практика. Пермь, 2005. 390 с.
2. Спортивная психология в трудах отечественных специалистов / Под ред. И.И. Волкова. СПб., 2002. 384 с.
3. Данилова, Н.Н., Крылова, А.Л. Физиология высшей нервной деятельности. Ростов-на-Дону, 2002. 367 с.
4. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. М., 2001. 511 с.
5. Махмутова Р.Р., Румянцева Э.Р. Особенности нервной деятельности высококвалифицированных пловцов с поражением опорно-двигательного аппарата по результатам теппинг-теста // Современные физкультурно-оздоровительные и спортивные технологии: материалы республиканской заочной интернет-конференции. / Под ред. А.И. Пьянзина. Чебоксары, 2013. С. 86-90.
6. Ильин Е.П. Психология спорта. СПб., 2010 352 с.

ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ дефиниций здоровья используемых в различных научных направлениях. Показана взаимосвязь сознания и здорового образа жизни. Рассмотрен патогенез формирования здорового образа жизни с позиций теории разумного поведения и транстеоретической модели поведенческих изменений. Обосновано значение использования психологических воздействий на установки, касающиеся здоровью человека.

Ключевые слова: здоровье, дефиниций здоровья, здоровый образ жизни, разумное поведение, самоэффективность.

HEALTHY LIFESTYLE IN CONTEXT OF HEALTH PSYCHOLOGY

Abstract: The article deals with the theoretical analysis of the definitions of health used in various scientific. It shows the interrelation of consciousness and a healthy lifestyle. In the article presented the pathogenesis of formation of a healthy lifestyle from positions of the theory of reasonable behavior and transtheoretical model of behavioural changes. It is proved the value of use of psychological impacts on the installations concerning to health of the person.

Keywords: health, health definitions, healthy lifestyle, reasonable behavior, self-efficiency.

На современном этапе развития Российского общества проблеме здоровья его населения и формирования культуры здорового образа жизни уделяется огромное внимание. Разрешением данной проблемы занимаются исследователи различных направлений: естественнонаучного (медики, биологи, антропологи, физиологи), гуманитарного, общественного (философы, психологи, педагоги) и многие другие. Однако, не смотря на это, состояние здоровья людей относится к категории недостаточно разработанных проблем современной науки и практики. Данное обстоятельство обусловлено тем, что в настоящее время, во-первых, наблюдается катастрофическое снижение сопротивляемости организма человека к воздействиям окружающей среды. Во-вторых, отмечается резкое возрастание заболеваемости. Далее – омоложение ряда патологических состояний, появление болезней неизвестной ранее этиологии, принимающих характер эпидемий и даже пандемий. Этот перечень можно было бы продолжить и далее. Прежде чем пытаться объяснить причины столь резких изменений в состоянии здоровья человека, следует остановиться на определении самого понятия «здоровье».

Существует достаточно большое количество дефиниций здоровья. В медицине, например, здоровье трактуется как отсутствие болезней у человека. В гигиене, здоровье связывают в основном с наличием факторов риска заболевания. Отсутствие факторов риска, устранение потенциальных угроз или устой-

чивость к ним организма рассматривается как состояние здоровья. В биологии взгляд на здоровье затрагивает адаптацию организма человека к среде обитания в процессе онтогенеза. В философской литературе понятие «здоровье» определяется как полное существование человека, в результате которого его жизнь и деятельность воспринимаются как естественное саморазвитие присущих ему свойств и качеств. Информационный подход трактует «здоровье» как способность человека сохранять соответствующую возрасту устойчивость организма в условиях чрезвычайных изменений количественных и качественных параметров триединого потока сенсорной, вербальной и структурной информации [1, с. 1357].

Естественно-научный аспект проблемы здоровья, как известно, разрабатывается, прежде всего, медициной наукой. С медицинской стороны здоровье рассматривается как внутренняя и внешняя уравновешенность организма, как динамический комплекс защитно-приспособительных механизмов; гармония физиологических процессов; естественное состояние организма, характеризующееся отсутствием каких-либо болезненных изменений. Отталкиваясь от данного определения здоровья, становится понятным, что большинство из нас думают о своем здоровье в физических терминах. Мы или болеем, или мы здоровы. О своем состоянии в какой-либо определенный момент мы узнаем благодаря сигналам, которые посылает нам наше тело. Однако данная трактовка здоровья оказывается далеко не полной и не раскрывающей всех нюансов скрытых в понятии «здоровье».

В настоящее время успешно развивается новая область психологии – психология здоровья, которая рассматривает здоровье как биопсихосоциальное состояние, а не только физическое благополучие. Согласно данной модели здоровье человека является результатом взаимодействия целого ряда факторов. Среди этих факторов выделяют биологические: например, предрасположенность к определенным заболеваниям, формирующаяся на генетическом уровне. Среди психологических факторов на первое место выступает переживание стресса или чрезмерное эмоциональное напряжение. Сегодня, в эпоху негативных психоэмоциональных воздействий, которые все чаще ощущает каждый из нас, этот фактор приобретает первостепенное значение. Поддержка, которую человек получает от членов своей семьи, друзей и окружающих относится к категории социальных факторов.

То есть, не смотря на то, что развитие ряда заболеваний является семейно-обусловленными и передаются по наследству, другая, на много большая часть болезней человека, обретаются им в процессе повседневной жизни или ведении им определенного образа жизни.

Здоровый образ жизни, безусловно, заложен Законами Природы. Это органичный естественный путь к усовершенствованию Человека в Природе через осмысление Законов Природы. Однако обвальным рост хронических «болезней

цивилизации»; невежественность и безответственность населения по отношению к своему личному здоровью и окружающей среде, обеспечивающей это здоровье; отсутствие в сознании людей мировоззренческой побудительной основы для естественной повседневной радости: от заботы о своем здоровье до процветания всего общества и Природы убедительно свидетельствуют о необходимости поднять проблему здорового образа жизни на более высокий уровень, привлекая к этому не только медиков и валеологов, но и психологов.

Здоровый образ жизни определяется, прежде всего, сознанием человека, а точнее, его самосознанием. Сознание позволяет тонко понимать физическое и духовное здоровье и укреплять его обратной биологической связью. Субъективным аспектом всякого нового состояния сознания является чувство «Я». «С одной стороны, нет ничего ближе человеку его тела и его личности, своего собственного «Я», и нет ничего, казалось бы, более важного, чем познание этого своего «Я». С другой стороны, нет ничего более непонятного, запутанного, неустойчивого, колеблющегося от одного состояния к другому, чем «Я». Объяснить этот парадокс и помочь человеку встать на путь здорового поведения, и является задачей, которую способен решить психолог.

Еще в 1980 году Фишбейном и Айзенем была предложена модель разумного поведения, как одного из установочных компонентов здорового поведения. Теория запланированного поведения объясняет человеческое поведение. Согласно данной теории запланированного поведения поведенческие намерения и само человеческое поведение связано, прежде всего, с определенными убеждениями [2, с.110].

Поведенческое намерение представляет собой фактор отражающий готовность человека реализовать какое-то конкретное поведение. Поведение в свою очередь является реакцией индивида в конкретной ситуации в связи с конкретной задачей. Не вызывает сомнений утверждение о том, что поведению непосредственно предшествует поведенческое намерение. Однако, поведенческое намерение индивида не может быть исключительным фактором, определяющим поведение, если контроль индивида над поведением является неполным. Благодаря включению фактора «воспринимаемого поведенческого контроля» теория запланированного поведения может объяснять связь между поведенческими намерениями и реальным поведением. По Айзену поведение представляет собой зависимость сочетаемых намерений и представлений поведенческого контроля, поскольку предполагается, что воспринимаемый поведенческий контроль сдерживает влияние намерения на поведение». В связи с этим благоприятное намерение приводит к поведению только в случае значительного воспринимаемого поведенческого контроля.

Согласно теории запланированного поведения отношение к поведению, субъективные нормы и воспринимаемый поведенческий контроль в сочетании формируют поведенческие намерения и поведение индивида.

Данная теория используется во многих исследованиях, посвященных связям между убеждениями, отношениями, поведенческими намерениями и поведением в различных областях. В формате данной статьи нас интересует ее использование в здравоохранении. По данным различных авторов, применение теории запланированного поведения позволило повысить прогнозируемость намерения в различных вопросах, связанных со здоровьем, например, использование дозированных физических упражнений, рациональной диеты, отдыха, отказа от вредных привычек и т. д. Знание о намерении индивида совершить определенные действия позволяет прогнозировать, будет ли он, например, контролировать свое пищевое поведение в целях снижения риска заболеваний пищеварительной и сердечно-сосудистой систем (гастрит, гипертония, инфаркт миокарда и т.п.), регулярно проверять состояние легких в ходе флюорографических обследований, использовать контрацептивы, применять крем от загара и заниматься физическими упражнениями наряду с другими формами здорового поведения.

Однако, как показывает опыт, на практике соблюдению здорового поведения следует все еще мало людей.

Безусловно, человек, обладающий негативно влияющей на его здоровье привычкой, не сможет измениться в один момент. Путь изменения соответствующего поведения достаточно длительный и состоит из нескольких этапов. Различные способы воздействия дают разные результаты, в зависимости от того на какой стадии, в настоящий момент находится человек. Транстеоретическая модель поведенческих изменений выделяет пять стадий и соответствующих им процессов [3, с. 8].

Первая стадия – беспроблемного существования. На данной стадии индивид даже не осознают наличия у него проблемы и, естественно, намерения как-либо изменить свое поведение на данном этапе у него нет. В тоже время для окружающих его проблема представляется вполне очевидной (пьющий человек, не замечающий тех проблем, которые он создает своей семье). Такие индивиды плохо поддаются воздействиям.

Когда человек начинает сознавать наличие проблемы и задумывается о ней, но еще не готов к каким-либо конкретным решительным шагам по ее устранению он вступает в стадию раздумий. Процедуры вмешательства на этом этапе, связанные с изменением аттитюдов, могут оказаться вполне успешными.

Подготовительная стадия характеризуется тем, что у людей формируются намерение изменить свое поведение, но они не могут или опасаются к этому приступить. В ряде случаев это происходит потому, что подобные попытки не заканчивались успехом в прошлом

На стадии действий индивиды начинают менять свое поведение, чтобы справиться с проблемой. Для того чтобы поведение действительно менялось, от индивидов требуется совершать временные и энергетические затраты.

Стадия поддержания достигнутых успехов – люди стараются укрепить достигнутые результаты, всячески предотвращая возможность возникновения рецидивов. Если человек способен воздерживаться от аддиктивного поведения в течение шести и более месяцев, то можно говорить, что он находится на стадии поддержания.

Транстеоретическая модель поведенческих изменений оказывается чрезвычайно полезной, поскольку учитывает тот факт, что конкретные способы психологического вмешательства могут работать более эффективно на одной стадии в сравнении с другой [4, с. 213].

Как можно видеть из вышеизложенного, огромное значение в соблюдении здорового образа жизни играет ощущение собственной самоэффективности. Можно совершенно ненамеренно свести все свои усилия на нет одной лишь мыслью о том, что «мне никогда не удастся это сделать» или «я уже не раз пробовала делать зарядку по утрам, и это всегда заканчивалось неудачей». И наоборот, индивид достигнет успеха, если будет уверять себя в том, что его питание, например, всецело находится под контролем и что он способна при желании его изменить [5, с. 117].

В большинстве случаев у человека имеется целый ряд оправданий и рациональных объяснений, почему не следует предпринимать конкретного связанного со здоровьем действия (трудно сделать, мало чем поможет, слабое восприятие угрозы и т.п.).

Помимо прочего, существуют и другие факторы, подрывающие самые благие намерения следовать здоровому образу жизни. Например, идентификации себя с категорией людей, практикующих действия, направленные на разрушение здоровья: ассоциирующая себя с прототипическим образом «отвязного» подростка.

Анализ детерминант здорового поведения позволяет лучше понять, почему так мало людей следуют ему на практике. В заключение хотелось бы акцентировать внимание на том, что в настоящее время проблемы психологии здоровья являются чрезвычайно актуальными, а роль психологической службы в формировании и укреплении здорового образа жизни людей не вызывает сомнений.

Список использованной литературы и источников

1. Козак Н.Г. Дефиниция «здоровье» в педагогической литературе: многообразие научных подходов к содержанию и составляющим // *Фундаментальные исследования*. 2013. № 10. Ч. 6. С. 1356-1359.
2. Рассказова Е.И., Иванова Т.Ю. Мотивационные модели поведения, связанного со здоровьем: проблема «разрыва» между намерением и действием // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2015. Т. 12. № 1. С. 105-130.
3. Радюк О.М. Логика изменений в процессе терапии тревожных расстройств, или почему поведенческие методы не могут быть заменены когнитивно-поведенческими. I Между-

народный съезд Ассоциации когнитивно-поведенческой психотерапии: сборник научных статей. СПб: СИНЭЛ. 2015. С. 5-13.

4. Прохазка Д. Психология позитивных изменений. Как навсегда избавиться от вредных привычек. М.: Манн, Иванов и Фербер. 2013. 320с.

5. Прохоров А.В. Транстеоретическая модель изменения поведения и ее применение // Вопросы психологии. 1994. Т. 2 . С.113-122.

ОЦЕНКА ФЕНОМЕНА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ВНИМАНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРОВЕДЕНИЯ СУДЕБНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЭКСПЕРТИЗ

Аннотация. В представленной статье показано как диагностика динамики внимания обследуемого лица может существенно пополнить материалы судебно-психологической экспертизы. Рассматривается поведенческая картина развития аффективного состояния обвиняемого, параллельно прописывается динамика интеллектуального и самонаправленного внимания. Исследование динамики интеллектуального внимания, может быть продуктивно использовано для аргументации положений, выдвигаемых экспертом психологом.

Ключевые слова: судебно-психологическая экспертиза, аффективное эмоциональное состояние, интеллектуальное внимание.

ESTIMATION OF PHENOMENON OF INTELLECTUAL ATTENTION IN PRACTICE OF JUDICIAL PSYCHOLOGICAL EXPERTISE

Abstract. The presented article shows how the diagnosis of the dynamics of attention of the examined person can essentially supplement the materials of the forensic psychological examination. The behavioral picture of the development of the affective state of the accused is considered, the dynamics of intellectual and self-directed attention is prescribed in parallel. The study of the dynamics of intellectual attention can be used productively to argue the positions put forward by the expert psychologist.

Key words: forensic psychological examination, affective emotional state, intellectual attention.

В рамках представленного сообщения излагается опыт опоры автора в процессе проведения судебно-психологической экспертизы, помимо прочего, на выявление психологической картины интеллектуального внимания обследуемого. Данный вид внимания был установлен профессором В.И. Страховым в 1963 году. Им же был исследован психологический аппарат данного явления, а также его развитие и управление им [1]. При этом интеллектуальное внимание мы рассматриваем на уровне само направленности, нас интересует тот аналитический сьем, который осуществлял обвиняемый, как в процессе преступных действий, так и в смежные промежутки времени.

Судебно-психологическая экспертиза эмоционального состояния подследственного является одной из самых значимых экспертиз в уголовном процессе. Наличие в момент совершения преступления состояния сильного душевного волнения, физиологического аффекта, у подозреваемого является основной задачей такой экспертизы [2]. В нашем примере подследственный, совершая преступные деяния, нанесение тяжких телесных повреждений нескольким по-

терпевшим: жене, любовнику, соседу, находился в состоянии сильного душевного волнения, которое развивалось стадийно, имея подготовительную, затем стадию аффективного взрыва и завершающую стадию – истощения [3].

Подготовительная стадия имеет временные границы в пределах от непосредственного травмирующего психику повода до аффективного взрыва. При внезапном развитии конфликтной ситуации эти границы совпадают, в случае кумулятивного аффекта они могут существенно отдаляться. В типичных случаях развития аффекта процесс нарастания переживания сопровождается стремительным ростом эмоциональной напряженности и полной расфокусировкой внимания, заканчиваясь эмоциональным взрывом. Интеллектуальный самосъем оказывается перекрытым мощным эмоциональным выбросом. При этом отражение оказывается фрагментарным, с большими «пустотами» и имеет весьма ослабленное, а иногда и полностью выпадающее аналитическое прослеживание. Однако процесс переживания может иметь и волнообразный характер, усиливаться в определенные периоды под влиянием соответствующих представлений. В этих ситуациях самонаправленное внимание фиксируется на перенесенном унижении или насилии в виде осознания личностных смыслов оскорбления при повторной встрече с травмирующим фактором той же конфликтной ситуации.

Так в случае проводимой нами судебно-психологической экспертизы обвиняемый, зная об измене своей жены, все же стремился удержать ее от развода. Между супругами велись продолжительные разговоры, в которых муж просил жену подумать, подождать с решением о разводе до отпуска. Все это вело к накоплению отрицательного потенциала, к нарастанию эмоциональной напряженности мужа. Один из «проходных» эмоциональных выбросов мужа имел даже характер аутоагрессии в виде попытки отравиться, а также безудержного поведения, где он крушил мебель, затем, напал и избивал жену. Вся эта поведенческая картина может быть прописана по канве динамики интеллектуального и самонаправленного внимания. Интеллектуальная функция внимания, которая до поры до времени определяла оправданное поведение, оценку ситуации, какое то планирование событий и действий, была «выбита» из продуктивного режима. Сдерживающий фактор исчез, его поглотила эмоциональная доминанта, а адекватность съема как внешних обстоятельств, так и своего поведенческого облика оказались подавленными личностно значимыми переживаниями и в побудительной роли стал выступать собственно аффект. Определенное время обвиняемый руководствовался значимой для себя целью – не утратить самоуважение. Его регулируемые действия мотивировались стремлением сохранить семью. Практическое средство для этого усматривалось одно – отсрочить время развода. Это то и обусловило кумуляцию эмоционального напряжения. Подготовительная стадия оказалась значительно растянутой во времени.

Вторая стадия собственно аффективного взрыва реализовывалась в ограниченном поле внимания, при резком ослаблении его контролирующей функ-

ции, существенной заниженности интеллектуального проникновения в происходящее. Сосредоточение обследуемого резко ограничилось, сконцентрировавшись на главном источнике всех происшедших событий. Внимание лишается гибкости, жестко исключает значительное число объектов из поля отражения, заикливается. Оно концентрируется исключительно на источнике, вызывающем переживания и немногих связанных с ним раздражителях. Отсюда фрагментарность, жесткая избирательность и обрывочный характер сосредоточения. Так обвиняемый в ситуации нападения на любовника своей жены фиксировал лишь обнаженное тело соперника, позу спящего человека, слабый свет ночника, недопитую бутылку шампанского, но не замечал нож в своей руке, появление постороннего человека. Картина интимной близости между его женой и соперником остро возникла в его сознании, став пусковым фактором аффективного обвала. Обвиняемый наносил ножом удар за ударом по сопернику и далее, по соседу, прибежавшему на помощь, игнорируя даже свои ранения. Снижение чувствительности также подтверждает аффективную подавленность. Обвиняемого не останавливал вид крови, сбежавшиеся люди, шум, обращаемые к нему просьбы, требования, он действовал напролом. Его поведение представляло ряд двигательных автоматизмов, ножевые ранения были множественны, приходились в одно место. Обвиняемый выявил такой ресурс энергии, который был недоступен ему в обычном состоянии. Реально он был слабее своей жертвы, однако аффект вывел его на мощный выброс энергии. Нарушение регулирующей функции внимания и заблокированность интеллектуальной переработки своих действий, обвальный выброс двигательной энергии – все это в ярком виде просматривается в обсуждаемом случае.

Далее, на стадии истощения, происходит смена режима функционирования внимания обследуемого. Он растерян, опустошен, входит в состояние усталости, физической и психической астении. Теперь его вниманием охватывается вся полнота событий и содеянного. Он убегает с места преступления, не заботясь о своем внешнем виде, на нем только нижнее белье, у него нет определенных целей и маршрута, пытается покончить с собой, но, в конце концов, сам является в полицию. Приведенные материалы предоставляют возможность реконструировать динамику внимания подследственного, построив конструкцию ожидаемых действий и картину психических состояний обвиняемого.

Таким образом, учет функционирования внимания обследуемого лица может существенно пополнить материалы судебно-психологической экспертизы. Исследование динамики интеллектуального внимания, может быть продуктивно использовано для аргументации положений, выдвигаемых экспертом психологом, обосновывающим наличие в действиях обвиняемого состояния сильного душевного волнения, физиологического аффекта.

Список использованной литературы и источников

1. Страхов В.И. Теория и практика проблемы внимания. – Саратов: ИЦ «Наука», 2010.

308 с.

2. Судебно-психологическая экспертиза в уголовном процессе. Российское право: образование, практика, наука. 2005, № 4 (9). С. 56-58 URL: <http://www.российское-право.рф/> (дата обращения: 20.10.2017).

3. Куприянчук Е.В. Ресурсы судебно-психологической экспертизы в практической подготовке юридических психологов // Образование в современном мире Сборник научных статей. Под ред. проф. Ю.Г. Голуба. Саратов, 2009. С. 264-269.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОМФОРТА ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В представленной статье рассматриваются проблемы, связанные с тем, что в настоящее время по некоторым данным каждый третий школьник старшего возраста имеет близорукость, нарушение осанки, а каждый четвертый – патологию сердечно-сосудистой системы. Особую тревогу вызывает состояние психического здоровья учащихся. За время обучения в школе число детей с заболеваниями нервной системы возрастает в два раза. Данная группа заболеваний включает как функциональные нарушения (неврозы, страхи, невротические реакции), так и органические заболевания, в том числе врожденную и генетически обусловленную патологию. На наш взгляд, одним из эффективных и действенных средств духовно и физически здорового подрастающего поколения являются физическая культура и спорт.

Ключевые слова: школьники, учащиеся, физическая культура, физические упражнения, двигательная активность, эмоции, интересы.

PHYSICAL CULTURE AS MEANS OF CREATING OF STUDENTS' PSYCHOLOGICAL COMFORT

Abstract. The article discusses the problems associated with the fact that currently, according to some data, every third student has older myopia, posture, and each fourth - the pathology of the cardiovascular system. Of particular concern is the state of mental health of students. During study at school the number of children with diseases of the nervous system increases twice. This group includes diseases like functional disorders (neuroses, fears, neurotic reactions) and organic disease, including congenital and genetically determined disorders. In our opinion one of the most effective and efficient means of spiritual and physical health of the younger generation are physical culture and sports.

Keywords: schoolchildren, students, physical culture, physical activity, emotions, interests, physical exercise.

Охрана здоровья детей и подростков, составляющих значительную часть населения, от которого зависит здоровье последующих поколений, является одной из главных задач государства [1, с. 17; 2, с. 203].

Свою долю ответственности за сложившуюся ситуацию несет система образования, так как период взросления, приходящийся на пребывание ребенка в школе, оказался одним из периодов, в течение которого происходит ухудшение состояния здоровья детей и подростков. А ведь именно в это время дети находятся под присмотром таких специалистов как учителя, воспитатели, психологи, врачи. И это вызывает еще большее недоумение и озабоченность [3, с. 129].

Мы полагаем, что одним из условий нормального психосоциального развития детей является создание условий для их обучения и возможности общения с другими детьми в образовательных учреждениях. На наш взгляд одним из эффективных и действенных средств духовно и физически здорового подрастающего поколения являются физическая культура и спорт [4, с. 9].

Практический опыт показывает, что в среднем от 60-80% детей школьного возраста среди интересов и потребностей в общении со своими сверстниками отдают предпочтение подвижным играм и различного рода спортивным соревнованиям. Потому что именно игра любого характера, будь она подвижной или спортивной, позволяет детям дошкольного возраста, младшего школьного возраста, подросткам и старшеклассникам проявлять все свои двигательные способности и возможности, и получать при этом огромное удовольствие и радость. Радость и удовлетворение дети получают, прежде всего, от желания и возможностей через спортивные занятия показать, какие они смелые, сильные, ловкие. Очень большое значение играют и взаимоотношения детей во время таких занятий, как они выстраивают свое общение, насколько у них это получается или не всегда получается.

Игра является основным средством физического воспитания детей, с помощью игры дети приобщаются к окружающей жизни, овладевают разнообразными, полезными, жизненно-важными двигательными умениями и навыками.

Соревновательный характер игры воспитывает у детей такие личностные качества характера как: чувство дружбы, товарищества, коллективизма, взаимопомощи, взаимовыручки, чувство ответственности за себя и за членов его команды и т.д. Спортивные и подвижные игры воспитывают также и морально-волевые качества: целеустремленность, решительность, смелость, настойчивость и др. Поэтому занятия физическими упражнениями и спортом являются самым эффективным средством социализации личности школьника. Психологический климат и межличностные отношения, которые складываются у учащихся во время учебно-воспитательного процесса по физической культуре в школе, способствуют не только укреплению физического здоровья, но и психического здоровья наших детей [5, с. 22].

Положительное эмоциональное состояние учеников, дружеские отношения учащихся внутри коллектива, их взаимоотношения с учителем на уроке физической культуры, отсутствие на уроке конфликтных ситуаций, все это представляет такое понятие, как психологический климат. И такая благоприятная атмосфера должна царить на каждом уроке и каждому ученику должно быть комфортно в таких условиях. Такой психологический комфорт складывается из настроения каждого из членов учебного процесса, и на наш взгляд обуславливается «взаимозаражением» эмоциями друг друга. Бодрый, динамичный, деловой, доброжелательный психологический климат на уроке в значительной мере отражается на настроении каждого из детей и определяет отношения между уча-

щимися, а их удовлетворенность занятиями проявляется в эффективности их двигательной деятельности, в общении, в отношении друг к другу, в межличностных отношениях.

Эмоции это одна сторона психологического комфорта на уроке, другая не менее важная это нравственные, моральные нормы и ценности, которые складываются в данном классе среди учеников. Создание положительного эмоционального фона на уроке физической культуры играет огромное значение, и, как правило, оно формируется еще до начала урока и должно сохраняться на всем его протяжении. Конечно же этот эмоциональный фон может меняться по ходу занятий. Это зависит от самочувствия учеников, их интереса к физической культуре как к предмету, к физическим упражнениям, которые они выполняют (непосредственное выполнение упражнений - получается или не получается, оценка учителя за выполнение заданий); от деятельности учителя: его личности, внешнего вида, поведения, педагогического такта, от его отношения к учащимся на каждом уроке [6, с. 38-39].

Существует несколько факторов способствующих повышению эмоциональности урока и вызывающих удовлетворение и радость у учащихся от выполнения физических упражнений. Это познавательная и двигательная активность школьников на уроке. Познавательная активность заключается в том насколько внимательно и осмысленно дети воспринимают учебный материал, а самое главное заинтересованное отношение к нему. Двигательная активность учащихся, конечно же, связана с непосредственным, мотивированным и осознанным выполнением физических упражнений. Потребность в движении – это внутренняя естественная потребность детей с самого их рождения. Поэтому использование игрового и соревновательного методов на любом уроке, на любом занятии, в силу их психологических особенностей, всегда вызывают у школьников сильную эмоциональную реакцию. Ведь для детей очень важна эмоциональная сторона занятий физическими упражнениями. Воспитатели и учителя должны ставить перед детьми такие задачи, которые в первую очередь соответствуют их возможностям и во-вторых будут формировать у них потребность достичь желаемого результата, а это несет радость и удовлетворение, и создает оптимистическое настроение.

Использование новых и самых разнообразных физических упражнений (менять исходные положения, менять формы и содержание и т.д.), а также способы их выполнения (постепенное усложнение и др.) тоже обеспечивают высокий уровень активности на уроках, дети испытывают интерес к таким занятиям и, как правило, им комфортно на них.

В формировании мотивации школьников к занятиям физической культурой важны и интересы. В интересе отражаются потребности человека и средства их удовлетворения [2, с. 204].

Поддержание интереса и целеустремленности у школьников во многом

зависят от того, испытывают ли они удовлетворение от уроков физической культуры.

Интересы обычно возникают на основе тех мотивов и целей физкультурно-спортивной деятельности, которые связаны:

- с удовлетворением процессом занятий физическими упражнениями, а это динамичность самого занятия, эмоциональность занимающихся, новизна информации спортивных упражнений, разнообразие физических упражнений, общение и др.;

- с результатами занятий, а это приобретение новых знаний, умений и навыков, овладение разнообразными двигательными действиями, испытание себя при сдаче контрольных нормативов, улучшение результатов показателей физических способностей и др.;

- с перспективой занятий, а это физическое совершенство, гармоничное развитие, воспитание личностных качеств, укрепление здоровья, повышение физических качеств и физической подготовленности и др.

Если же школьник не имеет определенных целей в занятиях физическими упражнениями или в спортивной деятельности, то он и не проявляет интереса к ним.

Интерес – это осознанное положительное отношение к чему-либо, побуждение человека проявлять активность для познания интересующего его объекта. В психологии интерес характеризуют рядом определенных качеств такими как: широта (круг интересов), глубина (степень интереса), мотивированность (степень сознательности или случайности, преднамеренность интереса), действенность (проявление активности для удовлетворения интереса).

Интересы у детей школьного возраста к занятиям физической культурой бывают разными и отличаются достаточным разнообразием: это и стремление укрепить здоровье, сформировать телосложение, развить физические качества (силу, выносливость, скорость и т. д.), и психические качества (волю, смелость, решительность и т.д.). Важно отметить, что интересы девочек и мальчиков тоже отличаются. Девочки чаще желают формировать красивую фигуру, осанку, развивать гибкость, совершенствовать изящество движений, походку и т.п. Мальчики, как правило, хотят развивать силу, выносливость, ловкость.

Интересы к занятиям физической культурой имеют и характерные возрастные особенности. Дети младшего школьного возраста, прежде всего, управляет интерес к двигательной активности вообще, они и без уроков физической культуры любят бегать, прыгать, лазать и играть. Причем надо отметить, что мальчики более активны к самостоятельным видам двигательной деятельности, чем девочки. Это выражается в том, что мальчишки сами найдут куда побежать, куда и как залезть, как перепрыгнуть и т.д., тогда как девочек надо организовать для выполнения двигательной деятельности.

Подростки занимаются физическими упражнениями, используя мотивы,

связанные с развитием личности. Например, ими движет желание быть похожими на какого-либо героя, который является их кумиром, эталоном для подражания, или развивать объем мышечной массы для того, чтобы иметь авторитет среди определенного круга людей или сверстников, быть сильными, чтобы суметь постоять за себя в определенных ситуациях. Старшеклассники же на первое место ставят мотивы, связанные с их жизненными планами. Их занятия физической культурой и спортом в первую очередь вызваны целью подготовить себя к конкретной будущей профессиональной деятельности, к службе в армии.

Из вышеизложенного можно сделать следующие выводы. Для детей школьного возраста высокая двигательная активность является естественной потребностью, которую они могут проявить в физкультурно-спортивной деятельности. На наш взгляд началом формирования психологического комфорта школьников, служат моральные и нравственные принципы, складывающиеся на занятиях физической культуры в коллективе – это дружба, взаимопомощь, взаимовыручка, взаимоподдержка. Каждому коллективу, классу, отдельно взятой группе занимающихся физической культурой или спортом свойственны и характер отношений между детьми, т.е. умение строить их на основе целей и интересов.

Список использованной литературы и источников

1. Полунина Н.В. Состояние здоровья детей в современной России и пути его улучшения // Вестник Росздравнадзора. 2013. Вып. 5. С. 17-24.
2. Павленкович С.С. Мотивационно-ценностное отношение учащихся разных возрастных групп к физической культуре и здоровью // Формирование физической культуры и культуры здоровья учащихся в условиях модернизации образования. Сб. науч. ст. Всероссийской научно-практической конференции. Елабуга, 2015. С. 203-207.
3. Царева Н.М., Царева Ю.А. Двигательная активность и ее значение у школьников // Современные направления развития системы физкультурного и технологического образования: межвуз. сб. науч. трудов. Саратов: Саратовский источник, 2016. С.129-132.
4. Беспалова Т.А. Эффективность использования здоровьесберегающих технологий на уроках физической культуры // Физкультура и спорт: межвуз. сб. науч. трудов. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2015. С. 9-14.
5. Водолагина И.Ю. Активизация деятельности школьников на уроках физической культуры // Современные направления развития системы физкультурного и технологического образования: межвуз. сб. науч. трудов. Саратов: Саратовский источник, 2016. С. 21-27.
6. Ларина О.В. Содержание технологии эмоционально-волевой подготовки личности к спортивной деятельности // Современные направления развития системы физкультурного и технологического образования: межвуз. сб. науч. трудов. Саратов: Саратовский источник, 2016. С. 37-41.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СПОРТИВНОЙ МОТИВАЦИИ И ПСИХИЧЕСКОЙ НАДЕЖНОСТИ СПОРТСМЕНОВ

Аннотация. В статье приводятся результаты эмпирического исследования гендерных особенностей мотивации и психической надежности спортсменов. Автор приходит к выводу, что девушки в большей степени, чем юноши, настроены на достижение высоких спортивных достижений, спортсмены обоих полов отличаются высокой эмоциональностью и тревожностью, особенно в соревновательный период, их неумение управлять эмоциональными состояниями приводит к спортивным поражениям. В заключение в статье представлены психологические компоненты надёжности спортсмена.

Ключевые слова: мотив, спортивная мотивация, психическая надежность.

GENDER PECULIARITIES OF ATHLETES' SPORTS MOTIVATION AND MENTAL RELIABILITY

Abstract. In the article results of empirical research of gender features of motivation and mental reliability of sportsmen are resulted. The author comes to the conclusion that girls are more likely than young men to achieve high sports achievements, athletes of both sexes are highly emotional and anxious, especially during the competitive period, their inability to manage emotional states leads to sports defeats. In conclusion, the article presents the psychological components of the athlete's reliability.

Key words: motive, sport motivation, mental reliability.

Одним из важнейших профессиональных качеств спортсмена является мотивация, побуждающая его заниматься спортивной деятельностью и стремиться к высоким результатам. В спорт человека приводят самые разные мотивы: эстетическое наслаждение от своей физической формы, непосредственно сама биомеханика тела, привлечение к себе внимания, потребность быть среди сверстников, способ самовыражения и самоутверждения, достижение высоких спортивных результатов, формирование выносливости, поддержание здоровья и многие другие [1, с.54].

На каждом последующем этапе развития спортивной карьеры, значимость отдельных мотивов, побуждающих личность заниматься спортом, меняется. Например, Е.П. Ильин отмечает, что на начальных стадиях факторами прихода человека в спорт, вне зависимости от его вида, до этапа профессиональной спортивной деятельности, происходит следующая трансформация мотивов:

1. Желание к самосовершенствованию.
2. Желанию к самовыражению и самоутверждению.
3. Социальные установки.

4. Удовлетворение внутренних и материальных нужд [2, с.70].

Доминирование того или иного мотива доказывают результаты исследования, полученные Е.Г. Знаменской. Спортсмены с выраженной спортивно-деловой мотивацией занимаются спортом с большой увлечённостью, в отличие от тех, у кого преобладает личностно–престижная мотивация. Последние больше беспокоятся о спортивных достижениях, не всегда адекватно оценивают свои спортивные возможности. Перечисленные особенности мешают достижению стабильного психологического состояния в экстремальных соревновательных условиях [3, с.108].

Мотивация осуществляет в конструкции спортивной деятельности конкретные функции: является побуждающей силой занятия спортивной деятельностью; удерживает стабильный уровень энергозатрат в тренировочном процессе и соревновательной деятельности; контролирует, общий объём трудоспособности, применение разных методических приемов для достижения поставленных целей.

Надёжность – это свойство личности, которое даёт возможность спортсмену выступать наиболее результативно на протяжении определённого времени в соревновательный период его жизни.

Психологическая надёжность обуславливается балансом между восприимчивостью к стрессу, факторами и особыми качествами личности. Особые свойства личности чётко формируются в тренировочном процессе и проявляются в действиях спортсмена в условиях соревнований. Их четыре [3, с. 186]. Первое качество – эмоциональная устойчивость в соревновательных условиях. Второе качество – саморегуляция спортсмена при сильных эмоциональных нагрузках. Третье качество - соревновательная мотивация. Четвёртое качество – помехоустойчивость.

В видах спорта, где результативность работы обуславливается взаимодействием с партнёрами, к ним относятся командные виды спорта, главной составляющей их надёжности считаются социально - психологические факторы: сплоченность, психологическая совместимость, ролевая структурированность, психологический климат, престиж команды и другие.

Целью нашего исследования явилось изучение гендерных особенностей мотивации и психической надёжности спортсменов. В качестве респондентов выступили спортсмены, занимающиеся индивидуальными и командными видами спорта в количестве 104 человек, из них – 52 девушки и 52 юношей, в возрасте 15-18 лет.

Методики исследования: «Методика для выявления доминирующих мотивов у спортсменов» А.В. Шаболтаса (в адаптации Е.П. Ильина); «Опросник спортивной мотивации» Е.Х. Бабушкина; «Анкета для выявления психической надёжности у спортсменов» В.Э. Мильмана.

Обратимся к анализу результатов, полученных по методике А.В. Шабол-

таса.

У спортсменов обоих полов наиболее значимыми мотивами являются мотив эмоционального удовольствия (ЭУ) и мотив физического самоутверждения. Можно сказать, что для них ведущим в спортивной деятельности является мотив получения положительных эмоций от физических нагрузок. Далее в качестве значимых мотивов выступают следующие: личностный рост, чувство эмоциональной раскованности, улучшение физического здоровья.

В группе девушек более выражены мотивы физического самоутверждения ($t=2,92$ при $p=0,01$), социально-моральный мотив ($t=3,37$ при $p=0,001$), мотив достижения успеха в спорте ($t=5,55$ при $p=0,001$), в группе юношей – спортивно-познавательный ($t=2,89$ при $p=0,01$) и рационально - волевой ($t=2,15$ при $p=0,05$) мотивы.

Можно сделать вывод, что девушки в большей степени, чем юноши, стремятся к достижению высоких спортивных результатов, формированию красивой физической формы и чувствуют большую моральную ответственность за успех команды. Юноши, в свою очередь, больше сосредоточены не на достижении спортивных результатов, а на тренировочном процессе, получении удовольствия от занятий спортом и изучении методик, способствующих поддержанию хорошей спортивной формы.

Статистически значимых различий по шкалам методики Е.Х. Бабушкина нами не выявлено. Но можно говорить о тенденции к тому, что у юношей и девушек более выражена направленность на соревновательную деятельность, чем на тренировочный процесс, но направленность на тренировочную деятельность у девушек выше, чем у юношей.

Опираясь на результаты, полученные по методике В.Э. Мильмана, можно заключить, что девушки статистически значимо превосходят юношей по шкале «эмоциональная соревновательная устойчивость» ($t=3,08$ при $p=0,001$). Это означает, что им свойственно испытывать более сильное эмоциональное возбуждение в предсоревновательный или в соревновательный период, что может негативно сказываться на эффективности выступления.

У спортсменов мужского пола выявлен более низкий уровень выраженности по шкале «стабильность и помехоустойчивость» ($t=2,55$ при $p=0,01$). Это означает, что функциональность и стабильность физического состояния спортсмена снижается при воздействии разного рода помех и раздражителей.

В обеих группах одинаково низкие показатели по шкалам «саморегуляция» и «мотивационно - энергетический компонент». Можно сказать, что спортсмены обеих групп плохо контролируют собственное эмоциональное состояние, испытывают сильное возбуждение в соревновательный период, не в полную силу выкладываются на тренировках.

Таким образом, опираясь на полученные результаты, можно сделать следующие выводы. Девушки в большей степени, чем юноши, настроены на до-

стижение высоких спортивных достижений. Занятие спортом для них – это, прежде всего, способ самореализации. Однако, они отличаются высокой эмоциональностью и тревожностью, особенно в соревновательный период. Неумение управлять своими эмоциональными состояниями приводит к многочисленным ошибкам и спортивным поражениям.

Юноши в большей степени ориентированы на спортивный процесс, получение эмоционального и физического удовольствия от занятий спортом, чем на достижение высоких результатов. Такое отношение не стимулирует их максимально выкладываться на тренировках в процессе подготовки к соревнованиям. Поэтому в соревновательный период проявляется неустойчивость внутреннего функционального состояния, недостаточная стабильность двигательных навыков и спортивной техники, которые выступают в качестве негативных факторов спортивных достижений.

Наилучшее взаимодействие всех психологических компонентов надёжности, гарантирует стабильную результативность в спортивной деятельности. Надёжность спортсмена повышается вследствие его постоянной психологической подготовки, которая имеет ряд связанных систематически-педагогических компонентов, направленных на повышение надёжности.

1. Развитие мотивационной сферы, в которой спортсмен развивает и волевую составляющую личности.

2. Обучение спортсмена навыкам саморегуляции в соревновательных условиях.

3. Улучшение эмоционального климата, оптимизация межличностных взаимодействий в команде.

4. Повышение эффективности двигательных функций и эмоциональной устойчивости спортсмена.

Список использованной литературы и источников

1. Малкин В.Р. Управление психологической подготовкой в спорте. М.: ФиС. 2008. 200 с.
2. Ильин Е.П. Психология спорта. СПб: Питер, 2008. 372с.
3. Тарас А.Е. Психология спорта: Хрестоматия. М.: АСТ, 2007. 234 с.

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ
МОЛОДЁЖНОЙ ИНТЕРНЕТ-ЗАНЯТОСТЬЮ:
УРБАНИСТИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ⁶**

Аннотация. Интернет-занятость молодежи является глобализированным трендом, имманентным современным обществам разного типа и степени развития. Наиболее высокие шансы самореализации в контексте виртуальной дистанционной занятости имеют юноши и девушки, проживающие в городах, в связи с наличием необходимого комплекса ресурсов. Городское пространство сегодня трансформируется под нужды конкретных жителей / потребителей и ориентировано на расширение спектра их самореализации. Доступность Интернет-занятости определяется, прежде всего, географически, с учётом степени покрытия разных территорий GSM связью. Риском дистанционной работы выступает необходимость самоуправления, самостоятельной её оптимизации, что вызывает затруднение у 50% молодых фрилансеров. Часто Интернет-занятость, фриланс в сельских и городских поселениях воспринимаются как занятость привилегированного типа, что повышает социальный статус молодых дистанционных работников и их мотивацию к труду.

Ключевые слова: фриланс, дистанционная работа, молодежь, Интернет-занятость, психология управления, урбанистика.

**SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF MANAGEMENT
OF YOUTH INTERNET-EMPLOYMENT: URBANIST CONTEXT**

Abstract. Internet youth employment is a globalized trend, immanent to modern societies of different types and degrees of development. The highest chances of self-actualization in the context of virtual distance employment are young men and women living in cities, due to the availability of the required resource mix. Urban space today is transformed to the needs of specific residents / consumers and is focused on expanding the range of their self-realization. The availability of Internet employment is determined, first of all, geographically, taking into account the degree of coverage of different territories by GSM communication. The risk of remote work is the need for self-management, self-optimization, which causes difficulty in 50% of young freelancers. Often, Internet employment, freelance in rural and urban settlements are perceived as a privileged type of employment, which increases the social status of young distance workers and their motivation for work.

Keywords: freelance, distance work, youth, Internet employment, psychology of management, urban studies.

⁶ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №16-06-00227 «Виртуальная дистанционная занятость молодежи в современной России: концептуализация, измерение, моделирование» (руководитель Д. Зайцев).

Социально-экономическая и технологическая модернизация общества привели к трансформации рынка труда, изменению структуры занятости, а также социальному отношению к ней. Наблюдается тенденция усиления дифференциации профессий, психологических требований к особенностям групп и отдельных работников, выполняющих трудовые задачи в контексте традиционных и альтернативных форм занятости, связанных с распространением практик удаленной / дистанционной работы. Молодое поколение как наиболее активный и мобильный, легко обучаемый и легко адаптирующийся в новых социально-экономических условиях пласт населения всё чаще использует интернет-занятость как источник постоянного или дополнительного дохода, сочетая её с профессиональным обучением. Интернет-работники реализуют принципиально новые стратегии социально-трудовых отношений и стиля жизни, а также являются носителями комплекса социально-психологических рисков.

Превенция рисков предполагает, прежде всего, оптимизацию Интернет-занятости на основе принципов современного управления. Эффективность управления во многом обусловлена ориентацией на учёт психологических особенностей деятельности и её акторов.

Для Интернет-занятости в России характерен период институционализации; насчитывается около четырех миллионов таких работников (www.hh.ru, www.top.rbc.ru, 2017) против 75 млн, которые трудятся посредством современных информационно-телекоммуникационных технологий в Европейском союзе и США). К примеру, в США более трети работников трудоустроены удаленно и сами составляют свой график профессиональной деятельности, благодаря развитой экономике и политике их работодателей [1].

Социально-психологические проблемы Интернет-занятости разработаны в мировой науке недостаточно. Основной интерес ученых вызывали социокультурные и экономические аспекты данного феномена (например, Б. Виртц, Ф. Кинсман, Дж. Найлс, В. Мейтус, Й. Шварц; Д. Зайцев, Л. Кветной, Р. Колосова, Е. Крылова, М. Луданик, Т. Малева, Я. Правкина, Д. Стребков) [2; 3; 4]. При этом урбанистический контекст Интернет-занятости, развивающейся, прежде всего, именно в условиях города, также оказался вне фокуса исследовательского внимания.

Современный крупный город представляет собой интегральную систему, синтезирующую экологический, эмерджентный, биосоциальный, эволюционный, социокультурный и иные контексты (по М. Хэмилтон [5]). Интегральный город имеет свойства динамичности, адаптивности и отзывчивости как по отношению к своим внутренним жизненным условиям, так и в отношении внешних жизненных обстоятельств. Любой город притягивает, аккумулирует, инвестирует финансовые средства. Это позволяет ему относительно успешно развиваться при наличии патриотически настроенной власти, принимающей и реали-

зующей грамотные, социально ответственные управленческие решения.

Город латентно управляет человеком, корректирует его поведение, формирует интересы, актуализирует потребности. Городское пространство привлекательно для человека именно способностью удовлетворения множества его потребностей (актуальных и будущих). Город, как живая система [6, с.16], жизнестойкая, устойчивая к разновекторным влияниям экзо- и эндогенного генеза (Holling С. [7, с. 182]), способная трансформироваться под нужды конкретных жителей / потребителей, всегда ориентирована на расширение спектра их самореализации.

Молодежь в городе дифференцируется, по результатам наших наблюдений, по ряду оснований: во-первых, по географическому признаку (коренные жители и приезжие), во-вторых, по ориентации на личностное развитие (позитивная самореализация, негативная, нейтральная). Для определенной части сельской молодежи город является олицетворением воли, свободы, «праздника жизни», в котором она «растворяется». Для других город – ресурс удовлетворения потребностей в совершенствовании, карьерном росте. Соответственно, такая молодежь ориентирована на самореализацию, максимальное использование позитивных возможностей городского пространства (однако, часто, пока имеется желание, стимул и поддерживающее социальное окружение). Девушки и юноши второй группы могут отличаться наличием алкогольной и наркотической аддикций, асоциальным поведением. Этому, в определенной степени, способствует обширная сеть досуговых, развлекательных организаций, которые, иногда, характеризуются полукриминальным форматом. На третью группу молодежи (нейтральную / пассивную) город фактически не влияет ни положительно, ни отрицательно. Их социализация, индивидуальное развитие обусловлены в основном проблесками личной инициативы ситуационного генеза, что проявляется редко.

Одной из важных социальных функций, реализуемых городом, выступает обеспечение занятости населения, в частности, молодежи. Городское пространство аккумулирует значительные ресурсы для занятости, предлагая её онлайн и офлайн форматы, создавая благоприятные условия для виртуального трудоустройства. Молодежь как динамичная социальная группа с высоким уровнем восприимчивости инноваций, стремлением к самостоятельности в поведенческом, эмоциональном, моральном аспектах, достаточно часто выбирает фриланс, виртуальную дистанционную занятость (свободную занятость, посредством Интернет-пространства, телекоммуникационных ресурсов [4, с. 102].

В современном обществе Интернет-занятость стала новой важной формой трудоустройства молодежи, возможной благодаря развитию информационно-цифровых технологий, становлению информационно-электронного общества. Доступность фриланса различна географически, прежде всего, с учётом степени покрытия разных территорий GSM связью. Например, масштаб и качество по-

крытия ведущими операторами связи (МТС, Мегафон, Билайн, Теле2) GSM, 3G и 4G позволяет использовать стационарный и мобильный 3G и 4G интернет, пользоваться сотовой GSM связью только в крупных городах и поселках городского типа Саратовской области. Общий процент покрытия её территории варьирует (в зависимости от оператора) от 10 до 15%, что детерминирует ситуацию выраженного социального, цифрового неравенства населения провинции.

Соответственно, сельская молодежь, юноши и девушки, проживающие в малых городах, поселках городского типа, оказываются фактически изолированными от пространства виртуальной дистанционной занятости, фриланса, и, в данном контексте, вести речь о доступности ресурсов сетевой социально-трудовой деятельности, обеспеченности компьютерами, специальными программами, не имеет смысла. В целом, по России, по данным Фонда «Общественное Мнение», темпы распространения Интернета (<http://fom.ru/special.html>, 2015) в сельской местности на 25% ниже, чем в среднем по стране, в связи с малой мощностью оборудования и удорожанием трафика.

В ряде случаев, Интернет-занятость, фриланс в сельских и городских поселениях воспринимаются, по нашим наблюдениям, как занятость привилегированного типа (гибкий график деятельности, возможность работать в домашних условиях), что повышает социальный статус такого работника, его самооценку. Комфортные условия труда привлекают молодежь и для 40% её представителей они являются приоритетными. В целом, виртуальный труд актуализирует социальную мобильность человека, выравнивает его жизненные шансы, способствует смягчению социального неравенства.

К трудностям реализации Интернет-занятости молодые фрилансеры, проживающие в городах трёх федеральных округов (центр и периферия: Центральный, Приволжский и Сибирский, отнесли ограниченность знаний об информационных технологиях, специализированных программах для работы в сети Интернет, невыплату вознаграждения работодателем, высокую потребность в «живом общении» (авторский Интернет-опрос, 2016, N=300). По результатам нашего исследования, наиболее распространены молодежные виртуальные дистанционные практики в Центральном федеральном округе России, наименее - в Сибирском. Для многих городских фрилансеров (65%) актуальной является проблема психологического порядка, связанная с трудовой дисциплиной, самостимулированием к трудовой деятельности, эмоциональным настроем на неё. При этом, каждый десятый респондент, выполняющий работу в домашних условиях не справляется с управлением своей трудовой деятельностью. Это выражается в систематическом насилии над собой, отсутствии выходных и праздничных дней, отпуска, ненормированном рабочем дне. Фактически формируются особый психологический портрет Интернет-работника.

Список использованной литературы и источников

1. Daniel J. Edelman Freelancing in America: A National Survey of the New Work-

force, 2014: [Электронный ресурс]: https://fu-web-storage-prod.s3.amazonaws.com/content/filer_public/7c/45/7c457488-0740-4bc4-ae45-0aa60daac531/freelancinginamerica_report.pdf (дата обращения: 11.10.2017)

2. Василюк Т., Колосова Р., Луданик М. Дистанционная занятость в России. Монография. М.: МГУ, ТЕИС, 2006. 111 с.

3. Кветной Л. Развитие дистанционных форм занятости в современной мировой экономике. М.: Финансовый университет, 2011. 180 с.

4. Правкина Я., Зайцев Д., Щебланова В. Телезанятость: новый тренд в жизни современного человека // Инновационная деятельность. 2013. №4(27). С.100-107.

5. Hamilton M. Meshworking Integral Intelligences for Resilient Environments / Enabling Order and Creativity in the Human Hive / The Enacting an Integral Future Conference, 2010 // <http://www.integralcity.com-research> (дата обращения: 17.10.2017)

6. Miller J. Greater than the sum of its parts: Subsystems which process both matter-energy and information // Behavioral Science. 2002. V.37. P. 1-38.

7. Foundations of ecological resilience / L.Gunderson, C.Holling. Washington: Island Press, 2010. 218 p.

СФОРМИРОВАННОСТЬ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ СОХРАНЕНИЯ И УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматривается актуальность формирования, сущность, компоненты и критерии здоровьесберегающей компетенции.

Ключевые слова: здоровьесбережение, компетентность, здоровьесберегающая компетентность.

FORMATION OF TEACHER'S HEALTH-SAVING EXPERIENCE AS CONDITION OF CONSERVATION AND FORTIFICATION OF STUDENT'S HEALTH

Abstract. The relevance of formation, essence, components and criteria of health-saving competence is considered in the article.

Keywords: health preservation, competence, health-saving competence.

Смысл и значимость любой профессиональной деятельности напрямую связаны с социальным заказом общества, с тем запросом и ожиданием, которым она должна соответствовать. Педагогическое образование сегодня определяет «качество профессиональной подготовки кадров во всех сферах функционирования общества и государства, <...> способствует социальной стабильности и развитию общества» [1, с. 44]. А учитель призван реализовать «человекоформирующую» миссию, связанную, в том числе, с сохранением и укреплением здоровья как интегральной и непреходящей ценности, как отдельного человека, так и всего общества. Это предъявляет к педагогу особые требования, выраженные в том числе и в сформированности у него здоровьесберегающей компетенции, востребованной на профессиональном уровне и гарантирующей перенос в любую область его жизнедеятельности.

Истоки разработки проблемы здоровьесберегающей компетенции восходят к идее готовности студентов вузов физкультурно-спортивного профиля к здоровьесбережению, изысканиям возможности формирования здоровьесберегающей компетенции в ряду профессиональных компетенций учителя физической культуры. Однако современные реалии таковы, что здоровьесбережение может и должно стать сквозной идеей, функцией не только учителя какой-либо предметной области, а практически каждого педагогического работника – учителя, психолога, классного руководителя, социального педагога, воспитателя, тьютора, представителей административного аппарата образовательных организаций.

Только здоровьесберегающая педагогика, по мнению Л.Ф. Тихомировой, рассматривает проблему сохранения здоровья детей в процессе их обучения и

воспитания, с тем, чтобы «... обеспечить каждому выпускнику школы такой уровень здоровья, который позволил бы ему реализовать свои жизненные планы, удовлетворить потребности и запросы. Здоровьесберегающая педагогика предполагает также формирование у каждого учащегося умений и навыков здорового образа жизни, воспитание культуры здоровья» [2, с. 18]. При этом обязательным компонентом и одновременно условием здоровьесберегающей педагогики является деятельность педагогов, признание ими приоритета ценности здоровья в организации учебно-воспитательного процесса, «...грамотность и компетентность педагогов в вопросах сохранения и укрепления здоровья детей» [2, с. 25].

«Здоровьесбережение» относится к традиционным, классическим терминам, используемым в здоровьесберегающем подходе и здоровьесберегающей педагогике. И если изначально в нем доминировало значение «не истратить..., не дать исчезнуть..., сохранить» [3, с. 698], то с позиций современной ситуации он приобретает иной, более глубокий смысл. Сегодня делается акцент на здоровьесбережении, здоровьесозидании, здоровьетворчестве. Педагог сегодня не только должен, он просто обязан не только сохранять здоровье обучающихся, но и быть ориентирован на его совершенствование, развитие. Как подчеркивает Г.К. Зайцев [4], обеспечение здоровьесбережения каждого ребенка, формирование здорового образа жизни, строится на обязательной реализации трех принципов: сохранения, укрепления и формирования здоровья, которые позволяют обеспечить полноценное развитие ребенка в образовании без ущерба его здоровью. Убеждены, что смысловое единство понятий «здоровьесбережение», «здоровьесозидание», «здоровьетворчество» и «здоровьеразвитие» заключается в обязательном *позитивном* росте, приращении, совершенствовании всех без исключения компонентов здоровья – физического (телесного), психического (душевного, духовного) и социального.

Анализ исследований по проблеме, опора на здоровьесберегающий, компетентностный и личностно-деятельностный подходы позволили конкретизировать те компоненты, которые и определяют суть здоровьесберегающей компетенции, не только с точки зрения теории, но и практики, а именно: мотивационно-волевой когнитивно-ценностный практико-действенный и рефлексивный. Особенность каждого из них заключается в их субъект-субъектной внутренне-внешней ориентированности. Поэтому в компонентах условно выделяются два пласта: внешний, направленный на включение элементов здоровьесбережения в собственную практическую деятельность с целью сохранения и улучшения здоровья обучающихся и внутренний, связанный с переосмыслением ценностей здоровья вообще и в отношении собственного «Я» как в профессиональном, так и общежизненном аспектах.

Мотивационно-волевой компонент отражает качественный уровень мотивации здоровья (активного созидания или инертности, ведущей, по большому

счету, к саморазрушению). При этом важно, насколько она имеет не только личностный, но и социально, профессионально-ориентированный контекст, а точнее – их единство.

Когнитивно-ценностный компонент здоровьесберегающей компетенции включает профессиональные и общекультурные знания и ценности, их адекватность потребностям формирующейся личности – ученика, воспитанника. Его основой являются знания о функциях, принципах и содержании будущей педагогической деятельности с учетом последних инноваций в данной области, требований профессионального стандарта педагога, понимания здоровья как интегративной ценности и осознания необходимости овладения технологиями здоровьесбережения, здоровьеразвития.

Практико-действенный компонент здоровьесберегающей компетенции актуализирует такие группы умений, как:

- прогностические (включение здоровьесбережения и здоровьесовершенствования как составляющих целеполагания педагогической деятельности на всех ее уровнях и формах, с учетом индивидуального и социального здоровья);
- информационные (умение добывать и включать в учебную и внеурочную деятельность знания о здоровье как обязательном критерии благополучия человека и условия его успешной самореализации, адаптированные к конкретной ситуации (виду деятельности), возрасту и индивидуальным особенностям ребенка (позиционность относительно существующих норм здоровья);
 - проективные (определение путей, способов, форм и методов внедрения элементов здоровьесбережения в образовательный процесс любого ОУ);
 - аналитические (умение анализировать, осмысливать педагогическую действительность с точки зрения оценки ее здоровьесберегающего потенциала и/или опасности и определять пути ее совершенствования);
 - социально-коммуникативные (установление диалога с ребенком в области оценки состояния его здоровья; толерантность и конфиденциальность оценки и перспектив его здоровьесбережения и здоровьеразвития; контакт с другими субъектами образовательного процесса – педагогами, администрацией, родителями; ведение активной профилактической деятельности по пропаганде ЗОЖ);
 - организаторские (развитие мотивации, потребности учащихся в ЗОЖ, изучение возможностей и особенностей своего здоровья, мобилизация волевых ресурсов по закреплению положительных и устранению негативных норм поведения);
 - рефлексивные.

Рефлексивный компонент здоровьесберегающей компетенции объединяет три вида рефлексии: элементарную (анализ знаний о здоровье, здоровьесбере-

гающей деятельности и поведения на витальном уровне), философскую (сознание в единстве социального и личностного значения здоровьесбережения) и теоретическую (осмысление накопленного багажа практических знаний и умений ЗОЖ с целью определения путей совершенствования учебно-воспитательного процесса).

Так как здоровьесберегающая компетенция рассматривается в двух планах – личностном и профессиональном, то в аспекте последнего она выполняет еще и профилактическую, коррекционную и адаптационную функции. Профилактика направлена на предупреждение тех возможных физических, духовных и социальных отклонений, которые сопровождают каждый отрезок детства. Понимание природы и характера проявления кризисных явлений в период школьного обучения, естественности диспропорционального развития, связанного с продолжающейся акселерацией, индивидуальность протекания процессов взросления, учет гендерного подхода должны стать характеристикой профессиональной компетентности педагога в целом и отражаться в его составляющей – здоровьесберегающей компетенции.

Коррекционная функция рефлексивного компонента здоровьесберегающей компетенции предполагает не только диагностику состояния здоровья субъектов образовательного процесса, но и определение диссонанса основных составляющих здоровья, требующих особо пристального внимания со стороны всех специалистов, задействованных в образовательном процессе, уход от одноплоскостного восприятия проблем здоровья человека (студента, начинающего педагога, ребенка) как исключительно либо только телесного, либо душевного, либо духовного.

Сформированность здоровьесберегающей компетенции может соответствовать трем уровням: ориентационному, процессуальному, рефлексивному. Они определяются с помощью пакета диагностических методик и в соответствии с научно-обоснованными критериями и показателями [5].

Так, мотивационно-потребностный критерий позволяет проследить сформированность стойкой мотивации на здоровый образ, его показателями выступают развитие мотивации здоровьесбережения и актуализация потребности в ЗОЖ.

Когнитивно-ценностный критерий оценивает знания о здоровье как интегративной ценности человека, а его показателями являются умения систематизировать, анализировать объем и характер своих знаний о здоровье как совокупности телесного, духовного и душевного; знаний о возможностях здоровьесбережения и здоровьесовершенствования; знаний и существующих технологиях здоровьесбережения и здоровьеразвития, а также интегрировать ценности собственного личностного и профессионального здоровья (личностный аспект ЗСК) и здоровья будущих воспитанников, а также всех субъектов образовательного процесса – профессиональный аспект).

Практико-деятельностный критерий отражает наличие конкретных умений здоровьесберегающей деятельности, что выражается (показатели) в умении применять их на практике при решении задач и осуществлять данную деятельность, а также быть готовыми к осуществлению здорового образа жизни.

Рефлексивно-оценочный критерий показывает наличие отношения педагога к осуществлению обязательного (само) анализа, (само) контроля эффективности здоровьесбережения и (само) оценки, (само) коррекции их резервных возможностей.

Таким образом, педагог XXI века – это не только предметник, на него сегодня возлагается миссия восстановления экологии будущих поколений с позиции ценности единства телесного, духовного, социального здоровья, что выражается в потребности формирования здоровьесберегающей компетенции как базовой витальной и профессиональной ценности.

Список использованной литературы и источников

1. Чуркин С.Г. Организация процесса формирования здорового образа жизни у младших школьников: дисс. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2005. 136 с.
2. Тихомирова Л.Ф. Теоретико-методические основы здоровьесберегающей педагогики: дис. ... д-ра пед. наук. Ярославль, 2004. 390 с.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. 16-е изд., испр. М.: Рус. яз., 1984. 97 с.
4. Зайцев Г.К. Валеологический анализ и обеспечение здоровья педагогическими средствами в системе образования // Валеология. 1997. № 4. С. 16-21.
5. Лукашин Ю.В., Черняева Т.Н. Формирование здоровьесберегающей компетенции в высшем профессиональном образовании. Саратов: Саратов. гос. тех. ун-т, 2015. 160 с.

САРАТОВСКАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА, ПРОВИНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И БУДУЩЕЕ РОССИЙСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. В статье обсуждается вопрос о будущем отечественной психологии. Поскольку развитие науки связано с представлениями ученых о будущем, утверждается, что необходим позитивный сценарий развития. В статье обосновывается положение, что роль провинции состоит в сохранении научных ценностей. В статье выдвигается тезис, согласно которому необходимо пересмотреть понимание предмета психологии. Предлагается в качестве предмета рассматривать внутренний мир человека. В статье показаны преимущества такой трактовки.

Ключевые слова: психология, российская психология, провинциальная психология, научная школа, методология, предмет психологии, внутренний мир человека, будущее психологии

SARATOV PSYCHOLOGICAL SCHOOL, PROVINCIAL PSYCHOLOGY AND FUTURE OF RUSSIAN PSYCHOLOGY

Abstract. The article discusses the future of Russian psychology. Since the development of science is associated with the views of scientists about the future, it is asserted that a positive scenario of development is necessary. The article justifies the position that the province's role is to preserve scientific values. In the article the thesis is advanced, according to which it is necessary to reconsider the understanding of the subject of psychology. It is proposed to consider the inner world of a person as an object. The article shows the advantages of such an interpretation.

Keywords: psychology, Russian psychology, provincial psychology, scientific school, methodology, subject of psychology, inner world, the future of psychology

Термина «провинциальная психология» в последнее время многие авторы стараются избегать, так как почему-то им представляется, что в нем есть нечто уничижительное. Существует тенденция заменить этот термин на другой – «региональная психология». Это кажется не слишком удачной пародией на западную «политкорректность», ибо оппозицию «столица – провинция» никто не отменял, да и столичные «преимущества» не раз ставились под сомнение... Речь совсем не об этом...

Волжский город Саратов издавна является признанным центром психологической мысли и профессионального психологического образования в России. Становление саратовской школы психологии неразрывно связано с деятельностью И.В. Страхова (1905-1985), известного советского психолога. Формирование школы начинается в предвоенный период, когда в 1940 году И.В. Страхов организует кафедру психологии в Саратовском педагогическом институте, вокруг которой и складывается школа. История формирования саратовской школы

подробно описана в многочисленных публикациях В.И. Страхова, известного саратовского психолога, поэтому не будем на ней останавливаться подробно. Обратим внимание лишь на то, что, вероятно, есть значительное сходство в развитии саратовской школы и формировании ярославской психологической школы – другого крупного провинциального центра советской психологии [1]. Впрочем, несомненны и различия, проистекающие в первую очередь из личностных качеств лидеров-основателей школ И.В. Страхова и В.С. Филатова. В данной публикации не ставится задача сопоставительного анализа процесса развития научных школ. Для темы нашего исследования важно отметить, что лидеры школ в значительной степени направляли развитие школы, в частности, за счет выбора подходов, исследовательских стратегий и, конечно, путем определения тематики исследований. Специально подчеркнем, что в первую очередь они были лидерами в методологии, направляющими исследовательский «пелатон» научной школы в нужном направлении.

Отметим, что у И.В. Страхова, как и у В.С. Филатова, был выраженный интерес к методологии психологии. С.А. Богданчиков отмечает, что дипломная работа И.В. Страхова в Ярославском педагогическом институте (1927) была посвящена методологии психологии («Опыты построения марксистской психологии в России»), а первые публикации затрагивали проблему типологии и теоретических методов в психологии [2].

Не будем в рамках малообъемного текста анализировать методологические представления руководителей названных психологических школ. Как можно полагать, представление, что они «в целом одинаковы» (на том основании, что оба относятся к так называемой советской психологии), является, скорее всего, иллюзией, причем вредной иллюзией. Более того, реконструкция реальных методологических представлений (на основании выполненных лидерами школ и под их непосредственным руководством научных и практико-ориентированных исследований) видится интересной и крайне полезной (в плане дальнейшего развития методологии психологии) задачей. За неимением текстового пространства этот вопрос обсуждать в настоящей статье более не будем. Во всяком случае, зафиксируем, что в рамках провинциальной научной школы реальная методологическая работа лидеров несомненно происходила, пусть специально и не афишировалась.

Однако обратимся к настоящему времени. Констатируем, что если провести ревизию методологического инструментария психологической науки, то реально с советских времен уцелело немного. Принципы (детерминизма, единства сознания и деятельности, развития психики в деятельности) значимо устарели. Как писал В.П. Зинченко, в отечественной психологии были сформулированы методологические принципы, которые сохраняются в виде недостаточно отрефлектированных схематизмов профессионального сознания. «Беда в том, что они излагаются именно в форме постулатов, а не проблем, что сковывает

свободу мысли и исследования» [3, с.98-99]. Трактовка психики как отражения тоже утратила свое былое значение: в настоящее время термин «отражение» применим разве что к сенсорным процессам, поскольку уже перцептивный уровень содержит мощную составляющую конструктивизма. Из области естественных наук были позаимствованы принципы развертывания содержания науки, упрощенно трактуются важнейшие методологические понятия «метод», «факт», «объяснение». Теория психологического объяснения вообще практически еще не разработана... Методологический статус психологии как науки (это может показаться невозможным, но факт) в действительности не определен (не считать же серьезной попытку ВАКовского отнесения психологии к социогуманитарному знанию). Конечно, этот упадок в сфере методологии пока что не восполнен новыми методологическими исследованиями и разработками. Поэтому чрезвычайно интересно было бы осуществить экспликацию реальных методологических представлений исследователей из нынешнего поколения психологов. Констатируем, что сегодня методологически положение психологии далеко не блестяще, хотя хорошо известно, что классики психологии неоднократно предсказывали переход психологии в статус ведущих наук.

Итак, настоящее психологии не впечатляет. Не случайно не стихают разговоры про схизис, кризис, другие проявления неблагополучия в этой науке. Пока – по выражению известного английского нейрофизиолога Криса Фрита – психология находится «внизу». Дадим ему слово: «Как у всякого другого племени, у ученых есть своя иерархия. Место психологов в этой иерархии – в самом низу» [4, с. 17]. Оставим эту оценку на совести видного представителя нейронауки.

Важно подчеркнуть, что в условиях наступившей методологической свободы и вседозволенности понятно: каждый волен выражать свое мнение, каким бы оно ни было. Правда, особенно тревожно то, что многие психологи – не хочется считать их дальновидными – в нынешних условиях нестабильности, о которых уже было сказано, пытаются обосновать «справедливость» сложившегося положения. Дело в том, что ориентируясь на статус психологии «в нижней части иерархии», авторы обосновывают тезис о том, что психология – это не наука, а лишь совокупность отдельных подходов, набор разных технологий и пр. В частности, можно услышать, что: название «психология» не выражает современного состояния этой научной области; полноценной науки о психике в XXI столетии так и не появилось; пройденный психологией исторический путь во многом случаен и гордиться там нечем; прошлое психологической науки недостойно, чтобы на него ссылаться и к нему апеллировать; психологии как единой дисциплины не существует; в психологии имеется лишь множество различных исследовательских подходов, фактически не связанных между собой и т.п.

Никоим образом не покушаясь на свободу высказывания мнений, хочется

предостеречь: механизм самоосуществляющихся прогнозов (по Р. Мертону [5]) еще никто не отменял: в конечном счете, происходит то, во что люди верят и что они ожидают.

В сложившихся условиях очень важно иметь позитивный сценарий развития психологии. Представляется, что в этом отношении велика роль провинциальной психологии. В столицах методологические магистральные разработки включены в контекст «высокой» научной политики, которая не всегда понятна провинциалам. Возникает вопрос, почему внимание обращается именно на провинциальные школы, почему будущее психологической науки связывается в первую очередь с ними? Да потому, что, так или иначе, провинция в большей степени, чем столица обеспечивает сохранение и трансляцию ценностей и традиций. Как можно полагать, и в сфере философии психологии тоже. Поэтому внимание к методологии в провинции должно быть значимо выше, чем в столице. Не станем здесь повторять известный тезис историка В.О. Ключевского, согласно которому в России центр на периферии... Дело совсем не в том, где именно расположен центр... Как когда-то удачно выразился М. Гефтер, провинция в России (и раньше и сейчас) представляет собой «резервуар человеческого сопротивления унификации», что очень похоже на правду.

Но вернемся к психологии.

С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что становление новой психологической науки «не может быть стянуто в одну точку»: «Это длительный, еще не законченный процесс, в котором должны быть выделены три вершинные точки: первая должна быть отнесена к тому же XVI–XVII веку или переломному периоду от XVII к XVIII веку, который выделил Энгельс для всей истории науки; вторая – ко времени оформления экспериментальной физиологической психологии в середине XIX столетия; третья – к тому времени, когда окончательно оформится система психологии, сочетающая совершенство методики исследования с новой, подлинно научной методологией» [6, с. 77]. Как нам представляется, ключевым моментом в данном высказывании – глубоким и верным – является следующее: «когда окончательно оформится система психологии, сочетающая совершенство методики исследования с новой, подлинно научной методологией».

Итак, сформулируем наш вывод. Психология еще не стала самостоятельной наукой в полном смысле, система психологии пока еще не сложилась. Вывод Рубинштейна, который он сделал в 1940 году, справедлив и сегодня. Будущее психологии прекрасно, но еще впереди. Для достижения этого будущего предстоит решить ряд задач.

С нашей точки зрения, с момента декларативного выделения психологии – обоснование физиологической психологии было предпринято Вундтом в 1874 году, когда была опубликована полностью книга «Основания физиологической психологии» – и эта инициатива была поддержана научным сообществом и институционально. Психология с 1874 находится в кризисе. Внешняя сторона

состоит в том, что отсутствует общее для всех ядро научного знания, психология расколота на отдельные направления. Глубинный, внутренний смысл кризиса заключается в том, что цена, которую пришлось заплатить за самостоятельность - это неоправданные ограничения. В частности, это ограниченное, зауженное понимание предмета [7].

Кризис на глубинном уровне не преодолен до сих пор. Не стоит относиться к слову «кризис» негативно, это реакция сообщества, выражающая неудовлетворенность тем, как решает проблемы психология (см. подробно [8]).

В настоящее время совершенно очевидно, что необходимо обратить пристальное внимание на проблему предмета психологической науки. Как представляется, от правильного решения именно этого важного методологического вопроса зависят и ближайшие перспективы психологии, и ее общие стратегические устремления. Это и есть первоочередная задача психологии.

Как известно из психологии творчества, основная трудность в нахождении нового решения сложной проблемы состоит не столько в том, что нужно догадаться и сформулировать правильную гипотезу, сколько в том, чтобы преодолеть заблуждения, препятствующие выстраиванию верного пути. Именно осознание этих препятствий является наиболее сложным моментом в этом процессе. Пересмотру предмета психологии, по нашему мнению, мешают некоторые устоявшиеся стереотипы, шаблоны мышления. Некоторые, как мы увидим, имеют весьма давние корни. Назовем эти заблуждения мифами и перечислим основные.

Миф первый. Определение предмета – важнейшая задача психологии. Обратим внимание, что изменение трактовки предмета психологии это не просто словотворчество. Многие психологи и сегодня искренне полагают, что трактовка предмета психологии не имеет существенного влияния на жизнь науки: те или иные конкретные исследования проводятся, исходя из понимания *предмета* данного конкретного исследования. Предмет исследования и предмет науки не совпадают. Поэтому изменение понимания предмета науки, полагают они, не оказывает реального влияния на предмет конкретного исследования. Кстати, можно увидеть большое количество учебников по психологии, где о предмете определено говорится только в первой главе, а содержание всех остальных с трактовкой предмета практически никак не связано. Выбор адекватного предмета имеет решающее значение как для успешности конкретного исследования, так и для самоопределения науки в целом. С нашей точки зрения, это важный шаг, имеющий большие последствия, существенно перестраивающий представление об общей психологии.

Миф второй. Предмет традиционно понимается как простой. Удивительно, но традиция такого понимания существует со времен Фомы Аквинского (1225-1274). В этом моменте формулируемый нами подход означает категорический разрыв с той традицией, которая утверждает, что душа (психика) есть

простая вещь, познающая себя и другие вещи. Удивительно, но психологические школы и направления, включая современные, следовали этому древнему, но весьма спорному учению. Отсюда, кстати, следует, что неявно предполагается, что метод изучения тоже должен быть *простым*. Нам это также представляется недоразумением и анахронизмом: очевидно, что мир сложен, поэтому и методы его исследования используются разные – в зависимости от того, какая часть мира исследуется. Поэтому, говоря о методах, стоит подчеркнуть, что чаще всего речь идет о комплексе методов, их сочетании. Иными словами, используются методы, как из арсенала естественнонаучной психологии, так и из обихода герменевтических методов.

Миф третий. Известное и красивое положение: кто разгадал бы клеточку психологии, тот нашел бы ключ ко всей психологии. В качестве предмета берут не предмет в целом (совокупный предмет), а единицу. Но большая проблема – насколько единица может заменить совокупный предмет, предмет в целом, в выполнении функций, которые должен выполнять предмет науки.

Миф четвертый. Проблема «психика и мозг». Современная психология является наследницей Р. Декарта «по прямой». Оторвав душу от организма, противопоставив их, Декарт сделал неизбежной мысль об их соотношении. В соединении с идеей причинно-следственного объяснения мы получаем классический тупик, приводящий к эпифеноменализму психического. Для этого вспомним характеристику причинного объяснения. Этот тезис нуждается в пояснении. Дело в том, что традиционная трактовка предмета делает практически неизбежной редукцию психического к непсихическому в той или иной форме. Почему так происходит? Ответ прост. Трактовка предмета как внутренне простого предполагает использование именно причинно-следственного объяснения. Специфика причинного объяснения прекрасно показана в работах замечательного отечественного философа Е.П. Никитина. Существенно, что сведение, редукция предполагает причинно-следственные отношения. Представляется полезным вспомнить гносеологическую характеристику причинного объяснения. Е. П. Никитин характеризует специфику причинного объяснения следующим образом: «Причинное объяснение является относительно простым видом объяснения. Оно раскрывает сущность как нечто «пассивное», «страдательное», произведенное другим объектом. А такое исследование объекта всегда оказывается более простым, нежели анализ его собственного активного функционирования. Причинное объяснение часто исследует объект не имманентно, а «со стороны», посредством указания другого, внешнего объекта. Это происходит в тех случаях, когда объясняемый объект произведен так называемой внешней причиной. Исследование же объекта «извне», через его внешние соотношения с другими объектами, как показывает история науки, является более простым, нежели имманентное познание внутренних связей и структуры. Все эти факторы обуславливают относительно большую простоту причинного и вообще генетического

объяснения...» [9, с. 88–89]. Таким образом, «активное функционирование объекта» не раскрывается и «имманентное познание внутренних связей и структуры» не осуществляется (что, заметим, является важнейшей задачей, в частности, психологической науки). Отсюда становится понятным, что источник активности психики «обнаруживается» в физиологии, социологии, логике и проч. – в зависимости от склонности использовать тот или иной тип редукции. По нашему глубокому убеждению, продуктивен тот подход, который видит источник активности психики в ней самой.

Миф пятый. Психику привыкли считать – это исторический вклад В. И. Ленина – свойством высокоорганизованной материи, отражением окружающего мира. Возможна ли фундаментальная наука о свойствах материи? Всего скорее, исследовать можно то, что существует реально, то есть имеет онтологический статус. Поэтому в психологии должна исследоваться психическая реальность.

В нашем понимании психическую реальность представляет собой внутренний мир человека – несомненно, существующее явление. Мы полагаем, что предметом психологии должен быть внутренний мир человека. Согласно В. Д. Шадрикову, внутренний мир человека представляет собой потребностно-эмоционально-информационную субстанцию, которую можно рассматривать как душу человека в ее научном понимании [10]. В.Д. Шадриков комментирует стратегию исследования внутреннего мира. При рассмотрении внутреннего мира как целостной субстанции необходимо постоянно иметь в виду его компоненты, в качестве которых выступают: мотивация, эмоции и чувства, воля, содержание психики, определяемое бытием человека. В целях более глубокого понимания сущности внутренней жизни изучаются компоненты внутреннего мира, как части целого. Показывается их место в структуре внутреннего мира, раскрывается динамика развития. Особое внимание уделяется взаимным связям и взаимопроникновению компонентов, благодаря чему и формируется целостный внутренний мир. На основе изучения мотиваций, эмоций и чувств, воли, раскрывается процесс формирования личностных качеств, которые проявляются как устойчивые формы поведения. Показываются механизмы включения личностных качеств в динамику внутренней жизни человека [10].

Был подготовлен и издан учебник для психологов и студентов гуманитарных направлений и специальностей [11]. При подготовке данного учебника было использовано новое понимание предмета психологии как внутреннего мира человека. Особенно стоит подчеркнуть, что данный вариант презентации понимания предмета представляется достаточно конструктивным. В учебнике предмет «внутренний мир человека» не только декларирован, но и максимально эксплицирован: из дидактических соображений максимально полно представлена внутренняя архитектоника предмета. Отметим, что это, как ни удивительно, новый для психологии способ определения предмета. Поясним этот тезис,

который может показаться сомнительным. Обычно при определении предмета используют (история психологии изобилует примерами такой технологии) следующий ход: объявляя тот или иной предмет, в дальнейшем рассмотрении заменяют его на «единицу», данный предмет представляющую. В итоге из психологии фактически исчезает совокупный предмет. Единицу изучать проще, но эта простота оказывается очень коварной: вместе с совокупным предметом, подлежащим изучению в полном объеме, из психологии уходит возможность глубже понять психическое. В рассматриваемом случае внутренний мир человека представляет собой совокупный предмет – психе как целое – который в процессе рассмотрения подвергается анализу. Обратим внимание на то, что в этом случае психология обретает перспективу нередуктивного объяснения, ибо впервые пожелание Э. Шпрангера становится реальным – объяснять психическое через психическое. Можно сказать, что в настоящем подходе реализован научный идеал, выраженный В. Дильтеем, о психологии описательной, понимающей и расчленяющей. Во всяком случае, характеризуя внутренний мир человека, авторы пытались не разрушать «одушевляющие связи». Поскольку в этих текстах достаточно развернуто продемонстрировано, как внутренний мир может пониматься и трактоваться в соответствии с нашей версией, можно ограничиться лишь несколькими характеристиками. Действительно, в тексте «Общей психологии. Академический курс для бакалавров» [11] содержится развернутое содержание трактовки предмета психологии и терминологического аппарата, позволяющего выполнить наиболее значимые расчленения внутри последнего.

Хочется сделать еще несколько замечаний методологического плана, связанных с вопросом о предмете психологии. Вопросы, связанные с изменением трактовки предмета психологии, обычно воспринимаются как «революционно-перестроечные». Обратим внимание на то, что в нашем случае ничего подобного не происходит: никаких манифестов, никаких ниспровержений не предусмотрено.

1. Понятие «внутренний мир человека» отражает бытие человека и формируется в процессах жизнедеятельности. Развиваясь в деятельности и поступках, он характеризуется функциональностью и оперативностью. Все психические процессы во внутреннем мире протекают одновременно на двух уровнях: сознательном и бессознательном. Внутренний мир, с одной стороны, един с внешним миром, с другой — независим от него. Внутренний мир, порождаемый как функциональное отражение внешнего мира, представляет собой целостный идеальный мир. Это живой мир, так как он порождается потребностями человека и пронизан переживаниями.

2. Обычно обсуждение предмета заканчивается на уровне обсуждения определений. Известное определение В.Д. Шадрикова было приведено выше. По нашему мнению, давать определение внутреннему (или внешнему) миру –

занятие малоперспективное. Вспомним классика психологии В.П. Зинченко, который писал: «У меня хватает чувства юмора, чтобы не определять душу. Более того, едва ли возможно ее определение. Это не столько понятие, сколько некоторый культурный концепт» [12, с. 34]. Последуем примеру классика. В конце концов, у нас есть архитектура внутреннего мира и представления о том, как ее исследовать.

3. Мир, как мы уже отмечали, сложен. И вряд ли един, как впрочем, и внешний мир. Поэтому стоит быть готовым к тому, что в рамках внутреннего мира представлены разные механизмы. Вряд ли мы поймем ощущения без использования понятия отражение. Но это никоим образом не означает, что вся остальная психическая жизнь тоже отражение. Вспомним, что уже Аристотель отмечал, что «мыслить – это во власти самого мыслящего, когда бы оно ни захотело помыслить; ощущение же не во власти ощущающего, ибо необходимо, чтобы было налицо ощущаемое» [13, с. 407]. Надо полагать, что и механизмы этих процессов различны. Вряд ли стоит распространять принцип отражения на все. Отражение несомненно имеет место в области чувственного познания, создавая чувственную ткань, но мы знаем, что уже на уровне восприятий сталкиваемся с заметным «обратным влиянием», когда внутренний мир фактически организует перцепцию.

Как представляется, новое понимание предмета психологии позволяет преодолеть неразрешимые трудности в объяснении психического.

Список использованной литературы и источников

1. Мазилев В.А. В.С. Филатов и создание ярославской психологической школы // История отечественной и мировой психологической мысли: судьбы ученых, динамика идей, содержание концепций. Материалы Всероссийской конференции по истории психологии «VI Московские встречи», 30 июня-02 июля 2016 г. / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова, Ю.Н. Олейник. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 449-457.
2. Богданчиков С.А. Страхов Иван Владимирович // История психологии в лицах. Персоналии / Под. ред. Л.А. Карпенко // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. М: ПЕР СЭ, 2005. С. 451-452.
3. Зинченко В.П. Преходящие и вечные проблемы психологии // Труды Ярославского методологического семинара: Методология психологии. Ярославль, 2003. С. 98–134.
4. Фритт К. Мозг и душа. Как мозг формирует наш внутренний мир. М.: АСТ, 2016. 335 с.
5. Merton R. K. Social Theory and Social Structure, Free Press, 1968
6. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973.
7. Мазилев В.А. Теория и метод в психологии. Ярославль: МАПН, 1998. 356 с.
8. Мазилев В.А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль, 2017. 419 с.
9. Никитин Е. П. Объяснение – функция науки. М.: Наука, 1970
10. Шадриков В.Д. Внутренний мир человека. М., 2006
11. Шадриков В.Д., Мазилев В.А. Общая психология. Учебник для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2015. 411 с.

12. Зинченко В.П., Подорога В.А. О человеческой душе и плоти // Знание. Понимание. Умение. 2005. № 1. С. 34-43.
13. Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 1976

ХАРАКТЕРИСТИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ И АДАПТАЦИОННЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА⁷

Аннотация. В статье рассматривается проблема адаптации личности в контексте межличностных отношений применительно к образовательной среде вуза. Анализируются результаты эмпирического исследования параметров социально-психологической адаптации и межличностных отношений личности у студентов вуза. Установлены статистически значимые различия по параметрам адаптации у студентов с высоким и сниженным уровнем взаимоотношений.

Ключевые слова: межличностные отношения, адаптационные составляющие, социально-психологическая адаптация, образовательная среда

CHARACTERISTIC OF INTERPERSONAL DEALINGS AND ADAP- TATION CONSTITUENTS OF HIGHER SCHOOLS STUDENTS' PERSON- ALITY

Abstract. In the paper, the adaptation problem of personality in the context of interpersonal dealing inside the educational environment of a high school is considered. The results of an empirical investigation of the parameters of the social-psychological adaptation and interpersonal dealings of personality of students of a higher school are analyzed. Statistically significant differences on the adaptation parameters among students with high and degrade level of interpersonal dealings are found.

Key words: interpersonal dealings, adaptational constituents, social-psychological adaptation, educational environment.

В условиях современной действительности проблема адаптационных составляющих личности, несмотря на достаточно хорошую изученность вопроса, продолжает оставаться востребованной. Это связано с тем, что личности, взаимодействующей в разных условиях социальной среды, в обществе с высоким уровнем нестабильности необходимо быть готовой к возникающим изменениям.

Исследование социально-психологических параметров адаптированности личности, ее готовности к межличностному взаимодействию в стрессовых ситуациях образовательной среды сегодня привлекает внимание многих специалистов в области науки и практике. Так, в своих исследованиях М.В. Григорьева рассматривает проблематику адаптации в современной школе и дает сравнительный анализ образовательной среды дореформенной и реформируемой шко-

⁷ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №15-06-10624

лы. Автор определяет содержание понятия «адаптационная готовность личности» в рамках экопсихологического подхода. Она отмечает, что в разные периоды школьной жизни на первый план выдвигаются отдельные компоненты адаптационной готовности личности, которые обеспечивают необходимое приспособление к новым требованиям образовательной среды и на этой основе возможно последующее развитие обучающегося [1].

Р.М. Шамионов в рамках современных прогрессивных подходов раскрывает структуру адаптационной готовности и предлагает оригинальное определение как состояния, которое сопровождается психическим напряжением, позволяющим личности сохранить настрой на приспособление к значимой ситуации, основанной на представлении о желаемом (успешном) её исходе [2].

С точки зрения адаптационных возможностей личности важное значение имеют современные представления о стрессе. Так, М.А. Кленова рассматривает понимание феномена стресса не только с учетом социально-психологических особенностей личности, но также с включением такой категории как представления о стрессе и отношение к нему [3].

Существенную роль в понимание процесса адаптации на данном этапе развития науки вносят исследования эмоциональных состояний личности студентов-практикантов на уроках. В эмпирических исследованиях М.С. Ткачева выявляет помехи, связанные со статусом и малым опытом практикантов, а также с психическим состоянием самих учеников на проводимых студентами уроках [4].

В большинстве наших исследований указывается на взаимосвязь адаптационных возможностей личности и стрессоустойчивости личности. Так, определены социально-психологические и индивидуальные характеристики личности как повышающие так и снижающие ее адаптационные возможности в разных условиях действительности у учащихся школ [5]. Отмечается взаимосвязь адаптационной готовности личности, ее основных социально-психологических параметров и синдрома эмоционального выгорания у специалистов стрессогенных профессий [6]. В другом исследовании раскрывается взаимосвязь социальной компетентности личности и ее адаптационных возможностей на примере студентов разных специальностей. Определено, что социальная компетентность является существенной предпосылкой социально-психологической адаптации личности и ее адаптационных составляющих [7].

Сегодня определенно можно сказать, что межличностное общение играет не маловажную роль в его адаптации к обучению в вузе. На данный момент проблема исследована явно недостаточно, не раскрыты взаимосвязи характеристик межличностных отношений и показателей адаптации студентов к образовательной среде вуза. Исходя из этого, целью нашего исследования является изучение характеристик межличностных отношений и показателей адаптации студентов к образовательной среде вуза.

Методы исследования

В исследовании использованы следующие психодиагностические методики: опросник межличностных отношений А.А. Рукавишникова, методика социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда. Для статистической обработки данных выбран t-критерий Стьюдента. В выборку исследования вошли студенты Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского (44 испытуемых в возрасте 17-19 лет).

Обсуждение результатов

В ходе исследования были проанализированы результаты межличностных отношений в выборке студентов. Количество баллов, которое можно было набрать по каждой из шести шкал опросника, колеблется от 0 до 9, где: 0-1 и 8-9 экстремально низкие и экстремально высокие баллы, при этом поведение индивида приобретает компульсивный характер; 2-3 и 6-7 - низкие и высокие баллы, поведение индивида может быть описано в соответствующем направлении; 4-5 - пограничные баллы и в поведении человека могут наблюдаться тенденции, характерные как для высокого, так и для низкого уровня. В ходе исследования были получены следующие данные: По шкале включение «Ie» (выраженное поведение) 6% испытуемых имеют низкий показатель, 24% высокий, 3% экстремально высокий показатель, у оставшиеся 67% испытуемых присутствуют пограничные результаты. Высокие значения по этой шкале означают активное стремление человека принадлежать к различным группам, как можно чаще находиться среди людей, принимать окружающих, и чтобы они, в свою очередь, принимали участия в его деятельности, проявляли к нему свой интерес. Низкие значения говорят о том, что индивид не чувствует себя хорошо среди людей и будет иметь склонность избегать контактов.

По шкале «Iw» (требуемое поведение) у 9% испытуемых выявлены экстремально низкие значения, у 17% - низкие, у 24% - высокие, и у 15% экстремально высокие значения. Высокие значения по этой шкале предполагают, что индивид имеет сильную потребность быть принятым остальными и быть в его обществе, даже в тех случаях, когда он сам не прилагает никаких усилий. Низкие значения предполагают, что человек имеет тенденцию общаться с малым количеством людей и не проявляет поведения, направленного на поиски контактов, на стремление принадлежать к группам и общностям.

По шкале «Ce» (выраженное поведение) 6% испытуемых имеют экстремально низкий показатель, 20% низкий, 20% высокий и у 35 % он экстремально высокий. Высокие значения свидетельствуют о стремлении индивида контролировать и влиять на окружающих, брать в свои руки руководство и принятие решений за себя и других. Низкие - показатель того, что индивид активно избегает принятия решений и не желает брать на себя ответственности.

В соответствии со шкалой «Cw» (требуемое поведение) 12% испытуемых по данной шкале имеют экстремально низкие баллы, 38 % низкие баллы, 15 %

высокие и 6% экстремально высокие. Высокие значения отражают потребность индивида в контроле и руководстве со стороны окружающих, говорят о нежелании брать на себя ответственность. Низкие значения предполагают, что индивид не принимает контроля над собой.

По шкале аффекта «Ае» (выраженное поведение) у 12 % выявлены экстремально низкие значения, 24% низкие, 20 высокие, и у 6% экстремально высокие значения. Высокие значения отражают стремление человека быть в близких, интимных отношениях с другими и проявлять к ним свои теплые и дружеские чувства. Низкие - показатель большой осторожности и избирательности в установлении близких чувственных отношений.

В соответствии со шкалой «Аw» (требуемое поведение) - 9% испытуемых имеют экстремально низкие, 15% низкие, 41% высокие и 6% экстремально высокие значения показателей. Высокие показатели говорят о потребности индивида в том, чтобы окружающие стремились быть к нему эмоционально более близкими, делились своими интимными чувствами, вовлекали в глубокие эмоциональные отношения. Низкий показатель означает, что индивид очень осторожен при выборе лиц, с которыми создает более глубокие эмоциональные отношения.

На основании полученных данных социально-психологической адаптации испытуемых можно разделить на 3 группы: с высоким уровнем адаптации (около 60%); с нормальным уровнем адаптации (около 40%); и с низким уровнем адаптации (менее 4%). Видно, что 59% испытуемых имеют высокий уровень адаптации, 38% имеют средний уровень адаптации и лишь 3 % низкий уровень. Так же большинство респондентов этой группы имеют высокий интегральный показатель самопринятия, принятие других, эмоциональный комфорт, интернальность.

В ходе исследования выявлены статистически значимые различия по следующим параметрам адаптации у студентов с высоким и сниженным уровнем взаимоотношений: по шкале «адаптивности» ($r=-2,2$ $p<0,05$); «дезадаптивности» ($r=7,7$ $p<0,01$); «не принятие себя» ($r=6,8$ $p<0,01$); «эмоциональный дискомфорт» ($r=6,6$ $p<0,01$); «внешний контроль» ($r=5,7$ $p<0,01$); «ведомость» ($r=-4,9$ $p<0,01$); и «эскапизм» ($r=2,0$ $p<0,05$).

Вывод

Таким образом, как следует из результатов исследования, хороший уровень развития межличностных отношений в студенческой группе оказывает положительное воздействие на значимые характеристики социально-психологической адаптации. Можно предположить, что межличностные отношения играют весомую роль в успешной адаптации студентов к вузу. Однако для подтверждения этого необходимы дополнительные исследования.

Список использованной литературы и источников

1. Григорьева М.В. Особенности школьной адаптации в условиях реформирования об-

разования // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 1. С. 26-31.

2. Шамионов Р.М. Структура адаптационной готовности личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2016. Т. 16. № 4. С. 454-458.

3. Кленова М.А. Личность как субъект отношения к стрессу // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 5 (49). С. 447-457.

4. Ткачева М.С. Особенности эмоциональных психических состояний студентов-практикантов на уроках // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2. № 2. С. 183-187.

5. Малышев И.В. Взаимосвязь адаптационной готовности личности и эмоционального выгорания у представителей стрессогенных профессий // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2016. № 8 (64). С. 123-132.

6. Малышев И.В. Влияние современных субкультур на адаптационные возможности личности подростков и их ожидания к требованиям социальной среды // Пензенский психологический вестник. 2017. № 1. С. 122-134.

7. Малышев И.В., Ручин В.А. Взаимосвязь социальной компетентности и адаптационных возможностей личности студентов разных специальностей // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5. № 4. С. 355-361.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье автор обращается к анализу психологических ресурсов процесса профессиональной подготовки студентов-дизайнеров, акцентируя внимание на ценностно-смысловых, мотивационных аспектах, роли способностей личности и их развитии средствами дизайн-проектирования. Анализ психологических ресурсов профессионального образования автор ведет в контексте реализации идеологии компетентностного подхода в профессиональном образовании.

Ключевые слова: компетентностный подход, дизайн-образование, способности личности, аксиологический базис, мотивация профессионально-личностного развития.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS FOR DEVELOPMENT OF STUDENTS-DESIGNERS' PROFESSIONALISM ON BASIS COMPETENCE APPROACH

Abstract. In the article the author turns to the analysis of the psychological resources of the process of vocational training of design students, emphasizing the value-semantic, motivational aspects, the role of personality abilities and their development through design-design tools. The author analyzes the psychological resources of professional education in the context of the ideology of the competence approach in vocational education.

Keywords: competence approach, design education, personality abilities, axiological basis, motivation of professional and personal development.

Ускорение темпов социально-экономического развития, стремительное развитие современной постиндустриальной цивилизации, наступление эры «цифровой экономики» требуют незамедлительного обновления содержания и технологий образования, приведения их в соответствие с новыми «вызовами времени» [1]. Современная информационная цивилизация задает новую систему ценностей, главный принцип которой – формирование личности, способной к творческой самореализации, умеющей качественно адаптироваться к изменению форм и способов жизнедеятельности [2]. Основой этого качества является владение принципами позитивной коммуникации и социальной ответственности [3]. По мнению исследователей, современные общественные процессы характеризуются изменением стиля жизни на социальном, организационном, индивидуальном уровнях; ориентацией на запросы рынка в профессиональном образовании; усилении факторов неопределенности и динамизма; увеличение требований к уровню личностного развития [4]. В подобных условиях процесс адаптации

личности к множественным изменениям жизни, является важной, актуальной социально-психологической проблемой, решать которую приходится современному образованию. Глобализация мировой экономики влияет на реформу образования, ставя целью изменение принципа адаптивности на принцип компетентности [5]. Несоответствие содержания современного образования потребностям цивилизации и экономики является проблемой, которую, по мнению многих исследователей, решает компетентностный подход как возможность привести в соответствие запросы рынка труда и массовое образование [6].

Профессиональная деятельность специалиста-дизайнера требует от студента широкого кругозора, прочных гуманистических ценностей, ярко выраженных креативных способностей, как профессионально важных качеств, способствующих его продуктивной самореализации и востребованности на рынке труда [7]. Подобные цели актуализируют компетентностный подход в профессиональной подготовке студентов-дизайнеров в ВУЗе.

Профессиональная компетентность имеет вполне определенную структуру, которую можно представить в виде взаимосвязанных компонентов, обусловленных, с одной стороны спецификой профессиональной деятельности дизайнера, а с другой – изменившимися и выросшими требованиями к специалисту-дизайнеру [8]. А.И. Кулешова предлагает структуру профессиональной компетентности, включающую следующие компоненты: когнитивный (владение знаниями содержания); операционно-деятельностный, или поведенческий (формирование умений, опыт проявления компетентности); мотивационный (развитие мотивационно-ценностной сферы); индивидуально-личностный (необходимые для выполнения деятельности способности, в том числе психологические качества личности – эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности)» [9, с. 18]. Джон Равен определяющую роль в становлении профессиональной компетентности отдавал формированию ценностно-мотивационной стороны личности. По его мнению, именно мотивация является наиболее важным фактором в сравнении со способностями. Возращение профессионала начинается с воспитания его как личности, а создание внутренних и внешних условий деятельности, является необходимым, но второстепенным условием. Лишь при наличии личностного принятия, осознания роли и общественной ответственности своей деятельности будут успешно развиваться знания и умения, опыт и все необходимые навыки, являющиеся внешним, деятельностным выражением профессиональной компетентности [10].

Профессиональную компетентность специалиста-дизайнера следует рассматривать как систему взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов (модулей), состоящих из качеств личности: характер, способности, мотивы, ценности, необходимые умения, знания, опыт и т.п. Благодаря этим качествам обеспечивается возможность выполнения конкретных профессиональных задач. Дизайн как профессиональная деятельность привлекает к себе особое внимание

со стороны общества, ставя глобальные цели художественного преобразования мира. Дизайну вообще характерны такие качества как функциональность, конструктивность, экономичность и эстетическая выразительность [11]. В современном мире области применения дизайна постоянно расширяются, появляются новые объекты, носители информационного дизайна. Говоря о нем, мы уже подразумеваем не только всевозможную полиграфическую продукцию, как газета, книга или плакат, но и разнообразные мультимедийные носители: проекты сайтов, заставок к фильмам и телепередачам, некоторые виды анимированной рекламы. Процессы глобализации, расширения политики рыночной экономики, увеличение количества и качества конкуренции товаров, фирм, услуг приводят к усилению спроса на услуги дизайнера [12]. Отсюда следуют и новые требования к уровню профессионализма дизайнера. Работодатели расширяют круг описываемых умений и знаний потенциального работника, и все чаще включают подробные описания желаемых качеств личности, характера, способностей.

Проведя опрос работодателей, опираясь на сформулированные ими требования к специалисту, мы составили обобщенный «портрет» профессионала-дизайнера, его профиограмму. Во-первых, квалифицированный специалист должен обладать так называемым «дизайнерским типом мышления», выделять вначале «общее» затем «частное», быть объективным в своих суждениях, создавать оригинальные идеи, анализировать, логически рассуждать, делать верные выводы; иметь необходимые теоретические знания в области дизайна и моды, современных тенденций, уметь применять знания о конкурирующих проектах, составлять дизайн-концепт проекта. Во-вторых, специалист-дизайнер должен профессионально владеть специальными компьютерными программами, проявлять высокий уровень владения теоретическими и практическими знаниями в сфере информационно-коммуникативных технологий, качественно и быстро верстать проект. В-третьих, специалист-дизайнер должен обладать такими качествами как автономность и умение работать в группе, коммуникабельность, стрессоустойчивость, аккуратность, ответственность, обучаемость, саморазвитие, самоорганизация, креативность.

Задача современного образования – подготовить профессионала такого уровня, который удовлетворил бы растущие запросы работодателей. Здесь важно отметить, что ВУЗ должен уметь «просчитывать» возможные перспективы развития профессии, предугадывать их востребованность, спрос на специалистов, наиболее актуальные направления и сферы деятельности, идти на несколько шагов вперед, опережая интересы рынка труда. Иначе говоря, процесс подготовки профессионала должен быть актуальным, гибким, особенно – в творческих профессиях, в том числе и в такой профессии как дизайн. Компетентностный подход в образовании выступает одним из путей решения этой проблемы, ибо ориентируется на формирование всех необходимых компетенций для подготовки специалиста, соответствующего требованиям времени [13].

Профессия дизайнера включает в себе не только набор традиционных знаний, умений и навыков, но это в первую очередь это специфический набор видов творческой деятельности, форм проявления широкого спектра способностей специалиста. А проблема способностей – их выявления, развития, оценки – проблема психологическая, имеющая в истории отечественной психологии традицию, восходящую к работам Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, Н.С. Лейтеса, В.А. Крутецкого и др. Эффективным средством развития способностей дизайнера выступает проектная деятельность, – ее возможности всесторонне рассматривает М.А. Репринцев [7; 8; 14], показывая психологические ресурсы профессиональной и личностной самоактуализации студентов, потенциал проектирования в развитии композиционного мышления будущих дизайнеров.

Не менее важна и система ценностных ориентаций личности дизайнера, мера его приобщенности к достижениям культуры. Система ценностных ориентаций интенсивно формируется в студенческом возрасте, моделируя определенные изменения в характере и личности в целом. Кризис современной культуры негативно влияет на формирование аксиологического базиса молодежи [14]. Новое социальное положение, опыт, накопление знаний и умений создают предпосылки к пересмотру прежних и формирования новых взглядов и ценностей. Утверждение в убеждениях, ориентирование на собственные взгляды в период студенчества означает качественный перелом в форме развития и закрепления системы моральных ценностей. Ценностные ориентации во многом обуславливают поведение личности, характер взаимосвязи с окружающей реальностью, обществом, и закладываются они в молодости. Именно система ценностей является базой для стремлений личности, формирования собственной «пирамиды» мотиваций [15]

Для эффективной проектной деятельности и осознания себя «на своем месте» студенту необходимо сформировать комплекс мотивационно-ценностных и личностных компетенций. Дж. Равен считает ценностный компонент весьма важным, только значимые для личности цели будут мотивировать на достижение результата. Современный образ мысли практикующих дизайнеров рисует следующую примерную, «пирамиду» профессиональных мотиваций: возможность зарабатывать на жизнь, занимаясь творческой деятельностью; приобщение к специфической социально-профессиональной группе; возможность создать дизайн, который станет эталоном для других; запечатлени себя в истории, возможность поставить себя в один уровень с признанными дизайнерами-творцами; возможность решать новые и все усложняющиеся задачи, развивать свою сферу профессиональных возможностей; позитивное преобразование мира через визуальные стимулы, формирования чувства прекрасного в обществе и др. К особенностям мотивационно-ценностного компонента графического дизайнера, в первую очередь, исследователи относят наличие профессионального мировоззрения, общность идео-

логических, философских, этических, эстетических принципов, определяющих концепцию дизайн-деятельности специалиста и его социально-культурную позицию. Л.А. Кузьмичева, В.Ф. Сидоренко, Ю.Б. Соловьева в своих исследованиях выявляют три установки для успешного процесса проектирования: познавательная, критическая (ценностная), преобразовательная (творческая, проектная) [16]. Мы считаем, что данный перечень должен быть дополнен художественной и концептуальной установкой. Важным фактором является донесение до осознания студента, возможности сочетания интринсивных и экстринсивных мотивов в профессиональной деятельности графического дизайнера.

Исходя из имеющихся представлений о содержании и технологиях профессиональной деятельности дизайнера, сформулируем его профессионально-личностные компетенции: наличие личностного и социально-ориентированного профессионального мировоззрения графического дизайнера; формирование специфической системы эстетического формообразования графического дизайнера, как комплекса установок: познавательной, критической, преобразовательной, художественной и концептуальной; формирование самосознания графического дизайнера как мыслителя и творца, и его принадлежности к определенной социально-профессиональной группе; Осознание возможности специфического слияния интринсивных и экстринсивных мотивов как особенности «оптимума мотивации» в профессиональной деятельности графического дизайнера и др. На дизайнере лежит большая ответственность за результаты профессиональной деятельности. К каждому проекту следует относиться как к значимому объекту социальной культуры, не допускать легкомысленных решений. Необдуманность подхода и создание проектов низкого эстетического уровня приводят к ухудшению вкуса пользователей и общества в целом. Не важно, насколько проект коммерчески значим и велик, – дизайнер должен с одинаковой тщательностью проектировать и выпуск дорогого глянцевого журнала, и маленькую листовку.

На наш взгляд, дизайнер, у которого основательно сформированы профессиональные компетенции, не позволит себе небрежности в работе. У такого специалиста всегда будут четкие принципы профессиональной этики, которые он неуклонно соблюдает, а целью его работы станет служение людям, создание истинно прекрасных функциональных и эстетических форм.

Список использованной литературы и источников

1. Репринцев А.В., Сухоруков И.С. Формирование этнокультурной идентичности подростков и юношества как проблема современной психологии и социальной педагогики // Научные ведомости БелГУ. Серия «Гуманитарные науки». 2017. №7 (256). Вып.33. С.142-149.
2. Репринцев А.В. Культурно-образовательная среда в становлении личности русского человека // Педагогика. 2015. №1. С.88-96.
3. Шишов С.Е., Агапов И.Г. Компетентностный подход в образовании: прихоть или необходимость. // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. № 2. С. 58-62
4. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании. Хресто-

матия-путеводитель. Автор-составитель: А.В. Коваленко. (Под научной редакцией проф. М.Г. Минина). Томск: Изд-во ТПУ, 2007. 117 с.

5. Репринцев М.А. Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущих дизайнеров: возможности проектной деятельности // Научный результат. Серия Педагогика и психология. 2016. № 4. С.40-48.

6. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2003. 101 с.

7. Репринцев М.А. Психологические ресурсы профессионально-личностной самоактуализации студентов-дизайнеров в процессе проектной деятельности // Новая парадигма организационного управления в условиях вызовов XXI века / Отв. ред., сост. Н.П. Фетискин, А.Л. Журавлев: в 2 т. Т.2. Кострома: КГУ, 2016. С.320-328.

8. Репринцев М.А. Профессионально-личностное развитие будущих специалистов-дизайнеров средствами проектной деятельности // Гуманизация образовательного пространства: материалы международной научной конференции. М.: Издательство «Перо», 2016. С. 778-787.

9. Кулешова А.И. Формирование профессиональной компетентности графического дизайнера в вузе: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Тула, 2009. 193 с.

10. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. М.: Когито-Центр, 2002. 396 с.

11. Ковешникова Н.А. Дизайн: история и теория: учебное пособие. М.: Изд. «Омега-Л», 2009.

12. Ньюарк К. Что такое графический дизайн? / Квентин Ньюарк; пер. с англ. И.В. Павловой. М.: Изд. «Астрель», 2005. 255с.

13. Репринцев М.А. Развитие композиционного мышления будущих дизайнеров средствами проектной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 6. С.181-187.

14. Булатников И.Е. «Кризис культуры» и его отражение в состоянии общественной морали: диалектика вечного и временного в социально-нравственном воспитании молодежи // Евразийский форум. 2012. № 4. С.78-92.

15. Лутовинов В.И., Радионов Е.Г. Современная молодежь: основные ценности, позиции, ориентиры // Observer. 1997. №9. URL: http://www.rau.su/observer/N09_97/007.htm (дата обращения: 20.03.2013).

16. Методика художественного конструирования. М.: ВНИИТЭ, 1983. 166 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА РЕФЛЕКСИИ И ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ УЧАЩИХСЯ НА ПРИМЕРЕ ОРГАНИЗАЦИЙ ЗАНЯТИЙ ОБЪЕДИНЕНИЯ «ВОЛШЕБНАЯ КИСТЬ»

Аннотация. Организация рефлексивного этапа является ключевым элементом качественного преподавания. Учащиеся обучаются более эффективно и быстрее, когда четко понимают, как хорошо они справляются и что надо сделать, чтобы улучшить свои достижения. Один из принципов развивающего обучения - принцип активности и сознательности. Ребенок может быть активен, если осознает цель учения, его необходимость, если каждое его действие является осознанным и понятным.

К сожалению, в традиционной модели обучения уделяется недостаточно внимания механизму самооценки, рефлексии. Поэтому развитие самооценки большинства учащихся находится на низком уровне – когда учащиеся не умеют, не пробуют и не имеют потребности в оценке своих действий. И только некоторые дети имеют высокий уровень самооценки – когда, начиная решение нового задания, ребёнок может самостоятельно оценить свои потенциальные возможности и предвидеть результат. Поэтому постоянное использование рефлексии на занятиях в системе дополнительного образования детей, позволяет создать условия эффективного развития самооценки обучающихся.

Ключевые слова: творческое развитие, живопись, арт-терапия, обучение, рефлексия.

ORGANIZATION OF REFLECTION PROCESS AND STUDENTS' MENTAL HEALTH ON EXAMPLE OF TRAINING ENTERPRISES "MAGIC BRUSH"

Abstract. The organization of the reflective stage is a key element of quality teaching. Students learn more efficiently and faster, you understand clearly how well they are coping and what needs to be done to improve their achievements. One of the principles of developmental education - the principle of activity and consciousness. The child can be active, if it realizes the purpose of the exercise, its necessity, if every action is conscious and clear.

Unfortunately, the traditional model of teaching, insufficient attention is paid to the mechanism of self-assessment, reflection. Therefore, the development of self-esteem of most students is at the low level when the students do not know, do not try and have needs in the assessment of their actions. And only some children have a high level of self-esteem – when starting a new job, a child can self-assess their potential and to foresee the result. Therefore, the continuous use of reflection in the classroom in the system of additional education of children, to create conditions for effective development of self-assessment of students.

Key words: creative development, painting, art therapy, teaching, reflection.

Как педагог по рисованию, я не могу оставаться в стороне, постоянно ищу новые грани и скрытые резервы обучения и воспитания детей. Занятия по живописи настолько многогранно, что позволяет решать не только проблему духовного, но и психофизического здоровья учащихся. Ведь рисование не просто способствует развитию ребенка, но и связывает между собой важнейшие функции: зрение, двигательную координацию, речь, и мышление, но и определяет духовное становление и психологическое развитие личности. Занятия музыкой, живописью, помогают снять у ребенка эмоциональное напряжение, уменьшает тревожность, агрессию. Возможность не говорить, а выражать свои переживания в виде рисунка представляется одним из важнейших преимуществ живописи. Рисование снижает уровень возбуждения. На своих занятиях я очень часто применяю направление арт-терапии, например, изучая раздел цветоведения, я показываю учащимся, что краски - это неизведанный мир. Дети замечают, что лес бывает голубым, утром оранжевым, вечером выглядит багровым. Работа с красками по-разному влияет на их настроение.

Детское объединение «Волшебная кисть» объединяет детей 5-16 лет. Занятия проводятся в каждой группе два раза в неделю по 2 занятия. Состав каждой группы постоянный, всего в группе от 10-12 учащихся. Обязательным условием создания развивающей среды на учебном занятии в объединении «Волшебная кисть» является этап рефлексии. Рефлексивные задания в детском объединении «Волшебная кисть» включают рефлексии настроения и эмоционального состояния, рефлексии деятельности, рефлексии содержания учебного материала. Рефлексия помогает учащимся сформулировать получаемые результаты, переопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой образовательный путь. Формы образовательной рефлексии на занятиях в объединении: устное обсуждение, письменное анкетирование на бумаге, графическое изображение происходящих изменений и т.д. Рефлексия может проводиться как после занятия, так и после изучения темы или раздела. При выборе того или иного вида рефлексии учитываются цель занятия, содержание и трудности учебного материала, способы и методы обучения, возрастные и психологические особенности учащихся. Чаще всего на своем занятии я использую рефлексии настроения и эмоционального состояния, «дерево творчества».

Рефлексия настроения и эмоционального состояния проводится в начале учебного занятия и в конце деятельности. Данная рефлексия способствует формированию благоприятного микроклимата на занятии. Учащийся настраивается на деятельность, проявляет неподдельный интерес к следующим этапам занятия. Снимается часть мышечного напряжения перед началом и полностью снимается напряжение в конце занятия. В полной мере реализуется здоровьесберегающая функция рефлексии. Я применяю карточки с изображением лиц, цветное изображение настроения, эмоционально-художественное оформление (картина, музыкальный фрагмент), компьютерные программы. Можно предложить

детям сравнить своё настроение с образом какого-либо животного (растения, цветка) и нарисовать его, можно объяснить словами.

Чтобы определить настроение по цвету, можно применить характеристику цветов Люшера (Рис.1):



Рис. 1 Работы учащихся 5-6 лет "Цветовое настроение"

красный цвет мягких тонов – радостное, восторженное настроение;
красный насыщенный и яркий цвет – нервное, возбуждённое состояние;
синий – грустное настроение, пассивность, усталость;
зелёный – активность, (но при насыщенности цвета – это незащитность);
жёлтый – приятное, спокойное настроение;
фиолетовый – беспокойное, тревожное настроение;
серый – замкнутость, огорчение;
чёрный – унылое настроение, отрицание, протест;
коричневый – пассивность, беспокойство и неуверенность.

«Смайлики». Самый простой вариант: показ карточек с изображением трех лиц: веселого, грустного, нейтрального. При выполнении задания с использованием компьютерной техники - выбор смайлика на экране.

Эмоционально-художественное оформление. Учащимся предлагаются две картины с изображением пейзажа. Одна картина проникнута грустным, печальным настроением, другая - радостным, веселым. Дети выбирают ту картину, которая соответствует их настроению. Можно выполнять как в компьютерном варианте, так и без него, размещая изображения на доске и голосуя за них.

«Дерево творчества». По окончании занятия дети прикрепляют на дерево листья, цветы, плоды:

плоды – занятие прошло полезно, плодотворно;
цветок – довольно неплохо;
листья – не совсем удовлетворён занятием.

Цель рефлексии для учащегося – не просто уйти с занятия с зафиксированным результатом, а выстроить смысловую цепочку, сравнить способы и методы, применяемые другими, со своими (Рис.2).



Рис. 2 Упражнение с элементами оригами

К рефлексии можно относиться как к некоторому универсальному способу мышления, который в отличие от понятийного способа, оперирует не понятиями и их взаимоотношениями друг с другом, отвечая на вопросы: Как? Зачем? Что мне это дало? В чем смысл того, что я делал для меня и для других? Имеет ли это отношение ко мне? Что мне с этим делать дальше?

Процесс рефлексии можно условно разделить на следующие этапы:

1 этап – анализ своего настроения, своих успехов;

2 этап – анализ работы одноклассников;

3 этап – анализ работы всей группы.

Таким образом, рефлексия на занятии – это совместная деятельность учащихся и педагога, позволяющая совершенствовать учебный процесс, ориентируясь на личность каждого ребёнка.

Безусловно, рефлексия является обязательным условием саморазвития не только учащихся, но и педагога.

**РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ ПРИ
ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ (ФРАНЦУЗСКОМУ) ЯЗЫКУ**

Аннотация. Представленная статья посвящена изучению роли социокультурной деятельности в процессе формирования психологического здоровья обучающихся. Автором проанализированы основные формы социокультурных практик, применяемых в учреждении дополнительного образования при изучении французского языка. Выявлено и обосновано положительное влияние практик на становление психологической и социальной зрелости личности.

Ключевые слова: Психологическое здоровье, социокультурные практики, иностранный (французский) язык, внутренняя мотивация, личностный результат.

**DEVELOPMENT OF SOCIO-CULTURAL COMPONENT
OF STUDENTS' PSYCHOLOGICAL HEALTH
WHILE LEARNING FOREIGN (FRENCH) LANGUAGE**

Abstract. The present article is devoted to the study of the role of socio-cultural activity in the process of forming the psychological health of students. The main forms of sociocultural practices used in the institution of additional education in the process of French language learning have been analyzed by the author. The positive influence of practices on the achievement of psychological and social maturity of the individual is displayed and justified.

Keywords: Psychological health, sociocultural practices, foreign (French) language, internal motivation, personal result.

В настоящее время владение иностранным языком является не только неотъемлемым качеством культурного, образованного человека, но и необходимым компонентом его психологического здоровья. Выводы психологов, исследующих интеллектуальные способности человека, впечатляют: изучение иностранного языка сравнивают с работой тренажёра, положительно влияющего не только на остроту слуха, зрения, памяти, но и развитие интеллекта в целом. Причём, здесь нет слов «рано» или «поздно», в любом возрасте положительное воздействие – гарантировано.

Психологические исследования показывают, что успешность изучения иностранного языка определяется не нормированием нагрузки, а именно психологическими факторами. Перегрузка нервной системы возникает не тогда, когда у ребёнка много заданий, а когда отсутствует внутренняя мотивация данной деятельности.

Такой подход позволил нам усилить роль социокультурной деятельности

учащихся на основе социокультурных практик.

Основными формами практик являются: исследовательская деятельность учащихся как инструмент повышения качества образования и самообразования; участие в конференциях как средство самовыражения и общения; социально значимые проекты как средство привлечения к единым социокультурным ценностям.

Главная цель социокультурных практик – развитие внутренней мотивации каждого учащегося, ведущей к самосозиданию своей личности и, как результат, уверенному самоопределению в будущем. Важно, что все перечисленные практики основаны на кросскультурном аспекте – пересечении областей страноведения и краеведения.

Приведём несколько примеров из практики. Ежегодное участие во Всероссийском фестивале исследовательских и творческих работ учащихся (организатор ИД «Первое сентября», г. Москва) позволило собрать на базе объединения небольшую библиотеку из печатных сборников и дисков со статьями учащихся. Прошлый год не был исключением, опубликовано пять статей в разделах «Искусствоведение», «Лингвистика», «Краеведение».

Особое внимание привлекает статья Екатерины Зверевой «История улицы Шелковичной», и эта история имеет «французский след». Речь идёт о французе Антоне Вердье, возглавившем в Саратове шелкоткацкое производство в XVII веке. Шелковичная как раз расположена на месте плантации тутовых деревьев.

«Я оптимист, - сказала Катя, - и не буду писать о неудавшейся попытке производства шёлка в Саратове или описывать «Шелковичную без шёлка», я найду подтверждение того, что история названия этой улицы – одна из интереснейших страниц истории моего родного города». И... нашла сообщение о важном событии в культурной жизни Саратова. Вот уже 17 лет подряд в декабре в школе № 77 отмечается праздник улицы Шелковичной, на котором саратовцам, чья судьба связана с этой улицей, присваивают звание Почётного жителя Шелковичной.

Как видно, французский язык является инструментом, помогающим приоткрыть занавес к культурному наследию страны, образу и стилю жизни её жителей.

Так случилось и в этом учебном году. 12 октября мы побывали с ребятами на VI Международной научно-практической конференции «Культурное наследие Саратова и Саратовской области» (организатор – Институт искусств СГУ им. Н.Г. Чернышевского). Сам факт участия в конференции в качестве соавторов научной статьи «История французов в Саратове: точки соприкосновения» является для ребят важным личностным результатом: приобретение нового опыта, повышение уровня самостоятельности и самоактуализации.

Рассказывая в статье о пленных французах Отечественной войны 1812 г., распределённых в Саратовскую губернию и оставивших яркий след в истории

нашего края, таких как Жан Капе – губернёр М.Ю. Лермонтова (имение Тарханы, где проживала семья Лермонтовых, в то время входило в состав Саратовской губернии), Жан-Батист Николя Савен – беспримерный долгожитель и популярный учитель французского языка в Саратове и др., ребята делали глубокие выводы, подтверждающие зрелость своей гражданской позиции.

Например, «...жизнь этого удивительного человека – «французского героя» заставляет задуматься о том, что неважно, где ты родился и какой ты национальности, важно то, что ты сделал там, где прожил свою жизнь, какой след оставил потомкам».

«Символично, что именно судьба французов, достойно проживших в нашем городе определённый жизненный период, позволяет осмыслить и понять то, что жители России и Франции только на карте разъединены на государства, где говорят на разных языках, а в действительности все мы едины».

Целью социально значимого проекта «Вырасти свою розу» было объединение трёх поколений Саратовских франкофилов – детей, родителей, бабушек и дедушек – общей деятельностью, связанной с изучением французского языка. Идея о заботе, доброте и милосердии заимствована у Маленького Принца Антуана де Сент-Экзюпери. Нужно было вырастить «свой цветок» в процессе совместной трудовой деятельности с взрослыми из семян однолетнего растения цинния, которые каждый учащийся получил в ходе выпускного вечера.

В результате участия в проекте ребята не только вырастили свой цветок, научились ухаживать за растениями и вести дневник наблюдений, но и обрели лично значимый смысл в словах Лиса: «Мы навсегда в ответе за всех, кого приручили».

Начиная с малого, привычка ребят заботиться о комнатных или садовых растениях, домашних питомцах позднее обязательно перерастёт в потребность заботиться о тех, кто с ними рядом. А свершившиеся маленькие открытия, благодаря проведённым исследованиям, от которых светло и радостно на душе, позволят ребятам не только ощутить свои возможности, поверить в себя, но и позитивно относиться к жизни сегодня и в будущем.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА МИРА СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНИКА

Аннотация. В представленной статье рассматриваются взгляды отечественных и зарубежных исследователей на проблему формирования образа мира ребенка дошкольного возраста, анализируются современные исследования, посвященные данной проблеме, рассматриваются инструменты формирования образа мира.

Ключевые слова: образ мира, инструменты формирования образа мира, компоненты образа мира, дошкольный возраст.

PSYCHOLOGICAL ASPECT OF FORMATION OF MODERN PRESCHOOLER'S WORLD IMAGE

Abstract. The article discusses the views of domestic and foreign researchers on the problem of formation of image of the world of preschool-age children, analyzes the current research on this issue, discusses the formation of the world image.

Key words: world image, the formation of the world image components of the image of the world of preschool age.

Проблема формирования образа мира является относительно новой и мало изученной в современной психологии и педагогике. Над проблемой образа мира работали отечественные и зарубежные педагоги и психологи такие, как А.Н. Леонтьев, В.В. Петухов, С.Д. Смирнов, Е.Ю. Артемьева, Е.Ф. Купецкова, К.Г. Юнг, В.В. Русевич и многие другие.

Понятие «образ мира» было введено отечественным психологом А.Н. Леонтьевым при рассмотрении проблемы восприятия. По мнению А.Н. Леонтьева, восприятие является не только отражением действительности, но включает и картину мира, и понятия, в которых могут быть описаны объекты действительности. Иначе говоря, в процессе построения образа предмета или ситуации главное значение имеют не отдельные чувственные впечатления, а образ мира в целом. А.Н. Леонтьев, говоря об образе мира подчеркивал различия между понятиями «образ мира» и «мир образов», обращаясь к исследованиям восприятия [1, с. 256].

В современном исследовании В.В. Русевич восприятие объективной действительности является одним из основных психологических инструментов формирования образа мира у ребенка дошкольного возраста. Восприятие является набором своеобразных действий по выявлению и обследованию свойств предметов, которые играют ориентирующую роль по отношению к внешним действиям. При этом немаловажное значение приобретают двигательные акты, такие как движения глаз, рук, голосовых связок и тому подобное, при помощи которых реализуется сопоставление обследуемых свойств объектов с эталон-

ными значениями подобных свойств, которые уже имеются в опыте индивида [2, с 272].

Процесс восприятия основан на овладении различными перцептивными действиями, которые обеспечивают адекватное отражение предметов и объектов окружающего мира, а также их свойств. В свою очередь, перцептивные действия основаны на практических действиях и осуществляются под влиянием задач, которые выдвигаются в процессе осуществления практической деятельности. Таким образом, при усвоении ребенком эталонных значений свойств предметов и объектов действительности, получении знаний об окружающем мире, самом себе, формируется и обогащается его образ мира.

В.В. Русевич, рассматривая проблему формирования образа мира, выделяет следующие его компоненты: эмоционально-чувственный, отражающий насыщенность детской деятельности эмоциональными реакциями, познавательными интересами и уровнем самостоятельности, актуальным для данного периода дошкольного детства; когнитивно-оценочный компонент выражается в определенных представлениях ребенка об окружающем мире, отношением к себе и окружающему миру, соответствующее его зоне ближайшего развития; деятельностно-личностный компонент выражается в отражении ребенком своего отношения к окружающей действительности в процессе практической деятельности [3, с. 12].

По мнению В.В. Петухова, восприятие определенного лица, любого объекта или ситуации определяется целостным образом мира, а целостный образ мира, в свою очередь, опытом жизни человека в мире, уровнем, количеством знаний и представлений о нем. Итак, сам образ, или представление мира отражает тот социальный, исторический, культурный фон, в рамках которого или на котором целиком строится психическая деятельность ребенка. Мы можем сделать вывод, что процесс познания окружающей действительности и процесс формирования образа мира ребенка взаимно дополняемы.

С.Д. Смирнов считает, что реальный мир отражается в сознании человека как образ мира в виде многоуровневой системы представлений об окружающем мире, себе, других людях и деятельности. Образ мира - это «универсальная форма организации знаний, определяющая возможности познания и управления поведением». Вклад С.Д. Смирнова в данную проблему состоит в выделении основных качеств образа мира, таких как целостной и системность, а также образ мира представляет собой сложную иерархическую динамику. Исследователь различает поверхностные и ядерные структуры образа мира. По его мнению поверхностные структуры выражаются в виде модально оформленной картины мира (чувственной), а образ мира, по отношению к поверхностным структурам, является ядерным образованием [4, с. 23].

По мнению Е.Ю. Артемьевой, образ мира формируется одновременно и в сознательном и в бессознательном. Образ мира рассматривается как источник

субъективной определенности, которая позволяет объективно воспринимать неоднозначные ситуации. Система апперцептивных ожиданий, которая возникает на основе образа мира в конкретной ситуации, порождая иллюзии и ошибки восприятия, влияет на содержание восприятий и представлений. В работах Е.Ю. Артемьевой образ мира понимается как «интегратор следов взаимодействия человека с объективной действительностью» [5, с. 193].

С точки зрения современной психологии, образ мира представляет собой целостную многоуровневую систему представлений человека о себе, своей деятельности, о мире, других людях, это опосредующая и преломляющая через себя внешнее воздействие система. На формирование образа мира влияют все психические процессы, такие как восприятие, внимание, память, мышление, воображение, речь. Образ мира можно назвать их генерируется всеми познавательными процессами, являясь в этом смысле интегральной характеристикой.

Помимо работ отечественных исследований, психологический аспект формирования образа мира раскрывается в работах зарубежных психологов. Основатель аналитической психологии К.Г. Юнг рассматривал понятие «образ мира» [6, с. 187]. Согласно его концепции, образ мира – это динамическое образование: он может меняться, также как и мнение человека о себе, его знания об окружающем мире. Иными словами, любая новая мысль или открытие изменяют образ мира человека, обогащая его новыми очертаниями.

Итак, под образом мира понимается целостная, многоуровневая, упорядоченная система представлений ребенка о себе, своей деятельности, других людях, окружающем мире в целом, которая преломляет любое внешнее воздействие. Образ мира динамичен, изменяется и обогащается во время практической деятельности.

Основным психологическим механизмом формирования образа мира является восприятие, выраженное в перцептивных действиях.

Образ мира является реальным только для того человека, кому он принадлежит, в большей степени он мифологичен, индивидуален.

Список использованной литературы и источников

1. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. М., 2003. 487 с.
2. Русевич В.В. Психологические механизмы формирования образа мира дошкольника в онтогенезе // Актуальные проблемы дошкольного образования: теоретические и прикладные аспекты социализации и социального развития детей дошкольного возраста: материалы V Международной научно-практической конференции, Челябинск, 2007 г., ЧПГУ. Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2007. С. 270-274.
3. Русевич В.В. Педагогические условия формирования образа мира у детей 5–7 лет: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2009. 22 с.
4. Смирнов С.Д. Мир образов и образ мира // Вестник Московского университета. Сер.14: Психология. 1981. №2. С.15-29.
5. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. М., 1999. 350 с.
6. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени. СПб.: Питер, 2002. 352 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ МОДЕЛИРОВАНИЯ УРОКОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (ИЗ ОПЫТА МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ)

Аннотация. Рассматривается сущность моделирования уроков как одного из этапов проектирования. Делается акцент на первостепенном учете в моделировании уроков в начальной школе на эмоциональный аспект, соответствующий возрастным психологическим особенностям младшего школьного возраста.

Представлена авторская модель уроков в начальной школе, внедрение которой актуализирует реализацию эмоциональных аспектов обучающей, воспитательной и коррекционно-развивающей задач урока.

Ключевые слова: моделирование, эмоции в познавательной деятельности младших школьников, модель эмоционального развития на уроках в начальной школе.

EMOTIONAL ASPECT OF MODELING LESSONS IN ELEMENTARY SCHOOL (FROM EXPERIENCE OF METHODOICAL WORK)

Abstract. The essence of modeling lessons as one of the design stages is considered. The emphasis placed on the primary consideration in modeling lessons in primary school on the emotional aspect, corresponding to the age-specific psychological features of primary school age.

The author's model of lessons in primary school is presented. The implementation of this model actualizes the realization of the emotional aspects of the teaching, educational and correctional-developing tasks of the lesson.

Key words: modeling, emotions in junior schoolchildren's cognitive activity, model of emotional development at lessons in primary school.

В современный период развития науки, образования и практики, в частности психодидактики, одним часто применяемых является метод проектирования, или проектов, этапы реализации которого – это мотивирование, концептуализация, конструирование, моделирование, реализация, рефлексирование и экспертиза [1, с. 42-86].

Моделирование тесно связано со всеми другими этапами проектирования и обозначает основанную на эффективной мотивации, разработанных концепции (теоретико-методологическом основании) и конструкте (схемы, алгоритма, поэтапного плана) системно-комплексную программу структурного, функционального, генетического типа, описание планируемого к формированию феномена.

Моделирование – общенаучный метод, его понимание многообразно: это и «умозаключение по аналогии»; выводы по аналогии с целью получения новых данных; соответствие (а не аналогия) «между функциями модели и моделируемого объекта». Выделяют функциональный и генетический аспекты моделиро-

вания. Последний связан «с порождением и развитием модели, с субстратом модели» [2, с. 151-153]. В нашем случае основным феноменом является урок в начальной школе.

Нашей целью было создание модели урока в начальной школе, основным модусом, аспектом которой будет эмоциональный. Данная цель обусловлена особенностями психологии младшего школьного возраста, в частности: актуальным эмоциональным развитием, успешным усвоением знаний в связи с их опорой на эмоциональное позитивное окрашивание процесса восприятия информации.

Эмоциональность всегда существенна в обучении, но для младших школьников она особенно значима. Эмоции проявляются в волнении, возбуждении.

Эмоциональный аспект урока заключается в организации эмоциональных воздействий, которые находят позитивный отклик на сообщаемую педагогом информацию. Эмоции в целом обогащают психику детей, способствуют не только усвоению знаний, формированию учебных (в частности) умений и навыков, но и развитию творческих способностей.

Эмоциональный аспект урока – явление зыбкое. Одной из причин этого является то, что, например, сами эмоции воспринимаются младшими школьниками (особенно первоклассниками) неадекватно. Однако, эмоциональное развитие детей этого возраста происходит в деятельности (в учебной, игровой, познавательной, в общении). Несмотря на то, что актуальный уровень развития социальной перцепции эмоций недостаточно высок у учащихся начальных классов, учителя формируют их эмоциональную сферу посредством различных методов и приемов. Они применяют подготовительную беседу, в которой создают у детей положительное отношение, позитивную установку на восприятие учебного материала; выразительно, с экспрессией читают и говорят; делают акценты в речи; используют чтение по ролям (например, на уроках чтения); реализуют межпредметные связи разных уроков; варьируют темп, ритм, громкость речи; применяют в общении широкий диапазон мимики, пантомимики, жестов; изменение дистанции между учителем и учащимися и т.д.

В моделировании уроков в начальной школе в эмоциональном модусе целесообразно использовать психодиагностические методы и методики. Так, в период педагогической практики студентами – будущими учителями в соответствии с нашими рекомендациями успешно использовались методы: наблюдения за эмоциональными проявлениями учащихся, метод рейтинга, анализ характеристик, беседы с учителем и родителями об особенностях развития эмоциональной сферы детей.

Психодиагностика эмоций и эмоционального внимания – первый структурный компонент модели урока в эмоциональном модусе. В психодиагностике внимания (в том числе эмоционального, т.е. произвольного) применялись:

наблюдение, беседа с учителем и родителями.

Внимание как базовый психический процесс широко и глубоко исследовано профессорами И.В. Страховым и В.И. Страховым.

Для актуализации акмеологической направленности младших школьников студенты-практиканты под нашим руководством изучали и развивали на уроках самонаправленное внимание учащихся. Методологической и методической опорой самоактуализации служили научные работы по самонаправленному вниманию профессора В.И. Страхова [3] и работы по проблемам педагогического общения и педагогического мастерства профессора И.В. Страхова [4].

Второй, связанный с первым, структурный компонент модели – *мониторинг* эмоций, отслеживание их динамики и соотнесение с успешностью усвоения знаний и формирования умений, навыков.

Третий компонент нашей модели, неоднократно реализованной студентами в младших классах, – *коррекционно-развивающий*. Для его реализации на уроках использовались: элементы телесноориентированной психотерапии В. Райха (приемы: «прикоснись и передай знание», «прикоснись и поделись улыбкой», «оцени мимикой и жестами ответ одноклассника» и др.); психогимнастика (элементы тренинга эмоций на уроке); психотехнические, ролевые и дидактические игры; тренинг внимания; сказкотерапия и арттерапия (применение объектов и средств искусства: живописи, вокальных и музыкальных записей, свободного рисования, рисования своего класса, видеозаписей и др.).

Четвертым компонентом в модели уроков в начальной школе в эмоциональном модуле является *аутокоррекция и саморазвитие* учителя (или студента-практиканта). В процессе методического психолого-педагогического консультирования студентов-практикантов нами использовались: элементы психогимнастики, тренинга эмоций и чувств, тренинга внимания, тренингов уверенности в себе и коммуникабельности, а также тренинга социальной перцепции эмоций и тренинга эмоциональной устойчивости педагога [5, 6, 7, 8].

Пятый компонент модели уроков в начальной школе в эмоциональном модуле – *анализ эмоционального аспекта урока*. Он был использован дополнительно к общему психологическому анализу урока.

Нами были разработаны схемы: анализа эмоционального аспекта урока, а также самоактуализации педагога (студента-практиканта) в педагогической деятельности [9]. Приводим ниже первую авторскую схему.

Схема анализа эмоционального аспекта урока

Цель урока: диагностика и развитие эмоциональной сферы младших школьников.

Задачи: 1) обучающая: усвоение учебного материала посредством актуализации стенических эмоций учащихся; 2) воспитательная: воспитание и самовоспитание эмоций и чувств (указываются конкретные эмоции и чувства) при восприятии учебного материала; 3) коррекционно-развивающая: коррекция и

развитие конкретных эмоций и чувств на всех уроках, с использованием физминуток, а также приемов психогимнастики и психотехники.

Анализ урока:

I. Проявления эмоционального (непроизвольного) внимания в деятельности и поведении:

а) ученик: быстрая реакция на внешние, неожиданные раздражители (изменения ритма, темпа, громкости голоса учителя; использование учителем подачи учебного материала в русле разных психологических технологий, методов и приемов: игро-, сказко-, арттерапии, психогимнастики, телесноориентированной коррекции и др.);

б) учитель: яркость, образность, эмоциональность речи; смена интонаций; новизна речевых форм; использование внешних особенностей наглядного материала (цвет, новизна, оригинальность структурирования); интригующее вступление к опросу или изложению нового материала; нестандартные вопросы, реплики; введение в содержание учебного материала новых интересных фактов, увлекательная форма их изложения.

II. Эмоционально-волевая регуляция деятельности. Проявления в деятельности и поведении:

а) ученик: не отказывается от своих намерений, когда учитель предъявляет более высокие требования; критически оценивает свои действия и поведение на уроке; обосновывает выбор цели своих действий и задач; не прекращает выполнение заданий; тормозит нежелательные эмоциональные реакции;

б) учитель: в ситуациях успеха указывает на возможности ученика в решении более трудных задач; побуждает ученика к оценке своих действий на уроке; к возникновению ошибок в действиях ученика относится как к естественному моменту познания; просит обосновать свои действия; поощряет активность, включенность ученика в деятельность, когда содержание урока сложно для усвоения; создает ситуации, сдерживающие проявление эмоций ученика; регулирует характер деятельности ученика в зависимости от эмоций и психических состояний (тревога, беспокойство, страх, напряженность, стресс и т.д.).

III. Потребность в самоактуализации.

Проявления в деятельности и поведении:

а) ученик: проявляет интерес к способам самопознания и средствам самовыражения; использует возможности для проявления своей индивидуальности; в большинстве случаев использует свои возможности «здесь и теперь», не откладывая на будущее; занимается самовоспитанием, развитием своих способностей;

б) учитель: замечает и подчеркивает проявления индивидуальности учащихся отбирает формы и содержание учебного материала с учетом возможностей школьников; оказывает помощь в организации самовоспитания и самовыражения учеников; в ходе урока находит место и время для самостоятельной

работы учащихся в русле самообучения, самовоспитания, саморазвития, самопросвещения; доброжелательность, тактичность, чуткость в отношениях с учащимися; искренность и простота в обращении с ними; содержательность, образность и выразительность средств вербального и невербального общения; развитость самонаправленного внимания (проявление рефлексии образа действия и рефлексии самосознания на уроке); сдерживание учителем своих негативных, астенических эмоций, чувств, состояний (раздражительность, безразличие, грубость и др.).

Итак, выше представлена модель уроков в начальной школе, в которой в процессах реализации ее пяти компонентов, актуализирована задача эмоционального развития младших школьников (эмоций и эмоционального внимания). Данная модель системная, т.к. является структурно-функционально-генетической. Ее внедрение проходило в течение 1996-2000 гг., 2003-2008 гг., во время педагогических практик студентов педагогического института в младших классах коррекционных школ г. Энгельса.

Внедрение этой модели уроков в начальной школе студентами-практикантами значительно способствовало успеху в реализации ими всех трех задач урока. Значимым фактором успешности было улучшение эмоционального развития и самовыражения младших школьников и студентов – коррекционных педагогов (олигофренопедагогов и сурдопедагогов).

Эмоциональный аспект моделирования уроков в начальной школе, на наш взгляд, является обязательным, поскольку возрастные особенности психического развития младших школьников адекватны актуализации этого аспекта, что приводит к улучшению успешности их обучения. Важным является моделирование урока и для учеников, и для учителя, что и было реализовано нами.

Список использованной литературы и источников

1. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. Биробиджан, 2003. Вып. 2. С. 42-86.
2. Методы социальной психологии / Под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова. Л.: Издательство ЛГУ, 1977. С. 151-160.
3. Страхов В.И. Выразительный облик лектора: психология самонаправленного внимания. Учебное пособие. Саратов, 1993. 64 с.
4. Страхов И.В. Психология педагогического общения. Саратов, 1980.
5. Грецов А.Г. Тренинг уверенного поведения для старшеклассников и студентов. М. - СПб., 2008. 192 с.
6. Цзен Н.В., Пахомов Ю.В. Психотренинг: игры и упражнения. М.: Физкультура и спорт, 1988. 272 с.
7. Семенова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога. М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. 256 с.
8. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания. Казань: Татарское книжное издательство, 1991. 192 с.
9. Молодиченко Т.А. Самоактуализация личности в педагогической деятельности. Саратов: Изд-во Саратов. гос. пед. ин-та, 2000. 50 с.

МОТИВАЦИЯ КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Аннотация. В представленной статье рассмотрена проблема мотивации получения образования во взрослом возрасте. В результате теоретического анализа и эмпирического исследования, проведенного в ходе выполнения работы, были расширены представления о половых и возрастных особенностях образовательных мотивов обучающихся взрослых. Исследована структурная организация образовательных мотивов обучающихся мужчин и женщин.

Ключевые слова: потребность, мотивация, обучающиеся взрослые, образовательные мотивы

MOTIVATION AS IMPORTANT COMPONENT OF ADULTS' EDUCATION.

Abstract. In this article the author consider the problem of motivation of education in adulthood. As a result of theoretical analysis and empirical research conducted during the execution of the work we enlarged ideas of sexual and age features of learning adults' educational motives. The structural organization of the educational motivations of learning men and women is investigated.

Key words: need, motivation, adult learners, educational motives

Многие организации на сегодняшний день стараются принимать сотрудников, которые владеют широким спектром компетенций, связанных с их профессиональной деятельностью, поэтому большое количество людей, стремятся получить образование или повысить квалификацию для достижения каких-либо карьерных или профессиональных целей. При этом содержание и методика образования взрослых должно быть ориентировано на индивидуальные образовательные запросы и потребности субъекта учения. Это определяет необходимость изучения факторов формирования образовательных мотивов обучающихся взрослых. По нашему предположению, они могут быть детерминированы, в частности, половой принадлежностью субъекта обучения и его возрастными характеристиками.

Нами было выдвинуто предположение о наличии половозрастной специфики образовательных мотивов обучающихся взрослых, выражающейся на уровне выраженности отдельных образовательных мотивов, а также на уровне их структурной организации.

В исследовании приняло участие 122 человека. Испытуемые были разделены на контрольную и экспериментальную группы по критерию участия в организованном обучении.

В качестве основы реализации данного исследования использовался список специфических мотивов получения образования взрослыми людьми, пред-

ставленный в работе Ю.В. Филипповой [1, с. 166-169]. В соответствии с этим перечнем были подобраны диагностические методики для проведения нашего исследования: методика «Потребность в общении» (Ю.М. Орлов), методика «Оценка потребности в одобрении» (Ю.Л. Ханин), методика «Мотивация аффилиации» (А. Меграбян, в модификации М.Ш. Магомед-Эминова), методика «Мотивация достижения успеха» (Т. Элерс) [2, с. 380], опросник «МАС» (М. Кубышкина) [2, с. 415], методика «Лидер» (Р.С. Немов), методика «Сознательная направленность личности» (Б. Басса), методика «Мотив власти» (Е.П. Ильин), методика «Направленность на получение знаний» (Е.П. Ильин) [2, с. 409].

Для обработки результатов применялись процедуры описательной статистики и метод построения корреляционных матриц. Интерпретация полученных результатов проводилась на двух уровнях: аналитическом и структурном. Полученные сырые данные по всем методикам, кроме методики «Направленность на получения знаний» подвергались статистической обработке в системе IBM SPSS 21.0. Для математико-статистической обработки данных были использованы следующие критерии: Критерий U Манна-Уитни, Критерий Н Крускала-Уоллиса, Метод структурного анализа с использованием коэффициента ранговой корреляции r -Спирмена.

Изначально проводилась статистическая обработка данных, направленная на выявление половых различий в образовательных мотивах взрослых обучающихся. Определено, что у обучающихся мужчин и женщин статистически достоверно различающимися оказались мотив стремления к соперничеству и мотив достижения цели, причем оба они у мужчин более выражены, чем у женщин. У не обучающихся взрослых статистически достоверно различающимся оказался мотив достижения цели, так же более выраженный у мужчин, чем у женщин. Следовательно, данный мотив является общим для обучающихся и не обучающихся мужчин и женщин, а также он специфичен для представителей мужского пола.

Далее были определены различия в образовательных мотивах обучающихся и не обучающихся испытуемых отдельно в выборках мужчин и женщин. Выявлено, что у обучающихся и не обучающихся женщин статистически достоверно различающимися являются мотивы страха отвержения и достижения успеха, а у обучающихся и не обучающихся мужчин мотивы стремления к принятию и стремления к соперничеству. Мотив страх отвержения более выражен у обучающихся женщин, а мотив достижения успеха у не обучающихся женщин. Стремление к принятию более характерно для не обучающихся мужчин, а стремление к соперничеству для обучающихся. Также обнаружены различия в образовательных мотивах между обучающимися и не обучающимися взрослыми, не зависящие от пола. К ним относятся: потребность в общении, потребность в одобрении и стремление к социальному престижу. Необходимо отме-

тить, что потребность в общении более выражена у не обучающихся мужчин и женщин, а потребность в одобрении и стремление к социальному престижу более выражены у обучающихся мужчин и женщин.

На следующем этапе была проведена статистическая обработка данных, направленных на выявление возрастных различий в образовательных мотивах у обучающихся мужчин и женщин [3, с. 431-468]. Выявлено, что у обучающихся женщин разного возраста статистически достоверно различающимися оказались мотив власти и страх отвержения, а у обучающихся мужчин: потребность в общении, потребность в одобрении и достижение успеха. Причем, мотив власти более выражен у женщин среднего возраста, а мотив страх отвержения более выражен у женщин, находящихся в возрастном периоде ранней зрелости. Также у обучающихся мужчин потребность в общении более выражена в период поздней зрелости, мотив достижения успеха более выражен у мужчин среднего возраста, а потребность в одобрении у мужчин ранней зрелости.

На заключительном этапе исследования, проводился структурный анализ образовательных мотивов обучающихся взрослых [4, с. 87]. В итоге мы определили, что у обучающихся мужчин индекс организованности структуры больше, чем у обучающихся женщин. В целом структура образовательных мотивов обучающихся взрослых обладает свойством синергии, то есть образовательные мотивы данной группы испытуемых усиливают потенциал друг друга, что подтверждается высокими показателями индекса когерентности системы. В группе не обучающихся взрослых, наоборот, образовательные мотивы, независимо от пола, по большей части коррелируют отрицательно, разрывая систему. Вне ситуации обучения образовательные мотивы лишены свойства системности, существуют изолированно и даже препятствуют функционированию друг друга. Следовательно, мы можем говорить о том, что процесс обучения во взрослом возрасте повышает степень организованности мотивационной системы.

В целом по результатам проведенного исследования можно говорить о том, что существует половая и возрастная специфика образовательных мотивов обучающихся взрослых, проявляющаяся как на уровне выраженности отдельных мотивов, так и на уровне их общей системной организации. Таким образом, общая гипотеза исследования подтвердилась.

По итогам проведенного исследования можно констатировать следующее:

1. Образовательная мотивация обучающихся взрослых имеет половую и возрастную специфику, выражающуюся в различной степени представленности отдельных образовательных мотивов в выборках обучающихся мужчин и женщин, а также в их системной организации.

2. Мотив страх отвержения наиболее выражен у обучающихся женщин; мотив достижения успеха специфичен для не обучающихся женщин. Мотив стремление к принятию характерен для группы не обучающихся мужчин, а мотив стремления к соперничеству является специфичным для обучающихся муж-

чин.

3. Мотивы власти и страха отвержения имеют возрастную специфику выраженности у обучающихся женщин, а мотив потребности в общении, потребности в одобрении и достижении успеха имеет возрастную специфику у обучающихся мужчин.

4. Структурная организация образовательных мотивов обучающихся и не обучающихся мужчин и женщин различается, что выражается, прежде всего, на уровне общей организованности структур, а также определяет их качественное своеобразие.

Список использованной литературы и источников

1. Филиппова Ю.В. Динамика формирования учебной мотивации студентов // Деятельностная теория учения: современное состояние и перспективы: Материалы Международной научной конференции / Отв. ред.: Ю.П. Зинченко, О.А. Карабанова, А.И. Подольский, Г.А. Глотова. М., 2014. С. 166-169.

2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Серия «Мастера психологии». СПб.: Питер, 2002. 512 с.

3. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. 4-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 672 с.

4. Карпов А.В., Маркова Е.В. Психология стилей управленческих решений. Ярославль, 2003. 108 с.

ДИАЛЕКТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТА. ДИАЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

Аннотация. В настоящей статье представлен анализ различных форм активности *развивающегося* субъекта. Работа опирается на одно из *диалектических* положений Л.С. Выготского о *двойственности* психики человека, а также на работы философов-диалектиков А.С. Арсеньева, В.С. Библера, Э.В. Ильенкова, Ф.Т Михайлова и др., которые впоследствии работали над философскими основами его концепции. Проводя дальнейший анализ в психологическом направлении, мы, выделив *целенаправленную* и *операционально-техническую* сферы (деятельности) сознания, предлагаем их описание и особенности формирования, которыми можно воспользоваться, например, при воспитании детей.

Ключевые слова: Деятельность, *замот*, *операционально-техническая* деятельность, сознание, субъект, самоопределение, *целенаправленная* деятельность.

SUBJECT'S DIALECTIC DEVELOPMENT. DIALOGICAL NATURE OF SELF-DETERMINATION AND SOCIAL ACTIVITY

Abstract. The analysis of various forms of activity of the developing subject is presented In the present article. Work leans on one of dialectic provisions of L.S. Vygotsky about dualities of mentality of the person and also for works of philosophers dialecticians A.S. Arsenyev, V.S. Bibler, E.V. Ilyenkov, F.T Mikhaylov, etc. which worked on philosophical bases of his concept subsequently. Carrying out the further analysis in the psychological direction, we, having allocated purposeful and operational and technical spheres (activity) of consciousness, we offer their description and features of formation which can use, for example, at education of children.

Keywords: Activity, *замот*, operational and technical activity, .soznaniye, subject, self-determination, purposeful activity.

Говорить о тех или иных свойствах и качествах человека можно лишь, рассматривая его, как *целостную саморазвивающуюся систему* в единстве его взаимоотношений с окружающим миром (Э.В. Ильенков, А.С. Арсеньев, В.С. Библиер, и др.). Одним из таких качеств, а вернее называть его процессом, - является *самоопределение* субъекта.

Так как человеку приходится осваивать этот, двойственный по своей природе, мир ([1], [2], [3], [4], [5] и др.), то любую выполняемую субъектом деятельность следует рассматривать как *двойную детерминированную*, то есть, как включающую в себя, как минимум, две составляющие: *лично-смысловую* и *операционально-техническую* [6]. Двойственный характер побудительности,

соответствующий *двойственности* выполняемой человеком деятельности, проявляется в ориентации человека на *внешний* и на *внутренний* мир, в умении согласовать характер их побудительности между собой. И, если один мотив, направленный на решение *внешней* задачи, чаще всего характеризует сознательно поставленную конкретную цель (*то, что делается*), то другой мотив отражает глубинную *смысловую* ориентацию личности (*то, ради чего* что-то делается). Тогда выполняемую человеком деятельность можно рассматривать как «*равнодействующую*» двух факторов, в результате взаимодействия которых порождается «я» субъекта, развивается его психика. Существовая в тесном единстве, *смысловая* и *операционально-техническая* сторона деятельности способны оборачиваться, подменяя друг друга в роли *цели* и *средства*.

При этом *творческое* развитие, где существенную роль играет потребность в обновлении имеющегося опыта, можно охарактеризовать как постоянное взаимодействие *субъективной* и *объективной* сторон психических процессов, ответственных за выполнение осуществляемой человеком деятельности. «Сознание предполагает, - по своему смыслу - невозможное (и насущное) несовпадение моего Я с самим собой, беседу, общение с собой, - общение незавершенного, незаконченного, нерешенного, мгновенного, открытого, - со мной завершенным, замкнутым на себя, уже состоявшимся, отрешенным от всех изменений, но, - могущим быть перерешенным. В сознании мое бытие неизбежно сдвоено. Ведь именно (и только) в сознании бытие не совпадает с самим собой, отличается от себя самого, насущно себе самому. Сознание есть (по логике Бахтина) бытие как событие, как ДИАЛОГ»[2, с.126]. Именно в этом и состоит феномен развития, в процессе которого осуществляется постоянное взаимодействие *смысловой* и *операционально-технической* сфер сознания.

Итак, развитие психики субъекта имеет место в случае постоянной активации двух указанных составляющих, состоит, как бы в «*дейтельном проживании*» осуществляемой деятельности, в процессе которой происходит становление *личностных смысловых* и *операционально-технических* свойств в их единстве. Только в этом случае *чувственная* и *рациональная* ткани сознания реализуют себя в совместной работе, в *творческом* поиске, обращаясь то к *прошлому* (имеющийся опыт), то к *будущему* (*цели* и *смыслы*). Однако, *стандарты* в образовании ориентированы на достижение поставленных *внешних целей*, когда учащийся вынужден осваивать заданные кем-то способы их достижения, часто не соотнося с неведомыми ему *целями*, так как их ставил не он. (Хорошим примером может служить обучение детей в традиционной школе, где дети поэлементно постигают необходимые навыки, не очень понимая, зачем они нужны.) Такое положение дел имеет место, несмотря на то, что развитие личности учащегося и его *самоопределение* возможно лишь при постановке им *собственных целей* в процессе жизнедеятельности, большую часть которой занимает обучение.

Но, хотя и утверждается, что «стандарт ориентирован не только на знани-евый, но, в первую очередь, на деятельностный компонент образования, что позволяет повысить *мотивацию обучения*, в наибольшей степени реализовать *способности, возможности, потребности и интересы ребенка*, но «мотивация» достижения уже указанных целей не столь велика, сколько *самостоятельно* поставленная, *прожитая цель*. Способность *самостоятельно ставить цели* и достигать их в процессе поиска новых *средств* является основой развития личности любого человека, а ребенка, - тем более. А распространенное утверждение того, что специфика педагогических *целей* современной школы в большей степени связана с *личностным развитием* детей, чем с их учебными успехами, на наш взгляд, не выдерживает критики. Действительное развитие личности учащихся возможно только в случае, если вместо *жестких стандартов* образования, применимых лишь в отношении *вещного* мира, будут введены *принципы* обучения, позволяющие учитывать, как происходящие с *живыми* людьми изменения, так и их способности к развитию в данных условиях. Тогда использование *принципов* обучения позволит педагогу, соблюдая их в своей основе, искать разные формы их применения в конкретных ситуациях обучения с конкретными учащимися [6].

С целью иллюстрации того, как в нормальных условиях может происходить формирование, становление личности субъекта, проведем анализ его *творческой* деятельности. Активное и заинтересованное участие детей в занятиях, делая их *субъектом* учения, а не *объектом* обучения, способствует развитию их личности в процессе реализации и поиска адекватных создавшейся ситуации отношений, мыслей, поступков. В процессе такого *свободного* по своему характеру обучения, когда ребенок самостоятельно руководит собственным процессом учения, занимаясь *по собственной программе*, его интеллектуальная и личностная сферы, характеризующие *двойственный* характер его побудительности, развиваются одновременно в их *взаимодействии*, способствуя *гармоничному* развитию его личности. Происходит это как бы в «зазоре» между *внешней* и *внутренней целью* деятельности⁸. Ситуация же преодоления *внутренними, субъективными* факторами *внешних (ситуативных)* факторов или условий, (но не наоборот!), может считаться *развивающей* личностью. Так, например, *развивающее* обучение, реализующее себя в процессе *общения*, как бы увеличивая этот «зазор», способствует более полноценному развитию каждого из этих планов в их *взаимодействии*, и *корректировке*, а в итоге, - *развитию личности* учащегося. Происходит это, видимо, потому, что дети в школе *развивающего* обучения имеют возможность постоянно менять *позицию*, входя в

⁸ Эти положения и принципы *диалогического* общения были положены В.С. Библером в основу концепция «Школы диалога культур», которая имеет много общего с принципами *развивающего* обучения В.В. Давыдова.

роль *учителя, собеседника, учащегося, наблюдателя* в течение урока. Аналогичную роль может выполнять *игровая деятельность* в различных ее формах и созданный специально с этой целью, как, например, в школе «Диалога культур» театр.

Близость по содержанию этих двух планов, когда «зазор» между ними практически отсутствует, т.е., как бы происходит совпадение *внешнего* и *внутреннего* планов, или доминирование *внешнего* плана ведет к развитию *функциональных* отношений вместо становления *личностных*, приводя к подчинению социуму в ущерб развитию личности, что очень хорошо видно на примере военнослужащих. Поэтому о полноценном (*творческом*) развитии субъекта мы можем говорить только тогда, когда задействованы примерно в равной степени обе составляющие, т. е, когда субъект способен одновременно изменять *себя* и *внешний мир*. В этом случае «. . . сама жизнь, сам образ жизни человека оказывается предметом его собственной деятельности, воли, сознания, внимания. Это - способность выйти за свои собственные пределы в своей деятельности» [3, с. 49]. При этом субъект развивается в процессе достижения *лично-значимых целей*, корректируемых принятыми в окружающем социуме нормами, реализуя себя как *целостная личность*. Однако, особенности социальной среды могут сильно искажать процесс *гармоничного* взаимодействия выделенных сфер (деятельности) сознания, когда одна из них начинает сильно доминировать, как бы перекрывая возможность реализации другой. Так, например, ориентир на *внешние* признаки, требуемая скорость, направленность на значимый для субъекта *конкретный результат*, ведет к *функциональной* деятельности, выполняемой часто *по плану*, где господствует *детерминация прошлым*. Ориентация же на *смысловую сферу* сознания, направленную *в будущее*, позволяющая соотносить *внешний* и *внутренний* планы действия, ведет, как правило, к реализации субъектом своих сил в процессе *творческой* деятельности. Выделенные же нами *смысловая и операционально-техническая* сферы сознания в их взаимодействии *гармонично* проецируются в поведении субъекта, проявляя себя в нем в виде *творческой* деятельности, т.е. в виде *целенаправленной и планомерной* деятельности *в их совокупности*.

Различия между ними очень важны для понимания особенностей развития субъекта, так как они, часто мало отличаясь по своим *внешним* проявлениям, оказывают противоположное влияние на развитие личности действующего субъекта. И, если *планомерную* по характеру деятельность можно сформировать в процессе стандартного школьного и ВУЗовского обучения, то *целенаправленная* деятельность человека может быть сформирована *только по собственной инициативе* исполнителя. Рассмотрим их более подробно.

Планомерная деятельность выстраивается в виде «цепочки» в порядке выполнения следующих друг за другом действий, намеченных изначально. При этом выполнение одного «звена» запланированной деятельности как бы

подталкивает к исполнению следующее ее «звено», из нее «вытекающее», или с ним связанное. То есть, *план* отражает *намеченные заранее этапы* воздействия, как правило, на *внешнюю* действительность, не предполагая, например, эффекта *самоизменения* действующего субъекта и изменений сложившейся ситуации. **Планомерная деятельность** нацелена на довольно жесткое выполнение содержащихся в *плане* действий, более зависимых от *предшествующего* выполнения *результата* действия, нежели от *цели* и воли действующего субъекта. В результате оказывается невольно сформированным такой стиль жизни, когда человек действует, практически, не обращаясь *к себе, к своему «я»*, - он довольствуется чувством достигнутого результата, который вынесен во *внешний* план, практически минуя *внутренний, смысловой*. В итоге развитие личности сильно замедляется или прекращается, так как деятельность, осуществляемая субъектом, оказывается отчужденной, вынесенной вовне.

Целенаправленная же деятельность заключается в устремленности к *самостоятельно* избранной *цели*, часто в *интуитивном* поиске и проживании будущей *цели* (мечты), в соответствии с которой по ходу выполнения деятельности подбираются и осмысливаются дальнейшие, часто очень неожиданные, пути и способы действий. Поэтому доминирование *смысловой* сферы сознания проявляется в виде интенсивного поиска *средств* для достижения, как бы длительно присутствующей, *цели*, в виде *гибкой* по форме **целенаправленной** деятельности. **Целенаправленная** деятельность является значительно более *гибкой, способной к корректировке и уточнению выбранных шагов*, являясь по сути одним из способов *самовыражения* действующего субъекта. Именно **целенаправленная** деятельность постепенно формирует привычку *осмысления* и *пересмысления* фактов, заставляя субъекта обращаться *к самому себе*, формируя его «я». При этом значимая для субъекта *цель* является сначала *смутной, еле определенной*, которая постепенно конкретизируется в процессе ее достижения, *от общего*, еще неопределенного, *к все более явному и конкретному*. Можно сказать, что в процессе *целенаправленной* деятельности субъект *самоопределяется, созидая самого себя*, в отличие от действий по типу *планомерной* деятельности, направленной на созидание, пусть качественного, *но отчужденного* продукта. (На наш взгляд, *система планирования* создана с целью осуществления возможности *поэтапного контроля* за исполнителем и его продуктом).

В результате необходимо отметить, что доминирование *операционально-технической* сферы сознания над *смысловой* в жизнедеятельности субъекта, проявляющееся в *планомерной деятельности*, как бы перекрывает его возможность обращения *к себе, к своему «я»*, способствуя формированию новых навыков и знаний в уже знакомых сферах действительности, но препятствуя его *личностному развитию*. Более того, следствием явного доминирования в жизнедеятельности субъекта *планомерной* деятельности, способствующей развитию *операционально-технической* стороны сознания, является **замот**, который ха-

рактирует, скорее, общий стиль жизни человека. Показателем *замота* является отсутствие *внутреннего* роста человека при активной деятельности, направленной на привычный круг дел и обязанностей («дом – работа – магазин» и далее.) Этот «круг дел» может быть очень широк, - по видимости, даже с *творческим* исходом, - однако, отсутствие роста имеющегося *творческого* потенциала у субъекта может свидетельствовать о таком явлении, как *замот*.

Необходимо отметить, что *гармоничное* развитие человека в настоящее время явление довольно редкое: преобладает доминирование *операционально-технической* стороны сознания над *смысловой*. Такое положение дел является результатом воздействия современной социальной среды, - с одной стороны, и общепринятой системы обучения, формирующей навык действий по чужому *плану*, - с другой. Выход из создавшейся ситуации возможен в случае ведения специальной коррекционной работы, направленной на *гармонизацию* отношений между развитием *смысловой* и *операционально-технической* сторон сознания (деятельности). Это соответствует сознательной возможности использования *целенаправленной* и *планомерной* деятельности в зависимости от создавшейся ситуации с целью их *гармонизации*.

Актуальность этого вопроса состоит в том, что подобное явление *замота* является очень распространенным в наше время, когда ритм и темп жизни способствуют этому, провоцируя как снижение уровня *творческих* возможностей живущих людей, так и формирование агрессивного и стрессового состояния их психической активности. Самостоятельный же выход из подобного состояния слишком труден для человека, так как не он распоряжается собой, - он вынужден подчиняться уже намеченным другими *планам*. С целью предотвращения подобных явлений необходимо, начиная с раннего возраста, формировать у детей способность осмысления совершаемых действий, предоставляя им возможность *выбора* и *самовыражения*, что впоследствии способствует формированию у них *целенаправленной* деятельности.

Это позволяет ребенку как бы *самоопределяться* в процессе деятельности, «нащупывая» образ себя, налаживая с миром *обратную связь* [7]. Возможно также ведение профилактической работы, заключающейся в помощи ему с целью перераспределения усилий при выполнении различных видов деятельности. Взрослому же, уже сложившемуся человеку, можно оказать помощь с целью выхода из *замота*, техника которой представляет собой определенного рода чередование различных по характеру видов деятельности, и должна отработываться с учетом его психических особенностей.

Однако, условия развития современной социальной сферы, используя опыт прошлых лет (пятилетки и семилетки), направлены исключительно на развитие *планомерного* развития хозяйства, когда развитие субъекта как бы игнорируется, оказываясь подчиненным логике *вещных* отношений. В результате Человек, способный ставить большие жизненно важные *Цели*, оказывается «в

плену» сложившейся ситуации, заставляющей его искать только ту работу, которая способна прокормить его. Складывающаяся же ситуация *замота* превращается в *стиль жизнедеятельности* человека, изменить который очень трудно.

Возможный выход из создавшейся ситуации мы видим в необходимости разведения двух совершенно разных логик (на примере осуществляемой практической деятельности) с целью формирования *открытого* мышления у людей любого возраста. Но лучше всего начинать такое формирование в детском возрасте, начиная с 5-7 лет. *Открытое* мышление кратко можно определить, как *самостоятельный поиск средств* для достижения значимой для субъекта *цели*, а не наоборот, выполнение известных средств в связи с необходимостью выполнить поставленную (не ими) задачу. В такой ситуации сейчас, как правило, оказывается большинство людей (школьники, действующее по указанию учителя, выпускники ВУЗов пытающиеся найти работу, ориентируясь на освоенные ими средства, работники, нанимающиеся на работу, многие из которых находятся в сходном положении и т.п.). А ведь наиболее трудным является *поиск* жизненно важной *цели*, в процессе реализации которой используется *планомерная* деятельность с учетом складывающихся ситуаций. Обратное движение, заключающееся в поиске *цели* для *планомерно* выполняемой деятельности, ориентированной на *неведомый субъекту результат*: это не только не способствует развитию личности работника, но даже препятствует ему.

Список использованной литературы и источников

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1986.
2. Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или поэтика культуры. На путях к гуманитарному разуму. М.: Изд-во «Прогресс», Гнозис, 1991.
3. Библер В.С. Самостоянье человека. Кемерово, 1993.
4. Выготский Л.С. Психика, сознание, бессознательное. Собр. соч. в 6 т. Т.1. М., 1982. С. 132-148.
5. Лотман Ю.Н. Беседы о русской культуре. СПб., 1994.
6. Овчинникова Т.Н. Диалектический подход к зоне ближайшего развития // Научная школа Л.С. Выготского: традиции и инновации. Материалы Международного симпозиума. М., 2016. С. 278-288.
7. Овчинникова Т.Н. Обратная связь в культуре и обществе // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2010, № 2. С. 85-90.

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СЕНСОРНЫХ СИСТЕМ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ПОДРОСТКОВ РАЗЛИЧНЫХ СПОРТИВНЫХ СПЕЦИАЛИЗАЦИЙ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности функционального состояния двигательной, тактильной и вестибулярной сенсорных систем, а также особенности внимания и памяти подростков, занимающихся лыжным спортом, хоккеем и волейболом. Показано, что мышечно-суставная чувствительность формируется избирательно в строгом соответствии со спецификой вида спорта и подготовкой спортсмена. Наилучшие показатели внимания были выше у хоккеистов, а объемные характеристики зрительной памяти – у лыжников. Выявлено, что ведущую роль у большинства подростков играют комбинированный, зрительный и слуховой виды памяти.

Ключевые слова: подростки, спортивная специализация, сенсорные системы, внимание, память.

FEATURES OF FUNCTIONAL STATE OF SENSORY SYSTEMS AND COGNITIVE PROCESSES OF ADOLESCENTS OF DIFFERENT SPORTS SPECIALIZATIONS

Abstract. In the article the peculiarities of the functional state of motor, tactile, and vestibular sensory systems and especially of attention and memory functions in adolescents involved in skiing, hockey and volleyball. It is shown that muscle-joint sensitivity is formed selectively in strict accordance with the specifics of the sport and technical training for the particular athlete. The best performance was higher in players, and volumetric characteristics of visual memory – skiers. It was revealed that a leading role the majority of teenagers are playing combo, visual and auditory types of memory.

Keywords: adolescents, sports specialization, sensory systems, attention, memory.

Одной из определяющих тенденций развития в современном спорте является исследование индивидуальных особенностей спортсмена, определяющих его перспективность и способность к достижению высоких результатов. Высокая индивидуальная адаптация спортсмена к интенсивным и сложным раздражителям тренировочной и соревновательной деятельности – необходимое условие для выполнения данной задачи, что особенно важно для сложнокоординационных, игровых и циклических видов спорта. В процессе тренировочной деятельности организм спортсмена постепенно адаптируется к физическим нагрузкам различной направленности, координационной сложности, интенсивности и продолжительности [1, с. 9, 16].

Процессы восприятия и переработки сенсорной информации оказывают влияние на эффективность выполнения спортивных упражнений, обуславливая наиболее рациональную организацию двигательных актов и совершенство тактического мышления спортсмена [2, с. 134; 3, с. 95, 487].

Различные виды спорта представляют высокие требования к структуре личности спортсмена, с которой в первую очередь связаны познавательные психические процессы (внимание, память, мышление) [4, с. 64].

Период обучения в школе является одним из важных этапов совершенствования познавательных процессов, необходимых для успешной учебно-познавательной деятельности. Двигательная активность подростков во время занятий физической культурой в определенной степени влияет на этот процесс за счет взаимосвязи ощущений и сознания. В связи с этим физическая культура и спорт обладают широкими возможностями для комплексного улучшения состояния физических качеств и психофизиологических функций подростков [5, с. 18-20].

Целью исследования явилось изучение особенностей функционального состояния сенсорных систем и познавательных процессов и подростков различных спортивных специализаций.

Исследования проводились на базе МОУ «СОШ № 45» и ДЮСШ № 3 г. Саратова, в котором приняли участие 45 подростков в возрасте 12-13 лет. Распределение подростков на группы осуществлялось в соответствии с их спортивной специализацией. В 1 группу вошли подростки, занимающиеся лыжным спортом, 2 группу составили учащиеся, специализирующиеся в хоккее и 3 группа – занимающиеся волейболом. Каждая группа включала 15 человек.

Оценка вестибулярной устойчивости осуществлялась на основании координационных проб Ромберга и Яроцкого, а мышечно-суставной чувствительности с помощью пальце-носовой пробы и пробы с распознаванием различных фигур из картона [6, с. 219-220]. Для изучения точности восприятия времени использовалась методика, включающая задания на оценивание и отмеривание временных макроинтервалов (5, 10 и 20 с). Для проверки использовали секундомер.

Исследование особенностей внимания осуществлялось с помощью «корректирующей пробы» таблицы В.Я. Анфимова [7, с. 80]. Для изучения особенностей памяти проведено исследование, направленное на выявление преобладающих видов и типов памяти и уровня их развития [8, с. 276-277]. Все результаты исследований были подвергнуты статистической обработке по критерию Стьюдента.

При оценке вестибулярной устойчивости с помощью специальных координационных проб подростки в каждой группе были распределены на 3 подгруппы: с хорошей, удовлетворительной и неудовлетворительной их переносимостью. Время сохранения равновесия в пробе Ромберга в группе подростков с

хорошей переносимостью пробы составило в среднем 16-16,3 с, с удовлетворительной – 11,3-12,9 с и с неудовлетворительной – 5,0-6,75 с. При этом у всех подростков с неудовлетворительной переносимостью зафиксирован тремор.

Среднее время сохранения равновесия по пробе Яроцкого у подростков с хорошей устойчивостью вестибулярного аппарата составило 34,4-39,4 с, у лиц с удовлетворительной устойчивостью – 21,5 с, а у мальчиков с неудовлетворительной устойчивостью – 11-13,3 с.

По данным пальце-носовой пробы и пробы с распознаванием различных фигур из картона у подростков различных спортивных специализаций нарушений мышечно-суставной чувствительности не выявлено.

Установлено, что тесты на оценивание временных интервалов, отражающие величину индивидуального масштаба времени, наиболее точно выполняли подростки, специализирующиеся в хоккее и волейболе. Наибольшее число ошибок при восприятии времени допускали лыжники.

Успешность во многих видах спорта в значительной степени определяется высоким уровнем развития у занимающихся таких свойств внимания, как объем, интенсивность, устойчивость, распределение и переключение.

Проведенные исследования выявили определенные особенности основных свойств нервных процессов у обследуемых различных спортивных специализаций. Так, у хоккеистов зарегистрированы максимальные значения всех показателей внимания по сравнению с лыжниками и волейболистами ($p < 0,05$), а самые низкие – у лыжников. Количество вычеркнутых букв на таблице Анфимова в группе лыжников составило $167,4 \pm 3,9$, в группе хоккеистов – $187,4 \pm 1,7$ и в группе волейболистов – $182,5 \pm 2,1$. Общее количество просмотренных знаков у лыжников составило $1477 \pm 16,5$, у хоккеистов – $1585 \pm 2,9$ и у волейболистов – $1580 \pm 2,9$. Средние значения коэффициентов подвижности нервных процессов свидетельствует о сбалансированности процессов возбуждения и торможения у всех обследуемых. Однако при индивидуальной оценке данного показателя у 27% лыжников отмечены сдвиги в сторону замедленности течения нервных процессов.

Самые высокие значения коэффициента точности выполнения задания ($0,94 \pm 0,01$ усл. ед.), умственной продуктивности ($1482 \pm 15,8$ усл. ед.) и объема зрительной информации ($941 \pm 1,77$ бит) зафиксированы в группе хоккеистов, а самые низкие – у лыжников ($0,83 \pm 0,02$ усл. ед., $1243 \pm 41,8$ усл. ед., $877 \pm 9,8$ бит соответственно). Количество допущенных хоккеистами ошибок ($2,73 \pm 0,4$) свидетельствует о высоких качественных показателях внимания по сравнению с волейболистами ($3,9 \pm 0,5$) и лыжниками ($4 \pm 0,52$).

При сравнительном анализе показателей внимания в группе хоккеистов и волейболистов достоверные различия установлены по количеству допущенных ошибок, коэффициенту подвижности нервных процессов, коэффициенту точно-

сти выполнения задания и скорости переработки информации ($p < 0,05$). По остальным показателям существенных отличий не установлено.

В ходе исследований установлены существенные отличия в развитии различных видов памяти у подростков, занимающихся лыжным спортом, хоккеем и волейболом. Так, объемные характеристики зрительной памяти были выше у лыжников ($82 \pm 2,98\%$) по сравнению с хоккеистами ($74,6 \pm 3,7\%$) и волейболистами ($76 \pm 2,98\%$).

Объемные характеристики слуховой и моторно-слуховой памяти существенно не отличались друг от друга во всех группах. Наиболее высокие объемные характеристики комбинированной памяти оказались в группе волейболистов ($89,3 \pm 2,98\%$), а смысловой ($74,7 \pm 2,24\%$) и механической ($50,7 \pm 3,7\%$) памяти у лыжников.

Уровень развития слуховой ($72,3 \pm 2,98\%$ у лыжников, $69,7 \pm 2,6\%$ у хоккеистов и $70,3 \pm 2,6\%$ у волейболистов) и моторно-слуховой ($62,7 \pm 2,98\%$ у лыжников, $59,3 \pm 2,24\%$ у хоккеистов и $58 \pm 2,24\%$ у волейболистов) памяти у большинства обследуемых во всех группах оказался средним.

Распределение в группах по уровню развития комбинированной памяти было следующим: по 40% лыжников характеризуются высоким ($88,3 \pm 1,6\%$) и средним уровнем ($70,8 \pm 2,4\%$) и 20% – очень высоким ($100 \pm 0,3\%$). У большинства хоккеистов ($85,8 \pm 2,4\%$) и волейболистов ($87,5 \pm 1,9\%$) высокий уровень комбинированной памяти.

Наименьшее количество обследуемых (20%) со средним уровнем комбинированной памяти отмечено у волейболистов ($71,7 \pm 1,7\%$), а наибольшее количество (27%) с очень высоким уровнем – у хоккеистов ($100 \pm 0,5\%$) и волейболистов ($100 \pm 0,5\%$).

По данным исследований у большинства подростков преобладает средний уровень смысловой памяти ($70 \pm 1,5\%$ у лыжников, $68,5 \pm 1,3\%$ у хоккеистов и $64,5 \pm 1,4\%$ у волейболистов) и низкий уровень механической памяти ($46,5 \pm 1,5\%$, $48,3 \pm 1,3\%$, $46,7 \pm 2,4\%$).

Проведенный анализ преобладающего вида памяти показал, что у большинства подростков различных спортивных специализаций таковым является комбинированный вид памяти. Однако были выявлены некоторые особенности у обследуемых. Так, у 27% лыжников преобладает зрительная память, у 27% – зрительная и комбинированная и у 13% – слуховая и комбинированная. У хоккеистов по 13% обследуемых характеризуются преобладанием зрительной и комбинированной памяти. В группе волейболистов у 27% выражена зрительная и у 20% – слуховая память.

При исследовании соотношения смысловой и механической памяти установлено 100-процентное преобладание смысловой памяти у хоккеистов. Результаты исследований оказались одинаковыми у лыжников и волейболистов: у 87% лиц ведущей является смысловая память и только у 13% – механическая.

Таким образом, проведенные исследования показали, что роль сенсорных систем при различных видах мышечной деятельности трудно переоценить, а полученные данные могут служить критериями для определения перспективности подростков в избранном виде спорта.

Наиболее высокие характеристики внимания у хоккеистов можно объяснить тем, что занятия данным видом спорта требуют от игроков большой интенсивности внимания и ее сохранения на высоком уровне на протяжении всего игрового времени. О наиболее высоких показателях объема внимания хоккеистов свидетельствует способность в ходе игры к одновременному восприятию большого количества объектов или их элементов, что позволяет быстро и правильно организовать и выполнить ответные действия.

Ведущую роль у большинства подростков играют комбинированный, зрительный, и слуховой виды памяти. Такое распределение по значимости видов памяти вполне закономерно, так как в этом возрасте у подростков преобладает наглядно-образное восприятие.

Список использованной литературы и источников:

1. Павленкович С.С. Психофизиологические особенности и показатели функционального состояния организма студентов факультета физической культуры в процессе адаптации к обучению в вузе: дис. ... канд. биол. наук. : 03.03.01 / Астраханский государственный университет. Саратов, 2013. 211 с.
2. Солодков А.С., Сологуб Е.Б. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная. М.: Олимпия Пресс, 2005. 528 с.
3. Смирнов В.М. Физиология физического воспитания и спорта. М.: Владос-Пресс, 2002. 608 с.
4. Беспалова Т.А. Психологические особенности личности спортсменов // Проблемы теории и практики развития физической культуры и спорта на современном этапе. Махачкала. Изд-во ДГПУ, 2015. С. 64-67.
5. Психология физической культуры и спорта / под ред. проф. Г.Д. Бабушкина, проф. В.Н. Смоленцевой. Омск: СибГУФК, 2007. 270 с.
6. Дубровский В.И. Валеология. Здоровый образ жизни. М.: Retorika, 2001. 560 с.
7. Казин Э.М., Блинова Н.Г., Игишева Л.Н. Практикум по психофизиологической диагностике. М: Владос. 2000. 128 с.
8. Алипов Н.Н., Ахтямова Д.А., Афанасьев В.Г. Руководство к практическим занятиям по нормальной физиологии. М.: Издательский центр «Академия, 2005. 336 с.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ
ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ГИМНАСТИКА» СО СТУДЕНТАМИ
ИНСТИТУТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА**

Аннотация. В статье рассматривается главная задача высшего физкультурного образования – подготовка высококвалифицированного учителя физической культуры, и как одно из условий успешности этого процесса – психолого-педагогический подход к организации практических занятий по дисциплине «Гимнастика». В статье анализируются трудности, возникающие в процессе освоения студентами практического раздела учебной программы, предлагаются приемы повышения эффективности учебного процесса.

Ключевые слова: мотивация учебной деятельности, дифференцированный подход, методические принципы обучения

**PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL APPROACH
TO ORGANIZATION OF PRACTICAL CLASSES
ON DISCIPLINE “GYMNASTICS”
WITH STUDENTS OF INSTITUTE OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS**

Abstract. The article deals with the primary goal of higher education, training of highly qualified specialists in the field of physical education. The most successful aspect of this process is psychological and educational approach to the organization of practical classes on discipline “Gymnastics”. The article analyses difficulties emerging in the process of studying practical section of the practical programme. The article offers methods enhancing the learning process and its effectiveness.

Key words: motivation of learning activity, differentiated approach, methodical principles of teaching.

Среди основных видов физкультурно-спортивной деятельности, входящих в программу по физической культуре общеобразовательных школ, гимнастика занимает важное место. Так, в начальных классах на нее отводится до 50% учебного времени, в средних – до 20% времени, а в старших классах - до 25%. Это объясняется тем, что гимнастика имеет в своем арсенале большое количество средств, способствующих разностороннему и гармоничному физическому развитию школьников. Упражнения гимнастики доступны для лиц всех возрастных групп разных уровней физического развития и двигательной подготовленности.

И как следствие этого, «Гимнастика» занимает одно из ведущих мест в профессиональной подготовке специалистов в области физической культуры и спорта. В процессе учебной деятельности по дисциплине у студентов формируются знания, умения и навыки самостоятельного выполнения строевых, общеразвивающих и прикладных упражнений, упражнений на гимнастических

снарядах, а также «элементы педагогической техники», осуществляется закрепление и совершенствование методических приемов в процессе их воспроизведения в условиях учебных занятий. Целью преподавания дисциплины «Гимнастика» является формирование у студентов специальных и профессиональных компетенций, то есть таких знаний, практических умений и навыков, которые необходимы в будущей профессиональной деятельности.

В процессе освоения дисциплины студенты учатся правильно организовывать занятие, проводить его в соответствии с дидактическими принципами, использовать адекватные методы обучения, воспитания и развития школьников и т.д. Обязательным компонентом учебной деятельности является работа на гимнастических снарядах. В этом направлении совместной работы преподавателя и студентов встречаются определенные трудности. Многие студенты в процессе обучения физической культуре в школе никогда не выполняли упражнений на гимнастических снарядах и акробатических элементов. Кроме того, все студенты имеют разный уровень физической подготовленности и физкультурно-спортивной ориентации и квалификации, а некоторые из них спортивного разряда вообще не имеют. Практика показывает, что в каждой группе единицы студентов тем или иным образом имели отношение к гимнастике.

Одна из причин трудностей, возникающих в процессе обучения, заключается в том, что гимнастика – травмоопасный вид спорта. Это связано с большим количеством упражнений, выполняемых в непривычном для человека положении тела (упражнения на брусьях, упражнения с элементами акробатики), на узкой поверхности и большой высоте (упражнения на бревне, на высокой перекладине), с преодолением препятствий на скорости (опорный прыжок). Во время выполнения этих упражнений у студентов возникают оправданные защитные реакции, иногда не позволяющие даже начать выполнять задание (страх при выполнении опорного прыжка). Чтобы в таких условиях организовать эффективный учебный процесс, без психолого-методического подхода не обойтись. Следовательно, основная задача преподавателей – правильно организовать и провести занятие: дать установку на значимость дисциплины в формировании квалифицированного специалиста, настроить студентов на решение конкретных образовательных задач, проводить занятия и подбирать задания так, чтобы процесс обучения был успешным, а студенты уходили с чувством удовлетворения.

Важно в начале каждого занятия сформировать у студентов мотивацию активной познавательной деятельности и сознательного отношения к выполнению гимнастических упражнений, стремление к самосовершенствованию. При этом эффективность обучения будет зависеть не только от характера предъявляемых заданий, но, прежде всего, от качества активности студента как субъекта процесса обучения [1]. Студенты должны осознанно выполнять все задания, предлагаемые преподавателем, их нужно учить видеть взаимосвязь и значение

предлагаемых упражнений, ориентироваться в целях, задачах и содержании каждого задания и условиях его выполнения [2, с. 82], направлять все волевые и физические усилия на решение поставленных задач.

На практических занятиях преподаватели ставят перед собой задачу формировать у студентов навык самоанализа, что необходимо им для определения результатов выполнения предложенного задания, а так же для умения оценивать действия однокурсников, выявлять ошибки и определять пути их исправления. Для этого необходимы концентрация внимания на протяжении всего занятия, умение наблюдать

Соблюдение принципа сознательности и активности на каждом занятии позволяет подготовить студентов к самостоятельному проведению урока гимнастики с учебной группой, а в последующем на педагогической практике в школе и в ходе самостоятельной работы.

Успех обучения дисциплине «Гимнастика» может быть обусловлен целостностью педагогического процесса, которая обеспечивается наличием логически обоснованной иерархии циклов его технологии. Учебный процесс по гимнастике строится последовательно. Занятия на 1 курсе приходится начинать с простых гимнастических упражнений начальной школы, таких как перекаты, кувырки вперед и назад в акробатике, висы и упоры в упражнениях на брусьях и перекладине, упражнения в равновесии, выполняемые на гимнастической скамейке, а затем на рейке скамейки. При этом студентам предлагается целый ряд подводящих упражнений, позволяющих правильно освоить технику изучаемых элементов. И только потом усложняются задания, объединяются отдельные двигательные действия в комбинации, и идет подготовка к сдаче практического зачета по гимнастике.

Положительные результаты в освоении техники гимнастических упражнений на снарядах наблюдаются практически сразу у большинства студентов вследствие хорошего уровня их физического развития. Но положительный устойчивый эффект наблюдается лишь тогда, когда студенты посещают дисциплину без пропусков.

Свои занятия преподаватели гимнастики строят так, чтобы используемые средства, формы и методы соответствовали особенностям учебной группы, уровню их физического развития и двигательной подготовленности, а также состоянию здоровья. По причине всегда разного уровня двигательной и физической подготовленности учебной группы преподаватели осуществляют принцип индивидуализации, то есть подходят дифференцированно к подбору заданий разным занимающимся. Так, наиболее слабые студенты выполняют большее количество подводящих упражнений, получают индивидуальные задания, дольше остальных выполняют заданные упражнения с помощью преподавателя или однокурсников.

Низкое качество освоения гимнастических элементов может объясняться разными факторами:

1) недостаточным уровнем физической подготовленности (так, например, лазание по канату будет успешным лишь при условии предварительного развития силы определенных мышц);

2) боязнью, неуверенностью в своих силах.

В последнем случае методика обучения гимнастическим упражнениям предусматривает обязательную помощь и страховку. Физическая помощь, оказываемая студенту при выполнении гимнастических упражнений, способствует созданию правильного представления о разучиваемом движении. Она обязательно должна применяться на начальных этапах обучения [3, с. 90]. По мере овладения навыками, физическая помощь уменьшается до полного ее исчезновения. На учебных занятиях применяются такие формы помощи как «проводка», подталкивание, поддержка. На последних этапах обучения двигательным действиям всегда применяется страховка. Страховка является не только средством предупреждения травматизма, но и неотъемлемой частью методики обучения гимнастическим упражнениям. Так, помогая товарищу во время выполнения сложного элемента, студент более вдумчиво относится к процессу обучения, старается осознать технику и структуру упражнения. В свою очередь, присутствие страхующего рядом с выполняющим упражнение придает смелость и уверенность в своих силах второму. Каждое упражнение на гимнастическом снаряде имеет свою страховку, следовательно, она также является и тем навыком, который необходим в профессиональной деятельности и которым должны овладеть все студенты.

Есть еще один очень важный элемент учебно-воспитательного процесса – самостраховка. Под самостраховкой понимают способность занимающегося своевременно принимать решение и самостоятельно выходить из опасных положений, которые могут возникнуть в процессе выполнения упражнения [3, с. 91]. На практических занятиях по гимнастике студенты обучаются приемам предотвращения падения путем видоизменения задания или выполнения группировки, что минимизирует риск получения травмы. Таким образом, своевременная помощь, уверенность в преподавателях и однокурсниках, в их надежности создают благоприятные условия для овладения техникой гимнастических упражнений, снижают защитные реакции, мешающие воспроизвести предлагаемое задание.

Следующим важным правилом обучения гимнастическим упражнениям является обязательный показ каждого задания в самом начале его изучения. Зрительный образ имеет исключительно важное значение в формировании представления о технике изучаемого двигательного действия. На учебных занятиях студентам показывается двигательное действие в целом или по частям. Показ осуществляется студентами, способными воспроизвести движение тех-

нически правильно и сопровождается конкретизирующей словесной информацией преподавателя, что повышает результативность возникновения логического, зрительного и кинестетического образов изучаемого двигательного действия. Одновременно с демонстрацией эталонной техники выполнения упражнения, обращается внимание студентов на возможные ошибки. Для этого привлекается студент, у которого подобные ошибки заметны.

Теоретические сведения по дисциплине «Гимнастика», двигательные навыки и умения, способность выполнять гимнастические упражнения различной направленности и сложности должны системно структурироваться в памяти студентов. Процесс овладения прочными знаниями, умениями и навыками рассматривается в психологии как наиболее сложный и поэтому трудный. В отношении дисциплины «Гимнастика» это объясняется тем, что запоминание и воспроизведение разного рода учебной информации зависит от многих причин, в том числе и от отношения к изучаемому предмету, от систематичности посещения занятий, от длительности перерывов по причине сессии и каникул и т.д. Преподаватели, добиваясь прочности усвоения учебного материала, стремятся не допускать закрепления ошибок, а в случае их возникновения предлагают студентам соответствующие подводящие упражнения. Для прочности усвоения учебного материала студентам предлагается оптимальное количество повторений, используется дифференцированный подход, меняются внешние условия выполнения упражнений: место занятия, направление движения, условия их выполнения и т. д. Сплоченность, взаимная поддержка и доброжелательные отношения между студентами в группе очень помогают преподавателям подготовить студентов к работе в школе.

Список использованной литературы и источников

1. Организация самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам / Под ред. А.П. Тряпициной. СПб., 2009.
2. Теория и методика обучения предмету «Физическая культура / Под ред. Ю.Д. Железняк. М., 2010. 272 с.
3. Гимнастика / Под ред. М.Л. Журавина, Н.К. Меньшикова. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 448 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЗАПРОСЫ СЕМЬИ В ТЬЮТОРСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлены основные направления диагностической работы с семьёй в рамках тьюторского сопровождения ребёнка. Обосновываются методы диагностики по каждому направлению, даётся характеристика каждого диагностического параметра.

Ключевые слова: образовательные запросы семьи; диагностика семьи; тьюторское сопровождение.

FAMILY'S EDUCATIONAL REQUESTS IN TUTOR ACCOMPANYING WITH SCHOOLCHILDREN

Abstract. The main options of children diagnostics in terms of tutor accompanying of the child are described in the following article. Explanation of diagnostic methods in each route, characteristics of each parameter are given.

Keywords: family educational requests, family diagnostics, tutor accompanying.

В современной литературе проблема образовательных запросов обучающихся на разных ступенях образования исследована достаточно подробно [1, 2, 3, 4], в то время как запросы семьи, по мнению специалистов, учитываются не всегда [5, 6, 7, 8].

Тем не менее, именно семья сегодня способна оказать своему ребёнку максимально ресурсоёмкую поддержку в реализации его образовательных целей, так как именно родители, а не сам школьник обладают необходимой правовой и материальной базой.

Однако родители – это не бесплатное приложение к ребёнку. У некоторых семей существует свой «образовательный сценарий», своё видение целей и способов достижения образовательного результата ребёнка. А если родитель отличается высокой активностью, то его видение начинает доминировать, и он пытается развернуть образовательный процесс в том направлении, которое кажется ему правильным.

Учёт образовательных запросов семьи особенно актуален при тьюторском сопровождении ребёнка и построении индивидуального образовательного маршрута (ИОМ).

В «Глоссарии ФГОС» образовательный запрос синонимизируется с понятием «заказ» и соотносится с потребностной сферой личности: «Общественные запросы в области общего образования (социальный заказ) - запросы, интегрирующие потребности личности и семьи до уровня социальных потребностей» [9].

Под *образовательными запросами семьи* будем понимать ожидания

родителей, связанные с образовательной деятельностью их ребенка и адресованные конкретному субъекту (И.А. Хоменко, 2006) [8, с. 6-13]. В качестве субъектов, способных удовлетворить образовательные запросы семьи, могут выступать образовательное учреждение, отдельный учитель или группа специалистов, сообщество.

Образовательный запрос имеет своё воплощение в конкретном «заказе» родителей к школе, что влечёт за собой необходимость диагностики всех субъектов образовательного процесса, включая то ближайшее окружение ребёнка, с которым он постоянно взаимодействует. Специалисты обращают внимание на то, что няни, гувернантки, репетиторы и другие помощники также могут быть людьми, активно влияющими на процесс образования в конкретной семье [10, с.5-15].

В проектировании и реализации ИОМ диагностический этап становится фундаментом для построения всей дальнейшей работы.

Диагностика субъектов образовательного процесса должна проходить по трём основным линиям:

- диагностика *проблем*, с которыми они сталкиваются в процессе образовательной деятельности (социальных, педагогических, психологических и т.д.);
- диагностика *запросов* (образовательных, организационно-управленческих, коммуникативных и др.);
- изучение *ресурсов*, которыми располагают субъекты образовательного процесса, для проектирования и реализации ИОМ (педагогические, психологические, кадровые, материально-технические, организационно-управленческие, нормативно-правовые и т.д.)

Остановимся на наиболее принципиальных аспектах по каждому направлению диагностики.

Проблемы семьи

Основными *методами* изучения проблем семьи (или её отдельных членов) служат беседа, анкетирование, тестирование, наблюдение.

Наблюдение особенно эффективно на этапе первичного знакомства с семьёй, так как позволяет определить:

- структуру и особенности взаимоотношений в семье, эмоциональный настрой семьи;
- особенности детско-родительского взаимодействия в семье, позицию ребёнка в семье;
- особенности взаимодействия взрослых членов семьи.

Очень важно зафиксировать то, как сам член семьи видит наличие той или иной проблемы, какой рейтинг своих реальных (или потенциальных) проблем выстраивает, какую из проблем связывает с собой или с другими людьми (школой).

Фиксацию проблем, выявленных в ходе диагностики, целесообразно де-

лать письменно. Специалист, проводящий диагностику проблем семьи, собирает информацию не только от детей и родителей, но и от педагогов – в этом случае можно получить более объективную картину.

Образовательные запросы

Основными *методами* изучения образовательных запросов семьи (или её отдельных членов) служат беседа, анкетирование, проективное интервью, метод парных сравнений («или-или?»), рисуночные тесты.

В процессе диагностики выявляются:

- образовательные цели субъекта и их совпадение с целями ученика (родителей);
- приоритетные области знания, на которые следует направить внимание ученика;
- желаемый уровень академических и социальных достижений ученика;
- жизненные и профессиональные перспективы ученика и их связь с актуальными образовательными запросами;
- запрос на психолого-педагогическое или тьюторское сопровождение ИОМ ребёнка.

Отдельно следует выяснить позицию субъекта диагностики относительно предпочитаемых форм и методов обучения, темпа и порядка освоения ранее выделенных приоритетных областей знания, а также его пожелания по кадровому обеспечению конкретного образовательного маршрута.

Образовательные запросы семьи конкретизируются в образовательном заказе на:

- проектирование индивидуального образовательного маршрута ребенка;
- тип, направленность и место нахождения образовательных учреждений, в которых будет происходить образовательный процесс ребенка (основное образовательное учреждение и учреждения дополнительного образования, дистанционные образовательные ресурсы и т.д.)
- психолого-педагогическое, информационное, тьюторское сопровождение ребёнка в процессе проектирования, корректировки и реализации ИОМ.

Одновременно необходимо уточнить и условия реализации образовательного маршрута ребенка (какие ресурсы есть в наличии; какие специалисты или члены семьи могут быть привлечены к реализации образовательного маршрута ребенка и т.д.).

Предпочтительно, чтобы заказ родителей был зафиксирован в каком-либо документе (соглашении, договоре).

Ресурсы семьи

К ресурсам семьи относится всё то, что может быть использовано для реализации ИОМ ребёнка, а именно:

- физиологические ресурсы (здоровье, уровень активности, силы, выносливости)

- психологические ресурсы (индивидуальные психологические характеристики членов семьи; мотивация; отношение к школе; уровень внутрисемейной поддержки и т.д.);

- педагогические ресурсы (уровень образования; педагогическая компетентность родителей; педагогическая согласованность/совместимость членов семьи и др.)

- социально-материальные ресурсы (материальное положение семьи; социальная активность/ответственность; социальный статус и социально-профессиональные связи членов семьи и т.д.)

Основными *методами* при изучении ресурсов семьи служат беседа, анкетирование, тестирование, контент-анализ социальных сетей (изучение социального профиля членов семьи), продукты деятельности детей (сочинения, рисунки, поделки).

В процессе тестирования, как правило, выявляются индивидуальные психологические характеристики членов семьи:

– индивидуально-психологические особенности родителей (уровень, конфликтности, тревожности, психологической зрелости)

– индивидуально-психологические особенности ребенка (уровень психологической готовности, школьной зрелости, тревожности, мотивированности, коммуникативности, а также в обязательном порядке – интересы и склонности)

– тип детско-родительского взаимодействия

– отношения между супругами.

Для получения более полной картины в процессе проектирования ИОМ ребёнка целесообразно составить социально-профессиональный «портрет» каждой семьи, включающий следующие позиции:

- правовой статус членов семьи по отношению к ребёнку (официальный/незарегистрированный брак, приёмная семья, опекуновство и т.д.)

- уровень и специфика образования членов семьи;

- актуальная сфера профессиональной деятельности членов семьи, их профессиональная траектория;

- социальное положение семьи, характер социальных и профессиональных связей;

- материальное положение семьи и возможная доля затрат на образование и развитие (особенно одарённого) ребёнка;

- ресурсы времени, которые могут быть выделены семьёй на реализацию ИОМ ребёнка.

Естественно, что информация, полученная от родителей, должна оставаться конфиденциальной – это повысит уровень доверия семьи к образовательному учреждению и поможет привлечь её ресурсы в оптимальной степени.

Список использованной литературы и источников

1. Весманов Д.С., Весманов С.В., Шевченко П.В. Анализ образовательных запросов заказчиков образовательных услуг общего образования: границы и методика // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Экономика. 2015. № 4 (6). С. 89-105.
2. Горнякова М.В. Структура и содержание модели психологического консультирования взрослых по образовательному запросу // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2014. № 3 (29). С.192-195.
3. Лупенко Н.В. Обеспечение качественного образования, учитывающего индивидуальные образовательные запросы и потребности обучающихся, в условиях уровневой системы обучения // Профессиональное образование и общество. 2015. № 3. С. 104-108.
4. Образовательное пространство как условие реализации запросов старшей школы // Сборник научно-методических материалов / Авт.-сост. Л.Ф. Савинова и др. Ставрополь, 2007.
5. Андреева Ю.В., Хоменко И.А. Современные образовательные запросы родителей детей дошкольного возраста // Образование и семья: проблемы приемных родителей. Материалы Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.А. Хоменко. 2009. С. 139-147.
6. Остапчук Д.К. Способы коррекции образовательного процесса в соответствии с выявленными особенностями обучающихся и запросом родителей // Личность в современном мире. Сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции. Уральский государственный педагогический университет; Институт психологии. Отв. ред. Н.С. Белоусова. 2014. С. 215-220.
7. Смирнова Е.О. Образовательные запросы будущих родителей как критерий оценки формирующейся родительской компетентности. // XVI Региональная конференция молодых исследователей Волгоградской области. Сборник научных материалов. 2011. С. 60-62.
8. Хоменко И.А. Образовательные запросы современной семьи // Образование и семья: проблемы индивидуализации. Материалы Международной научно-практической конференции 20-21 апреля 2006 года, Санкт-Петербург. Под общей редакцией И.А. Хоменко. СПб: «Борей АРТ». 2006. С.6-13.
9. Глоссарий ФГОС [Электронный ресурс] – URL: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-i-starshaya-shkola/ekonomika/fgos/glossarij-fgos.html> (дата обращения 10.09.2017)
10. Хоменко И.А. Проблемы педагогической диагностики семьи в современном образовании. // Образование и семья: проблемы диагностики. Материалы Международной научно-практической конференции 19-20 апреля 2007 года, Санкт-Петербург. Под общей редакцией И.А. Хоменко. СПб: Издательство «Борей АРТ», 2007. С.5-15.

МАЛАЯ ГРУППА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье проанализированы психолого-педагогические условия влияния малой группы на развитие творческой индивидуальности обучающихся. Рассмотрены результаты эксперимента по применению программы развития творческой индивидуальности будущих психологов в условиях тренинга. Результаты работы показали качественные положительные изменения в манере общения студентов друг с другом, умении корректно выражать свое мнение, развитии уверенности в себе, веры в свои собственные силы, развитии перцепции.

Ключевые слова: качества творческой личности, влияние малой группы

SMALL GROUP AS MEANS OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' CREATIVE INDIVIDUALITY

Abstract. The article analyzes the psychological and pedagogical conditions of the influence of a small group on the development of the creative individuality of students. The results of the experiment on the application of the program for the development of creative individuality of future psychologists in the conditions of training are considered. The results of the work showed qualitative positive changes in the way students communicate with each other, the ability to correctly express their opinions, develop self-confidence, belief in their own strengths, development of perception.

Keywords: quality of creative personality, the influence of a small group

В социальной психологии многие экспериментальные работы были осуществлены на примере малых групп. При этом понятие «группа» применяется для того, чтобы обозначить ограниченное количество людей, общность в социологии, социальной психологии и других науках, выделяемое также на основе качественных характеристик, а именно: характер деятельности, возраст, пол, принадлежность к социуму и т.д.

Вычленение малых групп в качестве общностей (в количестве от 3 до 7 человек, в некоторых классификациях от 2 до 15 человек) подразумевает необходимость определения количественных границ в группе.

Важным в нашем исследовании является то, что эксперимент был осуществлен на базе практических выводов теории социальной психологии, касающихся проблем развития малых групп, методов обучения в группе, тренинга, коррекции, общей трудовой деятельности, лидерства, организации руководства в группе. Деятельностный подход в отношении социальной группы основывается на принципе деятельности.

«Приложение принципа деятельности к исследованию социальной группы привело к построению ряда теорий групповой активности, в том числе стратометрической концепции групповой активности А.В. Петровского» [1]. Также находит упоминание разрабатываемая Г.М. Андреевой [2] «модель социально-перцептивных процессов совместной деятельности». В изучении малой группы осуществляется социометрическое направление. Значительный вклад в развитие данного направления внес Я.Л. Коломинский [3], занимавшийся конструированием различных социометрических процедур.

Л.И. Уманский разработал параметрическую концепцию. Ученый предположил, что «поэтапное развитие малой группы осуществляется благодаря развитию ее важнейших социально-психологических параметров» [4].

Важным для нашего исследования является рассмотрение сущности организационно-управленческого подхода. Данный подход основывается на представлении об управленческой деятельности социальной организации, основывающийся на исследованиях ученых ленинградской школы (Е.С. Кузьмин [5]), которые провели изучение групп и коллективов. Среди методологических принципов изучения группы авторы определили такие, как принцип деятельности, принцип системности, принцип развития.

Мы понимаем процесс развития малой группы как последовательную смену стадий (этапов), которые различаются по характеру преобладающих в отношениях внутри группы тенденций – это дифференциация и интеграция.

Современные подходы к подготовке в области психологического образования требуют проявления таких профессиональных и личностных качеств, как готовность к творческой деятельности, самостоятельность, ответственность, способность решать задачи в ситуациях неопределенности и непредсказуемости.

Творческие проявления в учебной деятельности студентов выступают как основа для развития качеств творческой личности, которые будут сопровождаться проявлением следующих признаков: увлеченность творческим процессом, выражающееся в стремлении получить интересное дело, отличающееся от других; умение находить альтернативные решения предложенных творческих задач; творческая интерпретация уже известных способов действий; умение использовать приобретенный на занятиях опыт в самостоятельной деятельности.

Немаловажным вопросом является создание условий для развития творческой индивидуальности студентов. Эстетическая среда - это важное условие, фундаментом для которой является искусство [6].

Нами была разработана «Программа влияния малой группы на развитие творческой индивидуальности будущих психологов». Рассмотрим психологические условия влияния малой группы на развитие творческой индивидуальности будущих психологов в условиях тренинга. Цели программы: 1. Способствовать личному становлению студентов. 2. Способствовать развитию творческих спо-

собностей студентов, предоставить возможность реализации им в различных видах деятельности. 3. Способствовать формированию коллективно-распределенной деятельности в коллективах групп. 4. Проводить организационную и психолого-педагогическую подготовку студентов. 5. Способствовать формированию мировоззрения личности, ее культуры через новую образовательную систему. 6. Нравственное воспитание личности, сплочение коллектива студентов в группе.

В качестве основополагающих признаков экспериментальной технологии нами были избраны:

- формирование у студентов восприимчивости к новому, творческой активности и мотивационно-ценностного отношения к профессионально-ориентированной деятельности;
- развитие креативных качеств, творческого воображения, включение студентов в ситуации с многовариантными решениями, ориентация на творческое решение профессиональных проблем и повседневных задач;
- включение студентов в поисково-исследовательскую деятельность;
- развитие рефлексивно-оценочных способностей, направленность на самооценку, саморазвитие и самовыражение;
- формирование коммуникативных умений, гибкости и творческого стиля в диалогическом общении, контактности у будущих специалистов;
- создание проблемных ситуаций, способствующих проявлению эмоционального отношения к учебно-профессиональной деятельности, организация опыта коллективного переживания профессиональных проблем.

В ходе экспериментальной работы студенты включались в процесс выполнения творческих заданий, которые стимулировали рассмотрение ситуаций в динамике, быструю ориентировку в проблеме, способность находить нестандартные решения. Подбор способов решения характеризовал эффективность и уровень выполнения творческих задач. Понимание и способ реагирования способствовали развитию самосознания студента, критичности его мышления. Именно поэтому были введены такие учебные ситуации, которые требовали рецензирования, оценки, высказывания личного мнения, зарождения сомнений. Так, тренинги направлены на изменение, гармонизацию стиля общения личности, привитие желаемых навыков и разрешение противоречий, проявляющихся во взаимодействии с другими людьми или же имеющих внутриличностный характер. В ходе тренинга решались вопросы развития творческой индивидуальности будущих психологов.

В состав программы входил набор упражнений, каждое из которых было построено с учетом постепенной интенсификации процессов познания, самопознания, рефлексии и ориентировано на развитие сознательного отношения к себе, эмоциональной волевой и психической устойчивости.

Предложенный теоретический и экспериментальный материал позволяет, на наш взгляд, продолжить изучение технологий творческого развития личности, способов коррекции психологических барьеров в учебном процессе.

Список использованной литературы и источников

1. Петровский А.В. Общая психология. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1976. 479 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. М: Аспект Пресс, 2009. 375 с.
3. Коломинский Я.Л. Жизнь и судьба в контексте психологического исследования. Сборник научных работ / Под ред. С.Д. Максименко. Т.7. Вып. 20. Ч. 1. Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2011. 296 с.
4. Уманский Л.И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив / Избранные труды. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2011. 208 с.
5. Кузьмин Е.С. Методы социальной психологии / Под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1977. 129 с.
6. Поселягина Л.В., Маврин С.А. Эстетическая культура как категория русской национальной педагогики: монография. Омск: Изд-во ОмГА, 2016. – 164 с.

*Е.В. Преображенская, И.В. Новикова,
И.В. Романова, Т.Н. Черняева*

**АНАЛИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ПАРЦИАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ
ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ»
ДЛЯ ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ «Я – ГОТОВ!»**

Аннотация. Статья актуализирует проблему создания здоровьесберегающей среды как обязательной составляющей современной дошкольной образовательной организации, обобщает опыт реализации парциальной программы по образовательной области «Физическое развитие» для воспитанников дошкольной образовательной организации «Я – ГОТОВ!»

Ключевые слова: среда, образовательно-предметная среда, здоровьесбережение, здоровьесберегающая среда, дошкольная образовательная организация.

**ANALYSIS OF EXPERIENCE OF REALIZATION PARTIAL
PROGRAM IN EDUCATIONAL DOMAIN “PHYSICAL DEVELOPMENT”
FOR PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION “I’M READY!”**

Summary. The article actualizes the problem of creating a health-saving environment as a compulsory component of the modern pre-school educational organization, summarizes the experience of implementing the partial program for the educational domain "Physical development" for pupils of the pre-school educational organization "I'm ready!"

Keywords: environment, educational-object environment, health conservation, Healthy environment , preschool educational organization.

В настоящее время проблемы оздоровления и подготовки детей к школе стали особенно актуальными в связи с устойчивой тенденцией к ухудшению здоровья дошкольников. Основная задача дошкольной образовательной организации – подготовить ребенка к самостоятельной жизни, дав ему для этого необходимые умения, навыки, воспитав определенные привычки, в том числе и здорового образа жизни (ЗОЖ). Поэтому востребованность в создании здоровьесберегающей среды и ее развитии, в том числе и ресурсами управленческого уровня, является актуальной для дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) и ориентирует на создание в ДОО здоровьесберегающей среды, способствующей сохранению и укреплению физического, психического и социального здоровья ее воспитанников.

Под образовательной средой дошкольной образовательной организации подразумевается весь комплекс условий, которые обеспечивают развитие детей в ДОО, в том числе, развивающая предметно-пространственная среда, взаимодействие между педагогами и детьми, детская игра, развивающее предметное

содержание образовательных областей и другие условия реализации образовательной программы дошкольного образования [1, с. 49]. При этом здоровьесберегающая среда образовательного учреждения рассматривается как один из видов образовательных сред, являющийся неотъемлемым компонентом общей образовательной среды ДОО.

При этом здоровьесберегающая среда образовательного учреждения рассматривается как один из видов образовательных сред, являющийся неотъемлемым компонентом общей образовательной среды ДОО. Поэтому здоровьесберегающую среду ДОО необходимо рассматривать под призмой развития – как развивающую здоровьесберегающую среду, которая определяется, как совокупность управленческих, организационных, обучающих условий, направленных на формирование, укрепление и сохранение социального, физического, психического здоровья и адаптации школьников на основе психолого-педагогических и медико-физиологических средств и методов сопровождения образовательного процесса, профилактики факторов «риска», реализации комплекса межведомственных оздоровительных мероприятий [2, с. 54].

Здоровьесберегающая среда ДОО в широком смысле слова – процесс воспитания и обучения детей дошкольного возраста в режиме здоровьесбережения и здоровьесобогащения; процесс, направленный на обеспечение физического, психического и социального благополучия ребенка. Здоровьесбережение и здоровьесобогащение – важнейшие условия организации образовательного процесса ДОО. В более узком смысле слова – это специально организованное, развивающееся во времени и в рамках определенной образовательной системы взаимодействие детей и педагогов, направленное на достижение целей здоровьесбережения и здоровьесобогащения.

Здоровьесберегающая среда ДОО должна быть содержательно насыщенной, трансформируемой, вариативной, доступной и безопасной, а ее создание, функционирование и развитие, безусловно, во многом зависит от управленческих ресурсов и кадрового потенциала ДОО. Общим принципом управления ДОО выступает, согласно ФЗ «Об образовании в РФ» [3], паритетное взаимодействие государственных и общественных управленческих структур в интересах развития личности и удовлетворения образовательных потребностей детей и их родителей. Примером такого сотрудничества является Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка – детский сад №44» (далее – «ЦРР – детский сад № 44») Заводского района г. Саратова – одна из инновационных ДОО, приоритетом образовательной деятельности, которой стало именно здоровьесбережение.

Предметно-развивающая среда в «ЦРР – детский сад № 44» создана с учётом ФГОС к ее, обеспечивающих реализацию основной общеобразовательной программы дошкольного образования и «Примерным перечнем оборудования и материалов для образовательных организаций, реализующих основную образо-

вательную программу дошкольного образования на основе федерального государственного образовательного стандарта», утвержденных Министерством образования Саратовской области [4, с. 35].

Организация здоровьесберегающей среды в МДОУ «ЦРР – детский сад № 44» основывалась на четкую, целенаправленную координацию работы всего педагогического коллектива и в особенности узких специалистов – психолога, инструктора по физической культуре, инструктора по физической культуре (бассейн), инструктор по ЛФК, учителя-логопеда, музыкального руководителя, социального педагога, медицинских работников: медсестры массажа, медсестры ФТО.

«ЦРР – детский сад №44» имеет опыт по внедрению инновационных здоровьесберегающих технологий, в том числе и через авторские методические разработки здоровьеразвивающей направленности. Однако, интерес к данному направлению администрации, всего педагогического коллектива, родителей (законных представителей), имеющаяся материально-техническая база и кадровые ресурсы послужили основанием для открытия на базе МДОУ «ЦРР – детский сад № 44» региональной инновационной площадки «Парциальная программа по образовательной области «Физическое развитие» для детей подготовительной группы «Я –Готов!»» (далее – Программа) [5]. Программа была разработана в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования и задачами «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы».

Выбор идеи и направлений реализации Программы исходил из стандартов, правовой и нормативной основы государственной политики в области физической культуры и спорта. Так, с 1 сентября 2014 г. в Российской Федерации функционирует Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО) [6]. Государственные требования к уровню физической подготовленности населения закрепляют стандарты различных возрастных групп, начиная с 6 летнего возраста [7].

Главная цель Программы – формирование физической культуры дошкольников как интегративного показателя социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического и физического развития дошкольников. Тактическая задача Программы заключалась в создании условий для приобретения дошкольниками опыта двигательной деятельности, навыков саморегуляции в двигательной сфере, формирование ценностных основ здорового образа жизни (тактические задачи). Стратегическая задача – долгосрочная ориентация обучающихся на успешность в достижении норм первой ступени Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне».

Программа, интегрировала следующие основные направления:

I. Комплекс упражнений по формированию ценностей здорового образа жизни: Зарядка флешмоб. Дыхательная гимнастика по Стрельниковой. Степ-аэробика. Зарядка для глаз. Точечный самомассаж по Усмановой. Оздоровительная гимнастика. Закаливающие процедуры (топтание по мокрым дорожкам, полоскание горла соленой водой, обливание ног, обтирание рукавичкой). Арт-терапия

II. Общеразвивающие упражнения: Бег. Упражнения равновесия. Ползание, лазание. Прыжки. Бросание, ловля, метание. Групповые упражнения с переходами (колонна, шеренга, круг). Ритмическая гимнастика. Занятия на тренажерах. Степ-аэробика

III. Подвижные игры: Игры с бегом. Игры с прыжками. Игры с метанием. Игры с ползанием. Эстафеты. Игры с элементами соревнований. Народные игры

IV. Спортивные упражнения: Катание на санках. Катание на коньках, роликах. Скольжение. Ходьба на лыжах. Катание на велосипеде, самокате. Гидро-аэробика.

Для подтверждения эффективности разработанной программы использовались следующие методы: наблюдение, опросы (устные и письменные), тестовые задания и методики. Измерения проводились по ранговой шкале (градация неудовлетворительно, удовлетворительно, хорошо) и содержали обобщенные показатели физического развития, физической подготовленности, функционального состояния воспитанников.

Физическое развитие проверялось посредством измерения медицинскими работниками массы тела, длина тела (рост), окружности грудной клетки; пропорциональность этих показателей. Физическая подготовленность оценивались физические качества воспитанников; степень сформированности двигательных навыков (проверялась по 6 основным тестам: скоростным, скоростно-силовым, выносливости, координации, гибкости, силы). Функциональное состояние определялось по состоянию дыхательной системы (пробы Штанге и Генча: оценка функциональной работоспособности дыхательной системы на вдохе и выдохе) и сердечно-сосудистой системы (двойное произведение: ЧСС чистота сердечных сокращений) x САД (систолическое артериальное давление)/100).

В инновационную деятельность по внедрению программы были включены воспитанники 2-х подготовительных групп (Эгр и Кгр) по 26 человек в группе. Измерения проводились в начале учебного года (в сентябре 2016 года) и по окончании учебного года (в мае 2017 года). Сравнительный анализ физического развития воспитанников Эгр и Кгр не показал достоверных различий, что связано, в первую очередь, с тем, что Программа реализовывалась в подготовительной группе всего 1 год, а материально-технические условия в МДОУ «ЦРР – детский сад № 44» для реализации области «Физическое развитие» соответствуют требованиям ФГОС ДО. Физическая подготовленность оценивалась по пятибалльной системе, используя ранговую шкалу: низкий уровень, средний

уровень, высокий уровень. Оценке подлежали: различные виды прыжков; бросание, ловля, метание; элементы баскетбола; элементы футбола; подвижные игры. В этом плане уровень физической подготовленности в Эгр оказался выше, чем в Кгр. В Эгр низкий уровень не наблюдался, в то время как в Кгр есть один воспитанник с низким уровнем физической подготовленности. Удовлетворительный уровень зафиксирован у 25 воспитанников Кгр и 15 Эгр. Хороший уровень физической подготовленности наблюдался только у 11 воспитанников Эгр. Функциональное состояние определялось медицинскими работниками, констатирующими наличие более высокого уровня физической подготовленности в Эгр по сравнению с Кгр. В Кгр 10 воспитанников имеют хороший уровень, в то время как в Эгр 18. Удовлетворительный уровень имеют 8 человек в Эгр и 16 в Кгр.

Таким образом, целенаправленная, научно-организованная работа по формированию здоровьесберегающей среды ДОО может осуществляться в рамках традиционного образовательного процесса. Однако эффективность данного процесса повышается в ситуации, когда весь коллектив ДОО активно включается в реализацию данной задачи посредством внедрения различных инновационных здоровьесберегающих программ.

Список использованной литературы и источников:

1. Дошкольная педагогика: учебное пособие / Авт.-сост. Л.В. Горина, Ю.Ю. Колесниченко, И.В. Кошкина. Саратов: ИЦ «Наука», 2014. 92 с.
2. Кирпиченков А.А. Компонентный состав здоровьесберегающей среды в дошкольном образовательном учреждении // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. №1 (71) 2011. С. 51-54.
3. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации» URL: <http://www.consultant.ru/document> (дата обращения: 15.09.2017)
4. Примерный перечень оборудования и материалов для образовательных организаций, реализующих основную образовательную программу дошкольного образования на основе федерального государственного образовательного стандарта: сборник рекомендаций для руководителей и специалистов, осуществляющих управление системами дошкольного образования / Под ред. Н.Н. Обрежи, И.М. Ильковской. Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО», 2014. 35 с.
5. Кожевникова Д.А., Новикова И.В., Преображенская Е.В., Черняева Т.Н. Здоровьесберегающая среда дошкольной образовательной организации: управленческо-организационный контекст // Актуальные вопросы регионального образования. Интеграция современных образовательных технологий. Саратов: ГАОУ ДПО «СарИПКИПРО», 2015. № 19. С.24-33
6. Указ Президента Российской Федерации от 24 марта 2014 г. № 172 «О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО)» URL: <http://www.rg.ru> (дата обращения: 05.09.2017)
7. Приказ Минспорта России от 11 июня 2014 г. №471 «Об утверждении государственных требований к уровню физической подготовленности населения при выполнении нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО)» URL: <http://www.rg.ru> (дата обращения: 01.06.2017)

ВОРКАУТ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. Статья посвящена одному из наиболее популярных «уличных» физкультурных занятий, которое более известно под официальным названием «Workout». Официально он пока не признан в России видом спорта, но по нему устраиваются чемпионаты. Учитывая его массовость и популярность, не исключено, что это в ближайшем времени может измениться.

Ключевые слова: воркаут, стрит воркаут, гетто воркаут, площадки воркаут.

WORKOUT: PROBLEMS AND PROSPECTS

Abstract. The article deals with one of the most popular "street" workouts, better known under the official name "Workout". Officially, it is not recognized as a kind of sport in Russia, but it held Championships. Given its massive popularity, it is possible that this soon may change.

Keywords: Workout, street workout, ghetto workout, playgrounds workout.

На сегодняшний день молодое поколение старается выбирать такие виды спорта, которые дарят определенную свободу действий и позволяют развиваться, не вгоняя себя в какой-либо жесткий режим. Так, наиболее подходящим для них является набирающее популярность направление массового спорта Воркаут (Workout).

Воркаут — это любительский вид спорта, часть физической культуры, который выполняется преимущественно на уличных конструкциях: турник, брусья, горизонтальные и вертикальные лестницы, вкопанные колеса, лавки и т.д., или вообще без их использования, то есть на земле.

Основной акцент делается на работу с собственным весом, развитие силы и выносливости. Люди, увлекающиеся данным направлением, называют себя по-разному: воркаутеры, уличные гимнасты, турникмены и пр.

Воркаут — это не только доступность практически для любого человека. Он имеет ряд других преимуществ и полезных свойств. Например, уличные спортсмены, или как они себя называют, поклонники воркаута, приобретают высокие физические показатели и рельефные фигуры без такой нагрузки на сердце, какую можно по неосторожности и непрофессионализму получить при силовых тренировках [1, с. 226]. Также большинство людей при занятиях приобщаются к активному и здоровому образу жизни.

Основоположниками данного физкультурного занятия, стали американцы, которые начали разрабатывать новый вид спорта еще в середине 90-х годов 20 века. Всего за двадцать лет существования воркаут сумел привлечь внимание миллионов подростков во всем мире. Даже в России данное направление нашло

своих приверженцев. Еще во времена СССР турники и брусья начали активно устанавливаться во дворах и пришкольных территориях, в целях распространения физкультурных занятий среди молодёжи и способствованию здоровому образу жизни и физическому развитию. Затем были введены нормативы ГТО, в которые также входили подтягивания на турнике и подъём из виса в упор переворотом или силой [2, с. 51]. Уже тогда многие ребята начали интересоваться и активно заниматься на спортивных площадках. В настоящее время российский воркаут был доработан, и у многих спортсменов появилась своя программа тренировок.

Достоинства уличных тренировок оценили многие известные люди, не только спортсмены, но даже музыканты. В России воркаут поддерживают Сергей Бадюк и Алексей Немов. Также в Штатах на уличных тренировках были увидены такие личности: DMX, Snoop Dogg, Ludacris и другие. В Штатах воркаут рассматривается как часть хип-хоп-культуры.

Workout тренировки – это разновидность физической активности, которая позволяет достичь таких целей, как:

1) Работать над собой без финансовых затрат. Это оптимальный тип тренировок для мужчин и женщин, которые не желают тратить на абонемент в фитнес клуб или занятия с тренером.

2) Похудение. Workout – один из лучших помощников мужчин и женщин, которые страдают от избыточного веса [3, с. 181].

3) Помогает набрать мышечную массу. Занятия на турниках, брусьях, а также выполнение разнообразные упражнения, для которых не нужны дополнительные приспособления, – это возможность набрать мышечную массу даже для самого большого лентяя в мире.

4) Помогает улучшить психологическое состояние, а также повысить эффективность работы гормональной системы. Тренировки на улице являются инициаторами выделения, так сказать, гормонов счастья, которые помогают мужчинам и женщинам смотреть на мир в более позитивных красках. Это является причиной того, что многие спортсмены «подсаживаются» на тренировки: работа над собственным телом доставляет им колоссальное удовольствие, делает их немного счастливее.

5) И наконец, это хороший способ приобрести новых друзей, мужчин и женщин, которые разделяют ваши взгляды, заинтересованы в улучшении своей жизни. Воркаут – это не обязательно совместные тренировки, но чувство коллектива побудило к занятиям многих молодых людей и девушек.

На сегодняшний день в мире существуют 2 разновидности Воркаута: Street Workout и Ghetto Workout [4, с. 105].

Street Workout – это разновидность, при которой в основном тренируются выполнять разнообразные элементы, постепенно разучивая новые, усложняя и доводя до совершенства старые.

Ghetto Workout – это разновидность, в которой упор делается на тренировку силовых показателей, увеличения числа возможных повторов в отдельных упражнениях или времени выполнения статических упражнений. Гетто воркаута также развивает еще и ум и не требует турника и других конструкций, подразумевает возможность тренировок в любых условиях и в любом месте.

Также за рубежом можно встретить и другие виды воркаута. Например, джимбарр (Gimbarr). Это вид уличного спорта, пришедший из Колумбии, где признан официальным видом спорта. Выполняемые элементы в джимбарре требуют развития не только силы, но и координации движений, гибкости, настойчивого разучивания упражнений, большинство из которых очень опасны и выполняются с применением страховки. В СНГ соревнования по джимбарре обычно проходят как в одном из направлений воркаута [5, с. 58].

Существует также еще дополнительная разновидность воркаута – Handstand или стойка на руках, при которой тренировки посвящаются стойкам и ходьбе на руках, отжиманиям в такой стойке, силовым выходам в стойку, подпрыгиванием на руках и т.д.

Однозначно сказать, что такое воркаут – сложновато. Сам этот неофициальный вид спорта могут трактовать разные авторы по-разному. Но суть это не меняет, как и пользу от развития данного направления.

К сожалению, в стране еще мало людей, которые тренируются постоянно. Основная проблема кроется в отсутствии оптимальных мест для занятий и условий. В городах, где фитнес-клубов или тренажерных залов нет, инфраструктура требует серьезных финансовых вложений. Несомненно, площадки для детей строятся во многих дворах многоквартирных домов. А вот взрослым ребятам зачастую негде заниматься. Кроме самодельных турников и в лучшем случае брусьев вариантов нет. Им приходится что-то самим выдумывать: применять деревья, трубы, заборы, балки – все то, что попадает в их поле зрения и то, чем хоть немного можно заменить специальное оборудование для воркаута. Такие самодельные тренажеры часто приводят к возникновению травм, ушибов, и в конечном итоге отбивает у молодого поколения желание заниматься спортом. Но с другой стороны такой «экстрим» многим начинающим воркаутерам по душе. Ведь можно, например, проверить свой дух на прочность и достичь каких-то необыкновенных результатов или развить своеобразную выносливость и силу.

По нашему мнению, местным властям следует уделить внимание развитию и перспективам такого направления как Workout. Ведь данное физкультурное направление все больше и больше набирает обороты и популярность. А специально отведенных мест для занятия воркаут во многих городах не предусмотрено. Молодежь на современном этапе стало больше интересоваться спортивным образом жизни. Исходя из данной проблемы, предлагается построить на местном уровне спортивный центр для занятий воркаут – Воркаут-центр. В

котором будут сосредоточены: специальное оборудование предназначенное для занятий данным физкультурным направлением, тренеры, обладающие специальными знаниями в этой области спорта, будут проводиться мастер-классы по воркаут, соревнования, чемпионаты, и конечно, данный центр будет являться местом для отдыха и досуга молодого поколения, местом для взаимодействия, общения и обмена опытом людей-профессионалов с «новичками» в направлении воркаут. Данный центр будет доступен абсолютно всем слоям населения. А его цель направлена на распространение здорового образа жизни, развитие массового спорта и физической культуры, формирование здоровья населения.

Список использованной литературы и источников

1. Контрерас Б. Анатомия силовых упражнений с использованием в качестве отягощения собственного тела. М.: Попурри, 2014.
2. Федеральный закон от 04.12.2007 № 329-ФЗ (ред. от 26.07.2017) «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» // СЗ РФ. 2007, № 38, ст. 3115; 2017, № 41, ст. 2331.
3. Усольцева О. Спортивная гимнастика. М.: ЭКСМО, 2013.
4. Кавадло Э., Кавадло Д. Уличные тренировки. Городской воркаут. СПб.: Питер, 2017.
5. Плоткин Е.А. Гимнастика за рубежом // Интернэшнл джимнаст. 1986. № 1.

ЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА УЧИТЕЛЯ

Аннотация. Автор обращается к анализу этических основ профессиональной деятельности социального педагога и психолога, акцентируя внимание на применение некоторых диагностических методик в выявлении личностных проблем воспитанников, интерпретации полученных данных, их использовании в коррекции развития личности, обеспечении условий для ее продуктивной социализации.

Ключевые слова. Профессиональная этика педагога-психолога, акмеология, педагогическая этика, диагностика развития личности ребенка.

ETHICAL ASPECTS OF ORGANIZATION OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS IN CONTEXT OF TEACHER'S PROFESSIONAL STANDARD

Abstract. The author turns to the analysis of the ethical foundations of the professional activity of the social pedagogue and psychologist, emphasizing the use of certain diagnostic techniques in identifying personal problems of pupils, interpreting the data obtained, their use in correcting the development of the personality, and providing conditions for its productive socialization.

Keywords. Professional ethics of the teacher-psychologist, acmeology, pedagogical ethics, diagnostics of the development of the child's personality.

Реализация современного профессионального стандарта педагога требует твердого следования принятым в педагогической деятельности этическим нормам: сложные и противоречивые процессы, происходящие в общественной морали, не должны дезориентировать психологов и педагогов, осуществляющих социально-педагогическую помощь подросткам и юношеству, обеспечивающим условия для продуктивной социализации детей и молодежи. Этический кодекс педагога служит основой отношения к диагностике личностного развития каждого воспитанника и использованию имеющихся в распоряжении педагога сведений исключительно в гуманных, педагогически целесообразных намерениях. Многие современные ученые подчеркивают необходимость соблюдения этических норм в организации социально-педагогической работы, диагностике личностного развития воспитанников [1, с. 101]. Эти требования органично совпадают с хрестоматийными представлениями, сложившимися в психологии социального воспитания, восходящими к идеям и подходам отечественной психологической школы. При этом важно помнить, что «в процессе социального воспитания молодежи необходимо как можно чаще обращаться к выявлению вечного и временного, национального и общечеловеческого в общественной морали,

(шире – в человеческой культуре!), к анализу нравственных констант, определяющих человеческое в человеке» [2, с. 17].

Диагностическая деятельность социального педагога охватывает достаточно широкий спектр вопросов и имеет специфические черты отличия от психологической диагностики. Деятельность социального педагога связана с организацией процесса социального воспитания, поэтому данный специалист изучает не только индивидуально-психологические особенности личности, но и ее социально-психологическую характеристику. Более того, социально-педагогическая диагностика включает исследование уровня социального развития подопечных, степень готовности личности активно функционировать в различных сферах системы общественных отношений, особенности ближайшего окружения детей и характер взаимоотношений, складывающихся в нем, коммуникативные навыки подопечных, а также их социометрический статус. Социальный педагог изучает и социальную ситуацию развития ребенка, выявляет факторы социального риска, затрудняющие процесс социализации личности. Кроме того, социально-педагогическая диагностика предполагает изучение социальной инфраструктуры микрорайона для организации социально-педагогической работы по месту жительства. Р.В. Овчарова предлагает следующее определение социально-педагогической диагностики: «Социально-педагогическая диагностика – специально организованный процесс познания, в котором происходит сбор информации о влиянии на личность и социум социально-психологических, педагогических, экологических и социологических факторов. По содержанию и конечным целям она является педагогической, а по методике проведения имеет много общего с психологическими и социологическими исследованиями» [3].

В основе социально-педагогической диагностики лежат общепедагогические принципы диагностической деятельности. К таким принципам относятся: принцип объективности, требующий безоценочного и непредвзятого отношения к диагностируемому; принцип процессуальности, предполагающий, что социальный педагог рассматривает диагностируемые явления или качества в их развитии, фиксирует изменения объекта исследования; принцип целостности, требующий рассматривать объект изучения как целостную систему, состоящую из взаимосвязанных компонентов; принцип персонализации предусматривает учет при проведении диагностики особенностей социальной ситуации, в которой находится диагностируемый, опора на его индивидуальные качества личности; принцип компетентности означает применение правила безопасности для испытуемого используемых методик, конфиденциальности при работе с результатами диагностики, доступности педагогу диагностических процедур и методов, обоснованности выводов, сделанных по результатам диагностики.

Методы социально-педагогического исследования – это способы получения и уточнения информации о педагогических объектах, явлениях и процессах становления личности, особенностях социальной ситуации развития ребенка,

его поведении, ценностях, взаимодействии с окружающим миром. Как отмечают С.А. Беличева и А.Б. Белинская: «В отличие от социальной психологии в социальной педагогике хотя и используются идентичные диагностические методы, тем не менее, процедура обследования, обработка и интерпретация, а главное, практическое использование результатов диагностики имеют свои существенные специфические отличия, связанные с задачами и служебным функционалом социальных педагогов» [4].

В социально-педагогической диагностике используются группы методов, заимствованные из психологии, педагогики, социологии. К педагогической группе методов принадлежат педагогическое наблюдение, диагностическая беседа, психолого-педагогическая характеристика ребенка, к числу психологических методов относятся личностные опросники, тестирование, социометрия, к социологическим методам принадлежат опросы, анкетирование, экспертные оценки. К непосредственно социально-педагогическим методам диагностики относят паспортирование, социально-педагогическое документирование, социально-педагогический мониторинг. Авторы С.А. Беличева, А.Б. Белинская выделяют в социальной педагогике комплекс методов социально-психологической диагностики, который помимо указанных выше методов включает эксперимент, метод полярных профилей, контент-анализ [4].

Рассмотрим основные диагностические методы, применяемые в социально-педагогической деятельности. Использование метода наблюдения в социально-педагогической диагностике очень важно. Несмотря на то, что этот метод является достаточно трудоемким в применении, наблюдение позволяет собрать широкие сведения о подопечных социального педагога. Особенно значимым наблюдение является в изучении ребенка и его семьи. С помощью наблюдения социальный педагог может выявить особенности поведения ребенка в классе, в семье, специфику его отношений с родителями и педагогами, выделить определенные черты характера подопечных, уровень материального положения семьи. Наблюдение ведется в соответствии с специальным планом, где фиксируются все наблюдаемые факты, наблюдение проводится с целью накопления фактов и их дальнейшего анализа. Можно выделить несколько требований к проведению наблюдения. Это метод может использоваться по заранее разработанной программе, где выделены цель, критерии и показатели по которым будет осуществляться наблюдение. Критериев не должно быть много, должна быть продумана форма фиксации наблюдаемых явлений (протокол наблюдения), получаемые сведения педагог должен анализировать и сравнивать с уже полученными. Наблюдение в социально-педагогической деятельности имеет неоспоримые достоинства, т.к. социальный педагог может наблюдать ребенка и семью непосредственно в привычной для них среде, посетив квартиру подопечных, либо понаблюдать за ребенком в процессе обучения, на уроках, в ходе внеурочной деятельности. Однако, эмоциональное состояние социального педагога, его личный опыт и особенности могут повлиять на интерпрета-

цию результатов наблюдения, присутствие педагога на уроках или посещение семьи на дому также приводит к изменениям поведения подопечных, чем обуславливает трудности наблюдения и влияет на его результаты. Как отмечает Н.М. Борытко, «следует признать, что даже грамотно проведенное наблюдение не обеспечивает в достаточной мере проникновения в сущность изучаемого явления, действий учащихся. Сфера наблюдения ограничена, данным методом можно изучать далеко не все. К примеру, наблюдения дают очень мало информации для выводов о мотивах действий и поступков школьников. Вот почему возникает необходимость сочетать наблюдения с другими методами диагностики» [5].

В ситуациях, когда, к примеру, проблемы или недостатки воспитания, тщательно скрываются семьей, на помощь приходит метод опроса, диагностической беседы. Такую беседу социальный педагог проводит с учителями, родителями, ребенком. Беседа является методом психолого-педагогического исследования, при помощи которого можно выявить мотивационную, эмоционально-волевою сферу подопечных социального педагога, а также ценности, убеждения, интересы, отношения к окружающим людям. Беседа, как любой другой метод, имеет свои требования, к которым относятся: социальный педагог должен четко продумать структуру предстоящей беседы; специалист должен знать, как он начнет беседу и как ее закончит; социальный педагог должен продумать примерный перечень вопросов, которые он затронет в беседе. Желательно записать эти вопросы, чтобы воспользоваться в ходе беседы. Многие исследователи советуют избегать чрезмерной формализации беседы [6].

Анкетирование также является самым распространенным методом диагностики в социально-педагогической деятельности. Как метод сбора информации путем письменного опроса респондентов, анкетирование является наиболее эффективным и гибким способом получения и обработки данных. В анкетах используются вопросы о социально-демографических аспектах подопечных (пол, возраст, образование, профессия, тип семьи), о фактах сознания (выявление мнений, планов на будущее, ожиданий), о фактах поведения (поступки, действия, результаты деятельности), об уровне информированности в какой-либо области (игровые ситуации, знание конкретных событий, фактов). Существуют три вида анкет. Открытая анкета содержит вопросы без вариантов ответов. В закрытой анкете приводятся варианты ответов, из которых респондент выбирает нужный. Полузакрытая или смешанная анкета предполагает наличие как вариантов ответа, так и возможность дать самостоятельный ответ. Например, школьные социальные педагоги могут использовать анкеты: «О состоянии здоровья школьников», «Анонимная анкета о выявлении агрессивного поведения обучающихся», «Я и мои друзья», «Я и мой класс».

Паспортирование является «родным» методом диагностики в социально-педагогической работе. Социальному педагогу приходится использовать разные виды паспортов в своей работе. Это паспорт социальной инфраструктуры микро-

района, социальный паспорт школы, социальный паспорт класса, социальный паспорт семьи, паспорт неформальной подростковой группы. Паспорт социальной инфраструктуры микрорайона представляет собой основной документ, предоставляющий информацию о микрорайоне проживания. Данный документ содержит информацию о природной и материальной среде микрорайона, характеристики населения, характеристики семей, характеристики жилого фонда, характеристики молодежи и несовершеннолетних с асоциальным поведением, характеристики несовершеннолетних микрорайона, характеристики жилищных условий и семейного положения несовершеннолетних. Социальный паспорт класса составляется классным руководителем и сдается социальному педагогу, который анализирует информацию и составляет на основе данных паспортов классов социальный паспорт школы. Социальный паспорт класса составляется дважды за учебный год и содержит информацию о месте работы родителей, домашнем адресе, количестве детей из многодетных, неполных, неблагополучных, малообеспеченных семей, количестве детей-инвалидов, детей, находящихся под опекой, состоящих в органах системы профилактики и на внутришкольном учете. Социальный паспорт школы включает информацию об учителях и специалистах, работающих в школе, общем количестве обучающихся, количестве детей из многодетных, неполных, малообеспеченных семей, получающих бесплатное питание, количестве детей, обучающихся на дому, количество детей «группы риска», количестве детей, состоящих на учете ВШУ, КДН, отделах полиции. Также паспорт школы может включать данные о кружках и секциях, работающих в школе.

В организации социально-педагогической и диагностической работы педагога очень важна его профессионально-нравственная ответственность, выражающая меру соответствия поведения, реальных отношений педагога к окружающим его людям и пониманию им личного долга: «Ответственный человек не способен совершить низменного, безобразного, уродливого, он чаще всего движим мотивами созидания добра, красоты, возвышенного; он излучает особую красоту внутреннего благородства и одухотворенности, придающих выразительность и утонченность всему, что он совершает, к чему прилагает свою активность» [7, с. 115]. Конечно, диагностическая деятельность педагога предполагает «преодоление негативных процессов и тенденций в социально-нравственном развитии воспитанников, их приобщение к подлинным нормам и ценностям этноса» [8, с. 26]. В этом контексте нельзя не согласиться с мнением И.Е. Булатникова: «Интересы сохранения целостности российского государства, консолидации, сплочения всего общества, обеспечения его суверенитета, его социально-экономического и культурного развития требуют восстановления традиционных нравственных ценностей, коллективистской общественной морали, целенаправленного развития в молодежи ответственного отношения к своему народу, своей истории, культуре, национальному достоянию, колоссальным природным богатствам, к своему труду, совершаемому во благо всего общества, а не отдельного человека» [9, с. 91].

Оценивая складывающуюся ситуацию в образовании, в развитии социально-нравственной культуры молодежи, А.В. Репринцев считает необходимым не только твердо следовать нормам профессиональной педагогической этики, но ориентировать детей и молодежь на соблюдение традиционных норм и ценностей российского общества – «коллективизм, товарищество, равенство, братство, солидарность, соборность, общинность, межпоколенный диалог, уважение к старшим, сострадание, со-переживание, со-участие, со-трудничество и т.д. ...А ведь эти качества и есть собирательный образ русского человека, в формировании которого и состоит смысл русского образования, смысл русского социального воспитания!» [10, с. 135]. Размышляя о миссии институтов образования и социального воспитания в условиях глубоких общественных кризисов, А.В. Репринцев особо подчеркивает роль этических оснований и нравственных норм, ибо они позволяют обществу сохранить свой культурный базис, свою этнокультурную идентичность, всю палитру социально необходимых личностных качеств. «В конечном счете, преимущественно эти качества определяют всю социальность взрослеющего человека, его гражданскую, его жизненную позицию, всю систему смысложизненных координат» [11, с. 23].

Список использованной литературы и источников

1. Булатников И.Е. Концепция социально-нравственного воспитания личности в педагогическом наследии А.С. Макаренки: диалектика социального и индивидуального // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 2 (26). С.99–113.
2. Булатников И.Е. Этические основы русского образования в зеркале национальной истории и культуры: перечитывая наследие К. Д. Ушинского // Известия РАО. 2014. № 3. С.14-35.
3. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. М.: Сфера, 2001. 480 с.
4. Беличева С.А., Белинская А.Б. Социально-педагогическая диагностика и сопровождение социализации несовершеннолетних. Ростов н/Д: Феникс, 2013. 380 с.
5. Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога / Под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. М.: Академия, 2008. 285 с.
6. Шептенко П.А. Методика и технология работы социального педагога. М.: Академия, 2002. 208 с.
7. Репринцев А.В. Учителю об эстетическом воспитании старшеклассников. Курск: Изд-во КГПУ, 1999.
8. Булатников И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психолого-педагогический поиск. 2012. №4 (24). С.23-35.
9. Булатников И.Е. Этические основания социально-педагогической концепции В.А. Сухомлинского в диалоге эпох и общественных отношений // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 3 (27). С.86–100.
10. Репринцев А.В. Миссия современного российского Учителя в контексте педагогического наследия А.С. Макаренко // Психолого-педагогический поиск. 2013. №2(26). С.129-142.
11. Репринцев А.В. Социализация и воспитание современной молодежи сквозь призму «модернизации» и обеспечения безопасности страны // Известия Российской академии образования. 2012. №2(22). С.18-25.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ КАК ВАЖНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования индивидуальности у будущего учителя технологии как важная педагогическая задача современного образования. Особое внимание уделяется рассмотрению сущности индивидуальности, которая связана с целостным представлением о человеке, взятом в единстве всех его свойств и особенностей. Анализируется процесс формирования индивидуальности будущего учителя технологии в условиях вуза за который протекает на разных этапах его развития.

Ключевые слова: формирование, педагогика индивидуальности, индивидуальность, технологическое образование, развитие.

FORMATION OF INDIVIDUALITY IN FUTURE TEACHER OF TECHNOLOGY AS IMPORTANT PEDAGOGICAL PROBLEM OF MODERN EDUCATION

Abstract. The article considers the problem of individuality formation in the future technology teacher as an important pedagogical task of modern education. Particular attention is paid to the consideration of the essence of individuality, which is associated with a holistic view of a person taken in the unity of all its properties and characteristics. The process of forming the individuality of the future technology teacher is analyzed in the conditions of the university which is taking place at different stages of its development.

Key words: formation, pedagogy of individuality, individuality, technological education, development.

Современное общество привлекает человека в различные процессы, связи, отношения, при этом навязывает ему соответствующие образцы, стандарты жизни и деятельности. В данных условиях следует защитить, развить уникальность и самобытность каждого человека при этом стараться сохранить его индивидуальность. То есть, общество заинтересовано в становлении и развитии индивидуальности человека и целенаправленно вкладывает в его рост определенные средства и имеющиеся возможности. К данному процессу обязательно должно быть привлечено образование, которое непосредственно влияет на развитие и формирование человека в целом, в первую очередь на его самоопределение и самоутверждение. Каждый человек в нашем обществе с самого раннего возраста должен осознавать значимость своей индивидуальности, стремиться к самосовершенствованию и саморазвитию [1].

В этой ситуации подготовка высококвалифицированных учительских кадров, обладающих не только глубокими теоретическими знаниями и практиче-

скими умениями, способных успешно решать профессионально-педагогические задачи [2], но и умеющих пронести свою индивидуальность в профессии учителя, является важной задачей современного высшего образования в России.

В последнее время в педагогике появилось такое направление как педагогика индивидуальности, основателем которого считается О.С. Гребенюк. Обращение к его работам позволяет делать акцент в подготовке будущих учителей технологии смещать на неповторимость и уникальность их личности и уделять особое внимание проблемам формирования их индивидуальности, развития не только личностных качеств, но и индивидуальных [3].

Проблеме формирования индивидуальности уделяли внимание Н.А. Бердяев, Д.И. Введенский, И.А. Ильин, В.С. Соловьев, Л.Н. Толстой и др. Отечественные философы отмечают, что процесс развития и воспитания личности должен быть направлен на открытие в себе высшего «Я».

Социологи М. Вебер, Э. Дюркгейм, Г. Спенсер и др. отмечают, что становление и выражение характерных человеческих способностей есть процесс и результат присвоения исторически накопленного социального опыта. Ими отмечается, что на становление и развитие личности влияет его жизнедеятельность, а вот образование в данном случае может рассматриваться как процесс создания воспитывающей и обучающей среды, а педагогический процесс – как взаимодействие с окружающей средой.

Для раскрытия обозначенной проблемы интерес представляет идея становления личности, которую разрабатывали отечественные и зарубежные психологи - Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Р. Кеттел, А. Маслоу, К. Роджерс и др. В своих работах они отмечают, что степень удовлетворенности каждого человека жизнью и его роли в ней во многом зависят от полноты раскрытия и выражения своего «Я». Ими процесс развития личности представляется как процесс выявления и проявления генетически заложенных в человеке свойств и социального опыта, накапливаемого в ходе его жизнедеятельности.

Понятие индивидуальности раскрывается в исследованиях отечественного психолога Б.Г. Ананьева. В процессе исследования он выделяет компоненты индивидуальности, которые являются свойствами индивида, к ним он относит совокупность природных свойств человека; к личности относит – совокупность различных общественных отношений, экономических, политических, нравственных, правовых и многое другое и субъекта деятельности – совокупность различных деятельностей и меру их результативности. Каждая из выше названных групп индивидуальности человека, выступает открытой для внешнего мира и общественной жизни, созданной людьми в их общественном развитии, искусственной среде обитания, географической среде и биогеносфере в целом, Вселенной. В систематическом и непрерывном взаимодействии человека с окружающей действительностью и обществом реализуется индивидуальное развитие

человека. В каждой из названных подструктур, а именно - индивид, личность, субъект деятельности, имеются индивидуальные различия, которые рассматриваются с точки зрения уникальности и неповторимости. Хотя данные различия могут не быть критериями индивидуальности как целостного образования, потому как она представляет собой не только открытую систему, но и закрытую, со сложной структурой внутреннего мира. В названной структуре формируется взаимное соответствие потенциалов и способов их проявлений, самосознания и рефлексивных свойств личности, складываются компоненты ценностей, притязаний и самооценок [4]. Все это должен знать будущий учитель технологии потому как ему предстоит формировать индивидуальность каждого школьника в технологическом образовании.

В научной литературе индивидуальность интегрируют в три формы развития. К основным формам развития индивидуальных свойств личности относят – онтогенез, развитие личностных свойств и жизненный путь человека в обществе, развитие субъектных свойств – история производственной деятельности человека в обществе, а также история формирования его профессиональной деятельности. Начало, вершина и окончание индивидуальных, личностных и субъектных свойств личности в основном характеризуются несоответствием в возрастном развитии. Индивидуальность человека, как личности чаще всего формируется не сразу, а позже, потому как она является результирующей динамики развития, взаимодействия и взаимопроникновения целостной системы его свойств в процессе онтогенеза и жизненного пути.

Свой вклад в решении обозначенной проблематики внесли педагоги Е.В. Бондаревская, Л.Г. Вяткин, Л.В. Занков, И.Я. Лернер и др. Ими освещались вопросы, связанные с максимальной реализацией накопленного потенциала личностью и ее устремлений в образовательном процессе. Во главу современной образовательной системы ими ставится обращение к внутреннему миру обучающегося, к его потенциальным возможностям и способностям, которые необходимо активизировать у будущего учителя технологии и использовать для полного и всестороннего его развития.

О.С. Гребенюк представляет концепцию индивидуальности человека, определяет признаки индивидуальности и выдвигает положение о том, что индивидуальность человека должна стать целостной, если создать определенные условия для гармоничного развития семи сфер. К ним он отнес - интеллектуальную, мотивационную, эмоциональную, волевою, предметно-практическую, экзистенциальную и сферу саморегуляции. Все названные семь сфер являются педагогическими категориями, поэтому категорию «индивидуальность» можно также считать педагогическим понятием. Это можно отнести и к будущим учителям технологии потому как в процессе их подготовки все семь сфер должны быть в некоторой степени сформированы. Причем, как утверждает О.С. Гребенюк в педагогике индивидуальности, данная идея заключается в формировании

целостной индивидуальности как важной педагогической проблеме. Потому как в педагогике индивидуальности содержатся представления о целях развития всех выше перечисленных сфер, соответствующих принципах, системе средств и условий формирования индивидуальности. Все это в какой-то степени внесло определенные изменения в педагогическую теорию: развитие индивидуальности на сегодня рассматривается как необходимый компонент педагогического процесса, что отсутствовало в отечественной педагогике [3].

Из всего следует, что индивидуальность каждого человека – явление многогранное. Причем в каждой современной науке чтобы ее описать со всех сторон используют такой ряд терминов, который подчеркивает ту или иную особенность индивидуальности.

Если, например, рассматривать сущность индивидуальности, то она связана с целостным представлением о человеке, взятом в единстве всех его свойств и особенностей. Многие исследователи термин «индивидуальность» рассматривают, как единство многообразного, т.е. многое в одном целом. Так, Б.Г. Ананьев полагает, что к индивидуальности следует подходить как к интеграции всех свойств человека как индивида, субъекта деятельности и личности. Раскрывая данное положение, он отмечает, что для того, чтобы подойти к проблеме индивидуальности с точки зрения целого, необходимо представить человека не только как открытую систему, но и как «закрытую» систему, то есть замкнутую по причине внутренней взаимосвязанности ее свойств (личности, индивида, субъекта) [4].

Из всего следует, что индивидуальность создается на основе трех базовых взаимопроникающих и взаимодополняющих интерпретациях: выделения себя из окружающей действительности, идентификации с ней и предъявление претензий за свое место в ней в соответствии с самопредставлением о себе.

В условиях гуманизации образования, когда индивидуальность представляет собой высшую ценность каждого человека, формирование индивидуальности будущего учителя технологии становится важнейшей целью профессиональной подготовки в условиях современного высшего педагогического образования. Из всего выше изложенного можно отметить, что в теории и практике образования сложились определенные предпосылки для формирования индивидуальности у будущих учителей технологии. Индивидуальность будущего учителя технологии как педагогическая категория представляет собой разновидность понятия «индивидуальность человека». В своей профессионально-педагогической деятельности он занимает определенное социальное положение, проявляет себя и свои индивидуальные качества во взаимодействии с окружающими его коллегами, родителями, обучающимися. Именно благодаря своим качествам будущий учитель отличается от любого другого мыслями, поступками, действиями, отношениями, взглядами и т.д.

Процесс формирования индивидуальности будущего учителя технологии

в условиях вуза может протекать на разных этапах его развития. Индивидуальные различия на раннем этапе становления учителя технологии могут быть как фрагментарными, так и эпизодическими, которые не всегда проявляются в их профессиональном поведении и деятельности.

На следующем этапе происходит формирование индивидуального стиля у будущих учителей технологии как устойчиво и сохраняющееся в течение длительного времени. В процессе формирования индивидуальности у будущих учителей технологии особое место занимает становление его индивидуального стиля, который является способом его адаптации к конкретной профессионально-педагогической среде, социальной группе и обществу в целом. При этом индивидуальный стиль опосредует взаимодействие индивидуальности учителя и внешних условий его жизнедеятельности. Причем проблема индивидуального стиля – это не проблема одного индивида, а задача интеграции различных индивидуальных стилей в одном рабочем пространстве, т.к. индивидуальный стиль – прежде всего стиль профессиональной деятельности. На этом этапе наблюдается различия в профессиональной деятельности будущих учителей технологии, индивидуальное сочетание различных способов в решении задач профессионально-педагогической деятельности.

На третьем, завершающем этапе формирования индивидуальность чаще всего выражается в неповторимости и самобытности личности учителя технологии, его индивидуальном профессиональном мировоззрении.

Таким образом, из вышеизложенного следует, что процесс формирования индивидуальности будущих учителей технологии строится с учетом дифференцирующих признаков, являющихся следствием их предпочтений, и стилевых проявлений, отражающих различие в способах их взаимодействия с обучающимися.

Список использованной литературы и источников

1. *Саяпина Н.Н.* Творческая самостоятельная работа как условие саморазвития будущих учителей // Организация самостоятельной работы студентов: материалы докладов V Международной очно-заочной научно-практической конференции. – Саратов, 2016. - С. 243-248.
2. *Саяпин В.Н.* Социокультурный аспект подготовки будущих учителей технологии // Социокультурная интеграция и специальное образование. Сборник научных статей. Электронное издание. М.: Издательство «Перо», 2015. - С. 493 - 499.
3. *Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б.* Основы педагогики индивидуальности: Учебное пособие. Калининград, 2000. – 572 с.
4. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. Л., 1969.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КАЧЕСТВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования коммуникативных качеств у обучающихся в технологическом образовании, которые рассматриваются, как совокупность умений, обеспечивающих возможность установления субъектом межличностных отношений с окружающими; обменом информацией; способностью к рефлексивному поведению в педагогическом процессе.

Ключевые слова: коммуникация, формирование, технологическое образование, коммуникативные качества, коллективная творческая деятельность.

FORMATION OF STUDENTS' COMMUNICATIVE QUALITIES IN TECHNOLOGICAL EDUCATION

Abstract. The article deals with the problem of the formation of communicative qualities among students in technological education which are considered as a set of skills that provide the opportunity for the subject to establish interpersonal relations with others; exchange of information; ability to reflective behavior in the pedagogical process.

Key words: communication, formation, technological education, communicative qualities, collective creative activity.

Современные изменения, происходящие в общественных, социокультурных условиях находят свое отражение в учебно-воспитательном процессе нынешних образовательных учреждениях. Все это предполагает формирование личности, которая способна неординарно мыслить, творчески решать стоящие перед ней задачи. Согласно последним требованиям Федерального закона «Об образовании в РФ» и Федерального государственного образовательного стандарта, одним из основных направлений является коммуникативная направленность учебно-воспитательного процесса и формирование коммуникативных умений у обучающихся. Данное направление является значимым, потому как формирование личности, которая способна к организации межличностного взаимодействия, решает коммуникативные задачи и обеспечивает успешную ее адаптацию в современной социокультурной ситуации и пространстве в целом.

Известно, что на сегодняшний день сфера коммуникации является необходимой частью социального пространства, в котором существует каждый человек нашего общества. В современных условиях, когда напряженностью и нестабильностью характеризуются все сферы жизнедеятельности субъекта, конструктивно - коммуникативная деятельность для учителя технологии приобретает особую значимость. Потому как в сфере коммуникации каждый человек практически осуществляет профессиональные и личные планы. В этом случае

он приобретает подтверждение своего существования, а также поддержку и сочувствие, помощь в реализации жизненных планов и потребностей. Именно поэтому формирование коммуникативных умений у учащихся в технологическом образовании является средством, которое обеспечивает успешную деятельность субъекта в сфере коммуникации. Помимо прочего, конструктивное общение является показателем культуры каждого человека в целом. Характерной чертой современных образовательных учреждений является усиливающийся процесс гуманизации и гуманитаризации образования, ориентированного на личность обучающегося, которая формируется в ходе учебно-познавательной деятельности и общения. Поэтому задача подготовки обучающихся к полноценному общению в устной и письменной форме выдвигается в настоящее время на передний план.

В процессе коммуникации школьников на уроках технологии учитель должен целенаправленно планировать как свою, так и их деятельность. Потому как происходит становление субъективного отношения школьников друг к другу, т.е. осуществляются умения видеть в каждом равную себе личность, при этом следует учитывать их интересы и оказывать взаимопомощь. Вследствие общения со сверстниками, школьнику следует учиться управлять как своими действиями, так и действиями партнера, при этом необходимо контролировать эти действия, и показывать собственный образец поведения, сравнивая себя с другими обучающимися. Особое место в этом случае играет эмоционально-практическая форма общения, которая побуждает школьников проявлять инициативу, влиять на расширение спектра эмоциональных переживаний. Большое значение в технологическом образовании школьников играет ситуативно-деловая форма общения, которую предлагает учитель, она создает благоприятные условия для их развития, самосознания и оптимизма [1].

По нашему мнению каждый учитель в процессе подготовки к формированию коммуникативных умений должен придерживаться определенных этапов:

1. Смоделировать предстоящее общение в процессе подготовки к уроку технологии или мероприятию по предмету;
2. Организовать на уроке непосредственное общение, т.е. осуществить «коммуникативную атаку»
3. Осуществлять целенаправленное управление общением в педагогическом процессе;
4. Проводить анализ осуществляемой технологии общения и моделировать новую для решения следующих педагогических задач.

Дадим более подробную характеристику вышеперечисленным этапам. Первый – это формирование коммуникативных умений. Его моделирование связано с осуществлением планирования коммуникативной структуры взаимодействия, адекватной педагогическим задачам, сложившейся ситуации, индиви-

дуальности учителя технологии, особенностям отдельных обучающихся и класса в целом.

Второй этап - формирование коммуникативных умений, он предполагает организацию непосредственного общения, во время которого учитель технологии берет на себя инициативу, позволяющие ему иметь некоторые преимущества в управлении общением.

Третий этап - формирование коммуникативными умениями, управление общением, суть которого состоит в коммуникативном обеспечении применяемых учителем методов воздействия. Основным условием управления общением является инициативность учителя технологии, которая позволяет решать ряд стратегических и тактических задач.

Четвертый этап – процесс анализа хода и результатов осуществляемой технологии педагогического общения. Она чаще всего называется периодом обратной связи, на которую мы обращали внимание выше и является заключительным этапом в формировании коммуникативных умений.

Известно, что между возможными участниками общения в технологическом образовании существуют определенные взаимоотношения, и в какой-то момент у кого - то из них появляется потребность вступить в контакт, который связан с решением той или иной технологической задачей. В технологическом образовании - это может быть потребность в чем-то конкретном, тогда общение становится вспомогательной деятельностью в процессе изготовления школьниками какого – либо продукта, хотя это может быть и потребность в самом общении.

Взаимоотношения школьников в технологическом образовании являются предметом общения, на них направлена их мысль, они определяют характер общения. Именно в процессе взаимоотношений на уроках технологии реализуется потребности общающихся, в результате чего она становится мотивом их деятельности. Это означает, что мотив к общению не может возникнуть, если нет взаимоотношений или если они не осознаются. Всякое общение в технологическом образовании связано с взаимоотношениями, чаще всего оно связано с решением технологических задач, которые следует обсуждать в процессе их реализации, в этом случае происходят определенные изменения во взаимоотношениях.

Особое место в формировании коммуникативных качеств школьников играет такая форма организации урока технологии, как коллективно-творческая деятельность. Она способствует развитию у обучающихся положительного взаимоотношения со сверстниками, умению сотрудничать, понимать и ценить любое творчество своих товарищей. В процессе совместной коллективно-творческой деятельности школьники в технологическом образовании приобретают и совершенствуют опыт своего общения. Чем совершеннее общение между ними, тем активнее протекает процесс взаимного обмена информацией, чув-

ственными представлениями, знаниями и умениями, тем плодотворнее становится эмоционально - интеллектуальный опыт каждого участника общения [2].

Коллективно-творческая деятельность школьников в технологическом образовании способствует продуктивному общению, которое несет в себе следующие функции:

- информационную – она осуществляет обмен чувственной и познавательной информацией обучающихся;
- контактную – формирует готовность школьников к приему, обмену и передаче информации;
- координационную – осуществляет согласованное действие и организует взаимодействие в коллективно-творческой деятельности школьников;
- перцептивную – позволяет школьникам осуществлять восприятие и понимание друг друга зрительно, интуитивно;
- развивающую - меняет личностно-коммуникативные качества участников коллективно-творческой деятельности.

Данная деятельность в технологическом образовании предполагает не только наличие организационных связей и эффективно-продуктивную организацию дел, но и нравственную потребность школьников друг в друге, которая должна основываться на коллективном сознании [3].

Из всего следует, что в нашем исследовании коммуникативные качества в условиях технологического образования рассматриваются, как совокупность умений, обеспечивающих возможность установления субъектом межличностных отношений с окружающими; обмен информацией; способность к рефлексивному поведению.

Успешность формирования коммуникации у обучающихся будет определяться уровнем сформированности коммуникативных качеств, а к ним можно отнести: умение представить себя, вызвать к себе интерес, проявить готовность к коммуникации, умение абстрагироваться, проявлять творчество, устанавливать обратную связь, самостоятельно ставить коммуникативную задачу, решать ее и анализировать.

Список использованной литературы и источников

1. Саяпина Н.Н., Саяпин Н.В. Характеристики учебного диалога в дидактическом взаимодействии // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2015. № 12. С. 39-42.
2. Саяпина Н.Н. Сущность подготовки будущих учителей технологии к организации творческо-конструкторской деятельности // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2013. № 10. С. 27-34.
3. Саяпин В.Н., Саяпина Н.Н. Факторы, влияющие на педагогическое мастерство современного учителя и его совершенствование // Сибирский учитель. 2014. №6. С.5-8.

**ОРГАНИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКО-КОНСТРУКТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ШКОЛЬНИКОВ БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ В УСЛОВИЯХ
РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ
ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ТЕХНОЛОГИЯ»**

Аннотация: В статье актуализируется проблема подготовки будущих учителей технологии к организации творческо-конструкторской деятельности школьников в условиях развивающего обучения предметной области «Технология». В данной статье мы рассмотрели такие понятия, как «развивающее обучение», «организация» в изучении которых обобщение и систематизация знаний позволили сформулировать соответствующее определение и обеспечили видение реального воплощения организации рассматриваемой деятельности в работе будущих учителей технологии представленной в виде таблицы.

Ключевые слова: Организация, организация творческо-конструкторской деятельности школьников, развивающее обучение, учитель технологии, формы и методы организации

**ORGANIZATION OF STUDENTS' CREATIVE AND DESIGN WORK
BY FUTURE TEACHERS IN CONDITIONS OF DEVELOPING EDUCATION
IN SUBJECT AREA «TECHNOLOGY»**

Abstract. The article actualizes the problem of training future teachers of technology to the organization of creative-design activity of pupils in conditions of developmental education subject area "Technology". In this article, we reviewed concepts such as "developing training", "organization", in the process of their studying the generalization and systematization of knowledge allowed to formulate an appropriate definition and provided a vision of practical organization of the activity in the work of future teachers of technology, presented in tabular form.

Keywords: Organization, organization creative and design work of the students, developing training, teacher technology, forms and methods of organization.

Сегодня обществу нужен педагог, гибко мыслящий и нестандартно действующий в динамично изменяющемся концептуальном поле современного образования, формирующий уникальный опыт обучаемого в виде творческого решения возникающих в процессе жизнедеятельности задач. Проецирование данной ситуации на технологическое образование обуславливает рассматривать процесс организации будущими учителями творческо-конструкторской деятельности обучающихся в условиях их развивающего обучения как важный и актуальный.

Л.С. Выготский как основоположник теории развивающего обучения и его последователи А.Н. Леонтьев, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов в основу развивающего обучения положили культурно-историческую концепцию,

закрывающуюся в том, что психические функции человека возникают и развиваются в процессе обучения. Сама идея развивающего обучения состоит в том, что обучение должно быть опережающим развитием обучающегося. Основой развивающего обучения является обучающийся, а знания выступают в качестве средства его развития. То есть развивающее обучение – это такое обучение, которое идет впереди развития обучающегося.

Обращение к психолого-педагогической литературе и ее анализ показывают, что развивающее обучение – это обучение, которое непосредственно ориентировано на закономерности развития личности, а развивающий эффект в нем является не побочным, а прямым результатом. Данный вид обучения позволяет ученика рассматривать как личность, живущую сегодня, стимулировать ее познавательную деятельность, активизировать процессы самопознания, саморазвития, самообразования и создавать максимум благоприятных условий для ее развития, «развивающее обучение есть развитие субъекта». Развивающее обучение осуществляется посредством вовлечения учащихся в различные виды деятельности, использования в преподавании дидактических игр, дискуссий, а также методов обучения, направленных на обогащение творческого воображения, мышления, памяти, речи.

Таким образом, реализация идей развивающего обучения в образовательном процессе учебного предмета «Технология» может быть решена за счет увеличения доли творческо-конструкторской деятельности школьников, основанной на выполнении творческих проектов и решении ими творческих задач.

Перейдем к представлению организации творческо-конструкторской деятельности школьников будущими учителями в условиях развивающего обучения предметной области «Технология». Как считает В.А. Сластенин, «организация» в структуре целостной деятельности педагога занимает особое место [1, с. 372].

В современных словарях понятие «организация» происходит от французского «*organization*», средневекового латинского «*organize*», и определяется неоднозначно. Во-первых, организация рассматривается как характер строения, устройства, структуры чего-нибудь [2, с. 724]. Этот же контекст, но в более широком значении находим в краткой Российской энциклопедии, а именно, «сообщая стройный вид, устраивая внутреннюю упорядоченность, согласованность, взаимодействие более или менее дифференцированных и автономных частей целого, обусловленных его строением» [3, с. 779].

Во-вторых, организация определяется как «совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого» [3, с. 779]. Организовать – значит «объединить для какой-нибудь цели» [4, с. 446]. То есть, в общем случае понятие «организация» выступает как упорядоченное состояние элементов целого и процесс по их упорядочению в целесообразное единство.

Присущие организации деятельности систематизация, представление и описание взаимосвязей и взаимодействий в виде стройной системы научных знаний находят реальное воплощение в работе учителей технологии. Интерпретируем их в контексте рассматриваемой нами организации творческо-конструкторской деятельности школьников в период подготовки будущих учителей технологии в условиях развивающего обучения. При этом, в понимании сути самой творческо-конструкторской деятельности обучающихся мы будем опираться на сформулированное Н.Н. Саяпиной определение [5, с. 27-34]. То есть, творческо-конструкторская деятельность обучающихся в образовательной области «Технология» представляет собой один из важных видов их учебной деятельности по созданию субъективно или объективно новых объектов в процессе технологического образования посредством осознания школьниками поставленной технологической задачи и поиска ее решения путем последовательного применения технологических и конструкторских знаний и умений, умений вносить элементы новизны и оригинальности в ее осуществление, в совокупности позволяющие приблизить замысел к его предметной реализации.

В рассматриваемой нами организации сформулируем цель следующим образом: сформировать и освоить знания, умения и навыки по осуществлению творческо-конструкторской деятельности посредством решения соответствующих задач в образовательной области «Технология» и использовать полученные решения на практике.

Действия будущего учителя технологии должны отражать осуществление им педагогической деятельности, в структуре которой Н.В. Кузьминой [6, с. 87] выделены взаимосвязанные компоненты: гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский и коммуникативный. Их успешное функционирование на практике в работе учителя технологии проявляется в соответствующих умениях, на рассмотрении которых мы не будем останавливаться в виду того, что они подробно описаны в психолого-педагогической литературе. Поэтому выделим лишь те действия будущего учителя технологии и школьников, которые будут представлять организацию такого специфического вида деятельности как творческо-конструкторской в изучении «Технологии» и представим их в таблице 1.

Таблица 1

**Организация творческо-конструкторской деятельности школьников
будущими учителями в условиях развивающего обучения
предметной области «Технология»**

Цель деятельности	сформировать и освоить знания, умения и навыки по осуществлению творческо-конструкторской деятельности посредством решения соответствующих задач в образовательной области «Технология» и использовать полученные решения на практике.
-------------------	--

Действия будущего учителя технологии	прогнозировать и разрабатывать содержание технических задач, проблемы творческого проекта; подбирать методики активизации поиска решения творческо-конструкторских задач; ставить перед учениками цели и разъяснять задачи творческо-конструкторской деятельности; создать условия для принятия задач творческо-конструкторской деятельности как коллективом, так и отдельным учеником; проводить отбор методов, приемов, форм для оптимального решения поставленной задачи и подготавливаться к их применению; упорядочить приемы стимулирования творческой активности учащихся; обеспечить эффективное взаимодействие как со школьниками, так и школьников между собой и т.д.
Действия школьника	ознакомиться с проблемами в технических системах, с законами их развития; выделять новые разработки в периодической литературе и видео информации; ставить задачи, цели; планировать получение продукта творческо-конструкторской деятельности; изучить методы, активизирующие поиск решения творческо-конструкторских задач; осваивать конструкторско-технологические знания, умения, навыки; синтезировать и генерировать новые идеи; выполнять различные виды конструирования и связывать их с творчеством; оценивать и контролировать творческо-конструкторскую деятельность и вносить коррективы в ее последующее выполнение;
Методы, формы организации	Методы: <i>эвристические методы:</i> «мозговая атака» или метод коллективного поиска оригинальных идей (В.И.Андреев), метод эвристических вопросов, синектика, метод эмпатии, ассоциативные методы (анalogии; фокальных объектов; гирлянд случайностей и ассоциаций); <i>логические методы:</i> морфологический анализ, алгоритм решения изобретательских задач (АРИЗ); функционально-физическая методика конструирования. (В.М. Заёнич, А.А.Карачев и др.); <i>метод проектов</i> Формы: <i>индивидуальные:</i> работа с научно-технической литературой; подготовка сообщений, докладов, рефератов; решение творческо-конструкторских задач; <i>групповые:</i> предметные и технические кружки, объединения учащихся (клуб, секция и т.д.) и др.; <i>коллективные:</i> конкурсы, выставки научно-технического творчества, презентации проектов, неделя науки и технологии, встречи со специалистами и др.
Организационные отношения	воздействие - методы воздействия: ситуация успеха, соревнования; взаимодействие: конкуренция, кооперация.

Для сведения множества всевозможных сочетаний способов упорядочения действий учителя технологии и обучающихся к конкретным образам необходимо использовать понятия метода и формы организации. Под методом будем понимать конкретную совокупность действий или процедур упорядочивания, приводящую к определенной форме упорядоченности. Отметим, что содержание формы и метода для любого факта организации деятельности человека различны. Но на практике часто результат и способ его достижения представляются как бы единым целым, а понятия формы организации как внутренней упорядоченности и метода организации как способа упорядочивания почти неразличимы.

Например, «мозговой штурм» как форму организации творческо-конструкторской деятельности школьников характеризуют, прежде всего: коллективный поиск оригинальных идей, возраст учащихся и их творческие способности, итог выдвинутых идей и т.п., а содержание данного метода отражает все то, что необходимо сделать для его применения. Это – обеспечить выбор проблемы и ее обсуждение, в процессе обсуждения стремиться к доброжелательному стилю общения на основе диалога [7 с. 39-42], предоставлять учащимся равные права для высказывания любых идей, в процессе генерирования идей постоянно поощрять ее участников и направлять ход дискуссии и др.

В выборе методов организации обозначенной деятельности остановимся на классификации методов решения творческо-конструкторских задач, представленных авторами В.М. Заёнчик, А.А. Карачев, В.Е. Шмелев [8, с. 50], которые разделяют их на две большие группы по признаку доминирования в них интуитивных или логических процедур и соответствующих им правил деятельности.

К первой группе относятся такие методы, которые представляет собой интуитивные (эвристические) методы, опирающиеся на активизацию творческой деятельности человека и развитие его творческих способностей на основе развития интуитивных процедур деятельности, фантазии, аналогий и др. В эту группу входят: метод проб и ошибок, метод контрольных вопросов, «мозговой штурм», синектика, морфологический анализ, ассоциативные методы и др.

Ко второй группе относятся логические методы, основанные на использовании оптимальной логики анализа технического или другого совершенствуемого объекта. Здесь предлагаются логические правила анализа и синтеза, сравнения, обобщения, классификации, индукции, дедукции и т.д. Это рациональные (логические) методы решения творческих задач. К ним относятся: алгоритм решения изобретательских задач (АРИЗ), функционально-стоимостный анализ, функционально-физический метод конструирования и т. д.

В технологической подготовке на сегодняшний день достаточно распространенным считается являющийся более десятка лет назад еще инновационным метод проектов, который достаточно подробно раскрыт в педагогической литературе.

Итак, изучение организации творческо-конструкторской деятельности в условиях развивающего обучения позволяет определить её как процесс согласованных действий будущего учителя технологии и учащихся по упорядочиванию актов выбора методов, форм в получении результатов соответствующей деятельности и решений на пути к достижению целей в изучении предмета «Технология», ориентированный на выделенные в теории развивающего обучения закономерности развития учащихся.

Список использованной литературы и источников

1. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Слостенина. М.: Академия, 2008. 576 с.
2. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: «Норинт». 2000. 1536 с
3. Краткая Российская энциклопедия: В 3 т. Т.2: К – Р / Сост. В.М. Карев. М.: ООО «Оникс 21 век». 2004. 1135 с
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 2001. 944 с.
5. Саяпина Н.Н. Сущность подготовки будущих учителей технологии к организации творческо-конструкторской деятельности // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2013. № 10. С. 27-34.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа.1990. 119 с.
7. Саяпина Н.Н., Саяпин Н.В. Характеристики учебного диалога в дидактическом взаимодействии // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2015. № 12. С. 39-42.
8. Заёнчик В.М., Карачев А.А., Шмелев В.Е. Основы творческо-конструкторской деятельности: Методы и организация. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. 256 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В представленной статье рассмотрена проблема готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования детей с особенностями психофизического развития в условиях общеобразовательной школы. Готовность педагога является одним из главных вопросов, требующих программ подготовки педагогов инклюзивного образования и психологического сопровождения участников инклюзивного процесса. В статье проанализированы подходы к определению «готовность педагогов к инклюзивному образованию», ее компоненты и особенности формирования.

Ключевые слова. Инклюзивное образование, готовность педагога, психологическая и профессиональная готовность, дети с особенностями психофизического развития.

FORMATION OF FUTURE TEACHERS' READINESS TO PROFESSIONAL ACTIVITY IN SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. In this article we consider the problem of readiness of future teachers for implementation of inclusive education of children with special needs in the secondary school. The willingness of the teacher is one of the main issues that require programs of preparation of teachers for inclusive education and psychological support of participants in an inclusive process. The article analyzes the approaches to defining "readiness of teachers for inclusive education", its components and peculiarities of formation.

Keywords: inclusive education, the willingness of the teacher, psychological and professional readiness, children with special needs.

Инклюзивное образование как новый социальный и образовательный феномен становится предметом практических и теоретических исследований и требует содержательного уточнения понятий, а также определения стратегий эффективной реализации идеи инклюзивного образования.

В зарубежной образовательной системе инклюзивное образование имеет длительный и успешный опыт реализации, в Республике Беларусь инклюзивное образование находится на начальной стадии внедрения.

Инклюзивное образование – «процесс развитие общего образования, которое подразумевает доступность для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию детей для детей с особыми потребностями» [цит. по 1, с.17].

Инклюзивная образовательная среда должна быть настолько «включающей», чтобы быть максимально комфортной для всех субъектов образовательного процесса. В инклюзивной школе все дети должны ощущать безопасность, поддержку, которая позволит им добиться успеха не только детям с особенностями психофизического развития, но и нормально развивающимся детям.

Инклюзивная и общеобразовательная школа ставят перед собой абсолютно разные цели. Главной задачей инклюзивной школы является «дать возможность всем учащимся наиболее полноценной социальной жизни, наиболее активное участие в коллективе, местном сообществе, тем самым обеспечивая наиболее полное взаимодействие, помощь друг другу как членам сообщества» [2, с.219].

В Республике Беларусь законодательно закреплён термин «лица с особенностями психофизического развития – лица, имеющие физические и (или) психические нарушения, которые ограничивают его социальную деятельность и препятствуют получению образования без создания для этого специальных условий» [3].

К лицам с особенностями психофизического развития относятся: 1) лица с интеллектуальной недостаточностью; 2) с тяжёлыми нарушениями речи; 3) с нарушениями слуха; 4) с нарушениями зрения; 5) с нарушениями психического развития (трудностями в обучении); 6) с нарушениями функции опорно-двигательного аппарата; 7) с тяжёлыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями.

Ведущая роль в успешной реализации инклюзивного образования принадлежит педагогу, его готовности к работе с детьми с особенностями психофизического развития.

Однако уже на сегодняшний день встает проблема неготовности учителей общеобразовательных школ к работе с детьми с особенностями психофизического развития, обнаруживается наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов.

По мнению С.В. Алехиной [4] основной психологический «барьер» – страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии.

Поэтому перед системой образования Республики Беларусь стоит задача опережающих действий, по подготовке специалистов для работы в инклюзивном образовании.

Как отмечает И.М. Яковлева, подготовка педагогов для реализации инклюзивного образования в основном направлена на формирование знаний об особенностях детей и подростков с нарушениями развития и учета их в педагогическом процессе. При этом значительно меньше внимания обращается на профессионально-личностную готовность педагога к работе с детьми с особыми возможностями здоровья [5, с.19].

От педагога, задействованного в инклюзивном образовании, требуется знание психолого-педагогических особенностей возрастного и личностного развития детей с особенностями психофизического развития, а также умение выявлять данные особенности. При проектировании инклюзивного образовательного процесса педагог сталкивается с необходимостью отбора оптимальных способов организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием. Немаловажным становится установление взаимодействия между детьми, между родителями обучающихся, между педагогами и родителями, педагогами и детьми.

Проблема формирования профессиональной и психологической готовности педагогов к реализации инклюзивного образования исследована недостаточно, поэтому, учитывая ее важность и сложность, она требует глубокого научного изучения.

Исследования таких ученых как Н.А. Абрамова, М.Н. Агафонова, Е.Н. Кутепова, А.С. Сиротюк, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, Е.В. Самсонова, И.Н. Хафизуллина, Ю.В. Шумиловская, О.С. Кузьмина были посвящены проблемам подготовки и готовности педагогов к реализации инклюзивной практики.

Для характеристики готовности учителя к работе в условиях инклюзии, прежде всего, следует рассмотреть различные подходы к пониманию «готовности» в психолого-педагогической литературе.

В литературе представлено два подхода к описанию понятия «готовность к деятельности». С позиции личностного подхода, готовность – проявление индивидуальных качеств личности обеспечивающее эффективность и высокую результативность профессиональной деятельности (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Б.Г. Ананьев, В.А. Сластенин и др.).

Представители функционального подхода отмечали, что готовность представляет собой определенное состояние индивида (Д.Н. Узнадзе, Е.П. Ильин, В.Н. Мясищев и др.).

В современной педагогике для описания готовности педагога вводится такое понятие как профессиональная компетентность, которое выражает единство теоретической и практической готовности педагогов к осуществлению педагогической деятельности и характеризует их профессионализм.

Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования изучали такие авторы, как С.В. Алехина, М.А. Алексеева, Е.Л. Агафонова. В ее составе они выделяли два основных показателя – профессиональную и психологическую готовность. В структуре профессиональной готовности выделяются следующие элементы – информационная готовность; владение педагогическими технологиями; знание основ психологии и коррекционной педагогики; знание индивидуальных отличий детей; готовность педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения; знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями развития; готовность к професси-

ональному взаимодействию и обучению. В структуре психологической готовности были выделены следующие элементы: эмоциональное принятие детей с различными нарушениями в развитии; готовность включать детей с различными нарушениями в деятельность на уроке; удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [4, с.89].

Впервые термин «инклюзивная готовность» был введен В.В. Хитрюк, она описывает ее как «сложное интегральное субъектное качество личности, содержательно раскрывающееся через комплекс компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях» [6, с.83].

Таким образом, анализ литературных источников показал, что авторы, описывая готовность к педагогической деятельности, включают в ее структуру разные компоненты, влияющие на эффективность и успешность выполнения данной деятельности. Инклюзивная готовность педагогов включает компоненты, обусловленные спецификой их работы, которые создадут условия открытости и доступности образовательной среды для всех категорий детей.

Список использованной литературы и источников

1. Воронович Е.А. Сущность инклюзивного подхода в образовании // Периодический журнал научных трудов «ФЭН-НАУКА». 2013. №1(16). С.17 – 20.
2. Ferguson D.L., Meyer G., Jeanchild L., Juniper L., & Zingo J. (1992) Figuring out what to do with groupings: How teachers make inclusion «work» for students with disabilities // Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps. № 17. 1992. P. 218-226.
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]: 13 янв. 2011 г. № 243-3: принят Палатой представителей 02.12.2010 г.; одобрен Советом Республики 22.12.2010 г. в ред. Закона Республики Беларусь от 04.01.2014 г. // Эталон. Законодательство Республики Беларусь / Национальный центр правовой информации Республики Беларусь. Минск, 2014. 254 с.
4. Алехина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. №1. С.84 – 92.
5. Яковлева И.М. Подготовка педагогов к реализации инклюзивного образования // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2013. № 3. С. 18–21.
6. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ // Вестник Брянского государственного университета. 2012. №1. С. 80 – 84.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СПОРТСМЕНОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье рассматриваются основные трудности, с которыми сталкиваются спортсмены с инвалидностью на спортивных тренировках и во время участия в соревнованиях. Приводятся основные характеристики классификации спортсменов в зависимости от диагноза и функциональных возможностей. Раскрываются особенности оказания психологической помощи спортсменам.

Ключевые слова: Психологическая поддержка спортсменов с инвалидностью, классификация спортсменов с ограниченными возможностями, трудности тренировочного процесса.

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF ATHLETES WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES

Abstract. The article examines the main difficulties encountered by athletes with disabilities in sports training and during participation in competitions. The main characteristics of the classification of athletes are given depending on the diagnosis and functional capabilities. The features of rendering psychological help to sportsmen are revealed.

Keywords: Psychological support of athletes with disabilities, classification of athletes with disabilities, difficulties in the training process.

Развитие спорта для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья имеем более чем вековую мировую историю. Помимо спортивных организаций, в России, начиная с восьмидесятых годов XX века ведут активную деятельность физкультурно-оздоровительные клубы для инвалидов [1, с. 5].

Одним из факторов, мотивирующих спортсменов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является стремление принимать участие в соревнованиях, проводимых в рамках Параолимпийского и Специального Олимпийского движения и получать, таким образом, социальное признание своих достижений со стороны общества. Но всему этому предшествуют систематические тренировки, ежедневный труд самого спортсмена и его тренера

В тренировочном процессе у спортсменов с ОВЗ может возникать ряд трудностей следующего характера:

- нарушение концентрации и переключаемости внимания (им бывает трудно быть сосредоточенным в течение всего занятия);
- трудности с пониманием инструкции и указания тренера (особенно это проявляется у спортсменов с нарушением интеллекта);
- снижение волевых процессов (спортсменам может быть трудно преодолеть усталость и выполнять до конца все задания тренера, особенно те, кото-

рые не нравятся ему). Это может быть связано с тем, что когда у спортсмена не получается то, или иное действие, может возникать желание избежать дальнейших повторений и неудач, или наоборот, повторять бездумно, закрепляя ошибки, надеясь, что «количество перерастет в качество».

Все это замедляет процесс обучения и тренировок, но и может стать причиной появления своеобразных психологических барьеров, из-за которых пропадет интерес к тренировкам, что в итоге может привести к уходу от занятий в частности, и из спорта в целом.

Но, в ряде случаев, психологические барьеры обусловлены неправильным определением функциональных возможностей спортсмена и в связи с этим, неверным выбором спортивного класса.

Остановимся на обзоре существующей классификации спортсменов с ограниченными возможностями здоровья [2].

Для того чтобы обеспечить справедливое состязание между спортсменами-инвалидами, имеющими различные нарушения и отклонения. Оргкомитет XI летних Параолимпийских игр 2000 года в Сиднее разработал порядок распределения спортсменов на следующие группы: лица с ампутациями и с прочими двигательными нарушениями, с церебральным параличом, с нарушением зрения, с нарушением интеллекта, спортсмены на колясках.

В каждой из групп спортсмены распределяются не категориями инвалидности, а по классам – в соответствии с функциональными возможностями [3, с. 3]. Такая функциональная классификация основывается, прежде всего, на тех способностях спортсмена, которые позволяют спортсменам соревноваться в определенной спортивной дисциплине, а потом уже – на диагностических данных. Из этого следует, что спортсмены, относящиеся к различным нозологическим группам, могут оказаться в одном функциональном классе, так как они имеют схожие функциональные возможности. Иногда, например, в соревнованиях по марафонскому бегу, спортсмены, относящиеся к различным функциональным классам, соревнуются вместе. Однако занятые ими места определяются в соответствии с их функциональными классами.

Оценка уровня минимальных нарушений включает измерение мышечной силы, спинальных повреждений, уровня ампутации и врожденных укорочений конечностей, объема движений в суставах, изменений спастичности и сухожильных рефлексов, снижения остроты зрения и концентрического сужения зрительных полей, различий в длине конечностей.

Спортсмены обязательно проходят обследование, включающее медицинское и предсоревновательное тестирование.

Отдельно считаем необходимым остановиться на особенностях организации спортивных соревнований для лиц с ментальными нарушениями. В 1968 году в США были проведены первые Специальные Олимпийские Игры, и этот год считается годом основания Специального Олимпийского движения. С

тех пор международные Специальные Олимпийские Игры проводятся каждые два года, чередуя Игры по зимним и летним видам спорта. К участию в Специальной Олимпиаде допускаются спортсмены с умственной отсталостью в возрасте от восьми лет и старше.

Главная цель Специального Олимпийского движения – помочь лицам с умственной отсталостью участвовать в жизни общества в качестве полезных и уважаемых граждан, предоставляя им равную возможность в развитии и демонстрации своих умений и таланта посредством спортивных тренировок, соревнований и широкого распространения среди общественности знаний о способностях и проблемах детей с отклонениями в интеллектуальном развитии. Польза Специальных Олимпиад в том, что они способствуют физическому, социальному и психологическому развитию людей с умственной отсталостью. Спортсмены получают уверенность в себе и самоуважение.

Специальная Олимпиада России ведет отсчет времени с 1990 года. В Саратовской области Специальный олимпийский комитет ведет свою активную работу с 1993 года.

Также с 1994 года в г. Саратове функционирует Государственное учреждение Областная комплексная детско-юношеская спортивно-адаптивная школа Реабилитация и физкультура (ДЮСАШ Риф) - структурное подразделение министерства здравоохранения и социальной поддержки Саратовской области. Это организация была создана с целью реабилитации и социальной адаптации детей-инвалидов с поражением опорно-двигательного аппарата средствами физической культуры и спорта, достижения высоких спортивных результатов. В течение 11 лет в ДЮСАШ были открыты отделения в 13 городах области. В настоящее время в ДЮСАШ Риф занимается инвалиды – с поражением опорно-двигательного аппарата, с нарушением зрения, слуха и интеллекта по плаванию, легкой атлетике, настольному теннису, пулевой стрельбе, лыжным гонкам, бадминтону. В учреждении разработана программа реабилитации, которая определяет сроки и объемы проведения реабилитационных мероприятий (ЛФК, массаж, гидропроцедуры, курсы оздоровления и т. д.) с учетом индивидуальных особенностей ребенка, без которых невозможна подготовка спортсменов – инвалидов высокого класса. Учебно-тренировочный и соревновательный процесс проходит под постоянным контролем врачей, психолога школы и реабилитологов федеральной службы медико-социальной экспертизы.

Психолого-педагогическая поддержка необходима всем спортсменам, независимо от их класса и от того, какой разряд они имеют. Тем более актуальна такая поддержка для спортсменов с инвалидностью. Психологическое сопровождение мы рассматриваем как совокупность мероприятий для повышения эффективности всех видов подготовки спортсменов и, прежде всего, обеспечения психической готовности к выступлению, создание предпосылок к продолжительной спортивной карьере и стабильной демонстрации высоких результа-

тов [4, с. 50].

Психологический подход к спортсменам с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья имеет ряд особенностей:

- в спорте целью работы является подготовка к наивысшему проявлению спортсменом своих возможностей, что требует значительных волевых и физических усилий, эмоционального напряжения и может быть связано с риском для здоровья (получение травмы, перетренированность и т.д.);

- высокая конкурентность соревновательной борьбы вызывает необходимость создания на тренировке жестких условий, в том числе и с возможным проявлением конфликтности, агрессивности, дезадаптации. Безусловно, психологическая подготовка должна предусматривать и профилактику переноса негативных ситуаций в повседневную жизнь;

- при подготовке организм спортсмена подвергается различным воздействиям (тренировочные нагрузки, физиотерапия, фармакология и т.д.), и психолого-педагогические мероприятия должны органично дополнять этот комплекс.

Основные задачи психолога в работе со спортсменами с ОВЗ: обучить методам саморегуляции, снизить уровень тревожности, сформировать мотивацию и оценить готовность к соревнованию, развить волю, внимание, мышление, реакции и т.д.

Все вышесказанное подтверждает важность и обязательность психологической поддержки спортсменов с инвалидностью во время тренировочного процесса и на соревнованиях.

Список использованной литературы и источников

1. Сладкова Н.А. Организация физкультурно-оздоровительной и спортивной работы в клубах инвалидов. М., Советский спорт, 2012. 216 с.
2. Физическая культура и спорт для лиц с ограниченными возможностями здоровья (информационно-методическое пособие). URL: <https://aupam.ru/invasport.htm> (дата обращения: 10.10.17).
3. Функциональная классификация в параолимпийском спорте / Авт.-сост. Н.А. Сладкова. М: Советский спорт, 2011, 160 с.
4. Сивицкий В.Г., Уляева Л.Г. Формы организации психологической подготовки спортсменов: опыт работы психологов // Психолого-педагогические науки. 2015. № 2. С. 50-64.

ПРОБЛЕМА СОХРАНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В данной статье проанализированы стрессогенные факторы педагога дошкольной образовательной организации в связи с современными изменениями в системе дошкольного образования. Предложены способы компенсации данных стрессов для сохранения здоровья педагога, выступающего основной успешного образовательного процесса.

Ключевые слова: профессиональная деятельность педагога дошкольного учреждения, психологическое здоровье педагога, стрессогенные факторы, способы компенсаций стрессов.

PROBLEM OF PRESERVATION OF MODERN TEACHER'S PSYCHOLOGICAL HEALTH IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Abstract. This article analyzes the stress factors of the teacher of a pre-school educational organization in connection with modern changes in the system of pre-school education. Methods for compensating these stresses are proposed to preserve the health of the teacher who is the main successful educational process.

Key words: preschool teacher's professional activity, teacher's psychological health, stress factors, ways of stress compensation.

На протяжении ряда лет мы стали свидетелями и участниками существенных изменений системы образования в Российской Федерации. Коснулись изменения и дошкольного образования – это включение дошкольного образования в систему общего образования, стандартизация дошкольного образования, оптимизация штатного расписания, введение «подушевого» финансирования и ряд других изменений. Феномен дошкольного детства оказался под пристальным вниманием научного сообщества. Общество и государство существенно повысили требования к качеству профессиональной деятельности и личности педагогов дошкольных образовательных учреждений.

Очевидно, что необходимо учитывать то влияние, которое оказывают эти изменения на психологическое здоровье педагога. Ведь каждое изменение можно рассматривать как очередной стрессогенный фактор, воздействующий на педагога, деятельность которого и так является одной из самых стрессогенных. Изучение современных стрессогенных факторов в настоящем и влияние этих факторов на сохранение психологического здоровья педагога в будущем становится актуальной задачей в современном образовательном пространстве. Ведь проблемы, влекущие за собой психологическое нездоровье, приводят к значительным потерям в физическом и социальном здоровье педагога, которые могут

отразиться на обучающихся и их родителях. Поэтому проблема сохранения психологического здоровья педагога дошкольного учреждения приобретает масштабный характер.

По нашему мнению, трудность в разработке и поддержании рабочей атмосферы, которая способствовала бы сохранению психологического здоровья педагога и повышала бы эффективность его работы, связана с нестабильностью социально-экономической жизни современного общества, с быстро изменяющейся внешней средой, чрезмерно повышенными требованиями к личности педагога дошкольного учреждения, неуверенностью педагогов в рабочем месте, дополнительной информационной перегрузкой и необходимостью интенсивно взаимодействовать с людьми с пониженным уровнем морали и сниженной лояльностью.

В «Психологическом словаре» под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского психологическое здоровье трактуется как состояние (или характеристика) душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических явлений и обеспечивающее адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения и деятельности.

Дополним данное определение социальным благополучием, достаточным для индивида уровнем и качеством жизни, достаточной степенью удовлетворения потребностей и возможностью реализации жизненных планов.

Кроме вышеперечисленных общих факторов, определяющих психологическое здоровье человека, можно перечислить ряд специфических, характерных для педагога дошкольного учреждения.

Для нас важно определить из-за каких изменений в системе дошкольного образования педагоги дошкольных образовательных учреждений испытывают психологическое нездоровье. Среди новых стрессогенных факторов, влияющих на психологическое здоровье педагога дошкольного учреждения, можно выделить следующие:

- введение «подушевого» финансирования и целевых показателей, приведших к увеличению количества обучающихся, приходящихся на педагога, что повлекло за собой чрезмерное увеличение производственного шума, который может привести к снижению физического здоровья педагога и психологическому переутомлению. Увеличение количества обучающихся привело к количественной рабочей перегрузке и как следствие к работе педагогов в ускоренном режиме, чтобы добиться качества результата от каждого обучающегося, что приводит к ощущению «неуспеваемости», потере веры в собственную успешность, снижению мотивации к преодолению трудностей;

- государственные требования к изменению педагогических подходов к дошкольникам в связи со стандартизацией дошкольного образования привели к качественной перегрузке педагогов, так как они вынуждены постоянно повышать свою квалификацию;

- экономические и социальные проблемы определили оптимизацию штатного расписания и реорганизацию дошкольных образовательных учреждений, что привело к разрушению устоявшегося режима работы в учреждениях, сокращению педагогических кадров и, как следствие, к изменению графика и высокой интенсивности работы педагогов, постоянной зависимости педагогов от необходимости подмены отсутствующих коллег, а в результате к увеличению продолжительности рабочего времени, что ведет к физическому и психологическому переутомлению. Перспектива или угроза увольнения при сокращении штатов «бросает вызов» самооценке педагога, а чувство того, что ты находишься в ловушке, может привести к неудовлетворенности работой и ухудшению психологического благополучия;

- требования государства к внедрению новых технологий воспитания и обучения дошкольников повлекло за собой давление на педагогов (влияние на их индивидуальные ресурсы) из-за необходимости постоянно быть в курсе новшеств и к личностно-ролевому конфликту, возникающему вследствие несовпадения ожиданий государства в изменении профессиональных подходов педагога к обучению дошкольников и сформированной компетентностью самого педагога. Причем, зачастую педагогу приходится обучаться на внебюджетной основе, а «расплодившиеся» обучающие организации не всегда дают знания, соответствующие требованиям государства;

- необходимость проявления информационно-коммуникационной компетентности стала потенциальным стрессогенным источником, заключающемся в отсутствии навыков владения компьютерными программами, элементарным недостатком компьютерной техники в системе дошкольного образования, в следствие чего, педагогам приходится большую часть свободного времени в условиях семьи выделять для оформления рабочей документации с помощью компьютерной техники, что повлекло за собой межролевой конфликт (в частности между требованиями работы и семьи), негативным образом сказывающийся на психологическом здоровье педагогов;

- внедрение стимулирующего портфолио педагога стало потенциальным источником психологического переутомления из-за необходимости постоянно быть в курсе профессиональных конкурсных и методических мероприятий и конкурсных мероприятиях для детей, подготовки и участия в таких мероприятиях и к межличностным конфликтам, так как педагогам приходится постоянно конкурировать между собой и доказывать свой профессионализм, что приведет к неблагоприятному психологическому климату в учреждении;

- конфликт между ожиданиями родителей дошкольников, что педагоги будут проявлять «подходящие» эмоции и настоящими ощущениями, которые испытывают педагоги на самом деле при столкновении с разными ситуациями, также является стрессогенным источником психологического переутомления.

Мы рассмотрели влияние различных современных стрессогенных источ-

ников на психологическое здоровье педагогов. Нельзя сказать, что рассмотрены все современные стрессогенные источники, но мы постарались рассмотреть наиболее часто и сильно действующие стрессоры. Поскольку суть и форма работы педагога дошкольного учреждения меняется в современной системе дошкольного образования крайне важно рассматривать новые виды стрессоров, которые могут появиться благодаря изменениям в современном понимании феномена дошкольного детства и учитывать постоянство некоторых современных стрессогенных факторов, влияющих на психологическое здоровье педагога дошкольного учреждения.

В современной педагогической и психологической науке предлагаются способы компенсации стрессов на рабочем месте:

- психологическая и социальная поддержка со стороны администрации учреждения (предоставление информации, рекомендаций, указаний, обратная связь по результатам работы) и коллег (одобрение, положительная оценка деятельности);

- сотрудичающий стиль руководства;
- включение в процесс принятия важного решения;
- хорошо организованный рабочий климат;
- поддержка стремления к личностным профессиональным достижениям;
- моральные и материальные вознаграждения;
- тренинги профессионального выгорания, эффективного взаимодействия, сплочение коллектива;
- развитие коллективной самооэффективности;
- контроль над рабочей средой [1].

Таким образом, в дальнейшем очень важно проанализировать проблему возможности компенсировать отрицательное влияние современных стрессогенных факторов на психологическое здоровье педагогов дошкольных образовательных учреждений силами дошкольного учреждения.

Список использованной литературы и источников

1. Кэри Л. Купер, Филипп Дж. Дэйв, Майкл П. О. Драйскол. Организационный стресс. Теории, исследования и практическое применение / Пер. с англ. Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2007. 336 с.

**«ЧТОБЫ НАПИСАТЬ РОМАН, НАДО...»
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО
ПРОЦЕССА Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО**

Аннотация. В статье выявляются основные закономерности психологии творчества Достоевского: необходимость переживания писателем реального исключительного факта как исходная точка создания произведения; стремление к типологизации этого факта, раскрытие в нем вечного общечеловеческого смысла и его эстетического потенциала. Исследование ведется на основе «Дневника писателя», писем, записных тетрадей Ф.М. Достоевского, романа «Бесы».

Ключевые слова: психология творчества, впечатление, реальный факт, тип, художественная форма

**"TO WRITE A NOVEL IT IS NECESSARY TO ..." PSYCHOLOGICAL
FEATURES OF CREATIVE PROCESS BY F.M. DOSTOEVSKY**

Abstract. The article reveals the main regularities of the psychology of Dostoevsky's creativity: the need for the writer to experience a real exceptional fact as the starting point for creating a work; the desire to typologization of this fact, discovery of an eternal universal human meaning in it and its aesthetic potential. The research is conducted on the basis of the "Diary of the Writer" material, letters, notebooks written by Dostoyevsky, a novel "Demons".

Keywords: psychology of creativity, impression, real fact, type, artistic form

Ф.М. Достоевский сам определил основные особенности своего творческого процесса: «Чтобы написать роман, надо запастись прежде всего одним или несколькими сильными впечатлениями, пережитыми сердцем автора действительно <...> Из этого впечатления развивается тема, план, стройное целое» [1, с. 458]. Здесь важна «действительность» переживания, которую может обеспечить только воздействие реального жизненного явления или личности. Ведь, как известно, писатель считал, что поучаться жизни нужно по ее текущим, непосредственно взаимодействующим друг с другом и друг друга сменяющим фактам. Неслучайно его постоянное внимание к газетной хронике, к рассказам знакомых и малознакомых людей о поразивших их событиях, коллекции «фактов и фактиков», которые он собирал и выстраивал в определенном порядке и по ним создавал художественную картину мира, в которой отражался характер современной минуты общественной жизни.

Очевидно, что сила впечатления, которая способна дать толчок творческому процессу, по мнению Достоевского, может быть достигнута только воздействием исключительных, экстраординарных фактов. Писатель настаивал, что они кажутся исключительны только с первого взгляда, а на самом деле в них-то и заключается сущность действительности. Иными словами, подобные

факты исключительны именно по сгущенности в них типического, что редко бывает в обычной жизни. И поэтому главной особенностью творческого процесса Достоевского является его работа по типологизации реальных явлений, событий, человеческих характеров, составляющих основу его произведений.

Проблема типического является одной из важнейших составных частей эстетики Достоевского, основные законы которой писатель сам формулировал перед широким кругом читателей как доказательство истинности и преимуществ своего индивидуального творческого метода «фантастического реализма». Материалы «Записных тетрадей», писем, «Дневника писателя» убеждают в том, что Достоевский связывает особенности своего представления о типическом со свойственной ему как художнику чуткостью восприятия действительности именно в ее извечной сущностной незавершенности, обостренно проявившейся после реформы 1861 года в России как мучительная безалаберность, хаос. И здесь он усматривает свое преимущество перед большинством писателей-современников. В частности, таланту Гончарова, как считает Достоевский, эта чуткость не свойственна, о чем он в письме к Х.Д. Алчевской от 9 апреля 1876 г. приводит интересное свидетельство самого писателя: «Я на днях встретил Гончарова. И на мой искренний вопрос: понимает ли он все в текущей действительности или кое-что уже перестал понимать? - он мне прямо ответил, что многое «перестал понимать». Конечно, я про себя знаю, что этот большой ум не только понимает, но и учителей научит, но в этом известном смысле, в котором я спрашивал (и что он понял с 1/4 слова), он, разумеется, - не то что не понимает, а не хочет понимать» [1, с. 428].

Если тип устоялся в жизни, оформился окончательно, то это, считает Достоевский, уже «история», «предание». «Наши художники, – пишет он в «Дневнике писателя» за 1873 год, – начинают отчетливо замечать явления действительности, обращать внимание на их характерность и обрабатывать данный тип в искусстве уже тогда, когда большей частью он проходит и исчезает, вырождается в другой, сообразно с ходом эпохи и ее развития. Так что всегда почти старое подают нам на стол за новое. И сами верят тому, что это новое, а не преходящее» [2, с. 88 – 89]. «Мы всю действительность пропустим этак мимо носу», – восклицает писатель в письме к Н.Н. Страхову, отмечая «старину» героя романа «Обрыв» Райского [1, с. 410]. И характерно, что в системе ценностей самого Достоевского мерилom достоинства и значительности художественного произведения является новизна типов «угаданных современно и поданных своевременно» [2, с. 89]. В 1858 году он пишет своему брату Михаилу: «Но неужели ты считаешь роман Писемского прекрасным? (Имеется в виду роман А.Ф. Писемского «Тысяча душ»). Это только посредственность, и хотя золотая, по только все-таки посредственность. Есть ли хоть один новый характер, созданный, никогда не являвшийся <...> Это все старые темы на новый лад. Превосходная клейка по чужим образцам» [1, с. 387]. В письме к нему же от 9 октября 1859

года содержится следующая характеристика задуманных «Записок из Мертвого дома»: «Там будет и серьезное и мрачное, и юмористическое, и народный разговор с особенным каторжным оттенком <...> и изображение личностей, никогда не слыханных в литературе» [1, с. 391]. Сообщая в 1870-м году Н.Н. Страхову свой новый план «Бесов», Достоевский выражает надежду, что из только что открывшегося ему «настоящего героя романа» выйдет «лицо и даже, может быть, новое» [1, с. 419].

Тип – в исключительном, тип – в недоконченном, тип – в доселе небывалом явлении: таковы, по Достоевскому, черты художественного взгляда, адекватного именно воспроизведению текущей, с катастрофической быстротой изменяющейся и спешащей вперед жизни. И прилагая этот взгляд к современной ему действительности, писатель настойчиво стремится типологизировать ее «единичные явления» и «частные случаи». «Частные случаи» дают первоначальный толчок его художественным произведениям, а в «Дневнике писателя» типологизирующие усилия автора проявляются постоянно по отношению к фактам и событиям разного калибра из разных сфер жизни. Так, в письме к Х.Д. Алчевской от 9 апреля 1876 года он пишет, что хотел бы рассказать в «Дневнике» реальную историю об одном молодом человеке из учащихся, который, случайно увидев на столе гувернера запрещенную книгу, донес об этом хозяину дома. Достоевский подчеркивает, что здесь не отдельная «личность, тут характерен был особенно тот процесс мышления и убеждений», вследствие которых юноша «не понял (хотя ему и объясняли), что сделал низость» [3, с. 79].

В судебном деле помещиков Джунковских, обвинявшихся в жестоком обращении со своими детьми, писатель видит выражение «типа ленивого семейства» [4, с. 181]. Хорошо известно и другое определение Достоевского, фиксирующее тип «случайного семейства». В частном лице критика В.Г. Авсеенко, пренебрежительно взглянувшего на русский народ, автор открывает «маленький культурный тип деятеля, потерявшегося на обожании высшего света», «перчаточника» [5, с. 106]. В «единичном выступлении» журналиста под псевдонимом «Г-н Энпе», который свысока и пренебрежительно отозвался о многочисленных самоубийцах, чье явление в 1870-е годы в России Достоевский считал трагическим и тревожным симптомом времени, писатель улавливает черты, характерные для «целой коллекции», и выводит целый тип, «беззастенчивый и прямолинейный», тип «чугунных понятий» [6, с. 46]. В статье обозревателя «Русского мира» по нечаевскому вопросу, в которой все нечаевцы объявлялись «идиотами и фанатиками» Достоевский усматривает тип «ложной идейки о русской молодежи» [2, с.126]. Писатель, таким образом, выявляет не только тип личности, но и тип мироощущения (статья «Приговор» – «формула» теоретического современного самоубийства, связанного с утратой современным человеком веры в бессмертие души, с атеизмом [6, с. 42].

Очевидно, что для зрелого Достоевского подобный типологизирующий

творческий угол зрения не случаен. Это – способ, попытка понять и познать замутившуюся под «революцией реформ» русскую реальность. Возвести «единичные», «исключительные», «недоконченные явления» в типы, это значит для него выявить в них «нечто почти мировое», уловить их связь с общим целым русской истории и современной минуты, и, может быть, найти наконец глубинные, сущностные законы наступившего вокруг всеобщего разложения и открыть таящееся в сто недрах новое созидание. Именно эту задачу ставил он перед русской литературой в «Дневнике писателя» за 1877 год, а в записных тетрадах подчеркивал, что «действительность определяют поэты. Иначе она бы прошла неразобранною» [1, с. 457].

Деятельность тайного общества «Народная расправа», убийство пятью членами этой организации – С.Г. Нечаевым, П.Г. Успенским, А.К. Кузнецовым, И.Г. Прыжовым, Н.Н. Николаевым – слушателя Петровской земледельческой академии И.И. Иванова, процесс над большой группой революционеров, проходивший в 1871 году в Петербурге и широко освещавшийся в русской и зарубежной печати, – вот тот главный по значимости реальный пласт, который лег в основу самого злободневного и тенденциозного романа Достоевского.

Но «реальный пласт», как мы выяснили, вообще величина постоянная для творческого процесса Достоевского, и его наличие в «подкладке» художественного вымысла «Бесов» еще не составляет своеобразия этого романа среди других созданий писателя. «Впечатления действительности, текущая история нравов (включая газетную хронику и анекдот) являются первичным материалом черновиков Достоевского и началом творческого процесса. На этих ранних стадиях работы Достоевский вместе с “фабулой из жизни” (уголовными историями, реальными житейскими драмами и т.д.), в известной мере использует данные подлинных лиц-прототипов», – справедливо замечает Р.Г. Назиров [7, с. 88]. Но дальнейший ход художественного освоения писателем реальной основы «Бесов» существенно отличается от обычного. На материале черновиков романа «Идиот» Р.Г. Назиров показывает, как вследствие «философской символизации сюжета» («Князь Христос») Достоевский «ослабляет связь характера князя Мышкина с первоначальным прототипом» (графом Г.А. Кушелевым-Безбородко) и перестраивает начальную фабулу.

Процесс же создания «Бесов» происходит как бы в обратном направлении: по мере узнавания все более широкого круга подробностей нечаевского дела Достоевский насыщает ими художественную ткань своего романа, таким образом, актуальность его реальной основы не спадает, а, напротив, растет ближе к завершению работы над окончательной редакцией.

Это видимое противоречие снимается замечанием самого Достоевского, который в разгар работы над романом 20 октября 1870 года писал М.Н. Каткову: «...ни Нечаева, ни Иванова, ни обстоятельств того убийства я не знал и совсем не знаю, кроме как из газет. Да если б и знал, то не стал бы копировать. Я

только беру совершившийся факт. Моя фантазия может в высшей степени разниться с бывшей действительностью, и мой Петр Верховенский может несколько не походить на Нечаева; но мне кажется, что в поражении уме моем создано воображением то лицо, тот тип, который соответствует этому злодейству» [1, 418]. Употребленное здесь слово «тип» переводит в более общий план вопрос об использовании фактов реального нечаевского процесса для формирования событий и характеров художественной действительности «Бесов». Связи между миром действительности и полувывмышленным космосом романа выходят за границы прототипических и превращаются в более глубокие, типологические. Сама нечаевская история открывает Достоевскому возможность для «философской символизации сюжета». Писатель не считал «отвратительное убийство Иванова» только «московским частным случаем». Глубинный смысл нечаевского дела он открывал на скрещении «мировых», вечных свойств человеческой природы (стремление к индивидуалистическому самоутверждению - у Нечаева, способность попасть под обаяние ложной идеи, если проповедник ее представит в ее основе благородные цели - у рядовых членов «Народной расправы»); европейских теорий переустройства общества; русского идеалистического либерализма 1840-х годов и его современного ошеломляющего преломления в молодом поколении.

Особый принцип связи художественного вымысла «Бесов» с реальной основой дает себя знать и в поразительных предугаданиях Достоевским характеров, многих нечаевцев, конкретных деталей и идей, самой атмосферы деятельности «Народной расправы» и, прежде всего, личности ее руководителя - С.Г. Нечаева, романной эманацией которого является образ Петра Верховенского. На судебном разбирательстве было оглашено многое об этом парадоксальном представителе русского освободительного движения; многое, но далеко не все: некоторые заявления и письма подсудимых, отмеченные пронизательным проникновением в глубины его личности были снабжены надписью «секретно» и остались в архиве III отделения; в кругозор Достоевского, разумеется, не вошли и позднейшие воспоминания близко знавших Нечаева революционеров, написанные и опубликованные в 20 - е годы XX века. Между тем, авторские характеристики Петра Верховенского в черновых материалах к «Бесам» (где он прямо назван Нечаевым) и существенные психологические проявления героя в окончательной редакции романа часто почти дословно совпадают с этими неизвестными Достоевскому источниками. Как будто фактический материал типологизирован самой действительностью в его непосредственном, «сыром», жизненном существовании. И поэтому в «Бесах» нечаевская история выполняет даже формообразующие функции. Как и в деятельности «Народной расправы», в романе Достоевского применительно почти ко всем героям важную роль играет мотив мистификации, разыгрываемой или отвергаемой роли, а сюжет построен по принципу лихорадочно убыстряющегося движения, в котором угады-

вается символическое состояние одержимости бесами.

Список использованной литературы и источников

1. Ф.М. Достоевский об искусстве: Статьи и рецензии. Отрывки из Дневника писателя. Письма. Из записных тетрадей и записных книжек. Из художественных произведений. Из воспоминаний о Ф.М. Достоевском. М., 1973. 631 с.
2. Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч.: В 30 т. Т. 21. Л., 1980. 551 с.
3. Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч.: В 30 т. Т. 29, кн. II. Л., 1986. 374 с.
4. Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч.: В 30 т. Т.25. Л., 1983. 470 с.
5. Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч.: В 30 т. Т.22. Л., 1981. 407 с.
6. Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч.: В 30 т. Т.24. Л., 1982. 518 с.
7. Назиров Р.Г. Творческие принципы Ф. М. Достоевского. Саратов, 1982. 160 с.

**К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ
К РАБОТЕ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. В представленной статье рассматриваются проблемы внедрения инклюзивного образования в современную образовательную среду. Одним из ведущих факторов эффективности инклюзивного образования является психолого-педагогическая готовность учителей к работе в данной системе. В статье освещены некоторые аспекты изучения профессиональной готовности будущих учителей технологии.

Ключевые слова: психолого-педагогическая готовность, инклюзивная образовательная система.

TO QUESTION OF FORMATION OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS' PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL READINESS TO WORK IN INCLUSIVE EDUCATION SYSTEM

Abstract. The article considers the problems of implementation of inclusive education in the modern educational environment. One of the leading factors of effectiveness of inclusive education is of psychological and pedagogical readiness of teachers to work in this system. The article deals with some aspects of studying of professional readiness of future teachers of technology.

Key words: psychological readiness, an inclusive education system.

Одной из основных проблем активного внедрения инклюзивного образования в современную образовательную среду является недостаточная подготовленность и нехватка специалистов, в частности, учителей технологии. Роль технологического образования школьников в инклюзивном образовании значительна: при правильной организации оно способствует профессиональному самоопределению в условиях рынка труда, формированию гуманистически ориентированного мировоззрения, социализации личности, повышению личностной самооценки и веры в свои силы [1, с. 175].

Кроме того, ручной труд, а конкретно мелкая моторика, оказывает значительное психофизиологическое влияние на формирующийся организм обучающихся. Сформированная мелкая моторика пальцев рук, особенно в детском возрасте, влияет на успешность интеллектуального и психофизического развития. Многочисленные исследования в этой области доказали, что уровень развития мелко-моторных движений находится в зависимости с высшими психическими функциями (мышление, речь, внимание, воображение, память).

Технологическое образование для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) особенно важно и потому, что самостоятельная

жизнь предъявляет высокие требования к сложно координированным, точным движениям рук, необходимым не только для выполнения элементов учебной деятельности, но и для трудовой деятельности, навыков самообслуживания [2, с. 119-120].

Однако многие учителя и студенты педагогического направления не готовы к работе с детьми с ОВЗ. Это обусловлено многочисленными причинами как объективного, так и субъективного характера, в том числе, недостаточно разработанной программой вузовской подготовки будущих учителей к работе с детьми с проблемами в развитии в системе инклюзивного образования.

Отсутствие в условиях педагогических университетов системного подхода к решению проблемы готовности будущих учителей к работе в инклюзивных образовательных учреждениях, приводит к дефициту необходимых компетенций, не формируется целостного представления о содержании работы с такими детьми.

В связи с вышеизложенным возникает серьезное противоречие между потребностью в интенсивном внедрении инклюзивного образования в стране и недостаточным уровнем готовности учителей, особенно учителей технологии, к работе в данной системе.

Таким образом, целью данной работы является выявление психолого-педагогических условий формирования готовности будущих учителей технологии к работе в системе инклюзивного образования.

Объектом исследования является психолого-педагогическая готовность будущих учителей технологии к профессиональной деятельности.

Анализ многочисленных подходов к понятию «готовность» показывает, что чаще всего она исследуется как определенное состояние сознания, психики и функциональных систем в ситуации ответственных действий или при подготовке к ним. Нас, прежде всего, интересует профессиональная готовность, то есть субъективное состояние личности, которая считает себя способной и подготовленной к выполнению определенной целенаправленной профессиональной деятельности, с высоким уровнем мотивации к ее выполнению.

В научной литературе рассматриваются различные аспекты понятия «готовность». Так, например, в Большом толковом психологическом словаре «готовность» определяется как положение подготовленности, настроенности на действие или реакцию. Это такое состояние человека, при котором он готов извлечь пользу из некоторого опыта. В понятие «готовность» вкладывают наличие определенного запаса знаний, умений и навыков в соответствующей области. Готовность к деятельности предполагает образование таких установок, свойств и качеств личности, которые обеспечивают будущему специалисту возможность сознательно и добросовестно, а также творчески выполнить свои профессиональные функции.

Изучение профессиональной готовности может осуществляться по нескольким направлениям: психологическое, акмеологическое, психолого-педагогическое и педагогическое. Кроме того, можно выделить несколько плоскостей изучения профессиональной готовности: личностная, функциональная и личностно–деятельностная [3, с. 454-456].

Под личностной готовностью понимается проявление индивидуально-личностных качеств, которые обусловлены характером будущей педагогической деятельности.

Рассмотрим подробнее личностные и индивидуальные качества учителя технологии. Несомненно, данные качества педагога должны отвечать двум уровням требований. К требованиям первого уровня относятся требования, предъявляющиеся к учителю как к носителю профессии. Они неизменны в различных социальных условиях, общественных формациях, образовательных системах. Этим требованиям должен отвечать любой учитель-предметник вне зависимости от того, где и с кем он работает.

Однако следует отметить, что в условиях инклюзивной образовательной системы, значимость некоторых личностных качеств педагога значительно возрастает, например, таких как наблюдательность, контактность, готовность к пониманию психических состояний учеников, эмпатия, потребность в социальном взаимодействии. В частности, для учителя технологии очень важно уметь связать учебный предмет с жизнью, актуализировать теоретические знания, при этом быть осторожным, бдительным, предусмотрительным, чтобы в процессе практической работы обучающиеся не получили ранения и травмы. Огромное значение при работе с детьми с ОВЗ придается «педагогическому такту», проявление которого является общей культурой педагога и определяет высокий профессионализм его деятельности. Тем не менее, на первое место несомненно необходимо поставить такое личностное качество учителя как искренний интерес и любовь к детям.

Требования второго уровня – это личностная готовность учителя к педагогической деятельности, которая проявляется в социально-значимой направленности личности, в наличие коммуникативной и дидактической потребности, потребности общения и передачи опыта.

Личностная готовность, в первую очередь, предполагает широкую и профессиональную системную компетентность. Профессиональная компетентность представляет собой интегративное качество личности, включающее систему знаний, умений и навыков, обобщенных способов решения типовых задач. Основным источником формирования профессиональной компетентности являются обучение и субъективный опыт. Профессиональная компетентность педагога характеризуется постоянным стремлением к саморазвитию, приобретению новых знаний и умений, обогащению своей деятельности. Психологическая осно-

ва компетентности - готовность к постоянному повышению своей квалификации, профессиональному росту.

Функциональная готовность учителя проявляется в работоспособности, которая активизируются психическими функциями, в умении мобилизовать все физические и психические ресурсы, необходимые для реализации педагогической деятельности.

Личностно-деятельностная готовность подразумевает готовность к профессиональной деятельности во всех личностных аспектах; в целостности, обеспечивающей возможность эффективного выполнения профессиональных функций.

Некоторые авторы рассматривают готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования через два основных показателя: профессиональная готовность и психологическая готовность [4].

В структуру профессиональной готовности включены следующие компоненты: 1) информационная готовность; 2) владение педагогическими технологиями; 3) знание основ психологии и коррекционной педагогики; 4) знание индивидуальных отличий детей; 5) готовность педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения; 6) знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии; 7) готовность к профессиональному взаимодействию и обучению.

В структуру психологической готовности, в свою очередь, включены: 1) эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие-отторжение); 2) готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке (включение-изоляция); 3) удовлетворенность собственной педагогической деятельностью

Структурные компоненты психолого-педагогической готовности будущего учителя к работе с детьми с ОВЗ в системе инклюзивного образования находятся во взаимосвязи между собой: уровень развития личностного и мотивационного компонента взаимозависимы и определяют формирование когнитивного компонента готовности.

Вузовская программа, формирующая готовность будущих учителей к работе в инклюзивной школе, должна быть организована в единстве трех взаимосвязанных этапов. На первом этапе целесообразно формирование личностного, мотивационного и эмоционально-волевого компонентов, например, посредством психолого-педагогического тренинга. На втором этапе необходимо формирование когнитивного компонента на основе элективного курса, позволяющего более осмысленно и глубоко выявить особенности работы учителя технологии в инклюзивной школе. На заключительном этапе проводится практическое закрепление сформированных на предыдущих этапах качеств необходимых для организации учебно-воспитательного процесса на уроках технологии при работе с детьми с ОВЗ в системе инклюзивной образовательной системы.

Поэтапность и выделение приоритетных направлений работы, а также творческое сотрудничество студента и преподавателя позволит эффективно сформировать психолого-педагогическую готовность будущих учителей технологии к работе с детьми с ОВЗ.

Основной отличительной особенностью организации учебно-воспитательного процесса на уроках технологии применительно к детям с ОВЗ является работа по психофизиологической адаптации «особого ребенка», психологическая поддержка родителей детей с проблемами здоровья и взаимодействие с классным коллективом.

Анализ научной зарубежной литературы, посвященной изучению профессиональной готовности учителя, выявил два направления образовательных инициатив в сфере инклюзии.

Во-первых, это программы, где навыки работы с «особыми» детьми «растворены» в содержании единой учебной программы для всех будущих учителей. Это процесс достаточно трудоемкий, требующий коррекции со стороны как специалистов дефектологов, так и практических психологов, занимающихся проблемами детства и подготовкой кадров для психологической службы в образовании.

Вторым, более доступным вариантом является дополнение существующих программ краткосрочными (обычно практическими) курсами, а также пересмотр и изменение существующих учебных программ, чтобы отразить в них потребности всех обучающихся без увеличения количества часов [4, с. 95].

Обобщая все вышесказанное, психолого-педагогическую готовность будущих учителей технологии к работе в системе инклюзивного образования как систему предметных компетенций, профессионально значимых качеств личности, социальных установок, мотиваций, необходимых для успешной организации учебно-воспитательного процесса на уроках технологии в системе инклюзивного образования.

Список использованной литературы и источников

1. Трифонова М.А. Роль мировоззренческого просвещения школьников в процессе технологического обучения // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2015. № 11-2. С. 175-180.
2. Спиридонова Е.А. Развитие мелкой моторики в процессе технологического образования как фактор адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2015. № 11-1. С. 118-121.
3. Черкасова С.А. Формирование психолого-педагогической готовности студентов-психологов к работе в системе инклюзивного образования // Известия ТулГУ. Серия «Гуманитарные науки». 2012. № 1 Ч.1. С. 453-463.
4. Strawderman C., & Lindsey P. Keeping up with the times: Reform in teacher education // Journal of Teacher Education, 1995. 46(2), pp. 95-100.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ И ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПРАКТИКАНТОВ

Аннотация. Статья посвящена проблематике психологии педагогического общения, разрабатывавшейся проф. И.В. Страховым с 60-х годов XX века. Излагаются основные подходы к данной проблеме, анализируются данные авторского исследования особенностей педагогического общения на уроках и во внеурочной деятельности у студентов-практикантов различных специальностей.

Ключевые слова: педагогическое общение, педагогический такт, коммуникативная задача, студенты-практиканты, взаимоотношения с учебной группой

PEDAGOGICAL COMMUNICATION AND ITS PSYCHOLOGICAL FEATURES WITH STUDENTS ASSISTANTS

Abstract. The paper is dedicated to problematics of psychology of pedagogical communication which was worked out by professor I.V. Strakhov until 1960s. The author develops main approaches to that problem and analyses results of her investigation. This results show features of pedagogical communication by student assistants of different specialties at classes and out-of-class activity.

Keywords: pedagogical communication, teacher's touch, communicative task, students assistants, interrelation with an academic group

Настоящая статья в свете изучения научного наследия проф. И.В. Страхова раскрывает наши исследования в области, которой ученый посвятил многие годы плодотворного труда – психологии педагогического общения. Исследования в этой сфере И.В. Страхов начал с более узкого понятия – категории педагогического такта, что нашло свое отражение в его монографии «Психология педагогического такта» (Саратов, 1966, 280 с.) и семи выпусках выходившего под его руководством с 1960 по 1969 гг. серийного тематического сборника «Очерки психологии педагогического такта». Постепенно расширяя сферу своих исследований в этой области, проф. И.В. Страхов в 1980 году издал свою монографию «Психология педагогического общения». В ней он вынес на обсуждение вопросы понятия о педагогическом общении, развития общения в онтогенезе, педагогического такта как основы педагогического общения и педагогической техники общения [1]. Как пишет сын ученого проф. В.И. Страхов, этот труд был создан в качестве своеобразного ответа на вышедшую в 1979 году работу А.А. Леонтьева «Педагогическое общение» [2, с. 98 – 99].

Педагогическое общение трактуется не только И.В. Страховым, но и многими другими крупными исследователями данной проблемы, в частности, основоположниками личностно-деятельностного подхода в образовании И.А. Зимней и А.А. Леонтьевым как форма учебного взаимодействия, сотрудничества

учителя и учеников – аксиально-релятивное, личностно и социально ориентированное взаимодействие, одновременно реализующее коммуникативную, перцептивную и интерактивную функции с помощью вербальных, изобразительных, символических и кинетических средств [3]. А.А. Леонтьев в своем вышеупомянутом труде подчеркивал: «Оптимальное педагогическое общение – такое общение учителя... со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучению (в частности, препятствует возникновению психологического барьера), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в образовательном процессе личностные особенности учителя» [4, с. 13].

Специфика педагогического общения во всех составляющих образовательного процесса – обучении, воспитании и развитии – проявляется прежде всего в его *направленности*. Оно направлено не только на взаимодействие обучающихся и организацию их личностного развития, но и на организацию усвоения учебных знаний и формирование на этой основе творческих умений и компетенций. В силу этого педагогическое общение, по мнению И.А. Зимней, характеризуется тройной направленностью: 1) на само учебное взаимодействие; 2) на обучающихся; 3) на предмет усвоения. В то же время педагогическое общение определяется и тройной ориентированностью его субъектов: личностной, социальной и предметной. Учитель, работая с каким-то одним учеником над освоением какого-либо учебного материала, всегда ориентирует его результат на всех присутствующих на занятии, и наоборот, работая со всей учебной группой, взаимодействует с каждым обучающегося [3, с. 333 – 334]. Своеобразие педагогического общения выражается в органичном сочетании элементов личностно ориентированного, социально ориентированного и предметно ориентированного общения.

В.А. Кан-Калик выделил в педагогическом общении отдельную категорию коммуникативных задач, рассматривая их как средства решения задач педагогических [5, с. 17]. Согласно его представлениям, коммуникативные задачи, которые ставит перед собой педагог в конкретной ситуации общения, определяются следующими факторами: стоящей перед учителем педагогической задачей, сложившимся уровнем общения с данным классом, индивидуальными особенностями участвующих в ситуации учеников, собственными индивидуальными особенностями педагога, планируемыми методами работы [5, с. 22]. При этом умения решать коммуникативные задачи у студентов педагогических вузов – будущих учителей практически не формируется целенаправленно. Впервые они реально сталкиваются с этой необходимостью уже на педагогической практике, и при анализе проведенных ими уроков дело почти не доходит до

разбора их особенностей коммуникации с учениками. Поэтому их педагогический стиль общения складывается уже в ходе профессиональной деятельности и далеко не всегда отвечает требованиям к педагогическому общению.

Проблема затруднения, или «барьеров» общения, с которыми каждый учитель сталкивается в своей деятельности, является сложной, педагогически значимой проблемой педагогической психологии. Самое сложное в изучении этой проблемы – тот факт, что затруднение в общении может быть чисто субъективным переживанием некоей кажущейся сложности, поэтому то, что вызывает трудности у одного человека, может быть даже не замечено другим. Отсюда следует необходимость первоначальной ориентации педагога в собственных коммуникативных особенностях, рефлексии своих коммуникативных способностей и умений. Преодоление затруднений в общении в любом случае требует от участников взаимодействия осознания и коррекции вызвавших их причин.

С целью изучения особенностей педагогического общения студентов-практикантов мы проводили исследование на основе изучения их творческих письменных отчетов по психологическим заданиям на педагогическую практику. Мы изменили имевшую место в течение многих предыдущих лет тематику этих заданий с целью повысить уровень самостоятельности их выполнения студентами. Примеры выполнения прежних заданий в наши дни легко найти в Интернете, чем студенты массово начали пользоваться. Поэтому вместо задававшихся многие годы отчетов на темы «Психолого-педагогическая характеристика личности ученика» и «Психолого-педагогическая характеристика школьного класса» наши новые задания были сформулированы как «Мое психическое состояние на уроке (занятии)» и «Мои взаимоотношения с классом (группой)».

Первая из этих тем – «Мое психическое состояние на уроке (занятии)» – задается студентам, выходящим на первую педагогическую практику. Данная тема для них весьма актуальна, учитывая факт начала новой для них деятельности, что обычно сопровождается повышением эмоционального напряжения, с высокой степенью вероятности создающим некоторые коммуникативные затруднения. В данном задании было необходимо назвать ситуации на уроке и другие обстоятельства, влияющие на эмоциональное состояние практиканта как положительно, так и отрицательно, указать используемые способы эмоциональной саморегуляции. Также было необходимо проанализировать подробно имевшие место во время практики ситуации на уроке, которые выражено повлияли на психическое состояние в негативную и позитивную стороны. В первом случае нужно было описать: а) что конкретно произошло; б) что именно студент почувствовал (растерялся, разозлился, испугался, другое); в) как и насколько быстро ему удалось успокоиться; г) какими действиями он разрешил возникшую ситуацию. Во втором случае план описания был следующим: а) что конкретно происходило на уроке; б) что именно чувствовал студент (радость,

гордость за учеников, гордость за себя, другое); в) как студент отреагировал свои переживания во время урока и после него.

В разные годы мы собирали и анализировали отчеты по этой теме студентов четырех специальностей: «Физика», «Русский язык и литература», «Иностранный язык» и «Физическая культура». Между ними наблюдаются как сходные черты, так и заметные различия. Сходство заключается в первую очередь в том, что в качестве самых распространенных ситуаций, отрицательно сказывающихся на психическом состоянии педагога, студенты всех специальностей выделяют те, которые обусловлены поведением учеников, не дающим учителю возможности установить полноценный контакт с учениками, наиболее полно изложить учебный материал и максимально достоверно оценить меру его усвоения. К таким ситуациям относятся: преднамеренное некорректное поведение школьников, массовое невыполнение учениками домашних заданий, отказ учеников выполнять задания на уроке, сомнения практикантов в том, как учащиеся их воспримут в качестве педагогов. Повышенная субъективная значимость этих факторов, как мы полагаем, обусловлена отсутствием у наших респондентов предыдущего практического опыта педагогической деятельности в сочетании с их молодым возрастом и вставшей перед ними необходимостью работать с подростками, чьей возрастной особенностью являются стремление к самоутверждению и повышенная склонность к конфликтному поведению, и со старшеклассниками, разница в возрасте с которыми у них не настолько велика. В результате имеют место нарушения коммуникации, вызванные эмоциональной напряженностью молодых педагогов и возникающей у учеников реакцией на новизну в ситуации проведения урока практикантом. Рассказы о ситуациях, повлиявших на эмоциональное состояние положительно, у большинства студентов касались подготовки и проведения внеклассного воспитательного мероприятия. Коммуникация между педагогом и учениками в данной ситуации отличается большим эмоциональным раскрытием партнеров по общению и возможностью проявить себя с неожиданной стороны, раскрыв те свои качества, которые могли не быть заметны в ходе повседневного учебного процесса.

Основные специфические черты отчетов студентов разных специальностей по данной теме заключались в следующем. Отчеты студентов специальности «Русский язык и литература» во многих случаях были выстроены не строго по пунктам, а в виде сплошного текста по типу эссе, довольно часто начинались с описания восторженных ожиданий от начала практики и в целом содержали более глубокий и развернутый анализ эмоциональных переживаний своих авторов. Это в принципе не было для нас неожиданностью, поскольку студенты-филологи постоянно сталкиваются с описанием психических состояний и реакций персонажей литературных текстов, и для них не представляет особого труда самим развернуто и красочно изложить подобную информацию. Одной из основных трудностей для них, не отмечаемых представителями других специаль-

ностей, были опасения не уложиться с объяснением нового материала во время урока, что также проистекает из специфики такого материала, как литературный художественный текст, увлеченный анализ и обсуждение которого могут затянуться на сколь угодно долгое время. Студенты специальностей «Иностранный язык» (особенно преподававшие другие языки, кроме английского) и «Физическая культура» часто сталкивались с низким уровнем мотивации учеников к занятиям их предметами. Кроме того, в отчетах физкультурников в целом наблюдался более низкий уровень рефлексии, для них представлял трудность сам процесс развернутого письменного изложения своих мыслей, чувств и впечатлений, информация была выстроена четко по пунктам, без особых подробностей, и в результате средний объем их отчетов оказался заметно меньше, чем у представителей других специальностей. Чтобы иметь возможность выставить им положительную оценку за задание по психологии, многих приходилось дополнительно опрашивать устно.

Задание на вторую практику – «Мои взаимоотношения с классом (группой)» - уже преследовало цель выделить активность практиканта как субъекта педагогического общения. Студенты должны были отразить следующие моменты: общая характеристика класса (группы) – количество учеников, половозрастной состав, преобладающее отношение к учебе и внеучебные интересы; первая встреча с классом; удалось ли самому практиканту повысить учебную мотивацию школьников и заинтересовать их своим предметом; возникали ли в ходе практики конфликты между учениками и у учеников с практикантом; роль проводимых практикантом внеклассных мероприятий в оптимизации взаимодействия и коммуникации с учениками; взаимодействие практиканта с классным руководителем; как изменились впечатления от класса и отношения с учениками к концу практики по сравнению с ее началом.

Отчеты по этой теме мы получали от студентов специальностей «Иностранный язык» и «Физическая культура». В этих двух выборках также можно заметить сходные и отличительные черты.

У студентов, преподававших иностранные языки, отчеты в основном написаны в виде эссе, сплошным текстом. Наблюдаются существенные отличия по показателю отношения школьников к учебе в зависимости от их возраста, разброс которого был максимально возможным – от 2-го до 11-го класса. Также специфика работы по данному предмету состоит в том, что студент постоянно работает не со всем классом, а с его частью, т.е. численность ученического коллектива для преподавателя иностранного языка оказывается существенно меньше, чем для учителей по другим предметам. Это естественным образом накладывает свой отпечаток на взаимодействие: расширяются возможности активной работы для каждого учащегося, педагог в состоянии уделить каждому из них больше внимания. Кроме того, на уроках иностранного языка достаточно подробно прорабатываются темы, связанные с повседневной жизнью обучаю-

щихся, что также дает возможность педагогу установить с ними более тесный контакт и лучше узнать каждого из них.

Каких-либо заметных проблем в установлении позитивных взаимоотношений с учениками по отчетам студентов выявлено не было. Сложности в подростковых классах большей частью были обусловлены ранее сформировавшимся пассивным отношением школьников к учебе. У старшеклассников уже были отмечены узконаправленные интересы, связанные с предстоящими экзаменами, в число которых иностранные языки входили крайне редко. Но в целом конфликтных напряженных отношений со всей языковой группой ни у одного практиканта не сформировалось. Студентами наблюдались сложности в отношениях между учениками, некоторые ученики явно находились в группе на положении изгоев, другие просто не проявляли особой активности, вследствие чего товарищи не обращали на них должного внимания. Многие практиканты описывают свои усилия по преодолению данных ситуаций: они давали непопулярным ученикам индивидуальные творческие задания, поручали им ответственный участок работы по подготовке внеклассного мероприятия. Судя по отчетам, во многих случаях эти усилия имели положительный результат: группа начинала более тесно взаимодействовать с ранее непопулярным учеником. Внеклассные мероприятия большей частью были связаны с проработкой дополнительной информации о стране изучаемого языка, и, по мнению практикантов, данная тема способствовала повышению интереса школьников к изучению иностранных языков. В заключительной части своих отчетов большинство практикантов отмечало, что им было жаль расставаться с группой по окончании практики. При этом специфика второй практики у студентов специальности «Иностранный язык» состоит в том, что фактически она включает две практики: сначала по второму изучаемому самим студентом языку, затем по основному. Соответственно практиканту приходится дважды в течение практики налаживать взаимодействие с новой группой и дважды переживать расставание, и у него складываются две разные системы взаимодействия, которые он имеет возможность сравнить между собой «по горячим следам».

Отчеты студентов специальности «Физическая культура», как и в предыдущем случае, отличаются немногословностью при описании социально-психологических явлений в ходе коммуникации с учениками. В целом, судя по текстам, у студентов также преобладают позитивные отношения с классами, а основные сложности связаны с низкой мотивацией школьников к занятиям физкультурой, проявлявшейся в частых пропусках уроков без уважительных причин, отказе выполнять задания и неимении при себе спортивной формы одежды. Также заметным отличием от предыдущей выборки является то, что, по словам студентов-физкультурников, основные сложности на уроках для них создавали неформальные лидеры класса, тогда как практиканты, преподававшие иностранные языки, наиболее проблемными считали отстающих и непопулярных в

группе детей. С такими «лидерами» практикантам приходилось проводить воспитательные беседы, при которых они нередко прибегали к помощи классного руководителя. По словам студентов, эти меры в основном имели положительный результат: ученики начинали посещать уроки, выполнять задания и вести себя корректно. Воспитательные внеклассные мероприятия в основном касались темы здорового образа жизни либо представляли собой спортивные соревнования по типу «Веселых стартов». Также практиканты нередко сопровождали учеников на районные и городские соревнования, и выступления там также давали повод для эмоционального сближения студентов со школьниками. Активные действия самих практикантов по установлению позитивных отношений с учениками описываются очень скупо: «Провел воспитательную беседу с нарушителями», «Поговорил с учеником в присутствии классного руководителя» и т.п., а анализ результатов этих действий практически отсутствует, отмечается лишь сам факт того, что их цель была достигнута – ученики снова стали ходить на уроки и выполнять задания, перестали забывать спортивную форму. О подробностях этих ситуаций, таких как выбор тактики взаимодействия и переживаемые при этом эмоции и чувства, нам вновь приходилось дополнительно опрашивать студентов устно. При этом следует отметить тот немаловажный факт, что во многих случаях – как на первой практике, так и на второй – отчеты студентов-физкультурников, сдавших их не «в первых рядах», представляли собой компиляции или откровенное списывание текстов более ранних отчетов однокурсников, уже удостоенных положительной оценки. В таких случаях дополнительный устный опрос оставался единственным средством положительной аттестации студента, и при разговоре многие из них смогли раскрыть тему задания более насыщенно и связно, чем в письменном виде, но и тогда собственно психологический анализ ситуаций общения не отличался особой глубиной.

Таким образом, педагогическое общение студентов-практикантов уже имеет специфические черты, связанные с преподаваемой предметной областью. Также для них важным является установление позитивных деловых и межличностных отношений с учениками. При этом возникают и неизбежные трудности, связанные в основном с отсутствием практического опыта работы и недостаточно развитыми рефлексивными способностями и умениями.

В заключение можно сделать вывод, что проблематика психологии педагогического общения, начавшая разрабатываться И.В. Страховым во второй половине прошлого столетия, остается по-прежнему актуальной в наши дни. Более того, новые педагогические системы и подходы раскрывают все новые аспекты данной области исследований.

Список использованной литературы и источников

1. Страхов И.В. Психология педагогического общения. Саратов: изд-во СГПИ, 1980. 96 с.

2. *Страхов В.И.* Социально-психологическая проблематика в трудах проф. И.В. Страхова (с включением биографических сюжетов) // Страхов И.В., Страхов В.И. Из истории Саратовской психологической школы. Саратов: ИЦ «Наука», 2009. С. 92-103.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 1999. 384 с.
4. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М.: Знание, 1979. 47 с.
5. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987. 190 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОМЕХОУСТОЙЧИВОСТИ СПОРТСМЕНОВ

Аннотация. В статье анализируются социально-психологические условия формирования у спортсменов помехоустойчивости как универсального системного качества. Помехоустойчивость с совокупности с помеховлиянием являются центральными понятиями психологической теории спорта, разработанной проф. В.И. Страховым. Мы анализируем взаимосвязи показателей помехоустойчивости и таких социально-психологических условий, как привлекательность спортивного коллектива, отношения с тренером, факторы общительности и доминантности по тесту Кеттэлла.

Ключевые слова: спорт, спортсмен, помеховлияние, помехоустойчивость, социально-психологические условия

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF ATHLETES' HINDRANCE RESISTANCE

Abstract. In the paper the author analyses social-psychological conditions of formation of athletes' hindrance resistance as their universal and system quality. The categories of hindrance influence and hindrance resistance are the central notions of sport psychological theory worked out by professor I.V. Strakhov. The author also analyses interrelation between hindrance resistance and social-psychological conditions - attractive sport collective, relations between athlete and coach, factors of sociability and dominance in the test by Cattell.

Keywords: sport, athlete, hindrance influence, hindrance resistance, social-psychological conditions

В настоящей статье мы рассматриваем социально-психологические условия формирования помехоустойчивости у спортсменов. Понятие помехоустойчивости применительно к спорту является одной из двух центральных категорий психологической теории спортивной деятельности, разрабатывавшейся проф. В.И. Страховым на протяжении сорока лет, начиная с 1975 г. С его точки зрения, спортивно-соревновательную деятельность можно трактовать как единство двух противоположных начал – помеховлияний и помехоустойчивости. Согласно этой теории спортивное соревнование рассматривается как столкновение двух или более (в зависимости от того, сколько спортивных соперников одновременно находятся в поле внимания друг друга) систем *помеховлияний*. При этом у каждой из соревнующихся сторон функционируют специфические механизмы *помехоустойчивости*. Преимущество в каждой ситуации соревновательной борьбы достигается за счет помеховлияния, по отношению к которому противная сторона не может проявить адекватную помехоустойчивость. Соревновательный успех зависит от преодоления либо не преодоления поме-

ховлиянием помехоустойчивости, от того, какой из этих факторов возобладает у каждого из конкурентов [1].

Кроме действий соперников, источником помеховлияний на спортсмена могут быть действия и поведение членов своей команды и тренера, присутствие и поведение зрителей на соревнованиях, судейство, объективные внешние условия соревнований, состояние собственной экипировки спортсмена, его собственное физическое и психическое состояние (так называемые самопомехи). Реальный помеховлияющий эффект конкретной ситуации для каждого спортсмена оказывается глубоко индивидуальным, в зависимости от оценки им уровня собственной подготовленности и его личностных особенностей. Отсутствие готовности к возникшей в ходе соревнования ситуации, ее неожиданный характер, масштабность происходящих событий и ряд других показателей в их индивидуальном восприятии обуславливают ситуативное или окончательное спортивное поражение [2, с. 33]. Соответственно, к содержательным характеристикам помехоустойчивости спортсмена относятся умение предвидеть возникновение помеховлияющей ситуации, оперативно принимать решения о способах преодоления ее негативного воздействия, наличие широкого разнообразного арсенала этих способов, которыми спортсмен владеет на достаточно высоком уровне.

Как пишет В.И. Страхов, «основой помехоустойчивости спортсмена является антиципирующая направленность его внимания» [1, с. 61]. Антиципация как сосредоточение на предстоящих процессах, их предвидение является важным компонентом психологической характеристики спортивной деятельности. Расчет своих технико-тактических действий, предвидение и воссоздание их последовательности, быстрый анализ вероятных последствий воздействия помеховлияния, выбор встречных действий и разработка поведения, заранее исключая деструктивный эффект помеховлияния, составляют психологическую основу помехоустойчивости и своеобразный центр сосредоточения внимания спортсмена. Развитию антиципирующей функции внимания способствуют побуждения со стороны тренера обдумывать свои спортивные действия и проводить самостоятельный послесоревновательный анализ выступления [1]. Одной из важных психологических предпосылок помехоустойчивости является готовность к быстрой перестройке содержания спортивных действий согласно мешающему воздействию соревновательной ситуации. Спортсмен, характеризующийся высоким уровнем помехоустойчивости, находит тут же по ходу смены спортивных ситуаций новые средства, адекватные складывающейся обстановке и успешно нейтрализующие помеховлияющее действие всевозможных негативных факторов, в первую очередь поведения и деятельности соперников. Это значит, что в поведении спортсмена помехоустойчивость проявляется не только как волевое усилие на уровне выдержки, терпения, настойчивости, целеустремленности и самообладания, но и как способность к принятию

оперативных решений и своевременному выполнению необходимых защитных и контратакующих действий. Важно, чтобы у спортсмена формировался творческий подход к воплощению помехоустойчивости [2].

Целью нашего эмпирического исследования было установление связей между значимостью для спортсменов действия помеховлияний разного происхождения и выраженностью различных индивидуальных и социально-психологических качеств. Таким образом мы устанавливали наиболее значимые условия формирования помехоустойчивости. Значимость помеховлияний диагностировалась с помощью специально разработанного авторского опросника, включающего семь шкал: 1) соперник, 2) внешние условия соревнований, 3) поведение тренера и товарищей по команде, 4) присутствие и поведение зрителей, 5) состояние своего инвентаря и экипировки, 6) физическое состояние спортсмена, 7) психическое состояние спортсмена. Ответы на вопросы этой методики испытуемые дают таким образом, что большим количеством баллов характеризуется более сильная подверженность действию какого-либо помеховлияния и, соответственно, менее выраженная помехоустойчивость по отношению к нему. Всего в данной серии исследований приняли участие 85 спортсменов, представляющих разные виды спорта и имеющих неодинаковый уровень квалификации. По этой причине полученные результаты можно считать общими закономерностями. При этом значимые корреляционные связи оказались не особо выраженными – абсолютные значения полученных коэффициентов не превышали 0,34. Есть основания полагать, что при однородности спортивной специализации выборки корреляционные связи оказались бы существенно более тесными.

В качестве инструментария диагностики социально-психологических условий формирования помехоустойчивости мы использовали методики «Индекс групповой сплоченности» Г. Сизора и методику Ю.Л. Ханина и А.В. Стамбулова «Отношения с тренером». Также к социально-психологическим условиям можно отнести общительность и доминантность по 16-факторному тесту Р.Б. Кеттэлла (факторы А и Е), т.к. эти черты проявляется именно в условиях коммуникации с другими. С обозначенными показателями по этим методикам результаты опросника о действии помеховлияний имеют семь значимых корреляционных связей. Таким образом, мы получили данные, позволяющие считать обозначенные выше показатели социально-психологическими условиями формирования помехоустойчивости по отношению к воздействию определенных помеховлияний. Далее охарактеризуем каждую выявленную связь подробнее.

Помеховлияния соперника и отношения с тренером (шкала Ю.Л. Ханина и А.В. Стамбулова): $r = 0,27$ ($p = 0,01$). Эта значимая положительная связь может быть объяснена следующим образом: педагогическое мастерство тренера проявляется, помимо прочего, и в том, как он сочетает в обращении со спортс-

менами необходимую требовательность и доверительные личные отношения. Если наставник не предъявляет своим ученикам максимальных требований, создает для них слишком «тепличные» условия, их мастерство и помехоустойчивость с большой вероятностью не достигнут того уровня, на который могли бы выйти при оптимальном сочетании тренером доброжелательности и требовательности.

Помеховлияющее поведение соперника и доминантность в отношениях с людьми: $r = -0,26$ ($p = 0,05$). Такое свойство личности делает человека, по Кеттэллу, «независимым, самоуверенным, упрямым до агрессивности», склонным «бороться за более высокий статус» [3, с. 108]. Проявление подобных черт в повседневном общении с людьми, естественно, переносится и на спортивно-соревновательную деятельность, где противостояние других воспринимается еще более обостренно и вызывает еще более сильное побуждение одержать верх, заставить соперника признать свое превосходство. У таких спортсменов гораздо легче актуализируется чувство «спортивной злости», они более склонны к рискованным действиям на грани нарушения правил соревнований и требований безопасности. Мотивация достижения большего успеха, победы в противостоянии является для них чрезвычайно важным побудительным моментом и способна подвигнуть их на победу даже над таким соперником, который в действительности может быть объективно сильнее и находиться в лучшей соревновательной форме.

Помеховлияния соперника и общительность спортсмена: $r = -0,21$ ($p = 0,05$). Сама склонность человека к контактам с людьми (экстраверсия) делает для него общение жизненной необходимостью. Соответственно экстравертированная личность в состоянии в течение длительного времени выдерживать общение с разнообразным социальным окружением, в том числе и с прямыми конкурентами, как это имеет место в спортивной деятельности, и не испытывать из-за этого дополнительных нервно-эмоциональных перегрузок.

Помеховлияющее действие внешних условий соревнований и доминантность в отношениях с людьми: $r = -0,25$ ($p = 0,05$). Уверенность склонного к доминированию индивида характеризует данную личность не только во взаимодействии с окружающими, но и в других сферах жизни. Тот факт, что данная личность, как правило, занимает ведущую позицию в контакте с другими, является лишь одним из многих проявлений таких общих качеств, как независимость и уверенность в себе. Высокая степень выраженности этих личностных свойств, разумеется, способствует тому, чтобы спортсмен не считал появление каких-либо неблагоприятных для всех участников соревнования обстоятельств чем-то фатальным именно для себя. Его уверенность в собственных силах, в своей способности ради победы преодолеть любые негативные условия является одним из главных проявлений помехоустойчивости к действию внешних неблагоприятных факторов.

Помеховлияния со стороны тренера и команды и привлекательность команды как группы: $r = -0,28$ ($p = 0,01$). Столь значительная отрицательная корреляция говорит сама за себя: чем комфортнее чувствует себя спортсмен в составе своей команды, в процессе общения с другими ее членами, тем в меньшей степени он воспринимает ее коллектив как источник помеховлияний, способных нанести урон его подготовке к соревнованиям. Помехи со стороны спортсменов своей команды могут быть двоякого рода: непосредственно спортивное соперничество или неблагоприятные межличностные отношения. То и другое, естественно, в различной степени снижает привлекательность данного коллектива для спортсмена.

Собственная экипировка как фактор помеховлияний и доминантность в отношениях с людьми: $r = -0,26$ ($p = 0,05$). Выше мы уже отметили, что занятие человеком доминирующей позиции во взаимоотношениях является лишь одним из показателей общей уверенности в себе и наличия активной жизненной позиции. Это качество, разумеется, влияет на отношение спортсмена к помеховлияниям, создаваемым его инвентарем, и на его мнение о своей способности их преодолеть. Выраженная отрицательная связь в данном случае представляется вполне естественной. Это один из показателей независимости спортсмена от внешних обстоятельств, формирующейся во всех видах его подготовки.

Сила действия помеховлияний со стороны собственной психики и привлекательность команды как группы: $r = -0,25$ ($p = 0,05$). Такая отрицательная связь говорит, по-видимому, о том, что благоприятная психологическая обстановка в команде способна в значительной мере устранить у спортсмена те психические состояния, которые являются для него помеховлияниями. Это с большой долей вероятности относится к таким явлениям, как спортивные и межличностные конфликты с коллегами, опасения за истинный уровень своей подготовки и т.п. Атмосфера доверия, основанного на совместной работе спортсменов и тренеров, в которой обе эти стороны выступают как равные, становится для спортсменов весьма мощным психотерапевтическим средством.

Таким образом, выделенные нами в ходе исследования социально-психологические условия в наибольшей степени связаны с формированием помехоустойчивости по отношению к действиям спортивных соперников – у этого фактора наблюдаются три значимые корреляционные связи с характеристиками, относящимися к данной сфере, т.е. почти половина из всех установленных. Также значимые связи имеются с помеховлияниями со стороны своей команды и, как это ни кажется парадоксальным, «материальными» факторами помех. Отсюда можно сделать вывод, что социально-психологические условия влияют на формирование помехоустойчивости в основном к факторам, связанным с коммуникацией, и также косвенно связаны со значимостью помеховлияний из других возможных источников.

Список использованной литературы и источников

1. *Страхов В.И.* Помехоустойчивость внимания и помеховлияния в спортивно-игровой деятельности // Вопросы психологии внимания: Сборник научных трудов. Вып. 8. Саратов: Изд-во СГПИ, 1976. С. 17 – 65.
2. *Страхов В.И.* Творческие письменные работы-задания по лекционному курсу «Психология спорта». Учебное пособие для лабораторно-практических занятий. Саратов: Изд-во СГПИ, 1993. 128 с.
3. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации / Отв. ред. А.Ф. Кудряшов. Петрозаводск: Петроком, 1992. 320 с.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ СИНКВЕЙН КАК ПРОДУКТИВНОЕ ОБУЧАЮЩЕЕ И ОЦЕНОЧНОЕ СРЕДСТВО НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье рассматриваются понятие и особенности дидактического синквейна как обучающего и оценочного средства, а также преимущества его использования на уроках английского языка в школе. Анализируются дидактические синквейны и оцениваются результаты применения данной методики на уроках английского языка в 8 классе по теме «Традиции и обычаи англоговорящих стран».

Ключевые слова: синквейн, дидактический синквейн, ФГОС, урок английского языка, современные методы обучения

DIDACTIC SYNCVEIN AS EFFECTIVE TRAINING AND EVALUATION MEANS AT ENGLISH LESSONS

Abstract. The article focuses on the features and peculiarities of sinquins in the framework of the English language lessons. The advantages of using didactic sinquin as a training and evaluative device in learning process are examined. Sinquins devoted to English history, traditions and customs are analyzed as well as the results of their use. The article gives the result of the research on the application of didactic sinquins technique in English lessons in grade 8 at secondary school.

Keywords: sinquins, didactic sinquins, GEF, English class, modern teaching methods

В настоящее время система образования в России находится в процессе серьезной трансформации, особенно четко видимой на примере внедрения ФГОС на всех уровнях профессионального, общего и даже дошкольного образования. Современная школа подчинена новым образовательным стандартам, характеризующимся ориентацией на новую систему ценностей глобального общества. Из этого следует, что работа преподавателей и учителей тоже должна претерпеть серьезные изменения, ведь ФГОС предъявляет требования не только к структуре и системе школьного обучения, но также и к самому процессу обучения, к работе учителя. Поэтому актуальными на сегодняшний день для учителя иностранного языка в средней школе являются следующие вопросы: Какие задачи теперь выходят на первый план в обучении иностранному языку? Какие новые цели должен ставить перед собой учитель? Как необходимо изменить подход, осуществляемый учителем на уроке?

В Федеральных Государственных Образовательных Стандартах нового поколения сказано, что одна из основных задач учителя – это «создание основы для формирования интереса к совершенствованию достигнутого уровня владения изучаемым иностранным языком, в том числе на основе самонаблюдения и самооценки, к изучению второго/третьего иностранного языка, к использова-

нию иностранного языка как средства получения информации, позволяющей расширять свои знания в других предметных областях». Также согласно ФГОС одной из главных целей современного образования является «развитие индивидуальных творческих способностей обучающихся, формирование устойчивого интереса к творческой деятельности» [1].

Таким образом, процесс обучения в современных школах подразумевает большое количество творческих методических приемов и видов деятельности, в том числе и свободное творчество. Одним из ярких примеров такого творчества в рамках школьного обучения, в частности на уроках английского языка, является синквейн.

Синквейн - это методический прием, который представляет собой составление стихотворения, состоящего из 5 строк. При этом написание каждой из них подчинено определенным принципам, правилам. То есть, происходит краткое резюмирование, подведение итогов по изученному учебному материалу. Синквейн является одной из технологий критического мышления, которая активизирует умственную деятельность школьников, через чтение и письмо. Написание синквейна — это свободное творчество, которое требует от учащегося найти и выделить в изучаемой теме наиболее существенные элементы, проанализировать их, сделать выводы и кратко сформулировать, основываясь на основных принципах написания стихотворения [2].

В начале XX века форму синквейна разработала американская поэтесса Аделаида Крэпси, опиравшаяся на знакомство с японскими силлабическими миниатюрами хайку и танка [3]. Дидактический синквейн был введен в практику американской школы в XX веке под влиянием японской поэзии. Слово «синквейн» происходит от французского слова «пять». Таким образом, синквейн — это стихотворение, состоящее из пяти строк, строящееся по определенным правилам. В этом жанре текст основывается не на слоговой зависимости, а на содержательной и синтаксической заданности каждой строки [4, с.10].

Правила написания дидактических синквейнов таковы: на первой строчке записывается одно слово – существительное. Это и есть тема синквейна.

На второй строчке пишутся два прилагательных, раскрывающих тему синквейна.

На третьей строчке записываются три глагола, описывающих действия, относящиеся к теме синквейна.

На четвертой строчке размещается целая фраза, предложение, состоящее из нескольких слов, с помощью которого учащийся характеризует тему в целом, высказывает свое отношение к теме. Таким предложением может быть крылатое выражение, цитата, пословица или составленная самим учащимся фраза в контексте с темой.

Пятая строчка – это слово-резюме, которое дает новую интерпретацию темы, выражает личное отношение учащегося к теме [5].

При написании синквейна в дидактической практике допускаются незначительные отклонения от основных правил его написания. Так, например, может варьироваться количество слов в одной или нескольких строчках и замена заданных частей речи на другие [2].

Примером может служить стихотворение, составленное детьми про сам данный метод обучения:

Синквейн

Образный, точный

Обобщает, развивает, обучает

«Сила речи состоит в умении выразить многое в немногих словах»

Творчество.

Так зачем использовать синквейн на занятиях и в частности на уроках английского языка? Чем еще полезен этот методический прием кроме того, что он активизирует умственную деятельность учащихся?

При внешней простоте формы, синквейн - быстрый, но мощный инструмент для рефлексии, синтеза и обобщения понятий и информации. Он учит осмысленно использовать понятия и определять своё отношение к рассматриваемой проблеме, используя всего пять строк [4, с.10].

На уроках английского языка использование синквейна помогает решить множество различных образовательных задач. Так, вслед за Л.В. Миловановой можно выделить следующие конкретные образовательные задачи, решаемые при помощи синквейна.

Синквейн как прием постановки темы урока. При этом в начале урока дети видят на доске синквейн с пропущенной первой строкой и по содержанию других четырех строк пытаются сформулировать тему синквейна, соответственно и урока.

Пример. Тема «Hobby».

(Hobby)

Interesting, popular, favourite.

To collect, to play, to read.

Tastes differ.

Free time.

(Hobby)

Different, useful, entertaining.

To read, to paint, to travel.

Hobby is an essential part of life.

Interests.

Это очень важная задача для современной школы, так как формулировка темы – это один из основных этапов современного урока в рамках ФГОС. Таким

образом, синквейн помогает детям не только обобщать информацию, но и самим формулировать тему урока.

Синквейн как обобщение работы по тексту. При этом наиболее эффективной представляется парная организация работы. Каждой паре дается 3-4 минуты для составления синквейна, после чего происходит обсуждение нескольких полученных работ с последующим их объединением в один наиболее четкий синквейн. Впоследствии конечный вариант используется как опора для пересказа изученного текста.

Пример. Тема “The Great Fire of London”.

Fire.

Great, strong.

Burn, start, build.

2nd September 1666.

Baker.

The Great Fire of London

Awful, destroying.

To burn, to ruin, to bake.

London rose from the ashes.

Disasters.

Здесь синквейн не только выполняет функцию обобщения текста и помогает учителю проконтролировать, усвоили ли ученики содержание учебного материала темы, но также способствует выполнению сразу нескольких универсальных учебных действий, таких как планирование учебного сотрудничества со сверстниками для достижения цели (коммуникативные УУД), саморегуляция, контроль, коррекция (регулятивные УУД).

Синквейн как закрепление вновь изученной лексики. Учащимся предлагается в конце урока вспомнить, какие новые лексические единицы были изучены по теме. Получившуюся работу можно использовать для составления краткого рассказа по теме.

Пример. Тема «Earthquake».

Earthquake

Violent, destructive

Damage, destroy, break

It may be awful

Disaster.

В данном случае синквейн помогает ученикам осуществить такое познавательное универсальное учебное действие как рефлексия деятельности, то есть позволяет ученикам самим осознать и оценить свой прогресс в изучении иностранного языка. Также в этом случае синквейн дает дополнительную мотивацию к рефлексии и, тем самым, облегчает процесс повторения.

Синквейн как игра на уроке-обобщении. Принцип работы тот же, что и при постановке темы урока, только четыре строки (без первой) озвучивают сами обучающиеся. При этом возможны «как индивидуальные, так и групповые «загадки» [6].

Пример. Тема «Hobbies».

1. (*Reading*)

Interesting, boring.

To read, to devour, to sit

Choose a book as you choose a friend.

Books.

2. (*Doing sports*)

Extreme, individual.

To play, to swim, to skate

A sound mind in a sound body.

Activity.

3. (*Watching films*)

Funny, interesting.

To laugh, to relax, to enjoy.

They are worth seeing.

Cinema.

Подобная работа позволяет ученикам научиться кооперировать и взаимодействовать со сверстниками, управлять поведением партнера, прогнозировать, приобрести навык выражать свои мысли с достаточной полнотой и точностью, совершенствовать коммуникативные навыки, применять знания не только лексики и грамматики изучаемого языка, но и норм речевого этикета [см. подробнее 7]; также помогает им структурировать знания и осуществлять рефлексии деятельности.

Так, данный метод был апробирован на учениках 8 классов МОУ «Гимназия № 2» города Саратова. На уроках английского языка изучались темы «Вашингтон» и «Нью-Йорк», в рамках которых ученики составили синквейны про данные города, а также их достопримечательности.

Пример:

(*New York*)

Big, beautiful.

To visit, to see, to admire.

New York is the capital of the world.

Cities.

В результате применения данного обучающего средства на уроках была доказана эффективность дидактических синквейнов, выявлен интерес к состав-

лению синквейнов у ста процентов учеников, из которых девяносто процентов успешно справились с заданием и глубже освоили тему. Благодаря использованию данной техники на уроках мы смогли: оценить сформированные языковые навыки обучающихся; заинтересовать детей нововведенной темой; мотивировать школьников на осознанное изучение иностранного языка; сделать класс более дружным и открытым для командной работы.

Список использованной литературы и источников:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования URL: http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_OO.pdf html (дата обращения: 01.10.2017) .
2. *Катайтанова И.В.* Прием синквейн на уроке. Что это такое и как писать синквейны? URL: <http://pedsovet.su/publ/42-1-0-5767> (дата обращения: 03.10.17)
3. Синквейн URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Синквейн> (дата обращения: 03.10.2017)
4. *Шпичка Ю.О.* Синквейн как приём технологии развития критического мышления // Педагогическая мастерская. Всё для учителя. 2015 г. № 2 (38). С.10-14
5. Написание синквейнов и работа с ними // Элементы инновационных технологий. МедБио (кафедра Медицинской биологии и генетики КГМУ). 28 марта 2012 года. URL: <http://www.medbio-kgmu.ru/cgi-bin/go.pl?i=606> (дата обращения: 03.10.17)
6. *Милованова Л.В.* Использование синквейна на уроках английского языка URL:<https://kopilkaurokov.ru/angliiskiyazyk/prochee/ispol-zovaniie-sinkveina-na-urokakh-anghliiskogho-iazyka> (дата обращения: 03.10.17)
7. *Тупикова С.Е.* Развитие бытового речевого этикета как функционально-семантической универсалии (на материале художественных текстов XIX-XX вв.): дисс. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2003. 206 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТАКТА В ИССЛЕДОВАНИЯХ И.В. СТРАХОВА

Аннотация. Статья посвящена научному наследию И.В. Страхова: его исследованиям психологической основы педагогического такта. Рассматриваются структура, психологические составляющие и уровни развития педагогического такта.

Ключевые слова: педагогический такт; структура педагогического такта; психологические компоненты педагогического такта; уровни педагогического такта.

PSYCHOLOGICAL APPROACH TO PROBLEM OF PEDAGOGICAL TACT IN RESEARCHES BY I.V. STRAKHOV

Abstract. The article describes to the creative heritage of I.V. Strahov: his development of psychological the basis of pedagogical tact. The structure, psychological components and the levels of development of pedagogical tact are considered.

Keywords: pedagogical tact; structure of pedagogical tact; psychological components of pedagogical tact; levels of development of pedagogical tact.

Большой вклад в разработку проблемы психологической природы педагогического такта внес И.В. Страхов. Он раскрыл психологические предпосылки его развития и формирования в контексте психологии личности и характера.

Поддерживая и развивая научные взгляды К.Д. Ушинского и П.Ф. Каптерева, И.В. Страхов считал, что основой педагогического такта выступает чувство меры педагогической целесообразности в поведении учителя и его действиях в учебно-воспитательном процессе по отношению к воспитанникам. Это может быть мера проявления какого-либо качества или одной из сторон педагогического такта и мера соотношения данного качества с другими близкими или противоположными ему. Причем мера целесообразности зависит от конкретной учебно-воспитательной задачи, индивидуальных особенностей и возможностей учащихся, их учебной мотивации, а также объективных условий учебно-воспитательного процесса. При этом ученый отмечал, что понимание основы такта как меры не стоит сводить к отвлеченному «вымериванию» в применении средств воспитательного воздействия или некоторому умению, так как психологическая природа такта более сложна. «Мера педагогической целесообразности имеет сложное нравственно-педагогическое содержание, она пронизана глубоким психологизмом, что связано с морально-психологическим обликом учителя и многими сторонами его личности» [1, с. 5].

Педагогический такт, по И.В. Страхову, – это не только нравственная категория, в основе которой лежит гуманное отношение учителя к учащимся, его тактичность в процессе общения, но и воспитывающее, действенное средство

влияния на детей. Педагогический такт – это устойчивая нравственная привычка, проявляющаяся у учителя в педагогическом процессе во взаимодействии с учащимися.

Специфической особенностью работ И.В. Страхова по изучению педагогического такта стало выявление условий его развития. Он считал, чтобы достичь высокого уровня развития педагогического такта необходимо учитывать его педагогические и психологические предпосылки. К педагогическим предпосылкам он относил: общую культуру, педагогическую подготовку учителя, творческое отношение к педагогическому труду и пр. [2].

В данной статье обратимся к обсуждению психологических предпосылок развития и формирования педагогического такта.

Изучая психологическую природу педагогического такта, И.В. Страхов не сводил его только к чувству меры или «педагогической технике», а рассматривал его шире как синтез различных умений и свойств личности, которые составляют психологическую основу педагогического такта.

В структуре педагогического такта Иван Владимирович особое внимание уделял его психологическим составляющим. Он отмечал, что психологическую основу педагогического такта представляют волевые и эмоциональные черты, а также нравственные качества.

К волевым качествам И.В. Страхов относил целеустремленность, настойчивость, выражающуюся в педагогически продуманной форме, в гибком и оперативном проявлении педагогических требований, самоконтроль учителя за формами взаимодействия с учащимися, уравновешенность и выдержку; к продуктивным психическим состояниям: воодушевление, творческую увлеченность, эмоциональный подъем, спокойную уверенность, сдержанность и деловой стиль общения. Он утверждал, что волевые и эмоциональные черты характера, связанные с осознанными потребностями личности, перерастают в нравственные привычки, становясь устойчивыми проявлениями характера, проявляющимися в поведении педагога.

И.В. Страхов считал, что нравственные качества играют важную роль в структуре педагогического такта. К ним ученый относил: разумную любовь к детям, доброжелательность, отзывчивость, заботу, эмоциональную непосредственность в стиле общения, тактичность.

Ядро педагогического такта, по И.В. Страхову, составляет тактичность в отношениях и общении, одна из коммуникативных черт характера, для которой характерно: «естественность, простота обращения, не допускающая фамильярности; искренность тона, чуждая всяческой фальши в отношениях; доверие к ученику без попустительства; выражение просьбы без упрашивания; рекомендации и советы без навязчивости; воздействие в форме предложения, предупреждения, внушения и требования без подавления самостоятельности личности школьника; серьезность тона в обращении, но без того, чтобы создавать

«натянута» обстановки; ирония и юмор без насмешливости, унижающей достоинство личности школьника; требовательность без мелочной придирчивости; доброжелательность без заласкивания; настойчивость без упрямства; деловой тон общения без раздражительности, односторонней сухости и холодности; последовательность в применении воспитательных воздействий без колебаний и необоснованной отмены требования; развитие самостоятельности без лишней опеки; быстрота ориентировки, своевременность воспитательного влияния без поспешности и опрометчивых решений; внимательность к ученику без подчеркивания того, что учитель наблюдает за его поведением; спокойная сосредоточенность и уравновешенность в общении, исключая безразличие или излишнюю возбудимость; умение вести с учеником беседу без дидактизма и морализирования» [2, с. 16].

Существенное значение в структуре педагогического такта, по мнению И.В. Страхова, имеют интеллектуальные составляющие, а именно когнитивные процессы, такие как наблюдательность, внимание, мышление, воображение.

Наблюдательность выражается в умении педагога изучать духовный мир учащихся, их мотивы, интересы и способности, темперамент и характер, свойства личности и взаимоотношения ребенка с окружающими. С помощью наблюдения и осмысливания поведения учащихся в процессе педагогического взаимодействия осуществляется механизм обратной связи. При этом Иван Владимирович подчеркивал, что главное уметь психологически истолковывать наблюдаемые факты, выявлять психологический подтекст.

Для развития педагогического такта, как отмечал И.В. Страхов, важен комплекс основных свойств внимания. Изучив внимание учителя в педагогическом процессе, ученый установил следующие его психолого-педагогические особенности, которые являются неизменными составляющими педагогического такта. К ним он относил: сочетание устойчивости и переключаемости внимания, направленного на поведение ученика как на уроке так и вне его; гибкость и отзывчивость; распределение, позволяющее сочетать работу с группой и отдельными учениками; «интеллектуально-волевое внимание» то есть опережающий характер внимания, умение антиципировать и предусматривать возможное реагирование учащихся на педагогический процесс. Иван Владимирович считал, что внимание выполняет корректирующую функцию в процессе тактичного общения педагога с учениками. Она выражается в устойчивом контроле учителя за деятельностью учеников на уроке, своевременная коррекция недочетов и совершенствование педагогического процесса.

На основе развития свойств внимания формируется внимательность, показывающая отношение чуткости и заботливости к детям.

Согласно мнению И.В. Страхова, для развития педагогического такта существенное значение играет мышление. Определенная роль мышления проявляется в правильности интерпретации поведения учеников, оценке знаний, уме-

ний и навыков, в выборе наиболее эффективных методов и приемов обучения и воспитания, стиля и тона общения. Иван Владимирович подчеркивал значение интуиции учителя для понимания педагогической ситуации и принятия решения, когда требуется быстрота реагирования, без опоры на развернутое умозаключение. Эффективность интуитивного решения зависит от предшествующего знания и педагогического опыта.

Развивая положение К.Д. Ушинского о роли предшествующего опыта, сохраненного в памяти, для развития педагогического такта, И.В. Страхов утверждал, что обобщенный педагогический опыт помогает учителю взаимодействовать с учащимися не только в аналогичных ситуациях, но и сознательно находить решения разнообразных педагогических задач, выбирать целесообразные методы и приемы взаимодействия.

Оживлять предшествующий педагогический опыт помогает воображение, выполняя важную роль в интеллектуальном компоненте педагогического такта. И.В. Страхов считал, что воображение помогает учителю планировать свою учебно-воспитательную деятельность, психологический стиль и тон общения с учащимися в разнообразных педагогических ситуациях.

Высокий уровень развития перечисленных познавательных процессов способствует формированию педагогического такта. Кроме этого речевая культура учителя, а именно гармоничность развития основных функций его речи: коммуникативной, познавательной, регулирующей, эмоционально-экспрессивной, по мнению И.В. Стрехова, также является предпосылкой развития педагогического такта. Особое значение ученый придавал эмоционально-экспрессивной функции. Система речевых средств, способствующих выразительности общения, таких как интонация, жесты и мимика, повышает воспитательные и дидактические возможности педагогического процесса. Речевая культура находит свое практическое воплощение в общении и работе с учащимися с помощью педагогической техники.

И.В. Страхов разводит понятия «педагогическая техника» и «педагогический такт», считая педагогическую технику неотъемлемой частью педагогического такта. Основу педагогической техники учителя составляют речь и речевое поведение во взаимодействии с учениками.

Ученый сформулировал условия эффективности речи учителя в структуре педагогического такта: моральное отношение учителя к слову, ответственность за целесообразность сказанного и его интонацию; гибкость речи в зависимости от педагогической ситуации, конкретных задач, индивидуальных и психологических особенностей учащихся; оптимизация качества и количества речевых средств; использование речевых средств увлекательности преподавания (например, выразительное чтение), образность и эмоциональность речи педагога и пр.

При соблюдении этих условий устанавливается нравственно-психологическая атмосфера в отношениях между педагогом и воспитанником, углубляется взаимопонимание и чувство доверия, и непосредственность в общении, облегчает налаживание с учащимися делового и психологического контакта, решение педагогических задач.

При этом Иван Владимирович подчеркивал, что для становления педагогического такта важна оптимизация всех средств речевого общения педагога с учащимися и различных способов учебно-воспитательных воздействий.

На индивидуальное своеобразие педагогического такта, как показал И.В. Страхов, накладывают отпечаток типологические особенности темперамента педагога. Процесс формирования педагогического такта у педагогов с разным типом темперамента будет различаться. Необходимо укреплять такие черты темперамента, которые являются положительной предпосылкой воспитательной работы (уравновешенность, общительность, эмоциональная живость, выразительность речи) и нивелировать черты, затрудняющие образовательный процесс (излишняя возбудимость, несдержанность, слабая общительность, невыразительность речи, вялость и медлительность). Ученый отмечал, что «вопрос о педагогическом значении темперамента может быть решен лишь путем анализа включенности темперамента в систему отношений учителя с учащимися при определяющей роли его личности, характера и педагогического опыта» [1, с.35].

И.В. Страхов представлял педагогический такт как систему, динамическое образование. Ученый выделил три стадии развития педагогического такта.

Первая стадия характеризуется неустойчивостью, нарушением тактичности во общении с учениками, отсутствием наблюдательности, учета индивидуальных и личностных особенностей учащихся, уровня их подготовки, отсутствием гибкости в отношениях, совершенства педагогической техники.

На второй стадии развития педагогический такт формируется как педагогическая способность, которая проявляется в целенаправленном взаимодействии с учениками. Совершенствуются все компоненты его структуры, он становится более устойчивым в различных ситуациях, сокращаются нарушения такта, появляется гибкость в отношениях, наблюдательность, учитываются индивидуальные особенности учащихся. Учитель регулирует свое психическое состояние, формы речевого общения с учащимися и способы педагогического воздействия, появляется понимание мотивов поступков учащихся, предварительное осмысление предполагаемого взаимодействия с детьми. Совершенствуются дидактические умения стимулирования познавательной деятельности, активности и самостоятельности учащихся, их творческого начала, умения понять личность ученика и психологические состояния.

Высокого совершенства педагогический такт достигает на третьей стадии своего развития. Он становится нравственной привычкой в поведении педагога, устойчивой чертой характера. «Тактичность в обращении проявляется уже как

бы «само собой», без особых усилий, побуждаемая сформировавшейся потребностью в тактичной форме общения. Педагогический такт становится устойчивым, он отличается широтой сферы своего проявления в различных педагогических ситуациях, в том числе и психологически сложных, такт становится гибким по формам проявления, по тонкости нюансирования, более глубоким по воспитательному влиянию, в нем, как и в других сторонах деятельности учителя, выражается творческое начало в педагогической работе» [1, с.62-63].

С педагогическим тактом, по мнению И.В. Страхова, неразрывно связаны методы обучения, эффективность применения которых зависит от уровня развития педагогического такта. Его высокий уровень развития повышает, а низкий снижает учебно-воспитательные возможности методов обучения.

Таким образом, новым в теории и практики педагогического такта у И.В. Страхова стало обоснование психологической сущности данного качества. В трудах Ивана Владимировича обосновываются психологические основы педагогического такта, описываются психологические предпосылки его развития. Педагогический такт в концепции И.В. Страхова предстает профессионально важным качеством личности в сфере «человек-человек», многокомпонентным образованием, в котором отдельные качества и свойства личности взаимосвязаны и взаимообусловлены, образуя единое целое. Педагогический такт, по И.В. Страхову, это не только принцип меры, умение устанавливать продуктивный стиль общения [3], а профессиональная компетенция, так как становление педагогического такта происходит в процессе накопления педагогического опыта, совершенствования знаний, умений и навыков профессиональной деятельности и общего развития личности педагога. Педагогический такт на высокой стадии своего развития – это стиль поведения педагога, устойчивая черта его характера, проявляющаяся в поведении, решении различных педагогических ситуаций.

Список использованной литературы и источников

1. *Страхов И.В.* Психологические основы педагогического такта. Саратов, 1972. 72 с.
2. *Страхов И.В.* Психология педагогического такта. Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1966. 280 с.
3. *Бим-Бад Б.М.* Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002. С. 285

**ЗНАЧЕНИЕ «ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ОРИЕНТАЦИИ ВНИМАНИЯ»
В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛНОЦЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ
ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ**

Аннотация: В данной статье авторы на основании научных трудов И. В. Страхова, В. Г. Маранцмана, Л. И. Донецких, в той или иной степени посвященных вопросам полноценности восприятия художественных произведений, обосновывают значение «эстетической ориентации внимания» в восприятии произведений литературы. Разработана модель анализа текста, которая вобрала в себя то лучшее, что было разработано в психолого-педагогической науке в рамках решения проблем полноценности восприятия.

Ключевые слова: восприятие, внимание, младшие школьники, эстетическая ориентация, анализ литературного произведения.

**VALUE OF "AESTHETIC ORIENTATION OF ATTENTION"
IN FORMATION OF FULL PERCEPTION OF A LITERARY WORK
BY PRIMARY SCHOOL PUPILS**

Abstract. In this article the author on the basis of scientific works of I. V. Strakhov, V. G. Maranzman, L. I. Donetsk, in varying degrees, devoted to questions of the usefulness of perception of works of art, justifies the value of "the aesthetic orientation of attention" in perception of works of literature. The model of text analysis was developed, which absorbed the best that was developed in psycho-pedagogical science in the solution of problems of usefulness of perception.

Key words: perception, attention, younger students, aesthetic orientation, the analysis of literary works.

В настоящее время особую актуальность в методике начального литературного образования приобретает проблема полноценного восприятия младшими школьниками сущности и форм прекрасного в художественном творчестве, изучение психолого-педагогической составляющей эстетического восприятия. Данная проблема интересовала Ивана Владимировича Страхова, основателя саратовской психологической школы. В статье «О психологической структуре внимания» И.В. Страхов указывает на то, что «эстетическая ориентация внимания совершенно необходима в восприятии и осмысливании прекрасного в природе и в предметах искусства» [1, с. 4].

Особенно существенна в этом отношении, по мысли И.В. Страхова, «роль творческого мышления, формирование интеллектуальных предпосылок внимания и его речевой стимуляции. Важно формировать внимание в единстве взаимосвязанных его направленностей:

- к пониманию внутреннего смысла произведения, его идеи, главной мысли, его определяющего эмоционального содержания, строения произведения;

- создание целостного представления об изучаемом произведении» [1, с. 5].

Особую значимость «эстетическая ориентация» внимания приобретает при решении проблем полноценности восприятия художественных произведений младшими школьниками. Ученый-методист В.Г. Маранцман в структуре восприятия как эстетической деятельности выделял такие взаимодействующие элементы: «читательские эмоции, воображение, осмысление содержания и формы произведения» [2, с. 54]. Процесс формирования «эстетически ориентированного внимания» на уроках литературного чтения, на наш взгляд, невозможен без развития внимания к форме художественного произведения, к ее художественным деталям. Ведь «содержание» и «форма» неотделимы друг от друга; только через «форму» передается «содержание». В свою очередь «содержание» всегда как-то оформлено. Внимание к деталям текста мы рассматриваем как своего рода индикатор готовности ребенка к полноценному восприятию литературного произведения.

Внимание к художественным деталям позволяет поднять восприятие школьника с уровня «наивного реализма» на уровень «квалифицированного читателя», который умеет чувствовать чужие эмоции, творчески мыслить, видеть художественные образы и элементы, его образующие, выявлять основную идею на основе осмысления содержания и формы произведения. В случае, если в ходе анализа литературного произведения не уделено должное внимание его форме, то неизбежно появляется плоская иллюстративность, примитивность прочтения смысла, создание «правильных», но не пережитых эмоционально деклараций по поводу «актуальной», но художественно не освоенной темы [3, с. 17]. Следовательно, для полноценного (адекватного авторскому) уяснения содержания произведения необходимо внимание к его форме, а именно к художественным деталям формы.

Практика ведения уроков литературного чтения свидетельствует о недостаточной сформированности «эстетически ориентированного внимания» не только у обучающихся, но, к сожалению, и у педагогов. Это показывает анализ конспектов уроков литературного чтения по рассказу В.П. Астафьева «Бабушка с малиной» (УМК «Развивающая система Л.В. Занкова»). Данные конспекты были найдены на образовательных порталах для учителей начальных классов в интернете [4, 5, 6].

Отметим, что ни в одном из трех конспектов нет вопросов, создающих эмоциональный настрой перед чтением текста. А значит, школьники не готовятся к восприятию «определяющего эмоционального содержания» (термин И.В. Страхова) произведения, которое, как отмечал И.В. Страхов, необходимо для формирования «эстетически ориентированного внимания». Здесь можно было бы использовать прием оживления личных впечатлений. Например:

- Какие эмоции у вас вызывает слово «одиночество»?

- Как вы считаете, а одиночество это хорошо или плохо? Почему?
- Ребята, а вы когда-нибудь помогали одиноким старикам? В чем?

При оценке первичного восприятия (после прочтения теста) в одном из конспектов появляется вопрос: «А как вы думаете, ребята правильно поступили, когда уступили место бабушке? А что вы делаете в общественном транспорте, когда заходит пожилой человек, а места нет?» [5]. Последний вопрос можно назвать «отводящим от текста», он не дает представления о характере восприятия текста школьниками и не способствует формированию «эстетически ориентированного внимания». Художественная функция «пустой скамейки» в рассказе Астафьева — показать эмоциональный раскол в вагоне, оторванность бабушки от остальных, ее особое положение в данный момент.

На этапе вторичного восприятия и анализа текста авторы конспектов, в основном, предлагают вопросы на воспроизведение его содержания, т.е. на пересказ. Например:

- Кто главный герой этого рассказа? [4, 5]
- Как ведут себя пассажиры поезда? Кто эти пассажиры? [5, 6]
- Как автор называет бабушку? [4, 5]
- Кто и как разгоняет «горе у бабки»? [4, 5]
- Что мы узнаем о бабушке из ее рассказа «в минуты счастья»? [4, 5, 6]
- Как меняется настроение повествования? Что служит тому причиной?

Какие стилистические приемы помогли нам это увидеть? [6].

Данные вопросы не требуют проведения аналитической работы с текстом, размышления над ним. Они не помогают проникнуть в то, что И. В. Страхов называл «внутренним смыслом произведения», не помогают разгадать авторскую концепцию произведения.

Есть в этих конспектах и аналитические вопросы, приближающие к постижению смысла произведения. Например: «И вот туес доверху наполнен. Но почему же бабка опять плачет?» [4, 5, 6]. Авторы конспектов предлагают такие варианты ответов: «От радости, от человеческого благородства, оттого, что представила, что это ее внуки помогли ей». Действительно, бабушка приняла малину только после слов рыбака, что «ребята ж эти всё внуки твои». А слезы, на наш взгляд, вызвало не столько человеческое благородство, сколько внимание «внуков» к одиночеству и горю старушки (начиная от того, что одна она из родни осталась, и заканчивая обидной потерей малины).

Удачными, на наш взгляд, являются и вопросы, направленные на выяснение смысла отдельных деталей текста, например: «Как вы думаете, для чего автор ввел в рассказ описание старого, пустого, никому не нужного фонаря?», «Зачитайте и подумайте, на что и с какой целью, в первую очередь, обращает внимание автор при описании внешности бабушки?» [4, 5, 6].

В ходе анализа практически отсутствуют вопросы на осмысление формы произведения на уровне композиции. В конспекте, взятом с сайта «Инфоурок»,

учитель приводит интересный вопрос, который косвенно можно отнести к вышеназванному уровню: «Меняется ли образ бабушки с начала рассказа до его конца? Как?» [5]. Образ бабушки действительно меняется, что можно проследить по тому, как автор называет ее на протяжении рассказа (старушонка, бабушка, бабка, бабуля). Но формулировка вопроса, видимо, подразумевает, что ответ будет лежать на поверхности и звучать примерно так: «Сначала бабушка была веселая, потом грустная». Ведь младшие школьники воспринимают постановку вопроса буквально, не углубляясь в его истинную суть. Важно, чтобы ответы детей приоткрывали сокровенный смысл текста.

Во всех трех конспектах задается абсурдный, на наш взгляд, вопрос на осмысление заглавия произведения: «Почему рассказ называется именно так, не лучше было бы назвать его «Бабушка без малины»?» [4, 5, 6]. Более целесообразно было бы обратить внимание на именование главной героини, задуматься, почему «бабушка», а не старушка, бабка. Можно нацелить школьников на понимание важной художественной детали — символического образа малины в рассказе, задуматься, почему именно «бабушка» и «малина».

В целом следует отметить, что основные элементы формирования «эстетически ориентированного внимания», сформулированные И.В. Страховым, отсутствуют в анализируемых конспектах. А следовательно, и эстетическое восприятие художественного произведения вряд ли будет полноценным.

Для формирования «эстетически ориентированное внимание» на уроках литературного чтения предлагаем применять метод ключевых слов. С понятием «ключевых слов» мы встречаемся в работах Л.И. Донецких, Е.И. Лелис, А.С. Ныпадымка, И.А. Тарасовой и др. [7, 8, 9]. Под ключевыми словами понимаются такие лексические единицы, которые отражают авторскую идею текста, придают тексту смысловую целостность и единый настрой. Слова-соключи создают и поддерживают эмотивность произведения. Общую модель анализа текста посредством выделения ключевых слов и слов-соключей, на наш взгляд, можно представить в виде поступательного движения от слова к художественной идее произведения (рис. 1).

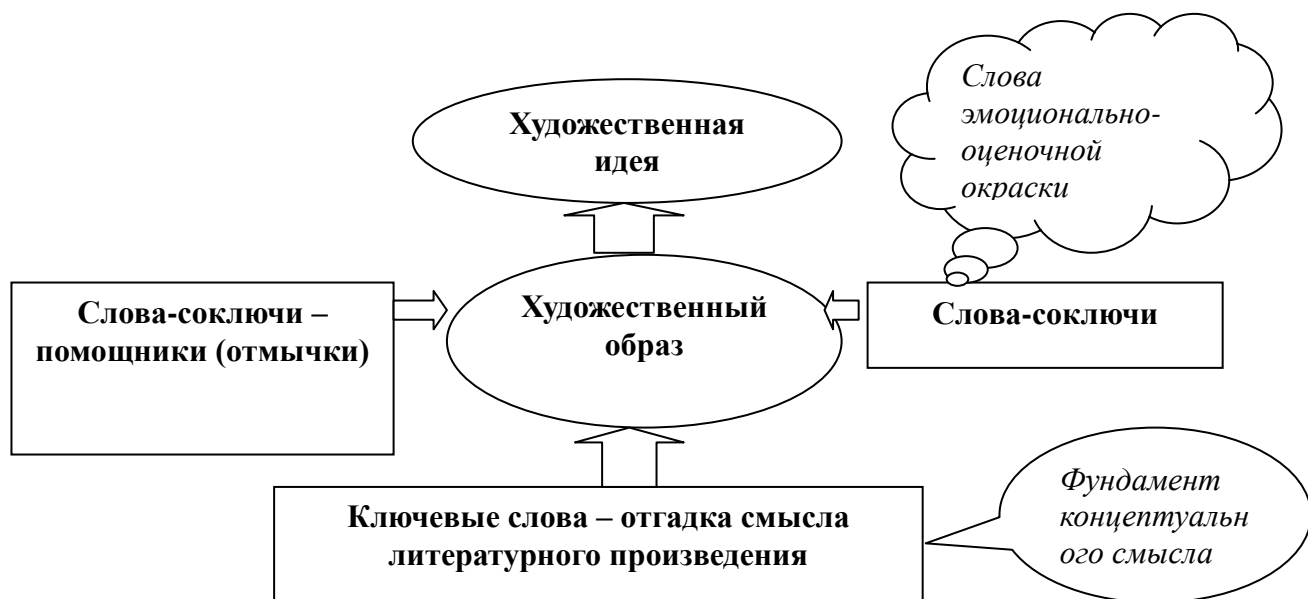


Рис. 1. Модель анализа текста по методике ключевых слов⁹

При этом особое внимание должно быть уделено учителем пониманию младшими школьниками сущности понятий «ключевые слова» и «слова-соключи». Следует акцентировать внимание на смысле ключевых слов. Например: ключевое слово «малина» в христианской традиции является символом доброты, и не случайно оно привязано в рассказе сразу к двум образам: к образу бабушки и собирательному образу внуков.

Выявление ключевых слов и слов-соключей — основная задача урока, которая реализуется на всех этапах урока. Мы обратим внимание на этап анализа текста. В условиях недостаточной развитости сфер читательского восприятия данный этап целесообразно строить по методике В.Г. Маранцмана:

1. Эмоции:

а) авторские: *Какие чувства автор выразил в своем произведении? Менялись ли они на протяжении текста? Аргументируйте свой ответ.*

б) читательские: *Кому из героев рассказа вы сочувствовали? Почему?*

2. Воображение:

а) воссоздающее: *Какая деталь в портрете бабки вам больше всего запомнилась? Почему?*

б) творческое: *Какими вы себе представляете рыбаков, вошедших в вагон?*

3. Освоение содержания:

а) концепция: *Почему бабка заплакала, когда рыбак отдал ей туес с малиной?*

б) анализ: *Как вы думаете, только из-за малины расстроилась бабушка?*

в) пересказ: *В чем заключается настоящее бабкино счастье?*

⁹ Составлено авторами.

4. Осмысление формы:

а) на уровне детали:

С какой целью автор повторяет слово «пусто» три раза: «Пусто в фонаре. Пусто в туесе. Пусто у бабки на душе»?

Для чего автор акцентирует внимание читателя на том, что школьники освободили «целую скамейку» для одной только бабушки?

Почему внука бабушки, погибшего на войне, звали именно Юрием?

Найдите, где в тексте автор использует несобственно-прямую речь? С какой целью и что он хочет этим продемонстрировать?

Какие ключевые слова данного текста?

б) на уровне композиции: *Обратите внимание на то, как автор называет пожилую женщину на протяжении всего произведения (бабушка, бабка, старушонка, бабуля)? Подумайте, почему он так ее называет?*

Почему автор назвал свой рассказ «Бабушка с малиной»?

Школьники, ответив на вопросы и проведя совместный анализ рассказа, должны прийти к выводу, что ключевые слова произведения – это бабушка, малина, туес, внуки. Слова-союзы: потрясение, горе, пусто, одинокий, счастье. Ключевые слова пронизывают все произведение и раскрывают его идейно-эстетический смысл, а слова-союзы создают эмотивность. Далее ученики должны выделить художественные образы: образ бабушки – старой, одинокой и образ внуков (школьники, рыбаки). Автор также вводит второстепенный образ – образ фонаря, который связан с образом главной героини и подчёркивают идею произведения. Фонарь, как и бабка, у которой погиб внук на войне, является сироткой, и висит он никому не нужный в вагоне поезда, который уже давно освещается электричеством. На последнем обобщающем этапе ученики должны понять идею художественного произведения – доброта спасает мир и дает силы для жизни, она приносит радость людям. Доброта, отзывчивость, внимание к одинокой старушке сделали ее счастливой и радостной.

На наш взгляд, именно противоречие между актуальным уровнем восприятия художественных деталей и произведения в целом и потенциалом, заложенным автором в литературном произведении, является источником развития личности ребенка. Поэтому эстетическая ориентация внимания школьников должна стать целью уроков литературного чтения и руководством к действию для учителя и учащихся.

Список использованной литературы и источников

1. Страхов И.В. О психологической структуре внимания // Вопросы психологии и внимания. Саратов. 1976. № 8. С. 3-17.
2. Маранцман В.Г. Возрастные и индивидуально-типологические различия восприятия школьниками художественных текстов // Вопросы психологии. 1985. № 5. С. 54-61.
3. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. М.: Флинта, 2000. 248 с.

4. Конспект урока литературного чтения 4 класс на тему «В.П. Астафьев “Бабушка с малиной”». Социальная сеть работников образования nsportal: [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/chtenie/2014/11/19/konspekt-uroka-literaturnogo-chteniya-4-klass-na-temu-astafev> (дата обращения: 10.10.2017).
5. Конспект урока «Знакомство с произведением В.П. Астафьева “Бабушка с малиной”». Международный образовательный интернет-проект «Инфоурок» [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/konspekt-uroka-znakomstvo-s-proizvedeniem-vp-astafeva-babushka-s-malinoi-1885040.html> (дата обращения: 10.10.2017).
6. Урок доброты в 7 классе по литературе по произведению В.П. Астафьева «Бабушка с малиной». Образовательный интернет-портал Глобус 24 [Электронный ресурс]. URL: <http://globuss24.ru/doc/urok-dobroti-v-7-klasse-po-literature-po-proizvedeniyu-v-p-astafyeva-babushka-s-malinoi> (дата обращения: 10.10.2017).
7. Лелис Е.И. Эстетические функции ключевых слов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ижевск, 2000. 21 с.
8. Ныпадымка А.С. Ключевые слова «боль», «любовь», «юность» в идиолектике Ю. В. Друниной: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Ижевск, 2002. 21 с.
9. Тарасова И.А. Лингвоэстетический анализ художественного произведения в начальной школе. Саратов, 2011. 45 с.
10. Черемисинова Л.И. Стиховедческий анализ текста: к проблеме формирования читательской компетентности младшего школьника // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3. № 4. С. 375-379.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В представленной статье изложены результаты теоретического и эмпирического исследования особенностей проявления агрессивности у старших дошкольников с разным уровнем речевого развития. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке старших дошкольников (n=59, 5-6 лет) МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №17» города Энгельса Саратовской области (1 группа - n=29, воспитанники старшей и подготовительной групп с общим недоразвитием речи; 2 группа - n=30, воспитанники старшей и подготовительной групп) с применением диагностического инструментария: методика «Морфологический уровень грамматической системы» (Л.Ф. Спировой, Т.Б. Филичевой, А.В. Ястребовой); методика «Изучение владения звуковой стороной речи (фонематическое развитие)» (Л.Е. Журова); методика «Оценка коммуникативных умений детей» (А.Г. Арушанова); методика изучения проявлений агрессивности у детей в процессе жизнедеятельности (Е.О. Смирнова, Г.Р. Хузеева); опросник «Ребенок глазами взрослого» (А.А. Романов); проективная методика «Несуществующее животное» (М.З. Дукаревич); графическая методика «Кактус» (М.А. Панфилова). Установлено, что существует значимая взаимосвязь между проявлениями агрессивности у старших дошкольников и уровнем их речевого развития. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в практической работе психологов и воспитателей для коррекции проявлений агрессивности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: проявления агрессивности; старшие дошкольники; уровень; речевое развитие.

FEATURES OF MANIFESTATION OF AGGRESSION AT HIGH PRESCHOOL CHILDREN WITH DIFFERENT LEVEL OF SPEECH DEVELOPMENT

Abstract. In the provided article results of a theoretical and empirical research of features of manifestation of aggression at high preschool children with the different level of speech development are explained. Results of the empirical research executed on selection of high preschool children (n=59, 5-6 years) are provided to MBDOU «Kindergarten of a combined look No. 17» of the city of Engels of the Saratov region (1 group - n=29, pupils of high and preparatory groups with the general underdevelopment of the speech; The 2nd group - n=30, pupils of high and preparatory groups) using diagnostic tools: technique «The morphological level of grammatical system» (L.F Spirova, T.B. Filicheva, A.V. Yastrebova); technique «Study of possession of the sound side of the speech (phonemic development)» (L.E. Zhurov); technique «As-

essment of communicative abilities of children» (A.G. Arushanov); technique of a study of manifestations of aggression at children in the course of activity (E.O. Smirnova, G.R. Huzeev); questionnaire «Child adult's eyes» (A.A. Romanov); projective technique «A nonexistent animal» (M.Z. Dukarevich); graphic technique «Cactus» (M.A. Panfilov). It is set that there is a significant correlation between manifestations of aggression at high preschool children and the level of their speech development. The application-oriented aspect of the researched problem can be realized in practical operation of psychologists and tutors for correction of manifestations of aggression at high preschool children with the general underdevelopment of the speech.

Keywords: manifestations of aggression; high preschool children; level; speech development.

Введение

В последнее время проблемы агрессивного поведения среди детей стала одной из значимых в отечественной и зарубежной психологии. Воспитатели в детских садах, учителя в школах, родители отмечают, что агрессивных детей становится с каждым годом все больше, с ними трудно работать, и, зачастую взрослые не знают, как справиться с их поведением.

Закрепление форм агрессивного поведения происходит под влиянием неблагоприятных внешних условий: недостатки нравственного воспитания, авторитарный стиль воспитания, деформация, строгость родителей приводит к накоплению внутреннего психологического напряжения у ребенка, которые стараются разрядить его посредством агрессивных действий.

В последние годы, по ряду причин, также возрастает количество детей с нарушениями речи. Речевая функция является одной из важнейших психических функций человека. В процессе речевого развития формируются высшие формы познавательной деятельности, способности к понятийному мышлению [1]. Нарушения речи, ограниченность речевого общения могут отрицательно влиять на формирование личности ребенка, специфические особенности эмоционально-волевой сферы, способствовать развитию отрицательных качеств характера, и, как следствие, проявлениям агрессивности в поведении.

Теоретический анализ проблемы

Дошкольный возраст является начальным этапом становления субъекта и чрезвычайно важным периодом с точки зрения генеза, формирования социальных форм психики и нравственного поведения. Особенно важным в этом возрасте являются – изучение и профилактика агрессивности, коррекция поведения, пока еще эта черта находится в стадии своего становления.

Выделяют различные причины и мотивы агрессивного поведения у детей: биологические, психологические, социальные факторы. В основе детской агрессивности лежит мотивационная направленность: спонтанная демонстрация себя или достижение своих практических целей, в крайних проявлениях это подав-

ление и унижение другого. Всех агрессивных детей объединяет одно общее свойство – невнимание к другим детям, неспособность сопереживать, видеть и понимать другого. Психологическая особенность агрессивного ребенка - это внутренняя изоляция, приписывание враждебных намерений окружающим людям и невозможность видеть мир другого ребенка [2]. Среди форм агрессивных реакций выделяют: физическую агрессию (нападение), косвенная агрессия, вербальная агрессия, склонность к раздражению и негативизм. Проявление данных форм, объясняется тем, что у детей еще недостаточно средств, чтобы выразить свои негативные ощущения, внутренний дискомфорт [3].

Агрессивное отношение к миру у детей с нарушениями речевого развития может формироваться в фрустрирующих ситуациях, когда общество в лице родителей, педагогов и сверстников, не принимает такого ребенка, его наказывают, высмеивают, не принимают в группе [4]. Становление личности детей с нарушениями речевого развития обусловлено не только дефектом как таковым, но и тем фактом, что ребенок осознает свой дефект и чувствует особое отношение к нему со стороны других людей. Приспосабливаясь к своему дефекту, как внутренне, так и через поведение, ребенок формирует определенные защитные механизмы, которые накладывают отпечаток на формирование его личности [5].

Выборка, методики и методы исследования

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №17» города Энгельса Саратовской области. В нем принимали участие 59 детей в возрасте 5-6 лет, из них 30 детей - воспитанники старшей и подготовительной групп и 29 детей - воспитанники старшей и подготовительной групп для детей с общим недоразвитием речи. Также для достижения цели исследования производился опрос родителей детей и воспитателей детского сада.

Для исследования особенностей проявления агрессивности у старших дошкольников с разным уровнем речевого развития использовались следующие методики: методика «Морфологический уровень грамматической системы» (Л.Ф. Спириной, Т.Б. Филичевой, А.В. Ястребовой); методика «Изучение владения звуковой стороной речи (фонематическое развитие)» (Л.Е. Журова); методика «Оценка коммуникативных умений детей» (А.Г. Арушанова); методика изучения проявлений агрессивности у детей в процессе жизнедеятельности (Е.О. Смирнова, Г.Р. Хузеева); опросник «Ребенок глазами взрослого» (А.А. Романов); проективная методика «Несуществующее животное» (М.З. Дукаревич); графическая методика «Кактус» (М.А. Панфилова). Полученные результаты эмпирического исследования обрабатывались с помощью описательной статистики и методов математической статистики: U-критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ Пирсона.

Результаты исследования, их обсуждение

На первом этапе для исследования уровня речевого развития у старших дошкольников обеих групп были использованы следующие методики: «Морфо-

логический уровень грамматической системы», «Изучение владения звуковой стороной речи (фонематическое развитие)», «Оценка коммуникативных умений детей».

Анализ полученных результатов по методикам диагностики уровня речевого развития показал, что для детей первой (логопедической) группы характерен низкий уровень грамматического, фонетического и коммуникативного развития. Сравнительный анализ по U-критерию Манна-Уитни подтвердил значимость различий между группами в уровне речевого развития: грамматический уровень ($U_{Эмп}=14 < U_{Кр}=281, p \leq 0,01$), фонетический ($U_{Эмп}=1 < U_{Кр}=281, p \leq 0,01$), коммуникативный ($U_{Эмп}=3 < U_{Кр}=281, p \leq 0,01$).

На втором этапе исследования мы проводили изучение проявлений агрессивности у старших дошкольников первой и второй группы по следующим методикам: методика изучения проявлений агрессивности у детей в процессе жизнедеятельности; опросник «Ребенок глазами взрослого» и проективные методики «Несуществующее животное» и «Кактус».

Анализ полученных результатов по методике изучения проявлений агрессивности показал, что для детей первой (логопедической) группы характерна выраженность агрессивности выше среднего уровня и высокая. Наиболее выделяется частотность агрессивных реакций по отношению к людям и к предметам. За счет этого средний показатель агрессивности по первой группе выше, чем по второй. Дети из логопедической группы выказывают большую агрессивность по отношению к людям, предметам, деятельности и явлениям. Можно заключить, что дети данной группы, осознавая свою «речевую особенность», выражают свой протест миру в виде негативного и оппозиционного к нему отношения.

У детей второй группы уровень агрессивности средний и ниже среднего. Наиболее ярко на этом фоне выделяется агрессивность к людям. Агрессивность у них проявляется в виде обидчивости на конкретных людей, негативизме, нежелании быть непринятым в игре, стремлении к лидерству.

Сравнительный анализ по U-критерию Манна-Уитни подтвердил значимость различий между группами по таким проявлениям агрессивности, как агрессивность к предметам ($U_{Эмп}=295,5 < U_{Кр}=326, p \leq 0,05$) и агрессивность к деятельности ($U_{Эмп}=295,5 < U_{Кр}=326, p \leq 0,05$).

По результатам анкетирования родителей и педагогов по методике «Ребенок глазами взрослого» можно сделать следующие выводы. У детей первой группы, по мнению педагогов и родителей, повышены проявления агрессивности практически по всем признакам, при этом средний коэффициент агрессивности, по мнению родителей выше, чем, по мнению педагогов. Взрослые, оценивая проявления агрессивности детей данной группы, отмечают ярко выраженную направленность агрессивности на людей (включая реакцию на ограничения и на сверстников), вербальную агрессию, гневливость и общую агрессивность к миру.

Оценки детей второй группы, по сравнению с первой, снижены, но отмечаются повышенные показатели по признакам «реакция на ограничение», «реактивность (т.е. чувствительность к агрессии других)» и «агрессия, направленная на сверстников».

Сравнительный анализ по U-критерию Манна-Уитни подтвердил значимость различий между группами по средним коэффициентам агрессивности методики «Ребенок глазами взрослого»: родители ($U_{Эмп} = 10 < U_{Кр} = 101, p \leq 0,01$), педагоги ($U_{Эмп} = 8 < U_{Кр} = 101, p \leq 0,01$).

Обобщая результаты по методикам «Несуществующее животное» и «Кактус» можно отметить, что уровень агрессивности детей первой (логопедической) группы выше, относительно показателей второй группы, что соотносится с результатами предыдущих методик.

Сравнительный анализ по U-критерию Манна-Уитни также подтвердил значимость различий между группами по методикам «Несуществующее животное» ($U_{Эмп} = 59,5 < U_{Кр} = 61, p \leq 0,05$) и «Кактус» ($U_{Эмп} = 5,5 < U_{Кр} = 9, p \leq 0,01$).

На третьем этапе эмпирического исследования для выявления взаимосвязи между проявлениями агрессивности у старших дошкольников и уровнем их речевого развития мы использовали коэффициент корреляции Пирсона.

Обратная значимая статистическая связь была выявлена между коммуникативными умениями и проявлениями агрессивности к людям ($r = -0,412$, при $p \leq 0,05$) и к деятельности ($r = -0,378$, при $p \leq 0,05$). У детей первой группы, нарушения коммуникаций связаны с проявлениями агрессивности к людям, т.е. с агрессивной реакцией на действия и присутствие взрослых и сверстников, а также к деятельности, а именно, с агрессивными проявлениями во время занятий, приема пищи и во время тихого часа.

Выявлена обратная значимая статистическая связь между фонематическим развитием и проявлениями агрессивности к явлениям ($r = -0,318$, при $p \leq 0,05$) и деятельности ($r = -0,447$, при $p \leq 0,01$). Нарушения фонетического развития детей логопедической группы связаны с проявлениями агрессивности к явлениям, т.е. с агрессивной реакцией на погодные явления и время суток, а также агрессивными проявлениями во время занятий, приема пищи и во время тихого часа.

Также обратная значимая статистическая связь была выявлена между развитием грамматического строя речи и проявлениями агрессивности к предметам ($r = -0,361$, при $p \leq 0,05$) и к людям ($r = -0,418$, при $p \leq 0,05$). Т.е. нарушения грамматического строя речи детей первой группы связаны с такими проявлениями агрессивности к предметам, как удары, бросания, уничтожение или порча предметов, а также с агрессивной реакцией на действия и присутствие взрослых и сверстников.

У испытуемых второй группы значимая корреляция наблюдается только по одному направлению. Обратная значимая статистическая связь была выявле-

на между коммуникативными умениями и проявлениями агрессивности к людям ($r=-0,348$, при $p \leq 0,05$). Другими словами, агрессивность к людям (сверстникам и взрослым) у детей этой группы связана с недостаточным уровнем развития коммуникативных умений и навыков.

Заключение

Проявления агрессивности у детей разного возраста не является в наше время исключительным фактом. Причинами возникновения данного явления могут быть как биологические, так и социальные факторы. Целью нашего исследования было выявление особенностей проявления агрессивности у старших дошкольников с разным уровнем речевого развития. Для достижения цели мы предприняли сравнительное исследование проявлений агрессивности у детей с общим недоразвитием речи и у детей с нормальными темпами развития речи. Проведенное исследование подтвердило наличие взаимосвязи между проявлениями агрессивности у старших дошкольников и уровнем их речевого развития.

Список использованной литературы и источников

1. Страхов В.И. Речевая деятельность и внимание. Саратов: ИЦ «Наука», 2010. 260 с.
2. Бахирева Г.В. Причинный комплекс агрессивного поведения несовершеннолетних // Современные проблемы науки и образования. 2008. №3. С. 185-188.
3. Смирнова Е.О., Хузеева Г.Р. Психологические особенности и варианты детской агрессивности // Вопросы психологии. 2002. № 1. С. 17-25.
4. Мастюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. М.: Владос, 2004. 216 с.
5. Волковская Т.Н., Юсупова Г.Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи: пособие для психологов, логопедов, учителей-дефектологов. М.: Книголюб, 2008. 96 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ШКОЛЬНЫХ КОМАНДНЫХ ИГР

Аннотация. В работе отражены вопросы необходимости введения в школах больше командных игр, которые несут не только двигательную активность, но и воспитательные аспекты, воспитывают командную ответственность.

Ключевые слова: школьные командные игры, двигательная активность, физическое воспитание, подвижные игры.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SCHOOL TEAM GAMES

Abstract. In article questions of necessity of introduction in schools more team games that are not only physical activity but also educational aspects, and raising command responsibility.

Keywords: school team games, physical activity, physical education, outdoor games.

В настоящее время вопросы физического воспитания являются актуальными, в связи с тем, что происходит совершенствование процесса обучения, наблюдаемое в последнее время. Дети, находящиеся в условиях регламентации школьного режима, не удовлетворяют свои естественные потребности в движении, а это приводит во многих случаях к снижению двигательной активности у детей. Современные условия быта, к сожалению, также порождают ограничения двигательной активности [1, с. 3].

Игра является одним из важных средств формирования у детей физических качеств. Особое место игры занимают в физическом воспитании детей младшего школьного возраста, так как игры способствуют комплексному совершенствованию двигательных навыков, а так же физическому и нравственному укреплению и сохранению здоровья [2, с. 114].

Только привлечение детей к занятиям физической культурой и спортом является неотъемлемой частью широкомасштабной компании по формированию здорового образа жизни и профилактике заболеваний в детской среде. Исследования показывают, что дети и подростки с низкой двигательной активностью имеют снижение иммунитета, адаптации к изменениям внешних факторов риска, склонность к частой повторной заболеваемости [3, с. 4-5].

Как общеобразовательные, так и спортивные школы должны быть детскими физкультурно-оздоровительными центрами. Образовательные уроки и внеклассная работа вместе призваны обеспечить ежедневную, целенаправленную, разумную упорядоченную двигательную активность детей [4, с. 484].

Многие игры существуют уже очень давно и переходят из поколения в поколение. Время вносит изменения в сюжет некоторых игр, наполняет их новым содержанием, отражающим современную жизнь. Игры меняются и совершенствуются, но их двигательная основа остается неизменной. Важнейшее до-

стоинство подвижных игр состоит в том, что в своей совокупности они, обеспечивают все виды свойственных человеку естественных движений: ходьбу, бег, прыжки, борьбу, лазанье, метание, ловля, упражнения с предметами - и поэтому является самым универсальным и незаменимым средством физического воспитания. В связи с этим необходимо сочетать игры другими средствами физического воспитания, что создаст большие возможности для проявления коллективизма, инициативы и творчества. Кроме того, командные подвижные игры имеют ярко выраженный эмоциональный характер, так как игры несут элемент соревнования, обучение школьников умению воспроизводить движение.

Важной задачей является воспитание у школьников внимательности, корректности, готовности прийти на помощь, коллективизма, честности, бескорыстности, доброжелательности в отношении ко всем людям [5, с. 53].

Хорошим средством указанных качеств могут служить разные подвижные игры, включая национальные. Выполняя в играх роли капитана команды, помощника руководителя (водимого, ведущего), защитника, нападающего, школьники учатся не только хорошо выполнять свои собственные обязанности, но и управлять действиями других людей, организовывать их на решение общих задач. Важное место в физической культуре занимает игровой метод, который позволяет отвлечь занимающихся от порой непрерывной монотонной работы на уроках, повысить эмоциональность занятий, внести в них разнообразие. Наша задача состоит в том, чтобы из множества подвижных игр соответствующим образом подобрать именно те игры, которые помогли в кратчайший срок повысить интерес у занимающихся, развить чувство товарищества и коллективизма.

Среди большого разнообразия средств физического воспитания игре принадлежит особое место. Игра-это сознательная деятельность, направленная на достижение условно поставленной цели. Игра представляет собой исторически сложившееся средство воспитания. Возникновение игры относится к далекому прошлому человеческого общества. Основой происхождения и развития игры является труд человека. На ранней ступени развития общества игра была элементарна, проста. В дальнейшем игры становятся богаче по содержанию, возникают новые, сложные действия. Игру творит народ. В играх народ отражает свою жизнь, свои стремления. Теория физического воспитания определяет игры как действенное педагогическое средство и рекомендует обратить внимание на содержание игры. Различают три основные группы игр [6, с. 12]: творческие, подвижные, спортивные.

Подвижными называют игры, содержание которых составляют разнообразные виды бега, прыжков метаний и других движений. Они делятся на три группы: некомандные (с водящим и без), переходные к командным (с одновременным участием всех играющих и с поочередным), командные.

В некомандных играх нет коллективной цели, каждый играющий действует независимо от других. В переходных играх появляются элементы согласо-

ния действия внутри отдельных групп играющих. Вначале участники действуют самостоятельно, но в дальнейшем образуют группы, в которых действуют согласованно для решения отдельных частных задач.

В командных играх соревнования проходят между целыми игровыми коллективами – командами. Поставленная цель достигается главным образом согласованными действиями играющих. В физическом воспитании подвижным играм принадлежит самое почетное место. Этот вид физических упражнений характеризуется привлекательностью, доступностью, глубиной и разносторонностью воздействия. Особая ценность подвижных игр заключается в возможности одновременно воздействовать на моторную и психическую сферу занимающихся, изменяются, развиваются и совершенствуются навыки и качества играющих. Наблюдения позволяют более конкретно влиять в том или ином направлении на воспитанников. Влияя с помощью игр на сознание детского коллектива, педагог стремится к тому, чтобы каждый ученик мог подчинять личные интересы интересам всего коллектива. Только при внимательном наблюдении, при чутком бережном отношении преподавателя к каждому ученику игра может стать полноценным средством изучения детского коллектива.

Исследование проводилось в 2-х группах учащихся, которые обучаются в МОУ СОШ №1 г. Саратова. Экспериментальная группа состоит из 20 учащихся возрастом 9-10 лет. В группе 8 мальчиков и 12 девочек. Занятия проводятся 3 раза в неделю. Ученики своевременно приходят на занятие, всегда опрятны и вежливы.

Цель исследования:

1. укрепить здоровье занимающихся, способствовать их правильному физическому развитию;
2. содействовать овладению жизненно необходимыми двигательными навыками, умениями и их совершенствованию;
3. воспитывать у детей необходимые коллективные, морально волевые и физические качества;
4. прививать учащимся организаторские навыки и привычку самостоятельно заниматься играми.

Занятия играми должны способствовать воспитанию дружбы, честности, коллективизма, патриотизма, сознательной дисциплины, добросовестного отношения к труду и общественной собственности. В связи с этим важно правильно подбирать игры для обучения определенным двигательным действиям в соответствии с программой по физическому воспитанию.

Занятия подвижными играми должны быть воспитывающими по характеру. Сознательное поведение играющих позволяет совершенствовать игру, творчески обогащать её. При этом значительно возрастает заинтересованность участников, увеличивается воспитательное воздействие игры. Активность детей в игре необходимо использовать для воспитания организаторских навыков. Ру-

ководитель должен приучать детей играть самостоятельно, поручая им роли капитанов, водящих.

Последовательность прохождения игр должна быть спланирована. При планировании необходимо учитывать задачи физического воспитания детей определенного возраста, их физическую подготовленность, а также постепенность накопления навыков и знаний. Важно, чтобы в новых играх совершенствовались приобретенные навыки и образовывались новые.

Результаты подтвердили выдвинутую нами гипотезу о том, что, используя комплекс подвижных игр во время уроков физической культуры, можно добиться повышения интереса учащихся к урокам физической культуры. Таким образом, необходимо использовать подвижные игры в проведении урока по физической культуре.

Список использованной литературы и источников

1. Абрамовских Н.В. Педагогические технологии в дошкольном образовании: понятие и сущность // Концепт. 2015. №17.
2. Комарова Т.А. Игровые технологии в начальной школе // Международный форум педагогов-инноваторов «Современные технологии обучения и воспитания в образовательном процессе». 2016.
3. Царева Н.М. Иммуный статус у часто болеющих детей, проживающих в условиях промышленного города: дисс. ... канд. мед. наук. Саратов, 2000. 127 с.
4. Ковтуненко А.Ю., Рыжкова Ю.П., Головки Е.В. Физиологические основы реализации здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе начальной школы // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6.
5. Лизунова Е.В. Игровая технология как здоровьесберегающий фактор в обучении и развитии школьников // Самарский научный вестник. 2014. № 1 (6).
6. Артамонова Л.Л., Панфилов О.П., Борисова В.В. Лечебная и адаптивно-оздоровительная физическая культура. М.: ВЛАДОС, 2014.

Л.И. Черемисинова, Е.В. Жигалина

ФОРМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА В ТВОРЧЕСТВЕ Л.Н. ТОЛСТОГО ДЛЯ ДЕТЕЙ

Аннотация. В статье изучается психология литературного творчества Л.Н. Толстого для детей, рассматриваются формы психологического анализа в детских произведениях писателя.

Ключевые слова: психологический анализ, Л.Н. Толстой, художественное произведение, формы психологического анализа

FORMS OF PSYCHOLOGICAL ANALYSIS IN L.N. TOLSTOY'S CREATIVITY FOR CHILDREN

Abstract. The article studies the psychology of Tolstoy's literary creativity for children, examines the forms of psychological analysis in children's writings of the writer.

Keywords: psychological analysis, L. N. Tolstoy, a work of art, forms of psychological analysis.

Лев Николаевич Толстой – известный русский писатель, педагог, мыслитель, признанный во всем мире как глубочайший художник-психолог. С самой ранней поры своего творческого пути он выработал оригинальные психологические воззрения, которые, по замечанию И.В. Страхова, существенно отличались от принятых в то время психологических взглядов в их научном и художественном выражении. Эти воззрения были вполне осознанны, сформулированы Толстым в теоретической форме и воплощены в его художественных произведениях [1, с. 18].

Иван Владимирович Страхов долго и кропотливо занимался изучением вопроса о формах и функциях психологического анализа в творчестве Л.Н. Толстого. Главным трудом всей его жизни стала монография «Психология литературного творчества», имеющая подзаголовок «Л.Н. Толстой как психолог» [1]. В этой книге исследователь анализирует различные формы душевной жизни, изображенные в произведениях Л.Н. Толстого: внутренние монологи, язык чувств, выразительные черты характера, сновидения, восприятие образов природы. Психологический анализ в произведениях Л.Н. Толстого, по утверждению И.В. Страхова, имеет двоякую направленность: «предметом анализа являются внешние экспрессивные особенности психических процессов и состояний и сами процессы и состояния в их психологическом своеобразии, их структура и динамика» [2, с. 54].

С помощью первой формы анализа писатель дает психологическое истолкование внешним выразительным признакам текущих психических состояний и устойчивым выразительным признакам [2, с. 54].

Вторая форма анализа направлена на изображение самого психического процесса. Н.Г. Чернышевский писал, что Толстому были интересны формы, законы психического процесса, «диалектика души» [3, с. 54-55]. С помощью этого метода Толстой изображает внутренний мир героев, ход их мыслей, чувств, характеризует становление развития характеров, текущие их изменения и крупные переломные моменты в их развитии, показывает в образной форме процесс психологической подготовки действий и поступков [2, с. 55].

В формах психологического анализа Толстого проявляется его умение находить психологический подтекст в каждом движении, психологически аргументировать невербальные формы общения, выражение чувств в мимических знаках и других выразительных движениях, выявлять их психологическую определенность или многозначность в данной сюжетной ситуации [2, с. 55].

Одной из сильных сторон художественного творчества Л.Н. Толстого, по мысли И.В. Страхова, является глубокий и широко охватывающий психологический реализм. Яркое отражение эта особенность получила в разработанном им стиле внутренних монологов. Психологический реализм Толстого заключается, «во-первых, в том, что писатель изображает чувства и интеллект у каждого из персонажей в живом единстве, как целое, не впадая при этом ни в одну из крайностей. Во-вторых, психологический реализм Л.Н. Толстого проявляется в изображении им самых различных сторон и особенностей душевной жизни в их индивидуальном и неповторимом своеобразии. В-третьих, психологический реализм изображения Л.Н. Толстым душевной жизни заключается в её принципиальной объяснимости, понимании её детерминант, в учете контекста, в постижении того, почему и откуда у данного персонажа в данный момент имеются данные чувства, мысли, общее состояние» [1, с. 15-16].

В произведениях Толстого имеются многочисленные примеры психологического анализа выразительных движений, осмысления мимических знаков путем их перевода в формы словесной речи. Таким образом писатель оттеняет функциональное единство мимической и словесной речи, показывает их взаимозамещаемость и возможность восполнения друг друга [1, с. 174].

И.В. Страхов занимался изучением психологизма произведений Л.Н. Толстого, адресованных людям старшего возраста: автобиографической трилогии «Детство», «Отрочество», «Юность», ранних рассказов, романов «Война и мир», «Анна Каренина». «Воскресение». Вне поля зрения ученого оказалось позднее творчество писателя и произведения, написанные им для детей. Означает ли это, что творчество Толстого для детей лишено глубины психологизма? Каковы психологические особенности процесса литературного творчества Толстого для детей? Для ответа на поставленные вопросы попробуем использовать методику анализа, которую разработал И.В. Страхов.

Известно, что произведения для детей вошли в «Азбуки» писателя и сборники «Русские книги для чтения», которые стали художественным выражением

его педагогических взглядов и принципов, результатом длительных исследований и наблюдений в рамках детской и народной литературы. Главная цель Толстого заключалась в стремлении воздействовать на душу ребенка, способствовать её развитию, «расширению» (термин Толстого). Такое воздействие было немислимо без соблюдения ряда правил литературного творчества, учитывающих специфику детского восприятия литературы [4, с. 120].

Основными особенностями детской литературы Толстой считал занимательность, понятность, доступность. Эти черты он ставил в прямую зависимость от языка детской книги: «...для того, чтобы полюбить чтение, нужно было, чтобы чтение было понятно и занимательно... Занимательность есть единственный признак как полезности, так и доступности» [5, с. 8].

Писатель кропотливо работал над языком произведений для детей. Он добивался, чтобы они были и понятными юному читателю, и в то же время эстетически значимыми, зрелыми созданиями. Он видел перед собой конкретных детей, изучал их психологию, их интересы, стремления, потребности, поведение в быту, особенности восприятия ими литературы [4, с. 119].

С.Т. Шацкий в статье «Толстой-педагог» обращает внимание на язык, которым написаны произведения Л.Н. Толстого: «Я думаю, что вообще в русской литературе нет таких изумительных по сжатости и точности, простоте и художественности языка рассказов» [6, с. 47].

Для самого Толстого в тщательной работе над языком детских произведений содержался глубокий смысл. Об этом он писал Н.Н. Страхову: «А от публики я не только не жду суждений, но боюсь, как бы не раскусили. Я нахожусь в положении лекаря, старательно скрывающего в сладеньких пиллюлях полезное, по его мнению, касторовое масло и только желающего, чтобы никто не разболтал, что это лекарство, чтобы проглотили, не думая о том, что там есть, а оно уж подействует...» [5, с. 285]. В завуалированной художественной форме писатель преподносил жизненные уроки, старался, чтобы душа ребенка росла, взрослела, набиралась опыта.

Толстой не признавал абстрактной дидактики, избегал прямого морализаторства, авторского дидактического слова в своих произведениях. Он говорил, что «дети любят мораль, но только умную, а не глупую» [7, с. 241]. Как пишет А.К. Базилевская, он передавал «мораль» своим героям не в прямом смысле, а указывая, как слово влияет на их душевное состояние и самочувствие («плачет... сам заплакал...легко стало») [8, с. 38].

В прозе Толстого моральное влияние на душу ребенка оказывается не нравоучительными изречениями, а с помощью примеров, в которых бичуется дурное и ярко показывается хорошее. Присутствие скрытого назидания является одной из особенностей поэтики толстовских произведений, адресованных детям [9, с. 146]. Другая ее особенность состоит в ориентации на стиль устной речи, что подразумевает отсутствие описательных элементов, упрощенное построение

ние предложений, использование просторечной лексики, намеренное использование сказуемого перед подлежащим [10, с. 42]. Обе особенности поэтики обусловлены тем, что произведения Толстого писались именно для крестьянских детей, с учетом их мировосприятия и психологии. Писатель подбирал такой жизненный материал, который был близок крестьянским детям. С помощью различных литературных приемов он усиливал динамику действия в произведениях, чтобы удержать внимание маленьких читателей, рассказать им в небольших историях о жизни и её истинных ценностях [4, с. 121].

Известный педагог XIX века Д.Д. Семенов считал произведения Л.Н. Толстого для детей пределом художественного совершенства: «Что за выразительность и образность языка, — писал он, — что за сила, сжатость, простота и вместе с тем изящество речи, что за краткость и будто отрывочность каждой фразы, каждого отдельного рассказа! <...> В каждой мысли, в каждом рассказе есть и мораль... притом она не бросается в глаза, не надоедает детям, а скрыта в художественном образе, а потому так и просится в душу ребенка и глубоко западает в ней» [9, с. 176].

Секрет художественного совершенства творчества Толстого для детей нам представляется в глубочайшем проникновении писателя в психологию детского восприятия литературы, которая во многом определила поэтику произведений писателя. Одной из особенностей этой поэтики является психологизм, понимаемый как раскрытие внутреннего мира маленьких героев, их стремлений, интересов, мотивов поведения. Однако психологизм детского творчества писателя, в отличие от «взрослого», имеет совсем другую природу, что обусловлено возрастом маленького читателя. Толстой практически отказывается от описания процесса протекания душевной жизни, по крайней мере, от той подробности и тщательности наблюдения за постоянной текучестью и изменчивостью душевной жизни, которые свойственны его творчеству для взрослых. Покажем это на примере анализа хорошо известного всем, вошедшего во все школьные хрестоматии произведения под названием «Косточка».

Сюжет прост: мальчик Ваня тайком от родных берет со стола сливу и съедает ее; отец разоблачает ребенка. Жанровое определение анализируемого произведения — «быль» — содержит установку на реальность события, о котором идет повествование, усиливает иллюзию правдоподобия и в то же время является своего рода психологическим приемом воздействия на детскую душу.

Объем произведения не превышает половины страницы, 17 предложений. Все описания сведены к минимуму. Тем не менее перед нами разворачивается целая психологическая картина. Основной способ раскрытия психологии ребенка здесь — указание на внешние экспрессивные особенности его поведения, в которых раскрывается состояние души героя.

Толстой акцентирует внимание на отдельных «выразительных движениях» героя (термин И.В. Страхова): Ваня «все нюхал» сливы, «все ходил мимо

слив»; «очень хотелось съесть», «схватил одну сливу и съел», «покраснел, как рак», «побледнел», «заплакал». Каждое «выразительное движение» здесь имеет психологический подтекст, раскрывает глубину и характер переживаний ребенка. Например, в данной сюжетной ситуации «покраснел, как рак» показывает, насколько ребенку стыдно оттого, что съел сливу без спроса, и оттого что солгал, и оттого что чувствует близкое разоблачение. «Побледнел», потому что очень испугался предостережения отца: кто «проглотит косточку, то через день умрёт. Я этого боюсь»; Ване страшно не хотелось умирать. «Заплакал» в финале — и от радости, что остался жив, и от того, что сам себя изобличил, и больше всего — от стыда.

Толстой акцентирует внимание на неоднозначности «речевого поведения» (термин И.В. Страхова) отца и мальчика: двусмысленность словесного общения (оба героя говорят одно, а подразумевают другое) актуализирует психологический подтекст. Выразительные движения, как правило, не соответствуют содержанию словесного общения, идут вразрез с его буквальным смыслом. На этом противоречии построен финал произведения:

«— <...> Беда в том, что в сливах есть косточки, и если кто не умеет их есть и проглотит косточку, то через день умрёт. Я этого боюсь.

Ваня побледнел и сказал:

— Нет, я косточку бросил за окошко.

И все засмеялись, а Ваня заплакал».

Таким образом, через внешние, казалось бы, незначительные выразительные движения Толстой передает многообразные эмоциональные состояния своего героя. Подобно тем произведениям, в которых используется метод «диалектики души», с помощью которого раскрывается непрерывный процесс душевных изменений, в детском рассказе Толстого передается динамика психических состояний героя, стремительная смена эмоций, наполняющих мальчика.

Если в произведениях для взрослого читателя сочетаются два вида психологического анализа: «психологический анализ извне» и «психологический анализ изнутри» [2, с. 60], то в творчестве Толстого для детей преимущественно используется «психологический анализ извне», что обусловлено ориентацией на маленького читателя. Это освобождает прозу для детей от излишней описательности, делает ее более динамичной. При этом глубина психологического анализа остается отличительной особенностью произведений Толстого. Стремление постичь неповторимость человеческой личности, проникнуть в уникальный мир души и воплотить его в творчестве свойственно Толстому-мастеру художественного слова.

Список использованной литературы и источников

1. Страхов И.В. Психология литературного творчества. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1988. 384 с.

2. Страхов И.В. Психология творчества. Саратов: Объединение «Полиграфист», 1968. 77 с.
3. Чернышевский Н. Г. «Детство и Отрочество» и «Военные рассказы» // Современник. 1856. № 12. С. 54-55.
4. Черемисинова Л.И., Жигалина Е.В. Воплощение педагогических идей Л.Н. Толстого в произведениях для детей // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 6. С. 118-123.
5. Толстой Л.Н. Полн. собр. соч.: В 90 т. Т. 61. Письма 1863-1872. М.: РГБ, 2006. 423 с.
6. Шацкий С.Т. Толстой-педагог // Историко-педагогический журнал. 2013. № 3. С. 38-54.
7. Арзамасцева И.Н. Детская литература. М.: Изд. центр «Академия», 2005. 578 с.
8. Базилевская А.К. Педагогические и поэтические принципы создания Л. Н. Толстым литературы для детей // Культурология. 2005. № 4 (35). С. 35-45.
9. Семенов Д.Д. Избранные педагогические сочинения. М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1953. 402 с.
10. Барабанова М.Ю. Художественное своеобразие народных рассказов Л. Н. Толстого // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. 2012. № 3. С. 40-45.

ТВОРЧЕСТВО Л.Н. ТОЛСТОГО В ИСТОЛКОВАНИИ И.В. СТРАХОВА

Аннотация. В статье рассматриваются основные положения книги И.В. Страхова «Психология литературного творчества», посвященной изучению творчества Л. Н. Толстого. Особое внимание автор уделяет трактовке таких понятий, как «психологический реализм», «формы психологического анализа», характер, психологическая концепция Толстого.

Ключевые слова: Л.Н. Толстой, художественное произведение, психологический реализм, психологический анализ, характер.

CREATIVITY BY L.N. TOLSTOY IN INTERPRETATION BY I.V. STRAKHOV

Abstract. The article is analyzed the main provisions of the book by I.V. Strakhov «Psychology of literary creativity», dedicated to the study of creativity by L.N. Tolstoy. Special attention is paid to the interpretation of concepts such as «psychological realism», «forms of psychological analysis», character, psychological concept by Tolstoy.

Keywords: L.N. Tolstoy, a work of art, psychological analysis, psychological realism, character.

Центральное место в научном наследии И.В. Страхова занимают проблемы психологии литературного творчества. Его интересовал не только сам процесс творчества, но и психологическое исследование русской литературы — т.е. продуктов словесного творчества. В научной психологической традиции к литературным произведениям обращались преимущественно в поиске примеров, иллюстрирующих те или иные положения психологии. И.В. Страхов изменил эту традицию, обогатив науку ценными наблюдениями в области психологии литературного творчества, психологии языка, характерологии и даже поэтики художественной прозы.

Еще в 1925 году старший современник И.В. Страхова, известный исследователь психологии искусства Л.С. Выготский отмечал: «До сих пор психологическое исследование искусства всегда производилось в одном из двух направлений: либо изучалась психология творца, создателя по тому, как она выразилась в том или ином произведении, либо изучалось переживание зрителя, читателя, воспринимающего это произведение. Несовершенство и бесплодность обоих этих методов достаточно очевидны. <...>. Надо попытаться за основу взять не автора и не зрителя, а самое произведение искусства [1, с. 38, 39]. Такой подход был провозглашен и реализован в книге «Психология искусства», написанной в 1925 году, а впервые увидевшей свет в 1965 году. Аналогичным путем шел И. В. Страхов в своем исследовании психологии литературного творчества.

Л.С. Выготского интересовало, что делает произведение искусства художественным. «Его замысел состоял в том, чтобы, анализируя особенности структуры художественного произведения, воссоздать структуру той реакции, той внутренней деятельности, которую оно вызывает. В этом Выготский видел путь, позволяющий проникнуть в тайну непреходящего значения великих произведений искусства», — писал А.Н. Леонтьев в предисловии в книге «Психология искусства» [1, с. 7]. Предметом анализа в этом фундаментальном исследовании стали басни И.А. Крылова, рассказ И.А. Бунина «Легкое дыхание» и трагедия Вильяма Шекспира «Гамлет».

Материалом для исследований Страхова стали произведения Л.Н. Толстого, И.С. Тургенева, А.П. Чехова, Ф.М. Достоевского, Н.Г. Чернышевского, М.Е. Салтыкова-Щедрина, И.А. Гончарова, К.А. Федина и других писателей. Главный труд И.В. Страхова в области психологии литературного творчества — монография «Л.Н. Толстой как психолог», впервые опубликованная в 1947 году в серии «Ученые записки Саратовского педагогического института» [2]. Книга вышла маленьким тиражом и оказалась не замеченной научной общественностью. Это спасло ее автора: ведь исследование явно не вписывалось в марксистско-ленинскую парадигму мышления, оно совершенно лишено идеологизирования; методология и язык его более близки дореволюционной науке, чем советской.

Тот факт, что через пятьдесят лет, в 1998 году, этот труд, названный «Психология литературного творчества» с подзаголовком «Л.Н. Толстой как психолог», переиздавался в серии «Психологи отечества» (Избранные психологические труды в 70-ти томах) [3], говорит о его актуальности для нашего времени и непреходящей научной ценности. «Являясь значимым свидетельством ушедшей эпохи, — говорится в предисловии, — и в наши дни эта книга может служить хорошим примером и отправной точкой для дальнейших теоретических исследований в области литературного творчества и психологии творчества в целом. Кроме того, монографию И.В. Страхова можно использовать как своеобразный путеводитель по произведениям Л.Н. Толстого. <...> монография будет хорошим подспорьем в работе не только для психологов, но и для филологов», — справедливо считают авторы вступительной статьи С.А. Богданчиков и В.И. Страхов [3, с. 17].

Основная проблема монографии «Л.Н. Толстой как психолог», сформулированная ее автором, — «исследование “диалектики души” в творчестве Толстого, его глубоких психологических открытий в художественном познании душевной жизни» [3, с. 2]. Для решения данной проблемы потребовалось доскональное изучение психологической концепции Толстого, выраженной в его наследии: художественном творчестве, эпистолярной, мемуарах, публицистике и, конечно же, в дневниковых записях писателя, которые, как известно, велись на протяжении всей его жизни.

В монографии анализируются различные формы *душевной* (*курсив мой — Л. Ч.*) жизни, изображенные в произведениях Л.Н. Толстого: внутренние монологи, язык чувств, выразительные черты характера, сновидения, восприятие образов природы. Обращает на себя внимание терминологическое обозначение: в работе обычно используется понятие «душевная жизнь», «душа», а не «психика». Видимо, здесь сказываются духовные корни ученого, отец которого был священником, а также его мировоззренческая позиция.

«Психологические взгляды Толстого, — отмечает Страхов, — охватывают широкий круг проблем и объединяются в единой центральной и наиболее интересующей писателя проблеме характера» [3, с. 18]. Ученый точно уловил и сформулировал особенности толстовской характерологии и главное в ней — понимание текучести, переменчивости характера и в то же время «единства и устойчивости характера в его индивидуальной определенности» [3, 20]. Описанию толстовской характерологии посвящена отдельная глава книги «Характер и его устойчивые выразительные черты».

Страхов обращает внимание на один из способов художественного изображения персонажей в творчестве Толстого — подчеркивание доминантного признака, который многократно повторяется в тексте («самодовольная улыбка» Николеньки Иртеньева, подергивание плечом его отца, закатывание глаз Карлом Ивановичем, «неестественный смех» княгини, подвижная верхняя губка княгини Болконской, лучистые глаза княжны Марьи, «круглость» облика Платона Каратаева и др.). Этот прием был замечен еще прижизненной критикой (например, в статьях П.В. Анненкова), неоднократно на него указывали исследователи творчества Толстого применительно к роману «Война и мир», и, как правило, такие указания носили иллюстративный характер.

Страхов проследил широту распространения приема выделения устойчивого выразительного признака характера в творчестве Толстого, начиная от первых автобиографических повестей «Детство», «Отрочество», «Юность» и завершая «романом из современной жизни» «Анна Каренина». Исследователь задает ряд вопросов, которые раскрывают особенности его подхода и глубину проводимого анализа: «каково конкретное содержание выделяемых писателем признаков; в чем заключаются их художественно-психологические функции; каково соотношение этого способа изображения с другими способами характеристики персонажей?» [3, с. 199]. Сама постановка вопросов говорит о филологическом мышлении ученого-психолога, способного постичь «идейно-психологическую насыщенность и символизацию» деталей в произведениях Толстого [3, с. 233].

Художественный метод познания Толстым душевной жизни И.В. Страхов очень точно называет *психологическим реализмом*. Правда, проявление этого метода видит преимущественно во внутренней речи персонажей. Между тем психологический реализм — всеобъемлющее понятие, характеризующее твор-

чество Толстого. В монографии вообще не встречается понятий «критический реализм», тем более «социалистический реализм», столь важных для литературоведения советской эпохи. Думаю, здесь сказались научная проницательность и смелость ученого.

«Изображение сознания человека через внутренние монологи, — пишет Страхов, — является одной из главных форм психологического анализа Толстого. Психологизм творчества Толстого, его художественный гений как писателя-психолога, находит яркое выражение в характеристике душевной жизни человека посредством таких монологов. Не подлежит сомнению, что стиль внутренних монологов отражает психологическое своеобразие личности самого Толстого <...>. Богатая по своему идейно-психологическому содержанию внутренняя жизнь Толстого и его исключительное умение наблюдать эту жизнь в самом себе, замечательное развитие самонаблюдения — такова ближайшая психологическая основа стиля внутренних монологов, сказавшаяся и в других сторонах его творчества» [3, с. 122-123].

С точки зрения Страхова, психологический реализм Толстого проявляется прежде всего в разработке характеров и включает в себя такие особенности, как «отказ от упрощения, односторонности и схематизма в изображении сложного мира психических явлений, стремление отобразить специфические, сугубо индивидуальные формы поведения, подчеркивание наиболее существенных деталей в описании с помощью их многократного повторения и варьирования, показ внешнего и внутреннего планов поведения в их взаимопереходах и взаимосвязи» [3, с. 16].

В более поздних статьях, возвращаясь к переосмыслению и интерпретации психологии литературного творчества Л.Н. Толстого, ученый расширил характеристику «психологического реализма» писателя, включив в нее разработку Толстым различных «форм психологического анализа, воплощенных в его художественных произведениях» [4: электронный ресурс], что повлекло за собой подлинные психологические открытия в познании человека. «Его психологический реализм выражался и в оригинальных психологических воззрениях на характер человека, существенно отличавшихся от принятых в то время психологических взглядов в их научном и художественном выражении.<...> Пластичность образов-характеров, созданных Л.Н. Толстым, их внешних портретов и глубокое проникновение в духовный облик привели к тому, что читатели воспринимают его героев как живых, действительно существующих людей, обрисованных в исторической и психологической правдивости, во всей их сложности, цельности или противоречивости» [4: электронный ресурс].

Психологический анализ в произведениях Л.Н. Толстого, по утверждению И.В. Страхова, имеет двоякую направленность: «предметом анализа являются внешние экспрессивные особенности психических процессов и состояний и сами процессы и состояния в их психологическом своеобразии, их структура и

динамика» [5, с. 54].

В формах психологического анализа Толстого проявляется его умение находить психологический подтекст в каждом движении, психологически аргументировать невербальные формы общения, выражение чувств в мимических знаках и других выразительных движениях, выявлять их психологическую определенность или многозначность в данной сюжетной ситуации.

Часто писатель прибегает к описанию чувств через внешний облик, телесную выразительность. «Эти внешние, экспрессивно-моторные знаки чувства приобретают в его произведениях значение специфического языка чувств. В художественном выражении чувств таким методом, — пишет Страхов, — Толстой не имеет себе равных в русской классической и западной литературе» [3, с. 143]. «Реалистическая конкретность художественной наблюдательности Толстого отчетливо сказывается в изображении различных эмоциональных состояний путем описания экспрессивно-динамической формы чувства, его внешнего физического облика. <...> Психологическая картина чувства оттеняется самыми разнообразными физическими признаками — мимическими, голосовыми, общим двигательным беспокойством или торможением, сердечными и дыхательными изменениями» [3, с. 155]. Например: чувство любви изображается так: «сердце билось, как голубь, кровь беспрестанно прилиwała к нему, и хотелось плакать»; «она покраснела, побледнела, опять покраснела и замерла, чуть вздрагивая губами, ожидая его. Он подошел к ней, наклонился и молча протянул руку»; чувство гнева: «видимо, что-то вдруг изменилось в чувствах княжны; тонкие губы побледнели (глаза остались те же), и голос, в то время как она заговорила, прорывался такими раскатами, каких она, видимо, сама не ожидала».

Комментируя многочисленные примеры из произведений Толстого, Страхов делает вывод о том, что при изображении сильных чувств писатель всякий раз находит характерные физические черты, «оттеняя таким образом различные степени и видоизменения выразительности» [3, с. 156].

Методика исследования форм психологического анализа в художественной литературе, разработанная И.В. Страховым, является чрезвычайно продуктивной и сулит немало интересных открытий. Так, ее применение в «детском» творчестве Толстого позволило увидеть отличительную особенность психологического анализа в произведениях для детей — преимущественное использование формы «психологического анализа извне» [5, с. 60], что обусловлено ориентацией на маленького читателя. Это освободило прозу для детей от излишней описательности, сделав ее более динамичной и вместе с тем глубоко психологичной.

В 1960 году, выступая на конференции психологов, Б.М. Теплов посетовал на то, что работы, подобные монографии Страхова «Толстой как психолог», (1947) «остаются одиночными и никак не оцененными» [3, с. 9]. К сожалению, в настоящее время ситуация практически не изменилась. Воистину «несть проро-

ка в отечестве своем».

Список использованной литературы и источников

1. Выготский Л.С. Психология искусства. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Искусство, 1968. 345 с.
2. Страхов И.В. Л. Н. Толстой как психолог // Ученые записки Саратов. пед. ин-та. Вып. 10. Кафедра психологии. Саратов, 1947. 316 с.
3. Страхов И.В. Психология литературного творчества. Л.Н. Толстой как психолог. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 384 с. (Серия «Психологи отечества»).
4. Страхов И.В. Психологический анализ в творчестве Л.Н. Толстого // http://md-eksperiment.org/etv_page.php?page_id=3718
5. Страхов И.В. Психология творчества. Саратов: Объединение «Полиграфист», 1968. 77 с.

ВОПРОСЫ ДЕЛОВЫХ И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СТУДЕНЧЕСКОЙ УЧЕБНОЙ ГРУППЕ

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые вопросы деловых и межличностных контактов в студенческой учебной группе; роль куратора и актива группы в учебной и внеучебной деятельности; вопросы выбора ситуативных лидеров по различным критериям.

Ключевые слова: взаимоотношения студентов в группе, студенческий актив, студент-лидер.

ISSUES OF BUSINESS AND INTERPERSONAL RELATIONS IN STUDENTS' STUDY GROUP

Abstract. The article considers some issues of business and interpersonal relations in the students' study group; the availability of general socio-psychological tendencies in the study group, the account of which increases the effectiveness of educational and upbringing work.

Key words: relationships in the group, student activists, student leader.

Положение о воспитательной функции коллектива, о его воздействии на нравственные качества личности являлось не только принципом советской системы воспитания (А.С. Макаренко, Л.И. Божович и др.), но и является ведущим принципом современной системы воспитания нашей молодежи. Динамика связи личности с обучением, особенности возникновения стандартов поведения, источники активности и качества личности - все это уходит корнями в студенческую учебную группу.

В тех учебных группах, где есть коллектив, там идет интенсивное развитие общественной активности, различных творческих возможностей, естественно, не забывая об организаторских и профессиональных навыках. В группах с низким уровнем объединения, да ещё с конфликтами между студентами воспитательные возможности значительно снижаются. Например, в течение 4-х лет обучения в институте физической культуры и спорта в жизни студенческих групп происходят большие перемены: это уменьшение количества студентов (причем, достаточно очевидное); меняется актив группы; то возникают, то исчезают различные группировки; то затухают, то активизируются деловые или межличностные общения; приобретаются или утрачиваются какие-то традиции и т.д.

Но не будем забывать, что основой существования учебных групп является учебный процесс, в котором складываются деловые взаимоотношения и общения. Главной деятельностью студентов является усвоение учебного материала, приобретение умений и навыков и все это, в большей степени, зависит от ор-

ганизации учебной работы самого студента и носит индивидуальный характер. Естественно, обучение протекает в студенческой группе, но процесс познания все-таки индивидуализирован [1]

Мы уверены, что для студенческой учебной группы очень важна и организация внеучебной деятельности, общественной работы, различных спортивных мероприятий, т.е. та деятельность, где складываются личностные отношения и общения студентов.

Студенческая группа, если это хороший коллектив, может дать большую эффективность индивидуальному процессу усвоения учебного материала и получения знаний и умений.

Характер деловых и личностных взаимоотношений в учебных группах, которые формируются в учебной и внеучебной деятельности, их соотношение и динамика, на наш взгляд, представляет интерес, учитывая потребность в общении, что свойственно студентам, с одной стороны, и индивидуальный характер усвоения знаний в процессе обучения, с другой стороны [2].

Характер межличностных отношений, несомненно, связан с курсом обучения студентов. На первом курсе студенты знакомятся друг с другом, с преподавателями и имеется тенденция к постепенному нарастанию активности (особенно на первом семестре). Наиболее благоприятными, по нашему наблюдению, взаимоотношения оказались на третьем курсе обучения. На четвертом курсе наблюдалось снижение активности межличностных отношений.

Есть основания считать, что адаптация студентов к жизни в коллективе учебной группы, налаживание межличностных взаимоотношений, выбор друзей и подруг очень активно протекает в первые месяцы знакомства (но бывает и наоборот).

На 2 и 3 курсах студенты хорошо знают друг друга и наиболее прочно связаны с учебной группой, а на 4 курсе проявляется устремленность в будущее, профессиональная направленность, у некоторых появляются семьи и это обуславливает уменьшение активности контактов студентов.

Вызывает интерес выдвижения лидера в учебной группе. На взгляд студентов, это ситуативный лидер, который способен, вероятно, наиболее эффективно решать задачи в какой-то области (учебе, спорте, отдыхе и т.д.). Наибольшее количество ситуативных лидеров учебные группы выдвигают по спортивному критерию, далее быт, учеба, руководство. Это почти на всех курсах. Студенты группы общаются не только в стенах института, но и во внеурочное время. Педагогический опыт куратора показывает, что группа будет сплоченной, если с первого курса ведется большая работа, направленная на обеспечение систематичности в овладении знаниями и навыками; если ведется контроль за текущей успеваемостью (а не только перед сессией) и со стороны куратора и со стороны актива группы; если проводятся специальные предсессионные мероприятия; если поощряются отличники и те студенты, кто учится на

«хорошо»; если успевающие студенты помогают отстающим студентам и т.д. [3].

Несомненно, актив группы должен быть на протяжении всех четырех лет обучения работоспособным и авторитетным. Требования к нравственному облику студента-активиста включают разнообразные положительные личностные качества, такие как: трудолюбие, правдивость, скромность, настойчивость, жизнерадостность.

В группах, где менее благоприятные взаимоотношения среди студентов, там меньше единства во взглядах и установках её членов и тем ниже уровень требований к членам группы.

Общие тенденции, которые характеризуют взаимоотношения в студенческих учебных группах, «портрет» лучших из них служит основанием для следующих, по нашему мнению, утверждений.

Межличностные отношения очень важны для субъективной удовлетворенности студента своим положением и для эффективности деятельности группы. Дружелюбная атмосфера в учебной группе, взаимное понимание и помощь – результат и условие сплоченности коллектива. И, конечно, кураторам и активу групп необходимо изучать межличностные отношения студентов, чтобы не было «изолированных» и «отвергнутых» студентов или таких, которые попали в число «звезд», чтобы эти отношения были динамичны. Ведь, как правило, особенно в начале обучения, межличностные конфликты студентов в неформальной сфере общения (быт, отдых) возникают быстро. Учебная деятельность в этом отношении представляет большие трудности, так как усвоение учебного материала протекает индивидуально. Она требует специальной организации педагогических мероприятий. В группах, где хорошая успеваемость и студенты достаточно активны, взаимоотношения благоприятны и интенсивны как в неформальной, так и в формальной сферах на протяжении всех четырех лет. За этот период обучения студенты оказывают помощь и принимают её друг от друга при затруднениях в учебе, быте, личных неурядицах и т.п. Конечно, все вопросы и ответы на них связаны с усложнением, от курса к курсу, задач, которые решаются общественной и учебной деятельностью.

При составлении планов воспитательной работы целесообразно учитывать выявленную, от первого к четвертому курсу, динамику внутригрупповых взаимоотношений.

Отношение студентов группы к выдвижению актива (старосты, помощника старосты по учебной работе, по спортивной работе), требования, предъявляемые к их личностным качествам, свидетельствует об уровне сформированности групповых норм. В лучших группах официальными руководителями выдвигаются авторитетные студенты (староста и его помощники являются лидерами и в учебной деятельности, и в руководстве). Наблюдается сменяемость актива (и это правильно, особенно, если староста не соответствует своей должности),

благодаря чему студенты овладевают как опытом руководства, так и опытом подчинения.

Но вопрос подбора, а главное, обучения актива руководству достаточно сложный и, конечно, ещё не решенный. Педагогическому коллективу необходимо усилить обучение студенческого актива руководить группой, организуя с этой целью специальные мероприятия, вооружая их социально-психологическими знаниями (здесь необходимо участие психологов, социологов, преподавателей кафедры педагогики).

Список использованной литературы и источников

1. Гордеев В.Д. Проблемы индивидуализации обучения студентов в ВУЗе // Современные направления развития системы физкультуры и технологии образования: межвуз. сб. науч. трудов. Саратов: Саратовский источник, 2016.
2. Саяпин В.Н., Саяпина Н.Н. Характеристики учебного диалога в дидактическом взаимодействии // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2015. № 12.
3. Информационно-методический сборник для куратора студенческой учебной группы. СГУ имени Н.Г. Чернышевского, 2008.

СПЕЦИФИКА ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В данной статье говорится об особенностях социализации студентов с ограниченными возможностями здоровья. Раскрываются проблемы, которые испытывают студенты с ограниченными возможностями здоровья в процессе получения высшего образования. Даются основные направления работы по социализации студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшего учебного заведения.

Ключевые слова: социализация, студенты с ограниченными возможностями здоровья, высшее образование.

SPECIFICITY OF SOCIALIZATION PROCESS OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN TERMS OF VOCATIONAL TRAINING

Abstract. This article refers to the features of socialization of students with disabilities. The author describes the problems that are faced by students with disabilities in the process of obtaining higher education. The main areas of work in socialization of students with disabilities in higher educational institutions are given.

Key words: socialization, students with disabilities, higher education.

Социализация является сложным, многоаспектным процессом становления развивающейся личности человека как члена современного ему общества. Для данного процесса свойственны интериоризация, усвоение ценностей, социальных норм, культуры, важных социальных навыков, реализация прав и обязанностей в многочисленных социальных отношениях. Сущность социализации раскрывается в таких процессах, как адаптация, интеграция, саморазвитие и самореализация. Для лиц с ограниченными возможностями здоровья данные процессы могут быть отягощены дизотногенетическими проявлениями. Однако именно недостатки развития могут служить стимулом для успешной социализации человека. Основатель дефектологической науки Л.С. Выготский выдвинул в свое время основополагающий тезис о том, что и нормативное и дизонтогенетическое развитие осуществляется по одним и тем же закономерностям. Этот тезис положил начало как развитию дефектологической науки, так и процессам, происходящим в рамках социальных институтов образования и специального образования.

Личность человека развивается в условиях постоянно меняющегося социального окружения, испытывает на себе различные воздействия, является включенной в разнообразные виды деятельности, отношений, социальных институтов.

Социализация длится всю жизнь, однако можно выделить определенные этапы, связанные с взрослением, каждый из которых сфокусирован на решении определенных задач и обусловлен ведущей деятельностью человека:

- ранняя социализация, охватывает время от рождения ребенка до его поступления в школу, ведущая деятельность – игровая;
- юношеская социализация, включающая обучение в школе, вузе, ведущая деятельность – учебная;
- трудовая – охватывает период профессиональной зрелости человека;
- послетрудовая, наступающая в пожилом возрасте в связи с прекращением трудовой деятельности.

В процессе личностного становления в большей или меньшей степени происходит эмансипация личности, которая проявляется в необходимости самостоятельного поиска решения проблем, жизненных ситуаций, сознательности поступков, личной ответственности. Современная социальная реальность, информационное общество характеризуется тем, что с одной стороны человека предоставляется огромный выбор ресурсов, предложений, вариантов личностного, профессионального развития, с другой стороны эта многовариантность требует от человека умения сделать правильный выбор, находясь на жизненном "перепутье". Сделав определенный жизненный и профессиональный выбор, поступив в учебное заведение, дающее профессиональное образование, человек сталкивается с рядом проблем по приспособлению к новой обстановке во время освоения социальной роли и адаптации к условиям деятельности.

Социализация студентов в процессе получения высшего образования включает это не только освоение профессиональных компетенций необходимых для будущей профессии, но и приобретение навыков самостоятельной жизни во взрослом обществе, раскрытие собственной индивидуальности, личностная эмансипация. Помимо внешних экономических, политических, социальных, моральных и культурных факторов, влияющих на социализацию студентов в период обучения в вузе, влияние оказывают и индивидуально и личностные особенности [1].

На сегодняшний день студенты с ограниченными возможностями здоровья являются неотъемлемой частью контингента, поступивших в высшие образовательные учреждения. Выделяют несколько форм получения лицами с ОВЗ профессионального образования, однако практически доказано, что наиболее эффективной формой является инклюзивное образование. Оно предполагает высокий уровень включенности в образовательную среду учебного учреждения при условии предоставления равных с другими студентами возможностей и создания специальных образовательных условий. Однако при всей ее эффективности признается факт, того что студенты с ОВЗ испытывают разнообразные сложности в ходе вузовской социализации. С одной стороны, они пред-

определены особенностями психофизического состояния студента, трудностями социальной адаптации, а с другой стороны, особенностями внутригруппового взаимодействия, особенностями внутривузовской «безбарьерной среды». Немаловажную роль играет тот факт, что студенты с ОВЗ в образовательную среду ВУЗа часто попадают из специальных школ, домов-интернатов, условий домашнего обучения, условий гипоопеки или гиперопеки, где так или иначе формировалась сегрегационная среда воспитания, поэтому они часто испытывают проблемы с адаптацией в новых условиях. Время обучения в вузе становится временем свободы, самоопределения, однако данная свобода может повлиять на личность студента неоднозначно.

М.Д. Коноваловой были выделены типичные трудности адаптационного периода. Представлены две группы:

- 1) трудности, непосредственно связанные с учебной деятельностью;
- 2) трудности, связанные с организацией учебной деятельности.

В данном исследовании сделано предположение о том, что наибольшие трудности в период адаптации к вузовскому обучению у студентов с ОВЗ вызвали факторы внешней среды и инфраструктуры. Все остальные причины, затрудняющие процесс адаптации были успешно преодолены, вероятно, при помощи одноклассников, т.к. в большинстве случаев в «инклюзивных» группах отмечается достаточно высокий уровень социального взаимодействия [2].

Исследования межличностных внутригрупповых отношений в инклюзивных группах остаются актуальными. Многие авторы утверждают, что существует определенная хронология в процессе общей внутригрупповой адаптации студентов. Основываясь на подходах Ю.М. Кондратьева и С.А. Багрецова, можно дать следующую характеристику основных этапов развития учебных групп в вузе.

На первом курсе группа выступает как субъект общения. Проявляется направленность на формирование кооперативного типа взаимодействия. Начинает формироваться групповое сознание и самосознание, выражающееся в перцептивном единстве [3].

На втором курсе группа выступает как сформированный субъект совместной деятельности. Адаптационные процессы уже завершены, но целенаправленность и структурированность ещё развиты недостаточно. Факт поступления в вуз укрепляет надежду студентов в собственные силы и способности, порождает надежду на интересную жизнь. Также нередко возникает вопрос о правильности выбора вуза, специальности, профессии, решается вопрос о профессиональном развитии [4].

Третий курс демонстрирует интегративные процессы, что создаёт психологическое и организационное единство в группах. На этом этапе группу можно охарактеризовать как сформировавшийся субъект совместной деятельности.

Снижается референтность учебных групп для их членов, складывается авторитет официальных лидеров.

На четвёртом курсе доминируют взаимоотношения по симпатиям, носящее более индивидуальный характер, что связано с приближающимся окончанием обучения в вузе. Однако повышается привлекательность собственных групп, пятикурсников удовлетворяют группы, не предъявляющие к ним высоких требований, допускающую низкую сплочённость, позволяющие каждому из них достигать собственные цели и реализовать собственные интересы, независимо от своей общности, обеспечивающие психологическую независимость [4].

Таким образом, нужно подчеркнуть, что на каждом уровне развития, студенческая группа обладает определенными психологическими особенностями, которые, несомненно, влияют на успешность совместной деятельности. Студенты с ОВЗ также встраиваются в общую канву взаимоотношений, которые трансформируются от курса к курсу. Однако по нашим наблюдениям можно сделать вывод о том, что не существует прямой зависимости между состоянием психофизического здоровья студента и его адаптированностью в группе сокурсников. Много зависит от личностных качеств студента, коммуникабельности, нравственных установок и стиля поведения, от его умения находить и поддерживать психологически комфортные отношения с сокурсниками, уровня воспитанности.

Можно выделить несколько социально-психологических типов студентов с ОВЗ, основываясь на наблюдении их поведения в процессе обучения.

«Субъект обучения» – это студенты с ОВЗ, которые обучаясь в высшем учебном заведении, проходя определенный путь личностного и профессионального развития, очень часто из объектов социализационного воздействия становятся субъектами данного процесса. Их характеризует высокая социально-психологическая адаптивность. Это приводит к тому, что многие в процессе обучения занимают активную жизненную позицию: участвуют в научно-практических конференциях, концертах, воспитательных мероприятиях, ведут научную работу, становятся организаторами собственных вузовских проектов, вовлекая в них студентов и преподавателей.

«Участник обучения» – данная категория студентов, старается максимально добросовестно относиться к основному виду деятельности – учебе. Их радует то, что они могут успевать за большинством сокурсников, несмотря на то, что учились раньше в специальных образовательных условиях.

«Пассивные оппозиционеры» – данные студенты, в силу того, что у них либо не сформированы навыки учебной деятельности, либо они не успевают за большинством сокурсников, выбирают оппозицию группе – пропускают занятия, имеют низкую успеваемость, стараются переориентироваться на какие-либо другие виды деятельности, например, идут работать. Необходимо сказать,

что в данной группе много студентов из социально неблагополучных условий – сироты, социальные сироты.

Нужно отметить, что и инклюзивная группа в целом, так же, как и обычная, проходит определенный путь формирования коллектива, поэтому важно вести определенную работу в этом направлении. Необходимо осознавать, что основным ресурсом повышения социально-психологической адаптированности студентов с ОВЗ является «инклюзивная» студенческая группа [2].

Также этому способствует благоприятная социально-психологическая обстановка вуза и личностно-ориентированная позиция профессорско-преподавательского состава, стимулирование студенческой личной активности различными подразделениями вуза.

В Саратовском государственном университете такая работа ведется постоянно и планомерно на различных уровнях, которые в свою очередь предполагают тесное взаимодействие. На микроуровне необходимо отметить тесное взаимодействие куратора группы со своими подопечными, а также преподавателей, ведущих занятия. На мезоуровне нужно отметить воздействие администрации факультетов, студенческих советов. Макроуровень представлен различными структурами, призванными защищать права студентов с ОВЗ и помогать их социальной адаптации. В СГУ им Н.Г. Чернышевского это Центр инклюзивного сопровождения и социальной адаптации студентов. Его основные задачи: координация межструктурного взаимодействия в части адаптации к процессу поступления, обучения и развития личности студентов с ограниченными возможностями здоровья; психолого-педагогическое, здоровьесберегающее и социально-реабилитационное сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; содействие развитию инфраструктуры университета для обеспечения доступности образовательной среды лицам с ограниченными возможностями здоровья [5].

Таким образом, многоаспектный процесс социализации студента с ОВЗ предполагает тесное взаимодействие личности и среды, в которой социализируется индивид. Именно среда часто является непреодолимой преградой для роста, развития и адаптации человека. Осторожный оптимизм заключается в том, что те опасения, которые были связаны с трудностями принятия какой-либо инаковости, как показывает время и опыт, не оправдываются. Именно вузовская среда способствует тому, что люди, ранее выпадавшие из социальных контекстов включения, сейчас становятся ее полноправными участниками. Постепенно трансформируя общественное сознание в русло гуманистических и личностно-ориентированных взглядов и действий. Хотя необходимо отметить, что вузовская среда, при всех положительных тенденциях своего развития, часто не может быть определяющим и благоприятным фактором социализации лиц с ОВЗ, хотя и обладает ярко выраженным прогрессивным потенциалом.

Список использованной литературы и источников

1. Психолого-педагогическое сопровождение студентов: учеб.-метод. пособие / Сост. М.Д. Коновалова, Е.Б. Щетинина. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2013. 24 с.
2. Коновалова М.Д. Особенности социально-психологической адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде вуза // Психология обучения. 2014, № 11. С.55-62.
3. Багрецов С.А. Диагностика социально-психологических характеристик малых групп с внешним статусом. СПб.: Лань, 2000. 649 с.
4. Кондратьев Ю.М. Социальная психология студенчества. М.: Московский психолого-социальный институт, 2009. 160 с.
5. <http://www.sgu.ru/structure/social/inclusive>. Дата обращения 10.10.2017.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ СТРУКТУРЫ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ¹⁰

Аннотация. В статье исследуются познавательные состояния в различных формах учебной деятельности студентов (лекция, семинар, экзамен). Показана специфика функциональных комплексов состояний в зависимости от варьирующих ситуаций учебной деятельности, а также их состав и динамика. Установлено, что от начала к концу учебных занятий происходит уменьшение процентной доли познавательных состояний, возрастает общее число состояний других классов (эмоциональных, психофизиологических и др.), входящих в соответствующие структуры.

Ключевые слова: учебная деятельность, психические состояния, познавательные состояния, структура

FUNCTIONAL STRUCTURES OF STUDENTS' COGNITIVE STATES

Abstract. The article explores cognitive states in various forms of students learning activities (lecture, seminar, and exam). The specifics of functional complexes of states depending on the varying situations of educational activity, as well as their composition and dynamics are shown. It is established that from the beginning to the end of the training sessions the percentage of cognitive states decreases, the total number of states of other classes (emotional, psychophysiological, etc.) entering into the corresponding structures increases.

Keywords: educational activity, mental states, cognitive states, structure

В общепсихологическом плане исследование функциональных структур познавательных состояний позволит показать роль этих состояний в учебной, научно-исследовательской, творческой и др. видах деятельности. Особую актуальность исследование функциональных структур познавательных состояний приобретает для разработки категории «психическое состояние» в психологии, поскольку включает решение проблем устойчивости/изменчивости структуры состояния, роли предшествующих состояний, связи с другими категориями психических явлений и др.

Знание специфики познавательных состояний имеет большое значение в деятельности преподавателей в процессе обучения школьников и студентов. Научно обоснованное управление познавательными состояниями отдельных учащихся или групп позволит усилить позитивное влияние обучения на формирование личности школьника или студента. Таким образом, исследование функций познавательных состояний в ходе основной деятельности человека, а

¹⁰ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Республики Татарстан в рамках научного проекта № 17-16-16012.

также разработка методов их актуализации, является важной практической задачей в области психологии.

Познавательные состояния рассматриваются нами как целостная функциональная структура, образующаяся посредством интеграции различных компонентов психики (переживаний, психических процессов, психологических свойств и др.) и изменяющаяся на протяжении различных этапов основной деятельности.

Исходные теоретические предпосылки для исследования функциональных структур познавательных состояний появились в результате работ Б.Г. Ананьева, П.К. Анохина, В.А. Ганзена, Б.Ф. Ломова и др. В области психологии состояний человека была разработана теория функциональных структур психических состояний личности [1], создана концепция неравновесных состояний [2]. Отдельные аспекты проблемы функциональных структур состояний частично рассматривались в контексте изучения психической напряженности [3; 4], утомления [5], информационного стресса [6].

Проведенные исследования позволяют сформулировать основные положения концепции функциональных структур познавательных состояний в ходе основной деятельности субъекта.

Функциональная структура состояния анализируется нами как целостное явление психической деятельности (как совокупность состояний). В этом понятии фиксируются инвариантные и динамические аспекты проявлений функций состояний во взаимоотношении с системой более высокого порядка (целостным психическим) и ее компонентами, а также характеристиками среды.

Функциональные структуры познавательных состояний актуализируются в ходе учебной, научно-исследовательской и др. видах деятельности, являясь результатом взаимодействия субъекта и объекта познания. С точки зрения системного подхода они представляют собой многоуровневую структуру, интегрирующую в свой состав совокупность разнородных психических явлений (психические процессы, свойства, социально-психологические проявления и др.), необходимых для эффективной реализации деятельности. В соответствии с данным положением, функциональные структуры познавательных состояний обеспечивают координацию когнитивной, волевой, эмоциональной и др. компонент личности в зависимости от ситуаций жизнедеятельности. Изучение специфики взаимодействия данных подсистем психического позволит приблизиться к пониманию сущности познавательных состояний как целостного явления. Комплексы отдельных состояний образуют оперативный (сек.-мин.), текущий (час-день) и длительный (мес.-год) уровни функциональной структуры. На каждом из уровней доминирующим (системообразующим) выступает одно или несколько познавательных состояний, придающих переживаниям субъекта соответствующую этим состояниям эмоциональную окраску. Компоненты функциональной структуры находятся в непрерывном взаимодействии друг с другом,

благодаря чему происходит развитие функциональной структуры, обеспечивающее адаптацию субъекта к информационно насыщенным ситуациям основной деятельности. Таким образом, функциональные структуры познавательных состояний могут служить средством постижения таких сложных форм деятельности как учебная и научно-исследовательская.

Новизна предлагаемой исследовательской модели заключается в том, что познавательные состояния исследуются как функциональные структуры в единстве с этапами и формами деятельности субъекта. Предлагаемый подход позволит раскрыть регулятивные функции познавательных состояний по отношению к учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности, показать их состав, структуру, механизмы взаимосвязи с психическими состояниями других классификационных групп (эмоциональными, волевыми, функциональными).

Организация исследования

Цель данного исследования – выявить типичные функциональные структуры состояний текущего (час-день) и оперативного уровня (диапазон сек.-мин.). Для этого была сформирована выборка из студентов-психологов с 1 по 3 курс общей численностью 274 человека (из них 1 курс – 86 человек, 2 курс – 97 человек, 3 курс – 91 человек). Средний возраст респондентов 18.8 лет. Обработка данных осуществлялась при помощи статистического пакета SPSS 19.0.

Исследование состояний проводилось методом направленных ассоциаций. Словами-стимулами служили формы (лекция, семинар, экзамен) и этапы учебной деятельности (начало, середина, конец занятия). Выбор переживаемых состояний ограничивался списком состояний, с которым респонденты знакомы до проведения исследования. Список составлен на основе методики изучения психических состояний студентов в учебном процессе А.О. Прохорова [7]. Выбранные состояния оценивались по степени выраженности: 1 – малая выраженность данного состояния; 2 – уровень выраженности состояния ниже среднего; 3 – средний уровень выраженности; 4 – выше среднего; 5 – данное состояние максимально выражено.

Результаты

По результатам исследования *текущего* уровня функциональных структур были выявлены наиболее часто переживаемые познавательные состояния студентов в трех формах обучения (лекция, семинар, экзамен), затем вычислены их корреляции с другими психическими состояниями на двух уровнях статистической значимости – $p \leq 0,01$ (первый «эшелон» состояний) и $p \leq 0,05$ (второй «эшелон»).

Было установлено, что типичным во время *лекции* является состояние *заинтересованности*. Данное состояние прямо коррелирует с состояниями увлечения, вдохновения, любопытства, предвосхищения, сосредоточенности

($p \leq 0,01$), упорства, вдумчивости, недоумения, озадаченности, озарения, размышления ($p \leq 0,05$).

Наиболее часто встречаемым состоянием на *семинаре* также является *заинтересованность*. Она прямо коррелирует с состояниями активности, вдохновения, вдумчивости, любопытства, озарения, размышления, апатии, воодушевления, негодования и обратно – с состоянием неудовольствия ($p \leq 0,01$). На уровне ($p \leq 0,05$) выявлены прямые корреляции с состояниями одухотворения, бодрости, отзывчивости и упорства, и обратные корреляции с состояниями вялости, дисфории, обиды, огорчения, переутомления и усталости.

В ситуации *экзамена* типичным познавательным состоянием является *сосредоточенность*. Данное состояние прямо коррелирует с состоянием вдумчивости ($p \leq 0,01$) и состояниями беспомощности, надежды, ответственности, переутомления, подъема, радости, вдохновения, рассеянности и скуки ($p \leq 0,05$).

По результатам исследования *оперативного* уровня функциональных структур установлены типичные познавательные состояния в учебной деятельности студентов: в ситуации *лекции* – заинтересованность, любопытство, невосприимчивость, размышление, рассеянность, скука, сосредоточенность; в ситуации *семинара* – заинтересованность, задумчивость, размышление; сосредоточенность; в ситуации экзамена – вдумчивость, озадаченность, размышление, сомнение, сосредоточенность. Ведущими познавательными состояниями для каждой из форм учебной деятельности являются *заинтересованность*, *размышление* и *сосредоточенность*.

Для анализа состава функциональных структур психические состояния студентов были разделены на 4 группы – волевые, эмоциональные, психофизиологические и познавательные (на основании классификаций А.О. Прохорова, Н.Д. Левитова, Е.П. Ильина, В.А. Ганзена).

Результаты исследования показали, что в зависимости от формы учебной деятельности познавательные состояния занимают от 30% до 60% всех состояний, образующих функциональные структуры. При этом они, как правило, входят в первый «эшелон» состояний, который наиболее тесно связан с типичным познавательным состоянием ($p \leq 0,01$). От начала к концу учебных занятий происходит уменьшение процентной доли познавательных состояний, возрастает общее число состояний, входящих в соответствующие структуры текущего и оперативного уровня.

Заключение

Установлена специфика переживания типичных познавательных состояний текущего и оперативного уровня при различных формах обучения. Показано, что данные состояния в большей степени связаны с другими познавательными состояниями, а не с состояниями прочих классов (мотивационными, психофизиологическими и др.). Наличие устойчивых и изменчивых связей в структурах состояний является существенным условием как для развития психиче-

ских процессов, так и для адаптации студентов к информационно насыщенным ситуациям учебной деятельности.

Практическая значимость исследования связана с тем, что познавательные состояния выступают в качестве психологического фактора развития интеллектуальных процессов и, прежде всего, мышления субъекта. Научно обоснованное управление познавательными состояниями отдельных учащихся или групповым познавательным состоянием позволит усилить позитивное влияние обучения на формирование личности школьника или студента.

Список использованной литературы и источников

1. Прохоров А.О. Психические состояния и их функции. Казань: КГПИ, 1994. 168 с.
2. Прохоров А.О. Психология неравновесных состояний. М.: Ин-т психол. РАН, 1998. 152 с.
3. Немчин Т.А. Состояния нервно-психического напряжения Л.: ЛГУ, 1983. 167 с.
4. Наенко Н.И. Психическая напряженность. М.: МГУ, 1976. 112 с.
5. Леонова А.Б. Психодиагностика функциональных состояний человека. М.: МГУ, 1984. 200 с.
6. Бодров В.А. Информационный стресс: учебное пособие для вузов. М.: ПЕРСЭ, 2000. 352 с.
7. Прохоров А.О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе. Казань: КГУ, 1991. 168 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абросимова Юлия Александровна, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии и прикладной социологии Саратовского государственного технического университета имени Ю.А. Гагарина

Акименко Анастасия Константиновна, канд. психол. наук, доцент кафедры социальной психологии образования и развития Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

Арефьева Елизавета Владимировна, студент 4 курса (направление Педагогическое образование) факультета иностранных языков и лингводидактики Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

Беспалова Татьяна Александровна, доцент, канд. мед. наук, зав. кафедрой теоретических основ физического воспитания Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

Богатырева Ульяна Андреевна, студент 3 курса (направление Специальное (дефектологическое) образование) факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

Болгова Анастасия Витальевна, аспирант кафедры педагогики, ассистент кафедры теории, педагогики и методики начального образования и изобразительного искусства Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета

Васильева Людмила Леонидовна, доцент, канд. пед. наук, учитель начальных классов МАОУ «Медико-биологический лицей» г. Саратова

Вержибок Галина Владиславовна, доцент, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии Минского государственного лингвистического университета (Республика Беларусь)

Власова Наталья Валериевна, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии личности Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

Геллер Галина Андреевна, доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры психологии образования и социальной педагогики Курского государственного университета

Глазырина Ираида Александровна, ассистент кафедры спортивных дисциплин Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

Голубева Наталия Михайловна, ассистент кафедры педагогической психологии и психодиагностики Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

Горбунова Екатерина Сергеевна, магистрант 1 курса Института социальной инженерии Российского государственного университета им. А.Н. Косыгина (Технология. Дизайн. Искусство) (Москва)

Грачев Юрий Геннадиевич, доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры психологии здоровья и коррекционной психологии Курского государственного медицинского университета

Грачева Оксана Геннадиевна, канд. социол. наук, доцент кафедры психологии и прикладной социологии Саратовского государственного технического университета имени Ю.А. Гагарина

Григина Елена Сергеевна, канд. психол. наук, доцент кафедры реабилитационных технологий в образовании на базе ГАУ СО «ЦАРИ» Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

Гусакова Ольга Яковлевна, канд. филол. наук, доцент кафедры начального языкового и литературного образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

Данилов Сергей Вячеславович, доцент, канд. психол. наук, директор Центра образовательных перспектив и инноваций (Ульяновск)

Дормидонтов Александр Викторович, профессор кафедры народных инструментов Саратовской государственной консерватории имени Л.В. Собинова, педагог дополнительного образования высшей квалификационной категории МАУДО «Дворец творчества детей и молодежи» г. Саратова

Еремин Николай Михайлович, педагог-организатор МБУДО Дворец детского (юношеского) творчества «Юный губкинец» (Губкин, Белгородская обл. - Курск)

Еремина Анастасия Николаевна, доцент, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии образования и социальной педагогики Курского государственного университета

Жигалина Екатерина Владимировна, студент 2 курса (направление «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование») факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

Жигалина Наталия Викторовна, студент 3 курса (направление «Психология») факультета психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова

Жуина Диана Валериевна, доцент, канд. психол. наук, доцент кафедры специальной и прикладной психологии Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева (Саранск)

Зайцев Дмитрий Викторович, профессор, доктор социол. наук, профессор кафедры психологии и прикладной социологии Саратовского государственного технического университета имени Ю.А. Гагарина

Ильина Татьяна Николаевна, канд. социол. наук, доцент кафедры психологии и прикладной социологии Саратовского государственного технического университета имени Ю.А. Гагарина

Ильинская Ирина Петровна, доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры теории, педагогики и методики начального образования и изобразительного искусства Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета

Кавкаева Анастасия Николаевна, студент 4 курса (направление Психология) Института социального и производственного менеджмента Саратовского государственного технического университета имени Ю.А. Гагарина

Карицкий Игорь Николаевич, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии Российского государственного университета имени А.Н. Косыгина (Москва)

Кашкина Ирина Алексеевна, почетный работник общего образования, методист высшей квалификационной категории МАУДО «Дворец творчества детей и молодежи» г. Саратова

Клименко Владислав Владиславович, доцент, канд. психол. наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Воронежского государственного педагогического университета

Колчина Алина Геннадиевна, канд. филос. наук, доцент кафедры специальной психологии Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

Костина Любовь Михайловна, доцент, канд. психол. наук, доцент кафедры возрастной психологии и педагогики семьи Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена (Санкт-Петербург)

Крючков Владимир Петрович, доцент, доктор филол. наук, зав. кафедрой логопедии и психолингвистики Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского,

Кузнецова Светлана Викторовна, доцент, канд. социол. наук, доцент кафедры психологии и прикладной социологии Саратовского государственного технического университета имени Ю.А. Гагарина

Кузьмина Нина Владимировна, доцент, канд. мед. наук, доцент кафедры технологического образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

Куприянчук Елена Викторовна, доцент, канд. социол. наук, доцент кафедры специальной психологии Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

Ларина Ольга Владимировна, канд. пед. наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

Летягина Светлана Константиновна, доцент, канд. социол. наук, доцент кафедры психологии и прикладной социологии Саратовского государственного технического университета имени Ю.А. Гагарина

Лифанова Наталия Михайловна, магистрант 2 курса факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

Лукашин Юрий Викторович, канд. пед. наук, доцент кафедры физической культуры и спорта Саратовского государственного технического университета имени Ю.А. Гагарина

Мазилов Владимир Александрович, профессор, доктор психол. наук, зав. кафедрой общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского

Малышев Иван Викторович, канд. психол. наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

Мамонова Анастасия Валерьевна, магистрант 1 курса Института физической культуры и спорта Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

Мартынова Елена Анатольевна, магистрант 2 курса (направление Педагогическое образование) Волгоградского государственного социально-педагогического университета

Меньшикова Анастасия Николаевна, канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры графического дизайна Курского государственного университета

Меркулова Оксана Александровна, педагог дополнительного образования МАУДО «Дворец творчества детей и молодежи» г. Саратова

Мирошникова Галина Николаевна, почётный работник сферы образования РФ, канд. пед. наук, педагог высшей квалификационной категории МАУДО «Дворец творчества детей и молодежи» г. Саратова

Мойстус Инна Александровна, студент 4 курса (направление Педагогическое образование) Волгоградского государственного социально-педагогического университета

Молодиченко Тамара Алексеевна, канд. психол. наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

Морчадзе Надежда Юрьевна, студент 4 курса (направление «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Специальная психология») факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

Назаретян Аничка Самвеловна, магистрант факультета психологии Ярославского государственного университета имени П.Г. Демидова

Новикова Ирина Владимировна, канд. социол. наук, зав. кафедрой теории и методики физической культуры, технологии и ОБЖ Саратовского областного института развития образования

Овчинникова Татьяна Николаевна, канд. психол. наук, психолог, кафедра психологии Международного социально-гуманитарного института (Москва)

Павленкович Светлана Сергеевна, канд. биол. наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

Павлюкова Нина Анатольевна, старший преподаватель кафедры спортивных игр Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

Парфенова Юлия Сергеевна, преподаватель кафедры физической культуры и спорта Саратовского государственного технического университета имени Ю.А. Гагарина

Писаренко Ирина Алексеевна, доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии Санкт-Петербургского государственного университета

Поселягина Лариса Вячеславовна, доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогической психологии и педагогики Казанского инновационного университета имени В.Г. Тимирязова

Преображенская Елена Владимировна, канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры, технологии и ОБЖ Саратовского областного института развития образования

Рачковская Ольга Валерьевна, преподаватель кафедры физического воспитания и спорта Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

Романова Ирина Викторовна, зам. директора МБДОУ "Центр развития ребенка - детский сад № 44" г. Саратова

Романова Светлана Николаевна, студент 4 курса (направление «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология образования») факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

Рышкова Людмила Михайловна, доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры психологии образования и социальной педагогики Курского государственного университета

Саяпин Василий Николаевич, профессор, канд. пед. наук, профессор, зав. кафедрой технологического образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

Саяпин Николай Васильевич, канд. пед. наук, доцент кафедры технологического образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

Саяпина Наталия Николаевна, доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры методологии образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

Селезнёва Ирина Николаевна, аспирант кафедры прикладной психологии Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (Республика Беларусь)

Селиванова Юлия Викторовна, профессор, доктор социол. наук, профессор, зав. кафедрой коррекционной педагогики Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

Семенова Валерия Владимировна, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики дошкольного образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета

Ситникова Александра Васильевна, магистрант 2 курса (направление «Педагогическое образование», профиль «Технологическое образование в системе профессиональной подготовки») факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

Смирнова Вера Владимировна, доцент, канд. филол. наук, доцент кафедры русской и зарубежной литературы Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

Спиридонова Елена Анатольевна, старший преподаватель кафедры технологического образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

Ткачева Мария Сергеевна, доцент, канд. психол. наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского

Тупикова Светлана Евгеньевна, доцент, канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского;

Фадеева Татьяна Юрьевна, доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры социальной психологии образования и развития Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

Хамидулина Виктория Александровна, магистрант 2 курса (направление «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование») факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского

Хуторянская Татьяна Валентиновна, доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского

Царева Нина Михайловна, канд. мед. наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

Черемисинова Лариса Ивановна, доцент, доктор филол. наук, зав. кафедрой начального языкового и литературного образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского

Черняева Татьяна Николаевна, доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского

Шпитальная Евгения Николаевна, доцент кафедры спортивных игр Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

Шустова Любовь Порфирьевна, доцент, канд. пед. наук, начальник Отдела перспективных исследований и проектов Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова

Щетинина Елена Борисовна, доцент, канд. социол. наук, доцент кафедры коррекционной педагогики Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

Юсупов Марк Геннадьевич, доцент, канд. психол. наук, доцент кафедры общей психологии Казанского федерального университета

Яшкова Аксана Николаевна, доцент, канд. психол. наук, зав. кафедрой специальной и прикладной психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева (Саранск)

СОДЕРЖАНИЕ

Приветственное слово основателя «Страховских Чтений» профессора Владимира Ивановича СТРАХОВА.....	4
<i>Ю.А. Абросимова</i> КОНЦЕПЦИЯ ТРАНСОВЫХ МЕТОДОВ ИНТЕГРАЦИИ ЛИЧНОСТИ: СТРУКТУРА, ФОРМА И СОДЕРЖАНИЕ.....	6
<i>А.К. Акименко</i> ЗНАЧЕНИЕ ТВОРЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ И.В.СТРАХОВА ДЛЯ ПОЗИТИВ- НОЙ ПСИХОЛОГИИ.....	10
<i>Т.А. Беспалова, А.В. Мамонова</i> ФУТБОЛЬНЫЕ ФАНАТЫ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ МОЛОДЕЖНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ В РОССИИ.....	13
<i>А.В. Болгова, И.П. Ильинская</i> ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТАКТ УЧИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЦЕН- НОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА.....	18
<i>Л.Л. Васильева</i> УСТОЙЧИВЫЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ИНТЕРЕСЫ ОДАРЕННЫХ ЛИЦЕИ- СТОВ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ.....	25
<i>Г.В. Вержибок</i> КУЛЬТУРА ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ – РЕСУРС СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА И ИНДИВИДА.....	31
<i>Н.В. Власова</i> ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОД- РОСТКОВ МЕТОДОМ АРТ-КОНСТРУКТА (НА ПРИМЕРЕ УЧАЩИХСЯ КА- ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА).....	37
<i>Г.А. Геллер</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕ- СКОЙ ЭТИКИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИО- НАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА.....	45

<i>Н.М. Голубева</i> РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА.....	50
<i>Е.С. Горбунова</i> ВЛИЯНИЕ СМИ НА МЕЖЭТНИЧЕСКУЮ ТОЛЕРАНТНОСТЬ И НАЦИОНАЛЬНУЮ ИДЕНТИЧНОСТЬ.....	55
<i>Ю.Г. Грачёв</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ МЕДИЦИНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ С ПОЗИЦИЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА.....	60
<i>О.Г. Грачева</i> ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ.....	64
<i>Е.С. Гринина, Н.Ю. Морчадзе</i> ДИАГНОСТИКА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	69
<i>О.Я. Гусакова</i> ПРАВСТВЕННАЯ ПРОБЛЕМАТИКА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Л.А. ЧАРСКОЙ: К ВОПРОСУ О ПОЛЕМИКЕ В РУССКОЙ КРИТИКЕ 1910-Х ГГ.....	74
<i>С.В. Данилов, Л.П. Шустова</i> ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА.....	80
<i>А.В. Дормидонтов</i> ИННОВАЦИОННЫЕ (ПАТЕНТНЫЕ) ПРИСПОСОБЛЕНИЯ ДЛЯ ИГРЫ НА ДОМРЕ В КОНТЕКСТЕ СОХРАНЕНИЯ ПСИХОСОМАТИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ИСПОЛНИТЕЛЯ.....	85
<i>А.Н. Еремина, Н.М. Еремин</i> СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ НА ТРАДИЦИЯХ И КУЛЬТУРЕ КАЗАЧЕСТВА: ОТ ПЕДАГОГИКИ ЗДОРОВЬЯ К ЭТНИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕСТВА.....	89
<i>Н.В. Жигалина</i> ВЛИЯНИЕ ПРОСМОТРА ВИДЕОБЛОГОВ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДО-	

РОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА.....	95
<i>Д.В. Жуина, А.Н. Яшкова</i>	
МОТИВАЦИЯ НА ПРОФЕССИЮ СТУДЕНТА ВУЗА: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....	98
<i>Т.Н. Ильина, А.Н. Кавкаева</i>	
ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ.....	103
<i>И.Н. Карицкий</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИГРУШКИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВСЕДНЕВНОСТИ.....	108
<i>И.И. Кашкина</i>	
СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ УДОД КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ УЧАЩИХСЯ.....	113
<i>В.В. Клименко</i>	
МАЛАЯ ГРУППА ШКОЛЬНИКОВ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА.....	118
<i>А.Г. Колчина</i>	
НАРУШЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ШКОЛЬНИКА КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИИ ЗДОРОВЬЯ.....	125
<i>В.П. Крючков, У.А. Богатырева</i>	
ДИСКУРС РУССКОГО ПРАВОСЛАВНОГО ЮРОДСТВА: КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВАЯ СТРАТЕГИЯ И ТАКТИКА.....	130
<i>С.В. Кузнецова, Ю.С. Парфенова</i>	
ОСОБЕННОСТИ ВНД И ОБЩИЕ СПОСОБНОСТИ К СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	137
<i>Н.В. Кузьмина</i>	
ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИИ ЗДОРОВЬЯ.....	142
<i>Е.В. Куприянчук</i>	
ОЦЕНКА ФЕНОМЕНА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ВНИМАНИЯ В ПРАКТИКЕ	

ПРОВЕДЕНИЯ СУДЕБНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЭКСПЕРТИЗ.....	148
<i>О.В. Ларина</i>	
ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОМФОРТА ШКОЛЬНИКОВ.....	152
<i>С.К. Летягина</i>	
ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СПОРТИВНОЙ МОТИВАЦИИ И ПСИХИЧЕСКОЙ НАДЕЖНОСТИ СПОРТСМЕНОВ.....	157
<i>Н.М. Лифанова, Д.В. Зайцев</i>	
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ МОЛОДЕЖНОЙ ИНТЕРНЕТ-ЗАНЯТОСТЬЮ: УРБАНИСТИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ.....	161
<i>Ю.В. Лукашин, Т.Н. Черняева</i>	
СФОРМИРОВАННОСТЬ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ СОХРАНЕНИЯ И УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	166
<i>В.А. Мазилев</i>	
САРАТОВСКАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА, ПРОВИНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И БУДУЩЕЕ РОССИЙСКОЙ ПСИХОЛОГИИ.....	171
<i>И.В. Малышев, С.Н. Романова</i>	
ХАРАКТЕРИСТИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ И АДАПТАЦИОННЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА.....	181
<i>А.Н. Меньшикова</i>	
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОГО ПОДХОДА.....	186
<i>О.А. Меркулова</i>	
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА РЕФЛЕКСИИ И ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ УЧАЩИХСЯ НА ПРИМЕРЕ ОРГАНИЗАЦИЙ ЗАНЯТИЙ ОБЪЕДИНЕНИЯ «ВОЛШЕБНАЯ КИСТЬ».....	192
<i>Г.Н. Мирошникова</i>	
РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА ПСИХОЛОГИ-	

ЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ (ФРАНЦУЗСКОМУ) ЯЗЫКУ..... 196

И.А. Мойстус

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА МИРА СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНИКА..... 199

Т.А. Молодиченко

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ МОДЕЛИРОВАНИЯ УРОКОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (ИЗ ОПЫТА МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ)..... 202

А.С. Назаретян

МОТИВАЦИЯ КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ..... 207

Т.Н. Овчинникова

ДИАЛЕКТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТА. ДИАЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ..... 211

С.С. Павленкович

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СЕНСОРНЫХ СИСТЕМ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ПОДРОСТКОВ РАЗЛИЧНЫХ СПОРТИВНЫХ СПЕЦИАЛИЗАЦИЙ..... 218

Н.А. Павлюкова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ГИМНАСТИКА» СО СТУДЕНТАМИ ИНСТИТУТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА..... 223

И.А. Писаренко, Л.М. Костина

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЗАПРОСЫ СЕМЬИ В ТЬЮТОРСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ..... 228

Л.В. Поселягина

МАЛАЯ ГРУППА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ..... 233

Е.В. Преображенская, И.В. Новикова, И.В. Романова, Т.Н. Черняева

АНАЛИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ПАРЦИАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ» ДЛЯ ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ «Я – Го-

ТОВ!».....	237
<i>О.В. Рачковская</i> ВОРКАУТ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....	242
<i>Л.М. Рышкова</i> ЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬ- НОГО СТАНДАРТА УЧИТЕЛЯ.....	246
<i>В.Н. Саяпин</i> ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХ- НОЛОГИИ КАК ВАЖНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	252
<i>Н.В. Саяпин, А.В. Ситникова</i> ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КАЧЕСТВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	257
<i>Н.Н. Саяпина, А.В. Ситникова</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКО-КОНСТРУКТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ В УСЛОВИЯХ РАЗВИВАЮ- ЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ТЕХНОЛОГИЯ».....	261
<i>И.Н. Селезнёва</i> ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИ- ОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВА- НИЯ.....	267
<i>Ю.В. Селиванова, И.А. Глазырина</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СПОРТСМЕНОВ С ОГРАНИЧЕН- НЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	271
<i>В.В. Семенова, Е.А. Мартынова</i> ПРОБЛЕМА СОХРАНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОР- ГАНИЗАЦИИ.....	275
<i>В.В. Смирнова</i> «ЧТОБЫ НАПИСАТЬ РОМАН, НАДО...» ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕН- НОСТИ ТВОРЧЕСКОГО ПРОЦЕССА Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО.....	279

<i>Е.А. Спиридонова</i> К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГО- ТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ К РАБОТЕ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	285
<i>М.С. Ткачева</i> ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ И ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННО- СТИ У СТУДЕНТОВ-ПРАКТИКАНТОВ.....	290
<i>М.С. Ткачева</i> СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОМЕ- ХОУСТОЙЧИВОСТИ СПОРТСМЕНОВ.....	298
<i>С.Е. Тутикова, Е. В. Арефьева</i> ДИДАКТИЧЕСКИЙ СИНКВЕЙН КАК ПРОДУКТИВНОЕ ОБУЧАЮЩЕЕ И ОЦЕНОЧНОЕ СРЕДСТВО НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	304
<i>Т.Ю. Фадеева</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТАК- ТА В ИССЛЕДОВАНИЯХ И.В. СТРАХОВА.....	310
<i>В.А. Хамидулина, Л.И. Черемисинова,</i> ЗНАЧЕНИЕ «ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ОРИЕНТАЦИИ ВНИМАНИЯ» В ФОРМИРО- ВАНИИ ПОЛНОЦЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕ- ДЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ.....	316
<i>Т.В. Хуторянская</i> ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ У СТАРШИХ ДО- ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ.....	323
<i>Н.М. Царева</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ШКОЛЬНЫХ КОМАНДНЫХ ИГР.....	329
<i>Л.И. Черемисинова, Е.В. Жигалина</i> ФОРМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА В ТВОРЧЕСТВЕ Л.Н. ТОЛСТО- ГО ДЛЯ ДЕТЕЙ.....	333
<i>Л.И. Черемисинова</i> ТВОРЧЕСТВО Л.Н. ТОЛСТОГО В ИСТОЛКОВАНИИ И.В. СТРАХОВА.....	339

<i>Е.Н. Шпитальная</i>	
ВОПРОСЫ ДЕЛОВЫХ И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СТУДЕНЧЕСКОЙ УЧЕБНОЙ ГРУППЕ.....	345
<i>Е.Б. Щетинина</i>	
СПЕЦИФИКА ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	349
<i>М.Г. Юсупов</i>	
ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ СТРУКТУРЫ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ.....	355
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	360
СОДЕРЖАНИЕ.....	366



Научное издание

**XXV Страховские чтения:
Материалы Всероссийской научной конференции,**

в рамках Международного научного симпозиума, посвященного 100-летию гуманитарного образования в СГУ «Столетие гуманитарного образования в Саратовском государственном университете: диалог времен – прошедшего, настоящего и будущего»
(03 ноября 2017, Саратов)

Издательство «Перо»

109052, Москва, Нижегородская ул., д. 29-33, стр. 27, ком. 105

Тел.: (495) 973-72-28, 665-34-36

Подписано к использованию 25.12.2017.

Объем Мбайт. Электрон. текстовые данные. Заказ 899.