

Департамент образования города Москвы

Самарский филиал
Государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»

ДЕНЬ НАУКИ

Сборник статей
XVIII студенческой научной конференции

Самара
2017

УДК 009
ББК 72
Д34

Печатается по решению Ученого совета
Самарского филиала ГАОУ ВО города Москвы
«Московский городской педагогический университет»

Д34 **День науки: сборник статей XVIII студенческой научной конференции.** – Самара:
СФ ГАОУ ВО МГПУ, 2017. – 308 с.

В настоящий сборник вошли статьи студентов, аспирантов и магистрантов Самарского филиала Московского городского педагогического университета, принявших участие в ежегодной студенческой научной конференции «День науки».

Издание адресуется всем, кто занимается научными исследованиями.

УДК 009
ББК 72

СОДЕРЖАНИЕ

БАКАЛАВРЫ

<i>Аркаева Е. А.</i> Ошибки при квалификации кражи, совершенной из одежды, сумки или другой ручной клади, находившихся при потерпевшем	7
<i>Ахмедов Ж. К.</i> Психологические особенности субъективного ощущения счастья и самооценки психологической активности у пожилых людей	9
<i>Болтенков Д. И.</i> Проблемные аспекты деятельности суда в гражданском процессе и пути решения	10
<i>Волкова Е. Л.</i> Понятие «беспомощное состояние» в уголовном праве	12
<i>Волошина А. В.</i> Студенческий Английский видеоклуб как проект профессионального саморазвития студентов	14
<i>Голубева Е. Ю.</i> Личностные особенности подростков – воспитанников детского дома, потерявших родителей	16
<i>Гулевская А. А.</i> Участие прокурора в производстве суда по гражданским делам	18
<i>Давыдова К. М.</i> Понятие и признаки предмета хищения	20
<i>Дмитренко Е. С.</i> Третьи лица в гражданском процессе	22
<i>Достова Е. А.</i> Влияние мультфильма на развитие детей дошкольного возраста	24
<i>Захарова А. С.</i> Субъективная оценка психологического благополучия и готовности подростков с ограниченными возможностями здоровья к интеграции в социальную среду	26
<i>Ильин А. В.</i> Сталинградский городской комитет обороны: руководство промышленностью и формирование воинских резервов для фронта 1941–1942 гг.	28
<i>Ильина А. Ю.</i> Лексико-грамматические средства создания речевой характеристики героев сказочной повести Р. Даля «Чарли и шоколадная фабрика»	30
<i>Искалин Р. О.</i> Принцип юридического равенства участников гражданских правоотношений в розничной купле-продаже	31
<i>Карелин В. В.</i> Особенности психологической готовности к браку у студентов светского вуза и духовной семинарии	34
<i>Кирпичникова Д. И.</i> Исследование взаимосвязи религиозной установки с уровнем исполнения фундаментальных мотиваций	36
<i>Ларионова Д. А.</i> Lyn Hejinian & Arkadii Dragomoshchenko: Points of Contact “The limits of my language mean the limits of my world” Ludwig Wittgenstein	37
<i>Ларионова Д. А.</i> Взаимосвязь эстетического восприятия и уровня тревожности учащихся младших классов	39
<i>Надеждина А. В.</i> Актуальные государственные программы поддержки малого и среднего бизнеса: проблемы и перспективы	42
<i>Панкеева К. В.</i> Исламский фактор в Российской империи в 1905–1917 гг.	44
<i>Рыбакова А. А.</i> Мобилизация ресурсов Сталинграда в годы Великой Отечественной войны по архивным материалам Сталинградского городского комитета обороны	46
<i>Семёнова Е. Д.</i> Особенности педагогического общения с детьми с ОВЗ	48
<i>Суховершина А. А.</i> Хронопсихологическое исследование временной перспективы студентов из разных регионов России	50
<i>Трегубова С. П.</i> Разработка индивидуального маршрута сопровождения учебной исследовательской деятельности младшего школьника	52
<i>Уварова Т. А.</i> Правовое регулирование прав на землю	54
<i>Фомкина А. В.</i> Тенденция развития современных финансовых рынков	56
<i>Цымбалова А. В.</i> Связь уровня невротизации личности со склонностью к различным видам зависимостей в юношеском возрасте	58
<i>Чернова Ю. А.</i> Проблемы декриминализации побоев в отношении близких лиц	60
<i>Шелякина Е. В.</i> Планшет как средство развития познавательной активности у дошкольников	62

МАГИСТРАНТЫ

<i>Абитов М. З.</i> Взаимосвязь личностных особенностей родителей и особенностей семейного воспитания	64
<i>Аблеева А. И.</i> Саморегуляция как условие профилактики профессионального выгорания у менеджеров	68
<i>Айдарова Ю. В.</i> Личностные особенности студентов медицинского колледжа, обучающихся по разным специальностям	71
<i>Алимова Н. А.</i> Специфика и условия развития творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста	74
<i>Аминов Р. А.</i> Теоретические подходы к изучению позитивного отношения учащихся к физкультурно-спортивной деятельности	77
<i>Аминов Р. А.</i> Изучение психологических характеристик личности подростка, занимающихся спортом	79
<i>Безроднова О. А.</i> Электронное обучение как форма организации самостоятельной работы студентов	83
<i>Белянова Ю. В.</i> История развития машинного перевода	84
<i>Березина И. А.</i> Особенности психо-вегетативного тонуса и эмоционально-личностных особенностей лиц, страдающих различными расстройствами ЖКТ	86
<i>Бирюкова Е. Е.</i> Феномен семейного нарратива на перекрестке современных научных дискурсов	88
<i>Большакова А. В.</i> Средства развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	92
<i>Вакунова Е. А.</i> Понятийная характеристика концепта wife в английском языке	96
<i>Волкова М. Г.</i> Психологические аспекты острой и хронической боли	99
<i>Глухов С. С.</i> Институт соучастия в уголовном законодательстве России: исторический аспект	101
<i>Глухова С. В.</i> Особенности профессионального самоопределения студентов юридической клиники	104
<i>Гончаренко С. В.</i> Проблемы формирования навыков смыслового чтения у обучающихся начальных классов	108
<i>Гурдяева К. Н.</i> Арт-терапия как средство коррекции агрессивности и страхов у детей старшего дошкольного возраста	110
<i>Демченко Н. В.</i> Созависимость как фактор риска формирования интернет-аддикции у детей	112
<i>Егорова М. А.</i> Фразеологические единицы как объект изучения в УМК “New Total English Intermediate” Дж. Уилсона и А. Клэр	117
<i>Ершова А. С.</i> Воспитание патриотизма у старших дошкольников в проекте «Семейная родословная»	119
<i>Еткарева Е. П.</i> Возможности развития творческих способностей у подростков посредством арт-терапии	122
<i>Завалько Д. А.</i> Проблема изучения факторов, способствующих возникновению стрессовых реакций работников государственной службы	124
<i>Зайцева Е. С.</i> Проблемы формирования метапредметных результатов в основной школе	127
<i>Звонарева А. А.</i> Проектная деятельность как наиболее оптимальное средство формирования УУД у обучающихся среднего звена	130
<i>Зеленская Е. Е.</i> Потенциал народной сказки в развитии эмоциональной сферы младших дошкольников	134
<i>Зоммер А. П.</i> Организация тьюторского сопровождения детей с ОВЗ в дошкольной образовательной организации	138
<i>Зубова В. В.</i> Развитие социальной компетентности старших дошкольников в условиях ДОУ	141

<i>Иванова И. В.</i> О некоторых аспектах формирования самостоятельности и инициативности детей дошкольного возраста	145
<i>Исаева И. В.</i> Взаимосвязь особенностей «Я-концепции» со склонностью к отклоняющемуся поведению подростков	149
<i>Калинина Т. В.</i> Повышение профессиональных педагогических компетенций работников дошкольного образования как главное условие качества педагогического процесса в ДОУ	153
<i>Карсунцева А. В.</i> Проблема изучения особенностей эмоционального интеллекта и уровня локуса контроля у ВИЧ-инфицированных людей среднего возраста	156
<i>Картавенко М. А.</i> Исследование особенностей мотивации, жизненных целей и установок подростков-волонтеров	160
<i>Катерухина О. В.</i> Формирование имиджа дошкольного учреждения	161
<i>Кирдяшев М. С.</i> Российско-британские отношения накануне войны 1812 г. (1807–1812 гг.)	163
<i>Кирина Е. В.</i> Особенности профессионально-педагогического слушания	166
<i>Красненкова Н. С.</i> Теоретические подходы к изучению коммуникативной компетентности у педагогических работников	169
<i>Кузнецова Е. В.</i> Значение сюжетно-ролевой игры в формировании взаимоотношений со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста	172
<i>Кузнецова Т. В.</i> Созависимость как возможная причина развития невротизации ребенка	175
<i>Кульмякова А. Г.</i> Направленность и содержание профилактической программы для старших дошкольников с СДВГ в период возрастной перестройки	179
<i>Лазарева Ю. С.</i> Концепт “Love” в английской лингвокультуре	183
<i>Лайкова А. В.</i> Особенности компьютерно-опосредованной среды и использование ее возможностей в обучении иностранному языку	184
<i>Манунцева В. Г.</i> Особенности социальной ситуации развития подростков, воспитывающихся без участия родителей, и роль их эмоциональной привязанности ко взрослым	188
<i>Минеева Э. Э.</i> Эмоциональная зависимость: литературный обзор проблемы	189
<i>Наумов А. В.</i> Индивидуальные психологические особенности людей, обращающихся к услугам традиционной и нетрадиционной психологии	192
<i>Наумова С. И.</i> Суеверия и их взаимосвязь с психологическими характеристиками человека	194
<i>Наурханова А. А.</i> Представление о характере человека в европейской культуре Нового времени	195
<i>Никитенков Д. А.</i> Ретроспективный анализ форм итоговой аттестации выпускников учебных заведений в России	199
<i>Павлюкова Н. А.</i> Современный контекст проблемы профессионального выгорания	202
<i>Петрова И. И.</i> Формирование познавательных действий в аспекте психолого-педагогических условий их усвоения и практического применения	204
<i>Петроченко А. А.</i> Интертекстуальность и эмотивность как категории текста	208
<i>Прохорова Н. В.</i> Основные подходы к преодолению постразводного синдрома (компоненты выздоровления)	210
<i>Пыренкова О. В., Сергеев Д. В.</i> Особенности эмоционально-личностной сферы у детей с сахарным диабетом	215
<i>Пыркова Ю. А.</i> Основные тенденции управления школьной методической службой в современных условиях	219
<i>Рубинчик Н. Ю.</i> Формы методической работы в ДОУ, обеспечивающие повышение профессиональной компетентности воспитателя	221
<i>Русецкая О. А.</i> Некоторые особенности обучения детей иностранному языку в начальной школе	223

<i>Садыхова А. Н.</i> Перфекционизм как личностный фактор проявления конформности в подростковом возрасте: теоретический аспект	226
<i>Семихвостов В. И.</i> Психолого-педагогические проблемы формирования ценностных ориентаций студентов высшего учебного заведения	229
<i>Семихвостов В. И.</i> Проблема формирования конкурентоспособности выпускников высших учебных заведений	232
<i>Семихвостов В. И.</i> Образовательный проект как стержневой ресурс управления	235
<i>Сергиенко Т. П.</i> О социализации семей, воспитывающих младшего школьника с ОВЗ, средствами детско-родительского клуба «ВМЕСТЕ»	237
<i>Сероногова Е. А.</i> Анализ подходов к исследованию толерантности личности к неопределенности в отечественной и зарубежной психологии	241
<i>Сидорова М. Е.</i> Защитные механизмы личности у лиц с алкогольной зависимостью ...	244
<i>Синев К. А.</i> Облачные технологии в университетском образовании	246
<i>Слащанина А. П.</i> Методы миссионерской работы Русской православной церкви в отношении мусульман Самарской губернии во второй половине XIX в.	249
<i>Спицына И. П.</i> Стратегии преодоления внутриличностного конфликта лицами с никотиновой аддикцией	252
<i>Старцева О. В.</i> Формирование профессионального самосознания учащихся средних профессиональных образовательных учреждений	255
<i>Степанова К. Ю.</i> Развитие эмоциональной сферы старших дошкольников посредством психолого-педагогической программы «Палитра Чувств»	259
<i>Тарасова К. А.</i> Учебная мотивация как составляющая учебного процесса	262
<i>Трусов Е. В.</i> К проблеме эмоционального выгорания профессионалов индустрии красоты с высоким уровнем креативности	266
<i>Филимонов Ф. В.</i> Особенности протекания возрастного кризиса у современных подростков	268
<i>Харламкина Е. С.</i> Лингвистические закономерности лексики кинорецензий	272
<i>Черкашина М. В.</i> Влияние детско-родительских отношений на эмоциональное состояние подростков	275
<i>Черных Е. В.</i> Специфика спортивного дискурса на примере концептов «Судья» и “Judge”	279
<i>Шишкин Д. А.</i> Задачи на построение в системах динамической математики	281
<i>Щербинина Е. Н.</i> Взаимосвязь успешности в обучении с социально-психологическими установками студентов-заочников	284
<i>Юсупова О. И.</i> Взаимосвязь переживания экзистенциального кризиса соискателей работы с их психическим выгоранием	286
<i>Яресько О. С.</i> Структурно-функциональная модель формирования информационной компетентности студентов педагогического вуза	289

АСПИРАНТЫ

<i>Звягинцев В. С.</i> Лексико-семантическая группа наименований аномального развития: концептуально-фреймовый подход	294
<i>Зюзюкина Д. Э.</i> Взаимосвязь этнической толерантности с показателями эмоционального выгорания педагога	296
<i>Ларькина Е. В.</i> Особенности использования выразительных средств в художественной деятельности у детей с различными типами темперамента	298
<i>Пестова В. В.</i> Лингвокультурные особенности языковых средств и речевых приемов в экономическом дискурсе выступлений участников международных мероприятий в сфере аудита государственных финансов (на материале английского и русского языков)	299
<i>Старкова Ю. М.</i> Реализация права на свободный выезд за пределы Российской Федерации отдельными субъектами	303

БАКАЛАВРЫ

Ошибки при квалификации кражи, совершенной из одежды, сумки или другой ручной клади, находившихся при потерпевшем

*Аркаева Екатерина Алексеевна
Юридический факультет, 3-й год обучения*

В рамках проблемы квалификации преступлений, а именно краж, в том году я рассматривала вопрос о разграничение кражи от находки. Сегодня же мы поговорим об ошибках при квалификации кражи, совершенной из одежды, сумки или другой ручной клади, находившихся при потерпевшем (п. г., ч. 2, ст. 158 УК РФ).

Преступления против собственности составляют преобладающую часть всех совершаемых преступлений, а исследование посягательств на собственность посредством совершения краж из одежды, сумки или другой ручной клади, находившихся при потерпевшем, весьма актуально. Обусловлено это прежде всего распространенностью данных преступлений, ошибками при их квалификации, а также отсутствием официальных разъяснений высшей судебной инстанции.

По официальным данным МВД России, в 2016 году в целом по стране было зарегистрировано 810383 кражи из них 39811 краж совершенных из одежды, сумки или другой ручной клади, находившихся при потерпевшем (п. «г» ч. 2 ст. 158 Уголовного кодекса РФ) [6]. Следует отметить, что оценить точное количество совершаемых ежегодно карманных краж просто невозможно, поскольку они обладают высоким уровнем латентности (скрытности), которая обусловлена нежеланием граждан верить в возможности правоохранительных органов раскрыть преступление и незначительной стоимостью похищенного.

Латентность является крайне опасным явлением и способствует формированию устойчивости преступных групп, совершающих карманные кражи, создавая у преступников уверенность в своей безнаказанности.

Обратимся к наиболее типичным квалификационным ошибкам применительно к данному виду преступлений. Изучение судебной практики показывает, что основная часть таких ошибок приходится на **ошибки при определении объективных признаков состава преступления**. Отмечу, что не все представители правоприменительных органов правильно понимают причины введения анализируемого вида кражи в ч. 2 ст. 158 УК РФ. Также судьи не всегда верно оценивают обстановку совершения данного преступления и небезупречно осуществляют толкование понятия «нахождение при потерпевшем».

Совершение кражи «при потерпевшем» предполагает, что имущество, принадлежащее потерпевшему, должно находиться около (у, близ, возле) потерпевшего, рядом с ним, на нем и в его физическом обладании. «При потерпевшем» означает, что одежда, сумка или другая ручная кладь, откуда происходит изъятие чужого имущества, должны находиться настолько близко от потерпевшего, чтобы он имел реальную возможность контролировать их наличие и сохранность. При утрате контроля со стороны потерпевшего за указанными предметами отсутствует и данный квалифицирующий признак (например, потерпевший находится в состоянии сильного алкогольного опьянения, в бессознательном состоянии и т. п.). Если виновный совершает тайное хищение из кармана одежды, находившейся при трупе, из одежды, которая висит в гардеробе, из ручной клади, сданной на хранение транспортной организации или оставленной ему для присмотра, то состав преступления, предусмотренного п. «г» ч. 2 ст. 158 УК РФ, отсутствует [2, с. 126–127].

Подводя итоги, отмечу, что основной причиной подобных ошибок при квалификации карманных краж является отсутствие разъяснений высшей судебной инстанции. Так, Постановление Пленума Верховного суда РФ от 27.12.2002 № 29 «О судебной практике по делам о краже, грабеже и разбое» [5] каких-либо толкований этого квалифицирующего признака кражи не содержит. Однако именно данный вид тайного хищения чужого имущества весьма распространен и предполагает высокий уровень «профессиональных» навыков воров-карманников.

Полагаю, что для устранения ошибок, путаницы и спорных вопросов при квалификации анализируемого преступления в правоприменительной практике вышеуказанное Постановление Пленума ВС РФ следует дополнить следующими положениями:

1. При квалификации кражи по п. «г» ч. 2 ст. 158 УК РФ судам в каждом конкретном случае с учетом всех обстоятельств необходимо устанавливать факт нахождения одежды, сумки или другой ручной клади при потерпевшем.

2. «Нахождение при потерпевшем» предполагает, что одежда должна быть надета на потерпевшего либо снята с последнего, например, находиться у него в руках (на руке) либо возле, около потерпевшего. Сумка либо другая ручная кладь должны находиться в руках (на руке), на поясе потерпевшего либо рядом с потерпевшим.

3. «При потерпевшем» означает, что одежда, сумка либо другая ручная кладь, откуда происходит изъятие чужого имущества, должны находиться настолько близко к потерпевшему, что последний имеет реальную возможность контролировать их наличие и сохранность и при достаточной внимательности он в состоянии обнаружить действия похитителя и создать препятствия для совершения хищения. При утрате контроля со стороны потерпевшего за указанными предметами отсутствует и данный квалифицирующий признак кражи.

4. Если у потерпевшего отсутствовала возможность контролировать сохранность своего имущества и создать препятствия для совершения хищения ввиду каких-либо обстоятельств (состояние глубокого сна, алкогольного опьянения), что охватывалось умыслом виновного, то содеянное не дает оснований для квалификации по п. «г» ч. 2 ст. 158 УК РФ.

5. Кража, совершенная из одежды, сумки или другой ручной клади потерпевшего после его убийства, не образует квалифицирующий признак, предусмотренный п. «г» ч. 2 ст. 158 УК РФ. По смыслу уголовного закона действия виновного следует квалифицировать по п. «г» ч. 2 ст. 158 УК РФ в тех случаях, когда имущество похищается из одежды, сумки или другой ручной клади, находившихся у живых лиц.

6. При введении данного квалифицирующего признака законодателем имелись в виду «карманные кражи», которые связаны с особой дерзостью виновного, игнорирующего опасность быть пойманным на месте преступления. Повышенная степень общественной опасности данного преступления заключается в том, что изъятие имущества происходит при физическом контакте с потерпевшим и в тот момент, когда последний может обнаружить и пресечь действия преступника.

Итак, уголовно-правовая квалификация представляет собой важнейшую часть правоприменительной деятельности. Одним из принципов квалификации является ее точность, т. е. в итоговой правовой оценке содеянного должна быть верно указана не только статья, подлежащая применению, но и, при наличии, ее часть, пункт.

В заключение хотелось бы процитировать слова выдающегося ученого, академика Владимира Николаевича Кудрявцева, который тонко отметил, что «в каждом уголовном деле возможно только одно единственно правильное решение вопроса о квалификации содеянного, соответствующее закону; все же иные решения могут быть только ошибочными» [4, с. 44]. Правильная квалификация является залогом справедливого наказания и обеспечивает реализацию принципа законности в сфере противодействия преступным посягательствам.

Список литературы

1. Бюллетень ВС РФ. – 2009. – № 7 // СПС «КонсультантПлюс».
2. Карпова Н. А. Уголовная ответственность за кражу, совершенную из одежды, сумки или другой ручной клади, находившихся при потерпевшем: дисс. ... канд. юрид. наук. – М., 2006.
3. Кассационное определение Московского городского суда от 06.11.2013 по делу № 22-2736/13 // СПС «КонсультантПлюс».
4. Кудрявцев В. Н. Общая теория квалификации преступлений. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1999.
5. О судебной практике по делам о краже, грабеже и разбое: постановление Пленума ВС РФ от 27.12.2002 № 29 (ред. от 03.03.2015) // СПС «Консультант Плюс».
6. Официальный сайт МВД России. Раздел статистики и аналитики. URL: <https://mvd.ru/Deljatelnost/statistics/> (дата обращения: 17.03.2017).
7. Постановление Президиума Ярославского областного суда от 29.02.2012 № 44-у-15-2012 // СПС «Консультант Плюс».
8. Семернева Н. К. Квалификация преступлений (части Общая и Особенная): науч.-практ. пособие. – М., 2010.

Психологические особенности субъективного ощущения счастья и самооценки психологической активности у пожилых людей

Ахмедов Жамшиед Комилович

Психолого-педагогический факультет, 3-й год обучения

В жизни и психологии существуют социальные стереотипы, которые являются устойчивыми на протяжении десятков лет. Однако жизнь стремительно меняется и медленно, но верно вносит коррективы в динамику социальных представлений, порою в самом неожиданном направлении. В России таким примером может быть старость, представляющая собой печальный период в жизни человека, который пессимистично называют возрастом дожития.

Целью нашего исследования является выявление специфики переживания счастья пожилыми людьми в сравнении с людьми зрелыми, находящимися в расцвете сил и в процессе личностной самореализации, а также особенности субъективной оценки их психофизических показателей (психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности) опять же в сравнении с последними.

Чем же пожилой возраст отличается от периода зрелости в когнитивном, личностном и эмоциональном планах?

Зрелость – наиболее продолжительный период онтогенеза, характеризующийся тенденцией к достижению наивысшего развития духовных, интеллектуальных и физических способностей человеческой личности. Хронологические рамки периода зрелости достаточно условны и определяются завершением юности и началом периода старения. Есть попытки разделения зрелости на стадии: молодость (от 20 до 30 л.), расцвет (от 30 до 40 л.), собственно зрелость (от 40 до 59 л.). В психологии изучение зрелости представлено исследованиями динамики способностей интеллектуальных и творческих, изменений ведущих мотивов и интересов, поиском закономерностей развития личности. Развитие человека в период зрелости непосредственно связано с его активным включением в сферу общественного производства. Неспособность успешно включиться в нее приводит к личностному застою, стагнации [3].

По классификации ВОЗ (Всемирная организация здравоохранения) пожилыми людьми считаются люди, которые находятся в диапазоне от 60 лет до 75–80 лет. В пожилом возрасте происходят изменения в развитии когнитивной сферы: существенно ухудшается большинство сенсорных функций, память, внимание, слух и пр. Те интеллектуальные функции человека, которые сильно зависят от скорости выполнения операций, также обнаруживают спад. Вместе с тем имеются и положительные стороны в отношении развития и трансформации когнитивной сферы. Человек, перешагнувший 60-летний рубеж и имеющий крепкое здоровье, во многом движим все еще теми же потребностями, что и в более молодом возрасте. К ним относятся: потребность в самореализации, созидании и передаче наследства (духовного и/или материального) следующему поколению, активное участие в жизни общества, ощущение полезности и значимости для него [4].

Таким образом, не все пожилые люди переживают старость тяжело и несчастно, часть из них проживают «счастливую старость». У многих к концу жизни вырабатывается спокойное и терпимое отношение к жизни и к происходящему вокруг.

Выборку настоящего исследования составили 20 пожилых людей в возрасте от 63 лет до 84 лет и 20 зрелых людей в возрасте от 27 лет до 47 лет. Зрелые испытуемые находятся в процессе трудовой деятельности, а пожилые уже на заслуженном отдыхе. Для исследования были использованы методики: «Шкала субъективного счастья» С. Любомирски в адаптации Е. С. Осина и Д. А. Леонтьева [2] и «Методика оценки психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности» Л. А. Курганского и Т. А. Немчина [1].

По нашей гипотезе, построенной в соответствии с данными научно-практических исследований и существующими социальными стереотипами, активно формируемыми СМИ, пожилые люди должны быть значительно менее активными, ощущать меньший комфорт, испытывать меньший интерес к жизненным событиям, проблемы со здоровьем и неважное физическое состояние не позволяет им чувствовать себя вполне счастливыми.

Для установления достоверных различий в данных нами был использован критерий Манна – Уитни.

Утверждениям о том, что «жизнь во многих отношениях близка к моему идеалу», «условия моей жизни прекрасны», «я удовлетворен (а) своей жизнью», «до сих пор я получал (а) важные вещи, которые я хочу в жизни» и «если бы можно было прожить жизнь заново, я бы почти ничего не изменил (а)» пожилыми людьми были даны более высокие оценки, чем людьми более молодого возраста. Достоверно значимые различия подтверждены относительно второго и четвертого утверждения при $p < 0,05$, относительно первого и третьего очень близки к значимым. Это позволяет нам предположить, что внутреннее ощущение удовлетворения и счастья пожилые однозначно переживают более сильно, чем зрелые.

По методике оценки психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности выявлено, что оценки всех оттенков психического состояния на момент исследования практически совпадают у зрелых испытуемых и пожилых, незначительно лучше самочувствие и выносливость у более молодых испытуемых, а с отдыхом благополучнее у пожилых. Однако по критерию Манна – Уитни ни одного достоверно значимого различия в оценке психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности не выявлено.

Что показывает проведенное нами исследование?

Всем испытуемым пожилого возраста свойственно переживание достаточно высокой степени удовлетворенности жизнью, ощущения самореализованности и реализации своих жизненных планов, т. е. счастья. В этом их отличие от испытуемых зрелого возраста.

Субъективная оценка психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности пожилыми не отличается от субъективной оценки обозначенных характеристик зрелыми испытуемыми.

Иными словами, пожилые люди отличаются целостным интегрированным отношением к жизни и своему месту в ней, а свое состояние оценивают не хуже, чем более молодые.

Результаты мы считаем достаточно неожиданными, не подтверждающими наше изначальное предположение, и вызывающими трудности в интерпретации. Фактором, обуславливающим подобное психическое самочувствие и самоощущение, может быть следующий. Та часть выборки настоящего исследования, в которую входили пожилые люди, носила стихийный характер, иными словами, формировалась из наиболее доступных нам респондентов, которые охотно шли на контакт и с интересом отнеслись к исследованию. Общительные люди, как правило, отличаются оптимизмом и позитивным отношением к миру. Таким образом, выборку пожилых людей необходимо дополнить. Это станет последующим направлением нашего исследования.

Список литературы

1. Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум / сост. О. В. Барканова [серия: Библиотека актуальной психологии]. – Вып. 2. – Красноярск: Литера-принт, 2009. – 237 с.
2. Осин Е. Н. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия / Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. – М.: Институт социологии РАН, 2008.
3. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. – М.: Прайм-Еврознак, 2010. – 656 с.
4. Социальная геронтология: современные исследования. – М.: РАН, 2008. – 259 с.

Проблемные аспекты деятельности суда в гражданском процессе и пути решения

Болтенков Д. И.

БГТИ (филиал) ОГУ, факультет экономики и права

В течение жизни могут возникать такие ситуации, когда необходимо будет отстаивать свои права и интересы. Таких ситуаций множество: незаконное увольнение с работы, взыскание долга по расписке, признание право собственности на недвижимое имущество и др. Во всех

этих и многих других случаях заинтересованное лицо имеет право обратиться в суд с иском о признании, восстановление права. Судебный орган возбуждает гражданское дело, привлекает сторон процесса и разрешает сложившийся спор.

Тема исследования является, безусловно, актуальной т. к. в нашей стране правосудие осуществляется только судом и от него зависит восстановление социальной справедливости.

На сегодняшний день действуют хотя и не идеальные, но достаточно адаптированные к новым условиям нормативно-правовые акты. Переоценить значение того, что уже реализовано в российской судебной реформе, трудно. Однако судебная система по-прежнему подвергается резкой критике и неприятию. Главной причиной недоверия к судебной системе, россияне называют взяточничество и коррупцию судей или сотрудников аппарата суда. Так, например, в 2016 году в Азнакаевском городском суде республики Татарстан, работники аппарата суда провели социальный опрос посетителей суда, в котором приняли участие 92 респондента. На вопрос «Ваше мнение о проблеме коррупции в судебных органах», более половины респондентов (52 чел.) так или иначе знали или сталкивались с проблемой коррумпированности судебных органов.

Исследователи отмечают, что важнейшими направлениями совершенствования судебной системы являются обеспечение ее финансовой и кадровой независимости. Во многих цивилизованных странах законодательно предусмотрен фиксированный процент бюджета, который идет на судебную систему и является неизменным в течение достаточно длительного времени (например, пять лет). Это, безусловно, резко сокращает зависимость судебной системы от системы законодательной и исполнительной власти. Необходимо закрепить за судебной системой фиксированный процент бюджета, который без обсуждений в Правительстве и Государственной думе передается главным распорядителям средств. Преимущество указанного подхода состоит в том, что в этом случае судебная власть не зависит от произвольных решений органов законодательной или исполнительной власти.

Что касается судейской независимости, то она не может быть обеспечена до тех пор, пока у председателей судов достаточно полномочий для того чтобы оказать воздействие на судей. По данному поводу высказал свою точку зрения федеральный судья в отставке, заслуженный юрист Российской Федерации, Сергей Пашин – «Совершенно очевидно, что председатели судов сегодня имеют полномочия в отношении судей, сравнимые с полномочиями директора завода. Между тем отправлением правосудия не есть производство приговоров и решений. Полномочия председателей судов должны быть резко сокращены и сведены в основном к организационно-хозяйственным. Председатели судов – это «первые среди равных», а значит преследовать своих коллег в дисциплинарном порядке, как и поощрять их, они не вправе». Мы разделяем его позицию, разумно было бы внести в законодательство исчерпывающий список полномочий председателя, которые бы сводились не к руководящим функциям, а к координирующим. Необходимо исключить из компетенции председателей судов полномочие по распределению дел между судьями.

Владимир Иванович Даль в свое время сказал: «У нас не было ни одной пословицы в похвалу судам, а ныне я одну слышал: ныне перед судом, что перед богом: все равны». Насколько эта пословица реализована в современном мире, зависит от гражданской, правовой позиции «правоприменителя», доступность и качество правосудие, апоследняя в большей степени зависит от оптимизации нагрузки на судей.

Нами был проведен анализ количественных показателей по рассмотрению гражданских дел судами общей юрисдикции дел и материалов по I инстанции за 2010–2016 гг. Ежегодно в среднем за данный период суды рассматривают более 13 млн. Из них мировыми судами рассматриваются 9 миллионов гражданских дел, 4 миллиона – районными.

Например, средняя нагрузка в месяц на мирового судью в Бузулуке в 2015 году составляла свыше 150 дел в месяц, а нагрузка у судей Бузулукского районного суда – около 16 дел в месяц.

Мы присоединяемся к мнениям судей и ученых-юристов, которые высказываются, в частности, следующие предложения по оптимизации нагрузки как средстве правовой защиты участников судопроизводства:

- 1) принять нормативно-правовые акты, которые изменят распределение дел между мировыми судьями и судьями районных судов;
- 2) расширить процессуальные права помощников судей;

3) компьютерное распределение дел между судьями. Программа учитывает специализацию судей при распределении дел, оптимизирует нагрузку в судах общей юрисдикции и реально гарантирует доступ к правосудию для всех граждан (такое распределение дел существует в Рузавском, Октябрьском и Пролетарском районных судах Республики Мордовия).

Согласно Концепции федеральной целевой программы «Развитие судебной системы России на 2013 – 2020 годы» одно из основных направлений дальнейшего развития судебной системы является: снижение нагрузки на судей и повышение качества правосудия, ведение альтернативных процедур урегулирования споров – «медиация».

В научной литературе обозначается, что медиация отличается своей быстротой, конфиденциальностью рассмотрения спора, отсутствием формальностей и достаточно низкой стоимостью.

Проведенное в рамках настоящего исследования изучение практической реализации судебных процедур и отдельных судебных полномочий выявило некоторые недостатки правового регулирования. Надеемся, что проведенный анализ особенностей правового положения российского гражданского суда позволит выработать на их основе действенные и научно обоснованные способы и методы решения этих проблем, в том числе путем совершенствования действующего процессуального законодательства.

Список литературы

1. Конституция Российской Федерации. Принята Всенародным голосованием 12 декабря 1993 г. (с учетом поправок, внесенных ФЗ РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФЗ, от 30.12.2008 № 7-ФЗ) // Российская газета. – 1993. – 25 декабря.
2. Гражданский процессуальный кодекс Российской Федерации от 14.11.2002 № 138-ФЗ; ред. от 03.07.2016 // Собрание законодательства РФ. 2002. № 5. Ст. 410.
3. Федеральный конституционный закон от 31.12.1996 № 1-ФЗ (ред. от 05.02.2014) «О судебной системе Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. 1996. № 17. Ст. 1457.
4. Вяткин Ф. М. Гордость судейского корпуса // Судья. – 2014. – № 9. – С. 7–13.
5. Митрюхина Л. С. Проблемы независимости судебной власти и пути их решения // Молодой ученый. – 2015. – № 11. – С. 1082–1084.

Понятие «беспомощное состояние» в уголовном праве

*Волкова Екатерина Львовна
Юридический факультет, 2-й год обучения*

Одним из значительных недостатков любого закона, является терминологическая и смысловая многозначность термина, понятия. Что приводит к тому, что стороны не могут прийти к единому мнению, решению, но это также приводит к нарушению принципа равенства всех перед уголовным законом, правосудным решением. Одним из таких значительных недостатков и является понятие «беспомощное состояние», которое как было уже сказано ранее, не получило однозначного толкования в уголовном законодательстве, в связи с чем на практике возникают проблемы связанные с квалификацией преступлений, совершённых в отношении лица, заведомо для виновного находящегося в беспомощном состоянии. Это связано с тем, что «беспомощное состояние» относится к категории оценочных признаков и не получило однозначного толкования в документах высшего судебного органа.

В российском уголовном законодательстве «беспомощное состояние» потерпевшего как объективный признак, характеризующий, с одной стороны потерпевшего, а с другой, особенность способа действия, законодатель закрепил в таких преступлениях против личности, как: убийство (п. «в» ч. 2 ст. 105 УК РФ), умышленное причинение тяжкого вреда здоровью (п. «б» ч. 2 ст. 111 УК РФ), умышленное причинение средней тяжести вреда здоровью (п. «в» ч. 2 ст. 112 УК РФ), истязание (п. «г» ч. 2 ст. 117 УК РФ), принуждение к изъятию органов или тканей человека для трансплантации (ч. 2 ст. 120 УК РФ), торговля людьми (п. «з» ч. 2 ст. 127.1 УК РФ), изнасилование (ст. 131 УК РФ), насильственные действия сексуального характера (ст. 132 УК РФ) [4].

Пленум Верховного суда Российской Федерации в п. 7 Постановления от 27 марта января 1999 г. № 1 «О судебной практике по делам об убийстве (ст. 105 УК РФ)» растолковал, что как убийство лица заведомо для виновного находящегося в беспомощном состоянии, надлежит квалифицировать умышленное причинение смерти потерпевшему, неспособному в силу физического или психического состояния защитить себя, оказать активное сопротивление виновному, когда последний, совершая убийство, сознаёт это обстоятельство. К лицам, находящимся в беспомощном состоянии, могут быть отнесены, в частности, тяжелобольные и престарелые, малолетние дети, лица, страдающие психическими расстройствами, лишаящими их способности правильно воспринимать происходящее [3].

Как мы видим, Пленум Верховного суда Российской Федерации к лицам находящимся в беспомощном состоянии не отнёс лиц находящихся в «бессознательном состоянии» (его виды: обморок, сон, гипноз, наркоз, шок), сильной степени опьянения (алкогольного, наркотического, токсичного). Возникает вопрос почему? Ведь находясь в подобных ситуациях, потерпевший не может осознавать того, какие действия с ним совершаются, не способен оказать никакого сопротивления виновному.

Если рассмотреть сильную степень опьянения (алкогольную, наркотическую, токсичную), состояние сна, гипноза, то совершенно понятно, что потерпевший не способен воспринимать грозящую его жизни опасность, он не способен руководить своими действиями, а значит, не может самостоятельно предпринять какие-либо действия для предотвращения преступления в отношении него, лицо столь же незащищено, как и лицо, страдающее психическим расстройством.

И ещё одно толкование даётся в п. 5, 6 Постановления Пленума Верховного суда Российской Федерации от 4.12.2014 №16 «О судебной практике по делам о преступлениях против половой неприкосновенности и половой свободы личности» [2]. В п. 5 «Изнасилование и насильственные действия сексуального характера следует признавать совершёнными с использованием беспомощного состояния потерпевшего лица в тех случаях, когда оно в силу своего физического или психического состояния (слабоумия или другое психическое расстройство, физические недостатки, иное болезненное либо бессознательное состояние), возраста (малолетнее или престарелое лицо) или иных обстоятельств не могло понимать характер и значение совершаемых с ним действий либо оказать сопротивление виновному. При этом, лицо, совершая изнасилование или насильственные действия сексуального характера, должно сознавать, что потерпевшее лицо находится в беспомощном состоянии». В п. 6 «При квалификации изнасилования и насильственных действий сексуального характера в отношении потерпевшего лица, которое находилось в состоянии опьянения, суды должны исходить из того, что беспомощным состоянием может быть признана лишь такая степень опьянения вызванного употреблением алкоголя, наркотических средств или других одурманивающих (психоактивных) веществ, которая лишала это лицо возможности понимать характер и значение совершаемых с ним действий либо оказать сопротивление виновному лицу. При этом не имеет значения было ли потерпевшее лицо приведено в такое состояние виновным или находилось в беспомощном состоянии независимо от его действий» [2].

Проводя анализ данных пунктов из Постановлений Пленума, видно, что понятия по содержанию абсолютно не совпадают. Отсюда можно сделать вывод, что алкогольное опьянение при убийстве потерпевшего не является беспомощным состоянием, а при изнасиловании или совершении насильственных действий является беспомощным состоянием. Следовательно, существует две различные законодательные конструкции беспомощного состояния: 1) применение к насильственным сексуальным преступлениям и 2) применительно к преступлениям против жизни и здоровья личности [1]. Почему же идёт такое расхождение, ведь при совершении этих преступлений лицо находится в таком состоянии, что не может осознавать характер и значение совершаемых с ним действий.

Практика показывает, что при вынесении приговоров судами, признак беспомощного состояния трактуется по-разному, а вышестоящие суды, ссылаясь на Постановления Пленума, решения изменяют, не давая полностью развёрнутых комментариев.

Дискуссии также возникают и по поводу того, нужно ли сон относить к состоянию беспомощности. Сон определяется как жизненно необходимое физиологически обусловленное со-

стояние человека, и, следовательно, оно не может расцениваться как беспомощное состояние человека.

Значимость глубины проблемы убийства потерпевших, находящихся в беспомощном состоянии, и изнасиловании потерпевших находящихся в беспомощном состоянии остаётся не разрешимой до конца. Так как непонятно какой критерий является главным при оценке беспомощного состояния при убийстве, а какой при изнасиловании.

На мой взгляд, понятие признака «беспомощное состояние» должно толковаться в общей части Уголовного кодекса РФ и данное понятие должно включать в себя: малолетство, старческая немощность, болезнь, которая лишает человека совершать какие-либо телодвижения, психический расстройство разного рода, умственная отсталость, бессознательное состояние (сон, гипноз, наркоз, сильный стресс), состояние сильного опьянения (алкогольного, наркотического, токсичного), так как именно в таких состояниях человек не осознаёт и не может осознавать характер и значение совершаемых с ним действий.

Список литературы

1. Исаев Н. А. Жертва преступления в беспомощном состоянии: состояние законодательства и вопросы правоприменительной практики // Евразийский юридический журнал. – 2015. – № 2 (81).
2. О судебной практике по делам о преступлениях против половой неприкосновенности и половой свободы личности: постановления Пленума Верховного суда Российской Федерации от 4.12.2014 № 16. – Режим доступа: <https://tg.ru/2014/12/12/plenum-dok.html>. – Загл. с экрана.
3. О судебной практике по делам об убийстве (ст. 105 УК РФ): постановление Пленума Верховного суда Российской Федерации. Постановление от 27 января 1999 г. № 1. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/1251642/>. – Загл. с экрана.
4. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 63-ФЗ (ред. от 25.10.2016).

Студенческий Английский видеоклуб как проект профессионального саморазвития студентов

*Волошина Алена Витальевна
Филологический факультет, 2-й год обучения*

При обучении иностранным языкам студентам традиционно предлагается самостоятельная работа, при этом учебную задачу ставит учитель.

Однако студентам предоставляется мало возможностей для учебной автономии, которая предполагает выбор не только способа выполнения задания, но и содержания обучения.

Дефицит автономных форм работы можно объяснить тем, что она требует большего количества усилий со стороны студентов и хотя бы базовых знаний методики обучения иностранным языкам.

Актуальность очевидна, так как одной из ведущих профессиональных компетенций студентов остается готовность к непрерывному обучению через всю жизнь. Профессиональное саморазвитие в свою очередь невозможно без сформированной автономности студентов.

Цель данного проекта – развитие качества автономности у студентов различных направлений подготовки в процессе сотрудничества друг с другом, в частности студентов-лингвистов и студентов педагогов (профиль: иностранный язык).

Новизна состоит в том, что, во-первых, в качестве формы развития автономности студентов рассматривается Английский видеоклуб, в котором большая роль в подготовке и проведении отводится самим студентам;

Во-вторых, организация встреч клуба осуществляется при сотрудничестве студентов двух смежных специальностей, что позволяет параллельно практиковать навыки и умения, полученные при обучении английскому языку и методики его обучения;

И, в-третьих, студенческий проект клуба реализуется, начиная с младших курсов, как только студенты-организаторы получают базовые знания методики обучения иностранным языкам. Это позволяет максимально сократить степень координации проекта профессиональным учителем.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- изучены формы организации самостоятельной работы студентов;
- описано отличие «учебной самостоятельности» и «учебной автономии»;
- изучена методика использования видео материалов в обучении иностранным языкам.

Практическая значимость определяется:

- отбором материала для обсуждения путем опроса студентов факультета;
- разработкой авторского сценария мероприятия по отобранному студентами видео материалу;
- положительными результатами апробации сценария в рамках встречи Английского видео клуба.

Проект находится на стадии реализации. Недавно прошла его первая апробация в рамках задуманного видеоклуба на факультете иностранных языков и PR-технологий.

Положительные результаты в развитии умений иноязычного говорения и заинтересованность учащихся во встречах подобного формата предполагают дальнейшие встречи студенческого Английского видеоклуба.

Учебная автономия предполагает выбор не только того, как надо учиться, но и того, что надо учить для достижения поставленной для себя цели (Соловова Е. Н. «Автономность учащихся как основа развития современного непрерывного образования личности»).

На стадии возобновления Английского клуба был проведён опрос некоторых студентов 1-го, 2-го и 3-го курсов факультета иностранных языков. Цель опроса заключалась в получении информации о том, пользуются ли популярностью фильмы и мультфильмы среди студентов при их овладении иностранным языком и то, как они относятся к языковому клубу по этой направленности.

Вопросы исследования:

1. Помогают ли вам фильмы и мультфильмы при изучении иностранного языка, в частности английского?
2. Часто ли вы смотрите зарубежную экранизацию в оригинале?
3. Использовали ли учителя в вашей школе методику просмотра фильмов или мультфильмов на уроке иностранного языка?
4. Как вы относитесь к созданию языкового клуба в нашем университете по просмотру фильмов и мультфильмов на английском языке для всех желающих студентов?

Результаты опроса показали следующее. Многие из опрошенных студентов признались в том, что они часто прибегают к просмотру различных видеоматериалов при овладении английским языком и это пользуется большим успехом среди них – тем самым улучшается навык восприятия иностранной речи, пополняется словарный и грамматический запас, а также просмотр зарубежной экранизации служит хорошим примером правильного произношения и интонации.

Положительным моментом стало то, что большинство опрошенных знакомы с методикой использования видеоматериалов на уроке иностранного языка, проводимой в их школах несколько раз. Однако есть и такие учащиеся, которые никогда с подобным не стали.

А также 80 % анкетированных студентов высказались «за» создание Английского клуба в нашем университете, поддержав эту идею и согласившись поучаствовать в её реализации.

Принципы отбора видеоматериалов для Английского клуба:

- аутентичность материала – шедевры зарубежного кинематографа и мультипликации последних десятилетий, известной американской анимационной студии Walt Disney в совместном сотрудничестве с Pixar Animation Studios.
- предпочтения самих студентов;
- насыщенность простыми повседневными фразами и грамматикой (General English);
- частотность повторений слов и выражений;

На основе этого выбирались варианты для просмотра.

Материал апробировался на кафедре английской филологии и СТО ИЯ. 14.03.2017 прошла первая встреча со студентами 1-го курса в рамках задуманного Английского клуба.

Были подготовлены специальные методические разработки сценария проведения данного Клуба – раздаточные материалы для студентов: листовки с новой лексикой, распределённой по

разным частям речи; Fantasy-словарик с новым вокабуляром; детальный разбор одного из диалогов главных героев; А также вопросы и задания для более продуктивной работы по фильму.

В качестве образовательного видеоматериала мы остановили свой выбор на фильме «Малефисента» (2014) компании «Уолт Дисней Студиос».

Результаты первой встречи клуба.

7 из 24 учащихся – принимали активное участие на каждом этапе обсуждения фильма и в ответах на вопросы;

10 – были менее активны (принимали участие не на всех этапах обсуждения и выполнения заданий);

7 – не принимали участия в обсуждении;

Для нас критерием эффективности было участие самих студентов в данном Английском клубе. Однако стоит отметить, что учащиеся активнее отвечали на поставленные вопросы, чем сами проявляли инициативу в поддержании дискуссии.

Был проведен опрос после проведения Английского клуба. Результаты первой встречи показали следующее – все студенты остались довольными по организации встречи (24 из 24 присутствующих) и большинство согласилось прийти на следующую (19 из 24).

Также есть несколько задач на перспективу:

- продолжать развитие навыков ведения дискуссии;
- решить организационные вопросы (выбор соответствующей аудитории с нужной освещенностью и хорошим техническим оснащением).

Список литературы

1. Милованова Л. А. Образовательная автономность студентов в процессе изучения иностранного языка / Л. А. Милованова, Д. А. Ходяков. – Режим доступа: http://vuzirossii.ru/publ/obrazovatel'naja_avtonomnost_studentov_v_processe_izuchenija_inostrannogo_jazyka/15-1-0-272. – Загл. с экрана.

2. Просмотр полнометражных мультипликационных фильмов как вспомогательный метод обучения иностранному языку. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/627452/>. – Загл. с экрана.

3. Просмотр полнометражных мультипликационных фильмов как вспомогательный метод обучения иностранному языку. – Режим доступа: <http://vladik-gorodok.ru/urok-anglijskogo-yazyka-na-temu-prosmotr-polnometrazhnyh-multiplikacionnyh-filmov-kak-vspomogatelnij-metod-obucheniya-inostrannomu-yazyku/>. – Загл. с экрана.

Личностные особенности подростков – воспитанников детского дома, потерявших родителей

*Голубева Елена Юрьевна
Психолого-педагогический факультет, 4-й год обучения*

«Дети, перенесшие травму, чувствуют постоянную боль, и эта боль делает их раздражительными, тревожными и агрессивными», – поясняет Б. Перри.

В настоящее время недостаточно разработаны механизмы влияния на личность ребенка различных травмирующих событий, а так же факторы, определяющие процесс их преодоления. Актуальностью темы является исследование особенностей личностного реагирования детей и подростков на травмирующее событие, а именно приобретение статуса ребенка-сироты вследствие смерти родителя или ребенка, оставшегося без попечения родителей.

Цель исследования – изучение личностных особенностей и психических состояний подростков, утративших родителей и проживающих в организациях для детей-сирот.

Гипотеза исследования: подростки, утратившие родительское попечение, будут отличаться замкнутостью, эмоциональной неустойчивостью, высокой чувствительностью, ранимостью, отклонениями в поведении и развитии от несовершеннолетних, не имеющих подобного отрицательного опыта.

Как считает Б. Перри, мозг человека развивается «в зависимости от употребления»: при неупорядоченном окружении и угрожающих ситуациях в раннем возрасте структуры мозга, отве-

чающие за стрессовую реакцию и области мозга, различающие социальные ключи, относящиеся к угрозе, будут расти, а недостаток любви и ласки (эмоциональная депривация) отразится на развитии систем, отвечающих за сострадание и самоконтроль человека [5]. Стрессовые системы сверхреактивны, очень чувствительны. В некоторых случаях системы мозга, отвечающие за реагирование на стрессовую ситуацию, становятся настолько активными, что «перегорают» и теряют способность регулировать другие процессы, в которых обычно участвуют. И как результат – нарушена способность регулировать настроение, эмоциональные импульсы, выстраивать социальные взаимодействия и даже страдает способность к абстрактному мышлению человека [2].

В подростковый период происходит перестройка личности. Если присутствует травмирующая ситуация, то все это может стать причиной социальной дезадаптации, формирования у подростков склонности к аддиктивному поведению [1]. Кризисные периоды отличаются значительным прорывом в психику подсознательных, трудно контролируемых или вовсе не поддающихся контролю импульсов. Этому способствует утрата подростком чувств безопасности и комфорта, нарушение внутреннего равновесия, возрастание тревожности и усиление экзистенциальных страхов, порою нерациональных [7]. В этот период негативной фазой является жизнеотрицание вообще.

Жизненный путь каждого человека наполнен ситуациями, требующими от него активности, способности принятия решения, варьирования стратегий поведения и при этом сохранения эмоционального благополучия и устойчивости. А. О. Прохоров выделяет: равновесные психические состояния, неравновесные психические состояния [6]. Все жизненные ситуации можно разделить на повседневные и напряжённые (объективные и субъективные) [8]. По мнению Н. В. Гришиной среди множества ситуаций выделяются те, которые можно обозначить как жизненные критические ситуации, требующие разрешения или преодоления [4]. Ф. Е. Василюк в свою очередь выделяет следующие типы критических ситуаций: стресс, фрустрация, конфликт, кризис и необратимая критическая ситуация [3].

В связи с актуальностью данной темы нами было проведено экспериментальное исследование, направленное на определение личностных особенностей подростков. Исследование проводилось по следующим методикам: многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (вариант для подростков), опросник С. Г. Корчагиной «Одиночество», «Шкала безнадежности» Бека. Для исследования были сформированы 2 группы по 33 человека в возрасте 12–15 лет (1-я группа – дети из реабилитационного центра, 2-я группа – дети из детского дома). Статистические различия между группами вычислялись с помощью U-критерий Манна – Уитни.

Анализируя полученные данные, можно отметить, что у 27 % подростков, утративших родительское попечение, менее выражена склонность к чувству собственной вины, они склонны обвинять в своих жизненных неурядицах окружение. У 64 % подростков, утративших родительское попечение, по сравнению со 100 % детей из реабилитационного центра, менее выражена зависимость от группового мнения. Наиболее ярко выражен интерес к общим делам у 73 % родительских детей, в то время как дети без родительского попечения склонны к индивидуализму. Статистические различия выявлены по следующим критериям: (Склонность к чувству вины/Самоуверенность; Самостоятельность/Зависимость от группы).

У 100 % подростков, лишенных родительского попечения, ярко выражена смелость, излишняя склонность к риску и острым ощущениям. Обособленность и отчуждённость наблюдается у подростков из детского дома в 82 %, по сравнению 55 % родительских детей. Различия выявлены по критерию: Смелость/Застенчивость.

По результатам исследования можно сказать, что явное различие имеет показатель подозрительность/доверчивость. 9 % подросткам из детского дома чаще соответствует чрезмерная доверчивость, а 45 % подросткам из реабилитационного центра больше свойственна подозрительность. Для 55 % подростков ТЖС в отличие от 45 % подростков, оставшихся без попечения, в большей степени свойственна уравновешенность и высокая степень беспокойства (тревожности). Для 27 % подростков, утративших родительское попечение, характерна твердость и некая эмоциональная «толстокожесть». Различия присутствуют по критерию: Уравновешенность/Беспокойство.

Показано, что дети из детского дома не чувствуют себя одинокими и их напряжённость, связанная с данным показателем ниже, чем у детей из реабилитационного центра. Кроме того,

показатель по шкале «безнадежность» для подростков, лишенных родительского попечения, ниже, чем у родительских детей подросткового возраста. Различия выявлены по критериям: Напряжённость; Степень развития интеллекта; Одиночество; Шкала безнадёжности.

По результатам исследования мы сделали следующие выводы: у подростков из детского дома затруднена дифференцированность эмоционального состояния; обостренное чувство несправедливости, ориентированность на свой внутренний мир, чувство эмпатии сформировано на низком уровне.

В заключение хочется сказать, что у подростков перенесшие травматическое состояние мишениями коррекции особенностей, могут выступать в: эмоциональной сфере, поведенческой сфере. Программа, коррекции личностных особенностей подростков, может представлять собой проблемно-ориентированный тренинг в сочетании с элементами тренинга-терапии и тренинга-обучения. Программа может состоять из двух разделов: I. Арт-терапевтического; II. Психодраматический.

Список литературы

1. Антипов В. В. Психологическая адаптация к экстремальным ситуациям. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002.
2. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. – 1994. – № 1. – С. 34–42.
3. Василюк Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. – М.: Изд-во МГУ, 2008.
4. Гришина Н. В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2000.
5. Перри Б. Мальчик, которого растили как собаку. И другие истории из блокнота детского психиатра / П. Берри, М. Салавиц. – М.: АСТ, 2015.
6. Прохоров А. О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. – М.: Per Se, 2005.
7. Психиатрия детского и подросткового возраста / под ред. К. Гиллберга, Л. Хеллгрена. – М.: ГЕОТАР-МЕД, 2004.
8. Старшенбаум Г. В. Суицидология и кризисная психотерапия. – М.: Когито-центр, 2005.

Участие прокурора в производстве суда по гражданским делам

Гулевская А. А.

БГТИ (филиал) ОГУ, факультет экономики и права

Выразителем публичных и общественных интересов в рамках российского гражданского процесса всегда выступал прокурор, даже если он защищал частнопроводимый интерес.

Развитие положения прокурора в гражданском судопроизводстве происходило путем увеличения полномочий прокурора, форм участия в гражданском процессе и комплекса прав. Со временем качество, эффективность и профессионализм работы прокурора повысился. Институт прокуратуры в гражданском судопроизводстве изменился в лучшую сторону. По словам Д. Я. Малешина, «в российском обществе на протяжении всей истории его развития приоритет отдавался не индивидуалистическим, а коллективистским ценностям. Целью гражданского процесса при таких условиях является не только разрешение спора между сторонами, но и защита общественных интересов» [9, с. 43].

Процессуально-правовой статус прокурора в современном гражданском процессе в настоящее время регулируется целым блоком нормативно-правовых актов, Процессуально-правовой статус прокурора в современном гражданском процессе в настоящее время регулируется целым блоком нормативно-правовых актов: Конституция РФ [4], ГПК РФ [1], ФЗ «О прокуратуре Российской Федерации» от 17 января 1992 № 2202-1-ФЗ [5], Приказ Генпрокуратуры России от 26 апреля 2012 № 181 «Об обеспечении участия прокуроров в гражданском процессе» [6].

В странах с континентальной системой права, прокурор выступает в защиту публичных интересов или является их представителем. В государствах с системой общего права прокуратура не считается защитницей законности или гарантом справедливого отправления правосудия.

дия. Ее функция заключается, только в том, что бы представлять публичные интересы, преимущественно исполнительной власти. Вступление в дело прокурора с целью дачи заключения, во многих странах, ограничивается определенной категорией дел.

Согласно ст. 45 ГПК РФ [1] участие прокурора в гражданском процессе подразделяется на три формы: первая – подача иска в защиту прав граждан по ряду вопросов, вторая – вступление в процесс и дача заключения, третья – подача апелляционного представления на решения мировых судей, кассационных представлений на не вступившие в законную силу решения судов и надзорных представлений на вступившие в законную силу судебные постановления, за исключением судебных постановлений Президиума Верховного суда Российской Федерации, если в рассмотрении указанных дел участвовал прокурор.

Обратимся к статистике надзора за соблюдением прав и свобод человека и гражданина. С 2012–2014 гг. число нарушений закона в области прав и свобод человека и гражданина, по данным Генеральной прокуратуры РФ, возрастало. В 2012 году их было выявлено 2 983 827, в 2013 году – 3 016 244, что на 1,1 % по сравнению с предыдущим годом. Достигло своего пика число нарушений в 2014 году – 3 070 711, что на 1,8 % больше, чем в 2013 году. На ноябрь 2016 года наблюдается положительная динамика и спад данных нарушений. В 2015 году было выявлено 2 694 930 нарушений, а на ноябрь 2016 года – 2 685 259. Это на 0,4 % меньше [8]. В Оренбургской области, по данным прокуратуры Оренбургской области, ситуация иная. Количество нарушений закона в области прав и свобод человека и гражданина в 2013 году составило 71 780, в 2014 году – 55 851, что на 22,2 % меньше, чем в 2013 году. В 2015 году число нарушений – 47 103, а на сентябрь 2016 года наблюдался рост нарушений на 3,9 %, их число составило 48 937 [7].

В современной России продолжает проводиться усовершенствование судебной системы. Статус прокурора, как участника гражданских процессуальных правоотношений, содержит ряд проблем, которые требуют решения.

Первой проблемой является то, что в ч. 1 ст. 45 ГПК РФ [1] нет формулировки дающей полную и развернутую характеристику понятия «уважительные причины». Обращаясь с заявлением в суд, прокурор, должен представить доказательства того, что гражданин не может самостоятельно обратиться в суд за защитой своих прав, иначе дело будет оставлено без движения. Суд должен самостоятельно решить обоснованность данных доказательств, однако ГПК РФ не содержит критериев, которыми суд должен руководствоваться.

Для устранения пробела в гражданско-процессуальном законодательстве А. В. Китаева считает: «целесообразным конкретизировать формулировку ч. 1 ст. 45 ГПК РФ или же исключить из нее упоминание об иных уважительных причинах» [3, с. 58]. Мы же согласны с мнением А. В. Китаева, но конкретизировать формулировку нужно и тем, что дополнить ее перечнем заболеваний, в соответствии с которыми лицо не может обратиться в суд.

Следующим вопросом, являющимся дискуссионным среди ученых, является вопрос о дачи прокурором заключения. Многие из них считают, что прокурор, тем самым влияет на вынесенное судом решение. Но в соответствии с ч. 1 ст. 120 Конституции РФ [4]: «судьи независимы и подчиняются только Конституции РФ и федеральному закону».

К такой группе ученых относятся А. В. Новикова и Д. Н. Слабая [3, с. 59]. С их мнением мы не согласны. Они считают, что форма участия прокурора в гражданском процессе такая, как вступление в процесс, начатый по инициативе других лиц, для дачи правового заключения, по рассматриваемому судом делу в случаях, предусмотренных ч. 3 ст. 45 ГПК РФ [1], представляется нецелесообразной и противоречащей диспозитивным и состязательным началам гражданского процесса. И предлагают исключить из гражданско-процессуального законодательства норму, предусмотренную ч. 3 ст. 45 ГПК РФ [1].

Заключение – это основанное на законе, мотивированное мнение прокурора по конкретному вопросу, возникшему в ходе судебного разбирательства. Заключение прокурора носит для суда, прежде всего, рекомендательный характер и имеет цель обеспечить вынесение судом законного и обоснованного решения (определения, постановления). Прокурор дает заключение как по существу дела в целом, так и по отдельным вопросам, возникающим в ходе судебного разбирательства. Заключение прокурора по отдельному вопросу, возникшему в ходе рассмотрения дела, суд заслушивает после выяснения мнения других лиц, участвующих в деле и явив-

шихся в судебное заседание. Позиция прокурора должна быть аргументирована и основана на нормах материального и процессуального права. Именно поэтому мы не согласны с мнением ученых. Исключение такого важного института, может привести к ошибкам в отправлении правосудия.

Следующая проблема касается процессуального положения прокурора в гражданском процессе. Законодатель, в ч. 2 ст. 45 ГПК РФ, наделил прокурора всеми процессуальными правами и всеми процессуальными обязанностями истца, за исключением права на заключение мирового соглашения и обязанности по уплате судебных расходов, т. е. тем самым максимально приблизив прокурора к правовому положению истца. Необходимо внести уточнение, что прокурор не выступает на стороне того или иного участника, а выступает на стороне законности.

Список литературы

1. Гражданский процессуальный кодекс Российской Федерации: федеральный закон от 14 ноября 2002 № 138-ФЗ; ред. от 03.07.2016 // Собрание законодательства РФ. – 2002. – № 46. – Ст. 4532.
2. Калининченко А. И. Историко-правовой анализ становления, формирования и развития института прокуратуры в гражданском судопроизводстве // Право: история, теория, практика: материалы III Междунар. науч. конф. – СПб.: Свое издательство, 2015.
3. Китаев А. В. Актуальные проблемы участия прокурора в гражданском процессе // Инновационная наука. – 2016. – № 3.
4. Конституция Российской Федерации: принята Всенародным голосованием 12 декабря 1993 года (с учетом поправок, внесенных ФЗ РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФЗ, от 30.12.2008 № 7-ФЗ, от 05.02.2014 № 2-ФЗ, от 21.07.2014 № 11-ФЗ) // Собрание законодательства РФ. – 2014. – № 31. – Ст. 4398.
5. О прокуратуре Российской Федерации: федеральный закон от 17 января 1992 года № 2202-1-ФЗ ред. от 03 июля 2016 года // Собрание законодательства РФ. – 1995. – № 51. – Ст. 4472.
6. Об обеспечении участия прокуроров в гражданском процессе: приказ Генпрокуратуры России от 26 апреля 2012 № 181 // Законность. – 2012. – № 6.
7. Показатели надзорной деятельности прокуратуры Оренбургской области с 2013 года по сентябрь 2016 года. – Режим доступа: <http://www.orenprok.ru/right-menu/statistika/pnd>. – Загол. с экрана.
8. Статистические данные об основных показателях деятельности органов прокуратуры Российской Федерации с 2012 года по ноябрь 2016 года. – Режим доступа: <http://genproc.gov.ru>. – Загл. с экрана.
9. Томилов А. Ю. К вопросу о роли прокурора в гражданском процессе // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. – № 27.

Понятие и признаки предмета хищения

*Давыдова Ксения Михайловна
Юридический факультет, 3-й год обучения*

Охрана собственности прямо предусмотрена в ч. 1 ст. 2 Уголовного кодекса РФ [9]. В главе 21 УК РФ описаны преступления против собственности, одним из распространенных из них является хищение. Но из-за особенностей предмета составы хищения содержатся и в других главах, где основной объект не связан с отношениями собственности. Например, состав хищения ядерных материалов или радиоактивных веществ – ст. 221 УК РФ (Глава 24 – Преступления против общественной безопасности), хищение наркотических средств или психотропных веществ – ст. 229 УК РФ (Глава 25 – Преступления против здоровья населения и общественной нравственности).

Понятие **хищения** дается в п. 1 Примечания к ст. 158 УК РФ [9], где указано, что под хищением понимается совершенное с корыстной целью противоправное безвозмездное изъятие и (или) обращение чужого имущества в пользу виновного или других лиц, причинившие ущерб собственнику или иному владельцу этого имущества.

Предмет хищения – конкретное имущество, которое изымается виновным и (или) обращается им в свою пользу или пользу других лиц и является чужим, т. е. не находится в его собственности или ином законном владении. Предмет хищения должен иметь следующие признаки: *быть движимым, быть предметом материального мира, обладать определенной*

экономической ценностью, быть чужим. Как раз признаки предмета хищения стоит изучить тщательнее.

Необходимо знать, что в российском уголовном праве недвижимость не может выступать в качестве предмета хищения при краже, грабеже и разбое, поскольку «захват» недвижимости без оформления прав на нее не может квалифицироваться как хищение [2, с. 16]. Предметом хищения может быть лишь *движимое* имущество. Завладение недвижимостью может быть квалифицировано как мошенничество, вымогательство или, например, присвоение и растрата [3, с. 94]. Среди движимых вещей наиболее распространенным предметом хищения являются деньги как всеобщий эквивалент стоимости. Это может быть и российская национальная валюта, и иностранная, которая находится в обращении. Валюта, изъятая из обращения, является предметом хищения, только когда имеет историческую, нумизматическую или научную ценность.

Предметом хищения могут быть только *вещи материального мира*. Имущество, лишенное материального признака (например, электрическая энергия, интеллектуальная собственность), не может выступать в качестве предмета кражи. Это может расцениваться как, например, причинение имущественного ущерба путем обмана или злоупотребления доверием (ст. 165 УК РФ), нарушение авторских и смежных прав (ст. 146 УК РФ).

Предметом хищения могут быть только те вещи материального мира, которые перестали быть частью природы, извлечены из естественного состояния с затратой труда, *обладают экономической ценностью*. Нужно отличать кражу от экологических преступлений, где предмет выступает критерием такого разграничения. Леса, обособленные водоемы, а также флора и фауна, по общему правилу, не являются предметом хищения, если они находятся в естественном состоянии. Они становятся предметом хищения, когда с помощью человеческого труда отделены от естественной среды обитания [8, с. 522]. Например, выращенные саженцы, содержащиеся в питомниках рыбы, звери в вольерах.

Золото, находящееся в пределах золотодобывающего предприятия, – это уже не естественное богатство. Оно включено в производственный процесс, экономически обособленно. Значит, может выступать предметом хищения. Если похищенное на приисках золото становится в последующем предметом незаконных сделок расхитителя, деяние образует совокупность хищения чужого имущества и преступления, предусмотренного ст. 191 УК РФ, устанавливающей ответственность за незаконный оборот драгоценных металлов, природных драгоценных камней или жемчуга. Драгоценные металлы и драгоценные природные камни в недрах земли или на ее поверхности являются естественным природным богатством. Их самовольная добыча или находка и последующее незаконное уклонение от обязательной продажи государству может образовать самостоятельный состав преступления, – нарушение правил сдачи государству драгоценных металлов и драгоценных камней – предусмотренного ст. 192 УК РФ.

Распространенный предмет хищения – ценные бумаги. Согласно ГК РФ [1] и Закону РФ «О рынке ценных бумаг» [6], ценной бумагой является документ, удостоверяющий с соблюдением установленной формы и обязательных реквизитов имущественные права, осуществление или передача которых возможны только при его предъявлении. Размер хищения ценных бумаг, по общему правилу, определяется их номиналом. Документарные ценные бумаги могут быть именными, ордерными и на предъявителя. Предметом кражи могут быть только ценные бумаги на предъявителя [7]. Хищение остальных ценных бумаг представляет собой приготовление к мошенничеству и, следовательно, кражи не образует. Тайное хищение ценных бумаг на предъявителя образует кражу, а не мошенничество, последующее получение по ним денег или иного имущества представляет распоряжение похищенным и не требует дополнительной квалификации.

Предметом хищения может быть только *чужое* имущество. В ныне утратившем силу Постановлении Пленума Верховного суда РФ от 25.04.1995г. № 5 «О некоторых вопросах применения уголовного законодательства об ответственности за преступления против собственности» [5] указано, что «предметом хищения является чужое, то есть не находящееся в собственности или законном владении виновного, имущество». Предметом хищения не может быть имущество, принадлежащее на праве общей собственности. Например, имущество супругов.

Не является предметом хищения имущество, находящееся на умершем или при нем после захоронения, когда наследники добровольно исключили оставленные при усопшем вещи из состава своего имущества. Похищение находящихся в могиле предметов квалифицируется как

преступление против общественной нравственности по ст. 244 УК РФ [4, с. 347]. При определении квалификации за хищение самого трупа, например, из морга, мы сталкиваемся с рядом вопросов. Главный из них – это, прежде всего, цель такого хищения. Поскольку труп не обладает признаками предмета хищения, то деяние не может быть квалифицировано как кража. Если труп был похищен с целью надругательства, содеянное следует квалифицировать по ст. 244 УК РФ как надругательство над телами умерших.

Проблем в определении предмета хищения много, в уголовно-правовой литературе встречается ряд теории, где ученые имеют различные мнения. К тому же, в УК РФ в настоящее время не содержится законодательное определение предмета хищения. Поэтому очень важно тщательно изучать уголовный закон, знать признаки предмета хищения и уметь верно квалифицировать деяния, где предмет может выступать критерием разграничения преступных действий.

Список литературы

1. Гражданский кодекс Российской Федерации: офиц. текст. – М.: Проспект, 2017. – 624 с.
2. Клепицкий И. А. Недвижимость как предмет хищений и вымогательства // Государство и право. – 2000. – № 12. – 105 с.
3. Кочои С. М. Ответственность за корыстные преступления против собственности. – М., 2000. – 288 с.
4. Наумов А. В. Практика применения Уголовного кодекса РФ. Комментарии судебной практики и доктринальное толкование. – М.: Волтерс Клувер, 2005. – 930 с.
5. О некоторых вопросах применения уголовного законодательства об ответственности за преступления против собственности: постановление Пленума Верховного суда РФ от 25 апреля 1995 года № 5 // СПС «КонсультантПлюс».
6. О рынке ценных бумаг: федер. закон: принят 22 апреля 1996 г. – М.: Омега-Л, 2011. – 144 с.
7. О судебной практике по делам о мошенничестве, присвоении и растрате: постановление Пленума Верховного суда РФ от 27 декабря 2007 года № 51 // СПС «КонсультантПлюс».
8. Уголовное право: учебник. Общая и Особенная части / под ред. Н. Г. Иванова. – М.: Экзамен, 2003. – 768 с.
9. Уголовный кодекс Российской Федерации: офиц. текст. – М.: Проспект, 2017. – 272 с.

Третьи лица в гражданском процессе

Дмитренко Е. С.

БГТИ (филиал) ОГУ, факультет экономики и права

Институт третьих лиц в гражданском судопроизводстве имеет очень большое значение, и крайне сложно согласиться с мнением авторов, согласно которому институт третьих лиц считается излишним и вредным, так как он используется исключительно для затягивания процесса. «В современных условиях участие в деле третьих лиц без самостоятельных требований способно существенно затруднить получение судебной защиты, при этом особой необходимости в таком участии нет» – данной позиции в настоящее время придерживаются большинство правоприменителей в судах общей юрисдикции и в арбитражных судах Российской Федерации.

Третьи лица вступают в уже начавшийся процесс, они защищают свои права и охраняемые законом интересы, которые не совпадают с интересами истца и ответчика, так как решение вынесенное судом может затронуть права и интересы этих лиц. Участие в процессе третьих лиц обеспечивает вероятность наиболее полного анализа всех обстоятельств, имеющих наиболее существенное значение для дела, так же способствует наиболее продуктивному и быстрому разрешению спора, дает возможность определить права и обязанности других участников процесса. Также исключается вероятность вынесения противоречивых решений в отношении одного и того же предмета спора.

Лицо может вступить в процесс, возникший между другими субъектами для защиты своего права. Такое лицо называется третьим лицом, заявляющим самостоятельные требования на предмет спора.

По смыслу 42 статьи ГПК третьи лица с самостоятельными требованиями – это те же истцы, которые пользуются всеми его правами, несут все его обязанности, но в отличие от первоначального истца третье лицо, заявляющее самостоятельные требования, не возбуждает процесса, а вступает в уже начавшийся процесс, причем требования третьего лица с самостоятельными требованиями носят самостоятельный характер, со своими предметом и основанием. Предмет и основание исков истца и третьего лица могут быть как различными, так и идентичными.

Требования третьего лица равнозначны требованию первоначального истца к ответчику.

Основным для правильного определения процессуального положения третьего лица, заявляющего самостоятельные требования на предмет спора, является вопрос о том, предъявляет ли он самостоятельные требования относительно предмета спора.

Третье лицо с самостоятельными требованиями относительно предмета спора предъявляет к обеим сторонам самостоятельные исковые требования на предмет спора, по существу само является стороной в спорном деле и имеет все права и обязанности стороны.

Третье лицо, не заявляющее самостоятельные требования, имеет право вступить в дело на стороне истца или ответчика до принятия судом первой инстанции постановления по делу, если оно может повлиять на их права и обязанности по отношению к одной из сторон. Вступив в процесс данное лицо, старается помочь лицу, на стороне которого оно находится, чтобы защитить свой интерес.

Третьи лица в гражданском процессе относятся к той же группе лиц, участвующих в деле, что и стороны (истец и ответчик). Их правовое положение характеризуется тем, что они, как и стороны, имеют и материально-правовую, и процессуально-правовую заинтересованность в исходе дела. Выступают в процессе от своего имени и в защиту своих интересов.

В отличие от сторон третьи лица не являются инициаторами возбуждения гражданского дела, поэтому они и не участвуют в формировании первоначального материального спорного правоотношения.

Третьи лица участвуют в гражданском процессе для защиты своих прав и охраняемых законом интересов, которые не совпадают с интересами истца и ответчика, поскольку решение суда, вынесенное по спору между первоначальными сторонами, может затронуть в той или иной мере права и интересы этих лиц.

Нами были проанализированы решения по гражданским делам Бузулукского районного суда и Дзержинского районного суда города Оренбурга на период с 01.01.2014 по 13.12. 2016. Данные статистики свидетельствуют о том, что незначительный процент составляют гражданские дела с участием третьих лиц [6].

Необходимость участия в процессе третьих лиц, не заявляющих самостоятельных требований относительно предмета спора, не вызывает сомнений. Спорным в юридической литературе остается вопрос об их праве на возмещение судебных расходов. Анализ гл. 7 ГПК РФ позволяет с уверенностью утверждать, что судебные расходы, понесенные лицами, участвующими в деле, в пользу которых принят судебный акт, взыскиваются судом со стороны. Однако в данном случае «золотое правило» толкования нормы не действует. В юридической литературе встречается мнение, которое в полной мере отражает позицию законодателя и «не оставляет сомнений в том, судебные расходы возмещаются только сторонам и третьим лицам, заявляющим самостоятельные требования относительно предмета спора, но никак не третьим лицам, не заявляющим самостоятельных требований относительно предмета спора».

Для решения данной проблемы целесообразно закрепить в нормах гражданского процессуального законодательства разрешения судом вопроса о распределении судебных расходов с учетом мнения третьего лица, не заявляющего самостоятельные требования относительно предмета спора

Таким образом, в ходе проведенного исследования мы пришли к выводу, что процессуальный институт третьих лиц необходим и нуждается в дальнейшем усовершенствовании.

Необходимость участия в процессе третьих лиц, не заявляющих самостоятельных требований относительно предмета спора, не вызывает сомнений. Спорным в юридической литературе остается вопрос об их праве на возмещение судебных расходов. Анализ гл. 7 ГПК РФ и гл. 9 АПК РФ позволяет с уверенностью утверждать, что судебные расходы, понесенные лицами, участвующими в деле, в пользу которых принят судебный акт, взыскиваются судом со стороны. Одна-

ко, в данном случае «золотое правило» толкования нормы не действует. В юридической литературе встречается мнение, которое в полной мере отражает позицию законодателя и «не оставляет сомнений в том, судебные расходы возмещаются только сторонам и третьим лицам, заявляющим самостоятельные требования относительно предмета спора, но никак не третьим лицам, не заявляющим самостоятельных требований относительно предмета спора». Встречается и иное мнение, согласно которого «в силу ст. 34 ГПК РФ и ст. 40 АПК РФ третьи лица являются лицами, участвующими в деле, и теоретически, из содержания вышеназванных норм, усматривается возможность на возмещение судебных расходов и данной группе лиц, участвующих в деле». Единообразия судебной практики по данному вопросу также не наблюдается.

В связи с тем, что сама необходимость такой защиты вызвана противоправными, ничем не обоснованными действиями (бездействием) процессуального соперника, сторона или третье лицо, заявляющее самостоятельные требования относительно предмета спора, вынуждены либо вести защиту своих нарушенных прав посредством активного отстаивания своего иска, либо организовать свою защиту против предъявленных незаконных требований.

Список литературы

1. Арбитражный процессуальный кодекс Российской Федерации: федеральный закон от 24 июля 2002 № 95-ФЗ; ред. от 19.12.2016 // Собрание законодательства РФ. – 2002. – № 95.
2. Болдырева Н. Н. Проблемные аспекты реализации права третьих лиц, не заявляющих самостоятельных требований относительно предмета спора, на возмещение судебных расходов // Вопросы современной юриспруденции: сб. ст. по матер. XXXIV Междунар. науч.-практ. конф. – № 2 (34). – Новосибирск: СибАК, 2014. – С. 48–51.
3. Горелов М. В. Третьи лица в гражданском процессе: из глубины веков // Арбитражный и гражданский процесс. – 2012. – № 2. – С. 39–43.
4. Гражданский процессуальный кодекс Российской Федерации: федеральный закон от 14 ноября 2002 № 138-ФЗ; ред. от 03.07.2016 // Собрание законодательства РФ. – 2002. – № 46. – Ст. 4532.
5. Поклонова Е. В. Институт участия третьих лиц в гражданском процессе России: исторический аспект // Арбитражный и гражданский процесс. – 2014. – № 2. – С. 55–59.
6. Статистические данные о работе Бузулукского районного суда и Дзержинского районного суда города Оренбурга за период с 01.01.2014 по 13.12.2016 по гражданским делам. – Режим доступа: <https://rospravosudie.com/region-orenburgskaya-oblast-s/section-courts/>. – Загл. с экрана.

Влияние мультфильма на развитие детей дошкольного возраста

Достова Екатерина Александровна

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Мультфильмы – важная составляющая детской субкультуры. Современные дошкольники проводят много времени перед телевизорами и компьютерами, наблюдая за любимыми персонажами мультфильмов. Восприятие полезного и доброго мультфильма дает определенный положительный опыт ребенку. А восприятие жестокого или просто глупого мультфильма может нести негативное влияние или не восприниматься ребенком абсолютно. Чтобы ребенок воспринимал только, так называемые, «нужные» мультфильмы и не тратил время за просмотром ничего не несущих мультиков, воспитатель должен владеть определенными методиками.

При изучении теоретических основ исследуемой проблемы мы познакомились с работами многих ученых. При этом следует отметить, что понимание степени влияния мультфильма на развитие ребенка у разных исследователей весьма полярно. Большинство российских исследователей (Е. М. Гаспарова, И. Я. Медведева, Т. Л. Шишова и др.) в своих работах указывают только на негативное влияние зарубежных мультфильмов на развивающуюся психику ребёнка, подчеркивая их ориентированность на иные культуру, шкалу ценностей и менталитет. А такие исследователи, как И. Н. Алешина, А. А. Андреева, Ю. Н. Тычинина в своей статье «Об особенностях восприятия дошкольниками российских мультфильмов», считают, что современные русские мультфильмы «не могут стать полноценной моделью идентификации для ребенка, по-

скольку логика их поведения, содержание их речи, последовательность их действий остаются неясными для него» [1].

Для понимания роли мультфильма в развитии ребенка необходимо определить сущность понятия «восприятие» и «восприятие мультфильма». Восприятие – это форма чувственного отражения действительности в сознании, способность обнаруживать, принимать, различать и усваивать явления внешнего мира и формировать их образ (Толковый словарь русского языка). Восприятие мультфильма – это эстетическое впечатление, которое всегда связано с чувствами и эмоциями детей. Каждое произведение потенциально несет различные по глубине эмоциональные состояния.

Обратимся к Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования. Согласно стандарту, содержание дошкольного образования должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать следующие области: социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие. Предполагаем, что восприятие мультфильмов может помочь в организации образовательной деятельности по всем образовательным областям. Например, для социально-коммуникативного развития подойдут такие мультфильмы, как: «Смешарики», «Белка и Стрелка. Озорная семейка», «Простоквашино», «Как ослик грустью заболел», «Капитошка». Для познавательного развития подойдут: «Лунтик и его друзья», «Фиксики», «Поезд динозавров», «Умелец Мэнни», «Приключения капитана Врунгеля». Для речевого развития удачно подходят: «Даша-путешественница», «Уроки тетушки Совы», «Винни Пух». Для художественно-эстетического развития прекрасно подходят такие мультфильмы как: «Бременские музыканты», «По дороге с облаками», «Сказка про чужие краски». А для физического развития могут стать примером такие мультфильмы, как: «Смешарики», «Барбоскины», «Как казаки олимпийцами стали», «Шайбу, шайбу!», «Матч-реванш».

В рамках исследования был проведен опрос старших дошкольников и их родителей. Полученные результаты позволили зафиксировать следующее: всего четверо родителей обращают внимание на то, какие мультфильмы смотрит ребенок. Двое из них сами занимаются подбором мультфильмов для ребенка и смотрят эти мультфильмы вместе. По рассуждениям одного из этих детей видно, что мама занимается с ним: они обсуждают то, что смотрят, ребенок легко называет название мультфильма, почему нравится ему определенный герой, описывает главных героев, объясняет, кто из них является добрым или злым персонажем. Двенадцать других детей сказали, что смотрят мультфильмы самостоятельно, без взрослых, сами включают нужный канал по ТВ, в планшете или телефоне.

Таким образом, восприятие мультфильмов дошкольниками происходит в основном интуитивно, непоследовательно и не позволяет решать задачи воспитания и развития. Потенциал мультфильмов воспитателями и родителями используется недостаточно. Следовательно, встает проблема методического сопровождения процесса восприятия мультфильмов. При этом можно использовать определенные методы работы. Во-первых, это комментированный просмотр. Воспитатель, останавливая и не останавливая просмотр, дает определенные комментарии. Во-вторых, можно использовать метод беседы. Она может быть как и до просмотра, так и после. В-третьих, целесообразно применять приём точных установок, который предполагает привлечение внимания воспитанников на определенные моменты или определенных персонажей перед просмотром. Тем самым концентрирую внимание ребенка на сути мультфильма. В-четвертых, педагог может предложить детям придумать свой вариант окончания мультфильма, остановив мультфильм перед развязкой и предложив детям додумать финальную сцену.

В методической литературе [2; 3] разработаны рекомендации по подбору мультфильмов. Обязательно нужно обратить внимание на продолжительность мультфильма. Мультфильм не должен быть более 5–7 минут, так как до или после просмотре будет проведена еще дополнительная работа по восприятию. Можно обратить внимание и на актуальность. В преддверии Нового года, конечно, лучше показывать мультфильмы про Новый год. Перед 9 мая нужно показывать мультфильмы на патриотическую тему. Перед летними каникулами будет логично показать мультфильмы про правила безопасности дома, на дорогах и т. д. И, конечно, необходимо учитывать возраст воспитанника. Например, в 3–4 года дети могут воспринимать уже сложные сюжеты мультфильмов. Это могут быть русские народные сказки или сказки Сутеева и Чуков-

ского. В 5 лет дети должны понимать разделение добра и зла. Это важно для дальнейшей адаптации малыша в обществе. В 6 лет мультфильмы еще более сложные: научно-популярные. Можно показывать мультфильмы с обучающим эффектом. Это могут быть целые мультсериалы, рассказывающие о природных, физических явлениях («Фиксики») [4].

И в заключении хотелось бы сказать, что ребенку и в 2 года может нравиться Кот Леопольд, Капитан Врунгель или феи Винкс, но при этом они не всегда понимают, что происходит на экране. Яркая картинка, быстро сменяющиеся действия приковывают внимание ребенка, но не несут в себе никакого смысла. Педагог обязан обращать внимание на восприятие мультфильма ребенком, и привлекать внимание родителей к данной проблеме.

Список литературы

1. Алешина И. Н. Об особенностях восприятия дошкольниками российских мультфильмов / И. Н. Алешина, А. А. Андреева, Ю. Н. Тычинина // Вестник КПКУ. – 2013. – Т. 13, № 3. – Режим доступа: <http://arch.kyrlibnet.kg/uploads/KRSUALESHINA.I.N.2013-3.pdf>. – Загл. с экрана.
2. Кольцова Н. С. Консультация для родителей «Мультфильмы для дошкольников: как их правильно выбрать?». – Режим доступа: <http://nsportal.ru/detskii-sad/korreksionnaya-pedagogika/2016/04/06/konsultatsiya-dlya-roditeley-multfilmy-dlya>. – Загл. с экрана.
3. Ласточкина Т. С. Мультфильмы для дошкольников: как их правильно выбрать. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2015/09/20/multfilmy-dlya-doshkolnikov-kak-ih-pravilno-vybrat>. – Загл. с экрана.
4. Склярова Е. В. Рекомендации для родителей «Мультфильмы для детей: польза или вред?». – Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/rabota-s-roditeleyami/library/2015/04/22/rekomendatsii-dlya-roditeley-multfilmy-dlya-detey>. – Загл. с экрана.

Субъективная оценка психологического благополучия и готовности подростков с ограниченными возможностями здоровья к интеграции в социальную среду

Захарова Александра Станиславовна

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

В современном обществе остро стоит проблема интеграции детей-инвалидов в социум. В настоящее время 4,5 % детей, проживающих в России, относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья. Задачи реабилитации детей инвалидов решаются в основном в системе специальных учебных заведений или реабилитационных учреждений, предназначенных для проведения медико-социальной реабилитации. По данным Л. Пожар, наименее приемлемым в обществе дефектом развития считается умственная отсталость. Далее в имеющейся литературе указывается слепота, на третьем месте – глухота, на четвёртом – нарушения опорно-двигательного аппарата, на пятом – речевые нарушения.

Однако значительная часть детей с отклонениями в развитии, несмотря на усилия, принимаемые обществом с целью их обучения и воспитания, став взрослыми, оказывается неподготовленной к интеграции в социально-экономическую жизнь. Между тем результаты исследований и практика свидетельствуют о том, что любой человек, имеющий дефект развития, может при соответствующих условиях стать полноценным членом общества.

На успешную интеграцию ребёнка-инвалида в социум, можно надеяться в том случае, если имеет место:

1. Успешное разрешение внутренних противоречий, не усугубляющее конфликт ребёнка с окружающим миром.
2. Адекватное отношение к себе, другим людям и жизни в целом.
3. Отсутствие вторичных нарушений психологического плана, например, комплекса неполноценности.
4. Достаточно высокая личностная активность ребёнка с ограниченными возможностями жизнедеятельности.

Цель предпринятого нами исследования – изучить субъективные представления подростков с ОВЗ о себе и своём здоровье, определить готовность подростков с нарушениями зрения и

слуха к интеграции в социальную и образовательную среду. Мы предположили, что большинство подростков обладают низкой готовностью к интеграции в социум, или испытывают большое количество трудностей психологического плана в собственной социализации. Субъективные представления подростков с ОВЗ о себе и своём здоровье, а также готовность подростков с нарушениями зрения и слуха к интеграции в социальную и образовательную среду мы изучали с помощью разработанной автором анкеты.

Результаты полученные в ходе анализа анкеты показывают, что 56 % подростков-инвалидов стараются успевать по всем предметам, так как считают, что в жизни может пригодиться абсолютно всё; учиться нравится 39%, но большей части из них учиться сложно; 6 % учиться не нравится, но предметы, которые вызывают интерес, изучаются охотно.

44 % подростков школу посещают ради общения, а обучение при этом кажется скучным; 17 % школу посещают охотно и чувствуют себя в ней комфортно; 11 % считают, что школа даёт все необходимые знания, но, обучаясь в другой школе, они могли бы полнее раскрыть свои таланты; 11 % привязаны к своей школе; 72 % признают наличие у себя физических недостатков и стараются ограничить их негативное влияние на свою жизнь; 28 % тяжело мириться с наличием у себя физических недостатков.

72 % подростков инвалидов хорошо переносят одиночество, но около половины из них испытывает обиду, когда никто не нарушает этого одиночества; 28 % не переносят одиночества из-за грустных мыслей; 78 % борются с трудностями (17 % избегают трудностей); 39 % считает, что будущее в их руках; 61 % не могут представить себе своё будущее, но около половины из них считает, что, несмотря ни на что, оно будет светлым; 44 % выбрали свою будущую профессию (39 % находятся в растерянности, половина из которых из-за наличия у себя физических недостатков); 50 % согласны были бы перейти в инклюзивную школу; 22 % считают, что нет разницы, где учиться; никогда бы не перешли в инклюзивную школу 28 %; 61 % хорошо относятся к людям, которые отвечают им тем же; 34 % считают, что люди добрые и отзывчивые, но, если иногда это бывает не так, на это не стоит обращать внимания; 78 % считают себя общительными, но половина из них предпочитают общаться с людьми, у которых такие же проблемы со здоровьем, как у них; 11 % предпочитают общаться с людьми, у которых нет проблем со здоровьем; 72 % не испытывают трудностей при знакомстве с новыми людьми; 22 % испытывают трудности при знакомстве, половина из них по причине наличия у себя ОВЗ.

Успешно приспосабливаются к изменяющимся условиям – 72 %, испытывают сильное волнение перед предстоящими переменами – 78 % (не волнуются – 17 %), готовы к переменам 72 % (сомневаются 28 %), уверены в себе 56 %, общительными себя считает 72 % (свою общительность оценивают как среднюю – 22 %), одинокими себя считает 22 % (неодинокими – 61 %), высоко оценивают полноценность своей жизни 83 % (средне – 17 %), 72 % удовлетворены своими успехами, 56 % уверены в помощи других людей (сомневаются – 33 %), беспомощными себя считает 11 % (низкая степень беспомощности у 72 %), высоко оценивают свои возможности 67 % (низко – 6 %), зависят от других 17 % (не зависят 33 %, сомневаются 50 %), самостоятельными себя считают 72 %.

Итак, на основе проведённого исследования можно сформулировать следующие выводы:

1. Подростки с ОВЗ отмечают, что образовательная среда, в которой они находятся, не вызывает у них глубокой привязанности, пребывание в ней для них некомфортно и связано больше с необходимостью и надеждой, что полученные знания пригодятся в дальнейшем. Образовательная среда является для подростков возможностью реализовать их потребность в общении.

2. Около половины опрошенных занимают активную позицию по отношению к своему будущему, выбрали свою будущую профессию и готовы себя в ней реализовывать. 50 % подростков выражают готовность к интеграции в социальную среду, в частности, в образовательную, но испытывают тревогу и беспокойство по этому поводу. Главной причиной этого выступает боязнь негативных оценок со стороны здоровых людей.

3. У подростков с ОВЗ наблюдается ярко выраженная потребность в общении, позитивное отношение к людям в целом, при этом общаться подростки предпочитают с людьми со схожими заболеваниями в связи с наличием дефекта, препятствующего выстраиванию успешной коммуникации со здоровыми людьми. Основное опасение при знакомстве – неадекватное отношение к наличию ОВЗ.

4. В целом, большинство опрошенных адекватно оценивает свои физические возможности, стараясь максимально ограничить их влияние на свою жизнь, готовы активно бороться с возникающими трудностями, способны конструктивно переносить одиночество. Подавляющая часть удовлетворена своими успехами, уверена в себе и помощи других людей, высоко оценивает свои успехи. Большинство опрошенных подростков считает свою жизнь полноценной и готовы к переменам, обладая, однако, высокой степенью волнения перед предстоящими переменами.

В целом, наша гипотеза подтвердилась. Подростки с ОВЗ действительно испытывают ряд трудностей физического, коммуникативного, эмоционально-личностного порядка на пути своей интеграции в социум. Мы надеемся, что успешная интеграция всё же возможна и эти препятствия будут успешно преодолены, и подростки группы норма с пониманием и поддержкой относятся к новым членам их коллектива.

Список литературы

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
2. Пожар Л. Психология аномальных детей и подростков – патопсихология. – Воронеж, 1996.

Сталинградский городской комитет обороны: руководство промышленностью и формирование воинских резервов для фронта 1941–1942 гг.

*Ильин Алексей Владимирович
Юридический факультет, 2-й год обучения*

Предметом особого внимания Комитета обороны было производство военной продукции. Главными отраслями экономики в военном Сталинграде стали танковое, химическое, авиационное, минное производства. На Сталинградском тракторном заводе осуществлен выпуск танков Т-34, дизелей, арттягачей. До сентября 1942 г. СТЗ выпустил более 4 тысяч танков. Завод № 264 (судоверфь) к IV кварталу 1941 г. освоил выпуск танков Т-60 (с использованием оборудования Харьковского тракторного завода), бронекорпусов Т-34, ИЛ-2, бронедеталей [4], походно-авиационных и походных ремонтных танковых баз, транспортеров. Филиал СТЗ-метизный завод начал изготавливать взрыватели КТМ-1, М-2, фугасную осколочную 122-мм пушечную гранату, разработал новую технологию метизов для танков [2]. Завод № 221 («Баррикады») производил роторы, судовые валы, котлы высокого давления, химическую аппаратуру, пушки УВС, 120-мм минометы, морское вооружение [1]. Сталгрэс не только вырабатывала электроэнергию для промышленных предприятий Сталинграда, в дни осады города заряжала аккумуляторы для раций и автомашин, изготавливала оптические приборы, ремонтировала танки, «катюши», подавала ток на предприятия Кировского района и в блиндажи. Завод № 91 помимо своей основной продукции – фосфор, сера, сероуглерод, тара и упаковка к ним – выпускал пушки, пулеметы, боеприпасы, зажигательные бомбы и жидкость «КС», осуществлял ремонт автомашин, осваивал изготовление походных кухонь и т. д. Поднимались вопросы о воссоздании артиллерийских систем 45-мм и 76-мм пушек, которые были сняты с производства до начала войны.

В годы войны создавались новые производства для обеспечения фронтовых нужд. Вся деятельность предприятий была направлена на устранение острых вопросов, касающихся военных действий. Около 70 % решений Комитета обороны в этот период посвящено исключительно производственно-промышленной тематике.

Многие постановления подписывались и входили в силу сразу во время их необходимости. В них говорится прежде всего о мобилизации людских материальных ресурсов и организации производства. СГКО опирался не только на государственный аппарата управления и на Красную Армию, но и на обычных граждан в Сталинграде. Все имеющиеся необходимые ресурсы для фронта были взяты у населения. Возобновление промышленных предприятий требовало рабсилы для дальнейшего их функционирования. И СГКО аналогично вынужден был от-

крывать набор работников среди населения. Нередко горКО принуждал силой обычных граждан к таким мероприятиям. Каждому заводу был предоставлен план, в котором говорилось сколько винтовок, снарядов или запчастей для боевого оружия предприятие должно было выпустить в установленный срок. Но с началом Сталинградской битвы из-за постоянных обстрелов и бомбежек многие заводы были разрушены, а восстановительные работы начались только после ее окончания.

Главной задачей коммунистической партии во время войны было объединение абсолютного большинства людей страны вокруг идеи защиты своей Родины. Поэтому формировались дивизии народного ополчения, боевые резервы для фронта и т. д. Создание и формирование народного ополчения для ликвидации угрозы тыла страны явилось важным направлением деятельности местных органов государственной власти в период Великой Отечественной войны. Ополченческие формирования, формируемые в Сталинградском, Астраханском и Камышинском районах, были нацелены для обеспечения непосредственной обороны городов в случае прорыва к ним немецко-фашистских войск.

Начало формирования народного ополчения происходит после 3 июня 1941 г., когда И. В. Сталин в своей речи по радио указал на необходимость создания отрядов самообороны: «Трудящиеся Москвы и Ленинграда уже приступили к созданию многотысячного народного ополчения на поддержку Красной Армии. В каждом городе, которому угрожает опасность нашествия врага, мы должны создать такое ополчение [3].

С первых же дней войны народное ополчение получило значительный размах и всенародную поддержку. Оно формировалось на строго добровольных началах из лиц от 17 до 60 лет. Однако приоритет отдавался тем добровольцам, которые не подлежали призыву. Исключение составляли случаи, когда формировались специальные части – артиллерийские, минометные, танковые, саперные.

Создание отрядов народного ополчения было возложено на секретарей обкомов, горкомов и райкомов партии и передавалось в ведение городских комитетов обороны. В 1941–1942 гг. в действующую армию было призвано абсолютное большинство бойцов Сталинградского ополчения. Поэтому к началу оборонительного сражения город нуждался в проведении срочных мер, направленных на укрепление его формирований. Подобные меры содержались в постановлении СГКО «О состоянии и мерах укрепления частей ополчения» от 11 июля 1942 г. В процессе его реализации в городе была укомплектована стрелковая дивизия численностью 6900 бойцов, в Баррикадном районе сформированы два артиллерийских дивизиона с 1400 бойцами, созданы специальные подразделения автоматчиков, минометчиков, снайперов. Особое внимание в постановлении обращалось на материальное обеспечение и боевую подготовку формируемых частей. С подразделениями проводились регулярные занятия по военному обучению и тактической подготовке на местности окраин Сталинграда. К лету 1942 г. рабочие батальоны были сформированы практически в каждом районе города. Общая численность их личного состава превышала 2800 человек [4].

В 1942 г. Сталинградская область стала прифронтовой, здесь развернулось строительство оборонительных сооружений, ускорилось формирование истребительных батальонов. Отряды Сталинградского корпуса народного ополчения приняли активное участие в обороне важнейших промышленных и хозяйственных объектов области.

Сталинградский городской комитет обороны выполнил поставленные цели на тот период, когда в нем нуждалась Красная Армия. Решения Комитета обороны позволяют исследователям отследить процесс возвращения власти в обком ВКП(б) и облисполкома, функции и результативность работы всех органов местной власти на завершающем этапе войны. Выполнил возложенную на него задачу централизации всей власти в регионе для организации отпора врагу, продемонстрировал советскому народу твердость руководства страны в чрезвычайных обстоятельствах.

Список литературы

1. ГАВО. Ф. 127. Оп. 1, 3.
2. Государственный архив Волгоградской области. Ф. 6032. Оп. 3. Д. 26.

3. Сталин И. В. О Великой Отечественной войне Советского Союза. – М.: Политическая литература, 1950.

4. Сталинградский городской Комитет Оборона в годы Великой Отечественной войны: документы и материалы / НИИ проблем экономической истории России XX века ВолГУ и др.; под ред. М. М. Загорулько. – 2-е изд. – Волгоград: Издатель, 2007. – 904 с.

Лексико-грамматические средства создания речевой характеристики героев сказочной повести Р. Даля «Чарли и шоколадная фабрика»

Ильина Анастасия Юрьевна
Филологический факультет, 3-й год обучения

Исследование речевой характеристики персонажей – это одна из самых значительных частей исследования любого произведения, так как речевая характеристика, важна для понимания образа героя художественного текста, а также для более полного осознания замысла автора.

Речевая характеристика (речевой портрет) – это подбор особых для каждого действующего лица литературного произведения слов и выражений как средство художественного изображения персонажей [4].

Изучение понятия «речевой портрет» исторически начинается с фонетического портрета, важные приемы описания которого разрабатываются в середине 60-х годов XX века Пановым М. В. Анализируя произношение отдельных личностей, Панов М. В. дает характеристику литературной нормы в диахроническом аспекте и создает ряд фонетических портретов политических деятелей, писателей, ученых [3, с. 323].

Любая речевая характеристика персонажа создается: манерой речи, ее стилистической окраской, характером лексики и построением интонационно-синтаксических конструкций.

Рассмотрим речевые характеристики героев в сказочной повести Роальда Даля «Чарли и шоколадная фабрика».

Для характеристики отрицательных героев автор выбирает две противоположные друг другу стратегии: молчаливость и болтливость.

Болтуны – обычно эпизодические герои, персонажи поверхностные и пустые. *Молчуны* – загадочные персонажи, которые не выдадут, что у них на уме ни словом, ни делом. Например, *Майк Тиви* почти в течение всей книги молчал, также как *Август Глуп*, который играет роль молчуна. Их образы загадочны, но в тоже время и неинтересны.

Виолетта Бьюргард и Верука Солт противопоставляются им, так как говорят очень много. *Виолетта Бьюргард* в своей речи использует сленг, просторечия, короткие предложения и самую простую и базовую лексику, что свидетельствует о ее недостаточном образовании и низком социальном статусе. Например, “I’m a gum chewer, normally,» she shouted, «but when I heard about these ticket things of Mr Wonka’s, I gave up gum and started on chocolate bars in the hope of striking lucky. Now, of course, I’m back on gum. I just adore gum. I can’t do without it. I munch it all day long except for a few minutes at mealtimes when I take it out and stick it behind my ear for safe-keeping” [6, с. 15]. Кроме того, основным признаком ее речи является крайний эгоцентризм, что проявляется в яканье, неоднократное повторения “I”: “I’m a gum chewer. I gave up gum and started on chocolate bars. I’m back on gum. I just adore gum. I can’t do without it. I simply wouldn’t feel comfortable if I didn’t have that little wedge of gum to chew, I really wouldn’t” [6, с. 16].

Речь Веруки Солт репрезентируется через такое средство как повтор, который является ее речевой характеристикой. Многократное повторение высказывание «I want» – показывает, что девочка канючит, выпрашивает и тем самым подчеркивает ее невоспитанность и инфантильность. “Daddy, said Veruca Salt, *I want* a boat like this! *I want* you to buy me a big pink boiled-sweet boat exactly like Mr Wonka’s! And *I want* lots of Oompa-Loompas to row me about, and *I want* a chocolate river and *I want* ... *I want*...” [6, с. 34]. Также данное выражение «I want» становится **маркером** ее коммуникативного поведения. “Daddy, I want a squirrel! Get me one of those squirrels! I want one. Veruca, dear, you have many marvelous pets. All I’ve got at home. Is one pony and two dogs and four cats. And six bunny rabbits and two parakeets. And three canaries and a green parrot and a tur-

tle and a silly old hamster. I want a squirrel. All right, pet! Daddy will get you a squirrel as soon as he possibly can. But I don't want any old squirrel, I want a trained squirrel. Very well" [6, с. 54].

Речь положительных героев характеризуется повышенной вежливостью.

Так, *речь Чарли* выделяет его среди других детей, благодаря простоте и вежливости речи. "Will you tell me now, Grandpa Joe, please?" [6, с. 5]. Чарли спокоен и очень внимателен. В его речи отсутствуют возмущение, крики, грубые или оскорбительные слова. Благодаря этим средствам Чарли позиционируется как положительный герой по контрасту с другими детьми.

В *речи Вили Вонки* присутствует огромное количество **восклицательных предложений** с помощью которых он выражает эмоциональное отношение к происходящему. "My dear boy, how good to see you! Delighted! Charmed! Overjoyed to have you with us! And these are your parents? How nice! Come in! Come in! That's right! Step through the gates!" [6, с. 28]. Речь Вили Вонки очень любезная, восторженная, легкая и понятная, так как обращена к детям и родителям, которым он хочет представить фабрику в лучшем виде: «please, dear, how good to see you». Вили Вонка вежлив и приятен в общении, однако, основной речевой характеристикой является, использование иронии: "My dear Veruca! You do have an interesting name, don't you? I always thought that a Veruca was a sort of wart that you got on the sole of your foot!" [6, с. 28]. Вили Вонка скрытая личность, за которой скрывается вежливая структура личности.

В заключение можно сказать, что речевая характеристика героев – это характеристика образа, который был создан автором, это ключ к разгадке смысла произведения, который в детской литературе носит в некоторой форме, однако, в любом случае носит назидательно – моральный характер. Писатель в речевой характеристике персонажа, обобщает особенности речи людей, информируя об уровне культуры и принадлежности героя к определенной социальной среде. Это достигается при помощи выбора автором лексических, грамматических средств, а также интонационных и синтаксических форм речи, которые придают их речи индивидуальность.

Список литературы

1. Даль Р. Чарли и шоколадная фабрика / пер. М. Фрейдкина // Даль Р. Детские бестселлеры: сб. – М.: Бумажная галерея, 2001 – 180 с.
2. Даль Р. Чарли и шоколадная фабрика / перевод с англ. М. Барон и Е. Барон. – М.: Радуга, 1991 – 180 с.
3. Панова М. Н. Языковая личность государственного служащего: опыт лингвометодического исследования. – М., 2004. – 323 с.
4. Речевая характеристика (речевой портрет) // Textologia.ru: журнал о русском языке и литературе. 2010–2015. – Режим доступа: URL: <http://www.textologia.ru/slovary/lingvisticheskie-terminy/rechevaya-harakteristika-rechevoy-portret/?q=486&n=1548>. – Загл. с экрана.
5. Речевая характеристика. Как разнообразить речь персонажа. – Режим доступа: <http://juliana.livejournal.com/109389.html>. – Загл. с экрана.
6. Dahl R. Charlie and the chocolate factory / Alfred A. Knopf, Inc USA, 1964. – Mode of access: <http://readli.net/charlie-and-the-chocolate-factory/>. – Title from screen.

Принцип юридического равенства участников гражданских правоотношений в розничной купле-продаже

Искалин Р. О.

БГТИ (филиал) ОГУ, факультет экономики и права

Гражданское право опосредует важнейшие общественные отношения. Его ценность состоит в предоставлении человеку максимально возможной свободы и инициативы в данных отношениях. Однако, как мы считаем, недостаточно одной только свободы. Юридические гарантии должны обеспечивать эту свободу. Ну и конечно, юридическое равенство как раз таковым и является [5, с. 9].

В чем же выражается равенство всех участников гражданских правоотношений? Конечно же, это признание равной правоспособности за всеми гражданами (ст. 17 Гражданского кодекса Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 № 51-ФЗ (далее – ГК РФ)) [2], а за юриди-

ческими лицами той правоспособности, которая соответствует целям их деятельности (ст. 49 ГК РФ).

Принцип юридического равенства является не просто отраслевым принципом. Это сама идея права вообще. «В целом историческая эволюция содержания, объема, сферы действия принципа формального равенства не опровергает, а, наоборот, подкрепляет значение данного принципа (и конкретизирующей его системы норм) в качестве отличительной особенности права в его соотношении и расхождении с иными видами социальной регуляции (моральной, религиозной и т. д.). С учетом этого можно сказать, что право – это нормативная форма выражения свободы посредством принципа формального равенства людей в общественных отношениях» [8, с. 20].

В цивилистике отсутствует единство мнений по поводу принципа юридического равенства субъектов, его месте и роли. Одни авторы считают, что этот принцип является главным признаком предмета гражданского права, другие что он – элемент метода или специфический признак [1], третьи говорят о нем, как просто принципе гражданского права [3, с. 10], ну а некоторые относят его сразу ко всем трем категориям [4, с. 27].

В свое время, Ю. Х. Калмыков отметил, что «равенство это и основное начало, пронизывающее всю систему гражданского права (принцип), и способ воздействия на соответствующие общественные отношения (метод), и критерий, с помощью которого гражданское (частное) право отграничивают от публичного» [6, с. 48].

Как и любые другие принципы права, принцип равенства имеет определенные свои ограничения, которые могут распространяться на обе стороны.

В некоторых случаях законодатель намеренно отходит от принципа юридического равенства, предоставляя с помощью отдельных правовых норм льготы более слабым экономическим субъектам, стараясь выровнять их неодинаковые возможности. В качестве примера можно привести специальные договоры: § 2 гл. 30 ГК РФ – розничная купля-продажа и отдельные нормы: ст. 538, п. 2 ст. 547 ГК РФ. Следует отметить, что с помощью такой системы «юридических сдержек и противовесов» защищаются и регулируются права граждан, которые удовлетворяют свои бытовые потребности.

Рассмотрим более подробно применение данного принципа в сфере розничной купли-продажи. Субъектами в договора розничной купли-продажи, как известно, являются продавец и покупатель. Розничная торговля – один из видов торговой деятельности, связанный с приобретением и продажей товаров для использования их в личных, семейных, домашних и иных целях, не связанных с осуществлением предпринимательской деятельности (ст. 2 Федерального закона от 28.12.2009 № 381-ФЗ «Об основах государственного регулирования торговой деятельности в Российской Федерации») [9].

До вступления в правоотношение из договора розничной купли-продажи гражданско-правовое равенство продавца и покупателя проявляется в наличии у них правоспособности и отсутствии у одного лица в отношении другого возможности какого-либо принуждения к действию или бездействию в гражданско-правовой сфере. Однако еще до возникновения правоотношения в розничной купле-продаже наблюдается ограничение принципа юридического равенства в части отсутствия возможности понуждения к заключению договора, поскольку договор розничной купли-продажи является публичным и продавец не вправе отказать в заключении договора тому, кто к нему обратится.

При применении одностороннего отказа от исполнения договора независимость воли каждой из сторон договора от воли контрагента является основой для возможности управомоченной стороны в одностороннем порядке осуществлять действия по прекращению или изменению договорных отношений без согласования с противоположной стороной договора. Отсутствие такой возможности привело бы к зависимости реализации субъективного права от воли стороны, не заинтересованной в расторжении или изменении договора.

Вместе с тем Конституционный суд РФ отметил, что предоставление права на такой односторонний отказ от исполнения договора (на основе закона) только одной стороне договора не должно нарушать принцип юридического равенства сторон [10, с. 552]. Односторонний отказ от исполнения договора со стороны покупателя направлен на восстановление «равных» возможностей сторон – продавца и покупателя, что реализует принцип юридического равенства.

Есть еще одно исключение из списка общих правил, которое также предусмотрено нормами ГК РФ о договоре розничной купли-продажи. Как известно, в случае неисполнения должником обязательства возмещение им убытков и уплата неустойки освобождают его от исполнения обязательства перед кредитором в натуре (ст. 396 ГК РФ). Применительно к договору розничной купли-продажи продавец, не исполнивший обязанности по передаче покупателю товара, возместивший в связи с этим убытки и уплативший покупателю неустойку, не освобождается от исполнения этой обязанности в натуре (ст. 505 ГК РФ).

Также необходимо обратить внимание на тот момент, что к отношениям договора розничной купли-продажи, в котором участвует покупатель-гражданин, не урегулированным ГК РФ, применяются нормы законов о защите прав потребителей, а также иные нормативные правовые акты, которые были приняты в соответствии с ними (п. 3 ст. 492 ГК РФ). Кроме того, в соответствии со ст. 9 Федерального закона «О введении в действие части второй Гражданского кодекса Российской Федерации» тот гражданин, который выступает в роли слабой стороны – покупателя, в договоре розничной купле-продаже, пользуется не только правами стороны в обязательстве в соответствии с ГК РФ, но и тем списком прав, который представлен потребителю в Законе «О защите прав потребителей» и изданными в соответствии с ним иными нормативными правовыми актами.

Таким образом, можно говорить о проявлении принципа юридического равенства в правоотношениях из розничной купли-продажи и отдельных его ограничениях, которые направлены на защиту прав слабой стороны – покупателя. Значение принципа равенства участников гражданских правоотношений в договоре розничной купли-продажи проявляется в необходимости сглаживания их фактического неравенства и обеспечения равенства юридического.

Список литературы

1. Белов В. А. Гражданское право: общая и особенная части: учебник. – М., 2003. – 960 с.
2. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 № 51-ФЗ (ред. от 07.02.2017). – Режим доступа: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102033239>. – Загл. с экрана.
3. Гражданское право: учебник для вузов. Часть первая / под общ. ред. Т. И. Илларионовой, Б. М. Гонгало, В. А. Плетнева. – М., 1998. – 464 с.
4. Гражданское право: учебник. В 2 т. / отв. ред. проф. Е. А. Суханов. – М., 2000. – 816 с.
5. Груздев В. В. Категория «равенство» в гражданском праве // Журнал российского права. – 2008. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kategoriya-ravenstvo-v-grazhdanskom-prave>. – Загл. с экрана.
6. Калмыков Ю. Х. О значении общих положений гражданского законодательства // Гражданский кодекс России. Проблемы. Теория. Практика: сб. памяти С. А. Хохлова / отв. ред. А. Л. Маковский. – М., 1995.
7. Комментарий к Гражданскому кодексу Российской Федерации (части первой). – 4-е изд., испр. и доп. / под ред. О. Н. Садикова. – М., 2004. – 788 с.
8. Нерсисянц В. С. Философия права: учебник для вузов. – М., 1997. – 644 с.
9. Об основах государственного регулирования торговой деятельности в Российской Федерации: федеральный закон от 28.12.2009 № 381-ФЗ (ред. от 03.07.2016) // Российская газета. – 2009. – 30 дек.
10. По делу о проверке конституционности положения абзаца третьего пункта 2 статьи 77 Федерального закона «О несостоятельности (банкротстве)»: постановление Конституционного суда РФ от 6 июня 2000 г. № 9-П // Гражданский кодекс Российской Федерации. С постатейным приложением материалов практики Конституционного суда Российской Федерации, Верховного суда Российской Федерации, Высшего арбитражного суда Российской Федерации. – 2-е изд., перераб. и доп. / сост. Д. В. Мурзин. – М., 2003. – 552 с.

Особенности психологической готовности к браку у студентов светского вуза и духовной семинарии

Карелин Вадим Валерьевич

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Согласно Цицерону, «брачный союз – первая ступень человеческого общества». Но в современном Российском обществе, по мнению социологов и психологов, наблюдается глубочайший кризис семьи.

Это можно объяснить многими факторами, но один из важнейших является готовность к браку, поскольку, ещё А. Адлер связывал успешность брака с готовностью к нему [3].

Данная работа предполагает рассмотрение психологической готовности при вступлении в брак, т. к. именно она является ключевой предпосылкой гармонии отношений супругов в браке и жизни семьи в целом [5].

Мы предполагаем, что студенты духовной семинарии более готовы к браку, в связи с чем было принято решение проверить, влияет ли духовное воспитание на психологическую готовность к браку.

В литературе можно выделить два подхода к благополучию брака и семейной жизни. Представители первого подхода (Борлакова Б. М., Галимова Н. М. и др.) настаивают на определении готовности молодежи к семейной жизни до их вступления в брак. Представители второго подхода (Решетов П. А. и др.) ориентируются только по установлению конечного результата – успешности брака, гармонии межличностных отношений в семье [6].

Гребенников И. В. пишет о том, что вступление в брак означает создание семьи [4].

Понятие готовности Б. Г. Ананьева, С. Л. Рубинштейна и других учёных определяется как «проявление способностей» [5].

Для понятия способностей мы опирались на определение Телова Б. М.

Для определения готовности к браку, мы обратились к понятию Ю. Е. Алешиной.

1. Социально-нравственная готовность предполагает гражданскую зрелость, обладание чувством ответственности. Поэтому важнейшим параметром готовности к браку является такое качество личности как интернальность [2].

2. Мотивационная готовность включает в себя любовь как основной мотив создания семьи, чувство ответственности за создаваемую семью. Поэтому и для этого компонента важным параметром оценки являются следующие шкалы: интернальность в сфере семейных отношений, [2] иерархия ценностей – духовный уровень.

3. Эмоциональный аспект психологической готовности к браку подразумевает наличие эмпатических способностей, об этом говорили А. Адлер, В. А. Сысенко, Г. Олпорт, Л. Б. Шнейдер, В. С. Торохтий [3].

Как считали А. Адлер, Л. Б. Шнейдер, для того чтобы быть психологически готовым к любви и браку, необходимо иметь чувство общности и быть социально адаптированным [3, с. 51–52].

Готовность к браку это – способность заботиться о другом человеке, самоотверженно ему служить, делать добро (В. С. Торохтий). Г. Олпорт говорит о теплых, сердечных отношениях (любви к близким людям без собственнического чувства).

Для Ухтомского Доминанта на другом эквивалентна любви. Преодоление Эго доминанты, как отмечал он и его последователи, имеет духовную основу.

Дух не является материальным, однако мы можем «узнать» его по следующим проявлениям: это голос совести, служение, способность к самопожертвованию, безусловная любви.

Исходя из теоретического анализа, мы выделили основные параметры оценки составляющих готовности к браку с помощью названных ниже методик: «Методика диагностики социально-психологической адаптации» К. Роджерса, «Тест-опросник уровня субъективного контроля» (Е. Ф. Бажин), «Методика диагностики уровня эмпатических способностей» В. В. Бойко, Опросник «Иерархия ценностей» (авторы: Г. Шестун, Е. Морозова).

Всего в исследовании приняли участие 74 студента 2–3 курсов, 36 из которых – студенты духовной семинарии, 38 обучаются на психологическом факультете светского вуза (возраст от 18 до 24 лет).

Факторный анализ (проведенный с целью сворачивания громоздкой корреляционной матрицы) психодиагностических результатов помог сделать заключение, что у студентов светского вуза тесно связаны показатели составленного нами опросника готовности к браку ($R=0,457$); адаптация ($R=0,974$); эмпатия ($R=-0,414$). С ростом баллов по шкале субъективной оценки готовности к браку растут баллы по шкале психологическая адаптация и снижаются баллы по шкале эмпатии.

У студентов духовной семинарии с 1 фактором связаны баллы по шкалам: опросник готовности к браку ($R=0,325$); адаптация ($R=0,880$); духовные ценности ($R=0,416$); телесные ценности ($R=-0,634$); Ис ($R=0,527$). То есть у студентов духовной семинарии с ростом баллов по шкале субъективной оценки готовности к браку растут баллы социальной психологической адаптации, духовных ценностей, интернальности в семейной сфере и снижаются баллы приоритета телесных ценностей.

При помощи критерия Манна – Уитни нами установлено, что субъективная готовность к браку выше у семинаристов (459,0; $p \leq 0,05$), у них же выше интернальность в сфере семьи (426,0; $p \leq 0,01$).

У семинаристов более выражены приоритеты духовных ценностей суммарные (96,0; $p \leq 0,01$) и семейные (213,0; $p \leq 0,01$), ниже – приоритеты телесных ценностей (309,0; $p \leq 0,01$). У семинаристов более высоки баллы по духовным и семейным сферам, а также и по общим показателям, так как путь духовного возрастания человека, видится в стремлении к вершине, а высшие ценности духовного человека – любовь и *предстояние* и *ответственность* перед Богом.

В социально-психологической адаптивности и эмпатических способностях различий не выявлено.

Проделанное исследование позволило сделать выводы:

1. Выдвинутая гипотеза о большей готовности к браку у семинаристов подтвердилась.
2. Под готовностью к браку понимается сочетание следующих характеристик: социально-психологическая адаптация, эмпатические способности, интернальность, иерархия личностных ценностей.
3. Студенты духовной семинарии в сравнении со студентами светского вуза более интернальны в семейной сфере.
4. У студентов духовной семинарии более высоки приоритеты духовных ценностей как в семейной сфере, так и по общим показателям.
5. При более высокой степени готовности к браку у семинаристов сочетаются исследуемые характеристики следующим образом: с ростом баллов по шкале субъективной оценки готовности к браку растут баллы по шкале «социальная психологическая адаптация», духовные ценности, интернальность в семейной сфере и снижаются баллы по шкале приоритетов телесных ценностей.

Список литературы

1. Асмаковец Е. С. Готовность к браку молодых супругов: IV заочная Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием студентов и аспирантов «Молодежь – будущее России» (февраль – март 2012 г.) / Е. С. Асмаковец, О. Е. Лазутина; ФГБОУ ВПО «Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского», 2012. – Режим доступа: <https://sites.google.com/site/molodezhduseerossii/home/problemy-semi/gotovnost-k-braku-molodyh-suprugov>. – Загл. с экрана.
2. Андреева Т. В. Психология семьи. – М., 2014.
3. Гнедова С. Б. Психологические аспекты подготовки молодежи к семейно-брачным отношениям: лекция / ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный университет». – Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/3221203/>. – Загл. с экрана.
4. Симонова О. В. Исследование особенностей психологической готовности девушек к браку / Уфимский филиал ФГБОУ ВПО «МГУ им. М. А. Шолохова». – Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2013/pdf/8788.pdf>. – Загл. с экрана.
5. Редозубова С. В. Психологическая готовность к браку лиц юношеского возраста: VI Международной научно-практической конференции «Научное сообщество студентов XXI столетия. ГУМАНИ-

ТАРНЫЕ НАУКИ» (6 декабря 2012 г.) / Куйбышевский филиал ФГБОУ ВПО «Новосибирский национальный исследовательский государственный университет». – Режим доступа: <https://sibac.info/studconf/hum/vi/30371>. – Загл. с экрана.

6. Рыбальченко Ю. Общие и специальные способности // Реферат по общей психологии. – ГОУ ВПО «Кыргызско-Российский Славянский университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина». – Режим доступа: <http://xreferat.com/77/1128-1-obshie-i-special-nye-sposobnosti.html>. – Загл. с экрана.

Исследование взаимосвязи религиозной установки с уровнем исполнения фундаментальных мотиваций

Киртичникова Дарья Игоревна

Психолого-педагогический факультет, 3-й год обучения

Экзистенциальные характеристики личности как объект научного исследования рассматриваются в психологической науке, как правило, в рамках экзистенциально-гуманистического направления, основными представителями которого можно назвать А. Лэнгле, В. Франкла, Г. Олпорта, Д. Росса, П. Экхардта, Дж. Касса.

В рамках экзистенциального анализа А. Лэнгле предлагает выделять четыре фундаментальные мотивации – фундаментальное доверие, фундаментальную ценность, самооценку и смысл жизни, которые в своем содержании представляют совокупность стремлений индивида к тому субъективно воспринимаемому содержанию внешнего мира, которое наполняет смыслом всю его жизнь [3; 2].

Г. Олпорт и Д. Росс выделяют два типа религиозных установок – внешнюю и внутреннюю религиозность. Для тех, кто обладает внешней религиозностью характерно использование религии для «собственных нужд», например, как доказательство своей социальной респектабельности. Для людей с внутренней религиозной установкой религия становится самостоятельной и конечной ценностью, главенствующим мотивом, который лежит в основе всех действий человека и дает всеохватывающее решение загадке жизни [4].

Фундаментальные мотивации и религиозные установки, по мнению данных авторов, являются своего рода точкой опоры, смысловой платформой для осуществления индивидом того или иного содержания осознанной жизненной активности [1].

Данные положения выступили в качестве основы для проведения эмпирического исследования, целью которого является изучение взаимосвязи типов религиозных установок с уровнем исполнения экзистенциальных мотиваций.

Выборку эмпирического исследования составили 40 человек в возрасте от 20 до 55 лет.

Для проведения исследования были использованы следующие методики:

1. Шкала религиозных ориентаций Г. Олпорта и Д. Росса, посредством которой исследовался тип религиозной ориентации личности;
2. Тест «Инспирит», посредством которого исследовалась выраженность базовых духовных переживаний;
3. Тест экзистенциальной мотивации (ТЭМ) А. Лэнгле и П. Экхардта, посредством которого изучались фундаментальные мотивации личности.

В ходе проведения эмпирического исследования взаимосвязи религиозной установки с уровнем исполнения экзистенциальной мотивации были получены следующие результаты.

Для испытуемых религиозность и базовые духовные переживания имеют разное значение. Религиозность понимается испытуемыми на бытовом уровне, а базовые духовные переживания на более глубоком, личностном. Понимание религиозности на бытовом уровне означает влияние как фактора внешней религиозности, так и, зачастую навязываемого индивиду обществом представления об атеистической, механистической картине мира. Бытовой уровень религиозности в своем содержании определяется традициями, ритуалами и теми или иными общепринятыми действиями, детерминированными социумом и данным культурным укладом, не являясь при этом непосредственно личной инициативой индивида.

Кроме того, выявлена высокая степень взаимосвязи уровня выраженности внутренней религиозности с уровнем исполнения экзистенциальных мотиваций (0,786, при $p=0,01$) и высокая

степень взаимосвязи уровня базовых духовных переживаний с уровнем исполнения экзистенциальных мотиваций (0,806, при $p=0,01$). То есть, при повышении значений уровня внешней религиозности уменьшается уровень исполнения экзистенциальных мотиваций. И, наоборот, при уменьшении значений уровня внешней религиозности уровень исполнения экзистенциальных мотиваций будет повышаться.

Таким образом, данные проведенного анализа полученные в ходе исследования эмпирических данных констатируют субъективную внутриличностную фундаментальную природу внутренней религиозности.

Гипотеза нашего исследования о том, что участники исследования с глубинной религиозной установкой имеют более высокий уровень исполнения фундаментальных мотиваций, чем участники исследования с поверхностной религиозной установкой подтверждена.

Список литературы

1. Груздев Н. В. Религиозно-психологические ориентации современных россиян и американцев / Н. В. Груздев, Д. Л. Спивак // «Изменённые состояния сознания»: академический портал. 2002. – Режим доступа: https://altstates.wordpress.com/spivak-religious-psychological_orientations. – Загл. с экрана.
2. Лэнгле А. Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций. – М.: Генезис, 2006.
3. Лэнгле А. Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности. – М.: Генезис, 2005.
4. Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды. – М.: Смысл, 2002.

Lyn Hejinian & Arkadii Dragomoshchenko: Points of Contact “The limits of my language mean the limits of my world” Ludwig Wittgenstein

*Ларионова Дарья Анатольевна
Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения*

Lyn Hejinian was born in 1941 in San Francisco and now she is a major representative of the American Language poets. She is a poet, essayist, translator and publisher. Between 1976 and 1984 she was editor of Tuumba Press¹, and from 1981 to 1999 she co-edited (with Barrett Watten) Poetics Journal². She is currently co-editor of Telos³, which publishes cross-genre collaborations between poets and other artists. Dragomoshchenko was born in Potsdam in 1946 and started to write here but later turned out to be in such a richly metaphorical and philosophical Petersburg has continued to play a very important role in contemporary poetry. They met each other in 1983, in Russia and became mutual translators who have also addressed poems to one another. He received the Andrey Bely Independent Literary prize in 1978. According to Marjorie Perloff, «Dragomoshchenko insists that «language cannot be appropriated because it is perpetually incomplete» (...) and, in an aphorism reminiscent of Rimbaud's «Je est un autre», poetry is always somewhere else»⁴.

«You will start with the third chapter, Arkadii said, and the first sentence must be attributed to Emmanuel Kant as follows: everything happens so often, that speaking of it makes no sense»⁵.

And this is a very strong thing about poetry of Lyn and Arkadii: only speaking about things that exist, only full forms and descriptions. Otherwise it makes no sense to say anything.

«It's characteristic of a Russian novelist to reveal some lack of

¹ Tuumba Press was founded by Lyn Hejinian in 1976, and between then and 1984 Hejinian produced 50 handset letterpress chapbooks. Tuumba was revived in 1999 to publish (in conjunction with Leslie Scalapino's O Books) Uxudo, by Anne Tardos. Two other books, Red Car Goes By by Jack Collom and Orchid Jetsam by Leslie Scalapino (writing under the name Dee Goda) followed.

² Lyn Hejinian and Barrett Watten are internationally recognized poet/critics. Together they edited the highly influential Poetics Journal, whose ten issues, published between 1982 and 1998, contributed to the surge of interest in the practice of poetics. A Guide to Poetics Journal presents the major conversations and debates from the journal, and invites readers to expand on the critical and creative engagements they represent.

³ Telos is a quarterly peer-reviewed academic journal established in May 1968 to provide the New Left with a coherent theoretical perspective.

⁴ Perloff, Marjorie (1991). Noticings. Sulfur (29): 219.

⁵ Perloff, Marjorie (1998). How Russian Is It: Lyn Hejinian's OXOTA.

confidence in the relationship between words and their things
A chair but not sure what sits and what will match it
Noon freezing on the spot we don't remember
Each action hangs, inconsequentially, over objects
How many alternatives there must be
How many patient comparisons await fulfilling
Unextracted paradoxes, breathless empty ice streets, anticipated catastrophes with
no one approaching, love not provided with intrigue
It was Zina who called it oхота
Thehunt»⁶.

«Это особенность русского прозаика: выявлять недостаток доверия между вещами и сло-
вами, их обозначающими

Стул, но нет уверенности, как сесть и как совпасть с ним
Полдень, будто застывающий на месте, которого мы не помним
Все действия непоследовательно подвешены над объектами
Сколько может быть альтернатив?
Сколько совпадений терпеливо ожидает своей полноты?
Нераскрытые парадоксы, пустые улицы, затаившие дыхание, ожидаемые катастрофы, ни-
кто не приближается, любовь не предусматривает интригу
Зина звала все это охота
Thehunt».

She talks about hunting to the words. Very advertently hunting. It is a poetry of metalanguage: flash of such poetry is extremely alive, such sensual and throbbing. It is throb word by word. Shiny flicker of the memories, of being particles. Hejinian hunts among words and sentences for clues and connections. The alternative form that Hejinian uses most frequently is what has come to be called the “new sentence,” a form of prose poem composed mainly of sentences that have no clear transitions. The gap created by a text that moves from subject to subject invites the reader to participate, to bring his or her own reading to the text. I'm reading, I'm writing. And it is the same thing. I'm creating.

«An open text», she writes, «is open to the world and particularly to the reader... [It] invites participation, rejects the authority of the writer over the reader and thus, by analogy, the authority implicit in other (social, economic, cultural) hierarchies».

«The words are repulsive.

The soul doesn't meekly celebrate its encounter with them»⁷.

Is there a person in work of Arkadii? It is only cross-signals, only a distance from idea of subjectivity. And we can see the same distance in Lyn's poetry: «Everyone knows that in the dream called «Will My Spirit Live On When I'm Dead» as in the dream called «Do You Only Pretend to Love Me» there are no objects». «The person ... is a mobile (or mobilized) reference point; or to put it another way, subjectivity is not an entity but a dynamic»⁸.

There is relationship but it lacks simplicity. I mean Arkadii and Lyn. It is a story of our feelings. Because our feelings are constantly changing. Description without place, because place doesn't matter. Where are words changed? Where do questions end? How many alternatives must there be? And what means «must be»? It is the truly language of inquiry. The never-ending alternative, pulsation, beat. The text keeps in suspense, broadens out to include more and more. It is like a photo made by an old camera. Looks like many pieces, points, gleaming points. Elusive life picture, endlessly moving. Moving points of contact.

«It's so fast
that it seems immobile
There is progress in the walls
When
the ear measures space
In a niche of volume

⁶ Hejinian, Lyn (1991). OXOTA: A Short Russian Novel.

⁷ (Translator) Arkadii Dragomoshchenko, Description, Sun and Moon Press, 1990.

⁸ Perloff, Marjorie (1998). How Russian Is It: Lyn Hejinian's OXOTA.

the mirage of geometry. When it's the gnat's shadow
or the sea, the rustle
of painless needles released...
unquestionably, I'm near death»⁹.

True poetry can't be completed. The finished text is the dead text.

There was two points of contact, two points of touch. And one of the points remained only on paper in September 2012. Forever.

Bibliography

1. Драгомощенко А. На берегах исключенной реки. – М.: ОГИ, 2015. – 80 с.
2. Драгомощенко А. Описание. – СПб.: Гуманитарная академия, 2000. – 384 с.
3. Драгомощенко А. Тавтология. – М.: Новое литературное обозрение, 2011. – 456 с.
4. Драгомощенко А. Устранение неизвестного. – М.: Новое литературное обозрение, 2013. – 416 с.
5. (With Kit Robinson) Individuals. – Tucson, Arizona: Chax Press, 1988.
6. A Mask of Motion. – Providence, RI: Burning Deck, 1977.
7. A Thought Is the Bride of What Thinking. – Willits, CA: Tuumba Press, 1976.
8. Gesualdo. – Willits, CA: Tuumba Press, 1978.
9. My Life. – Burning Deck, 1980; Sun and Moon Press, 1987; Green Integer (Los Angeles), 2002.
10. Oхота: A Short Russian Novel. – Great Barrington: MA The Figures, 1991.
11. Redo. – Grenada: MS Salt-Works Press, 1984.
12. The Guard. – Willits, CA: Tuumba Press, 1984.
13. Writing Is an Aid to Memory. – Berkeley, CA: The Figures, 1978.

Взаимосвязь эстетического восприятия и уровня тревожности учащихся младших классов

Ларионова Дарья Анатольевна

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Эстетическое чувство возникло в процессе антропогенеза в связи и исключительно в интересах творческой деятельности человека [1]. Побуждение сотворить что-либо прекрасное раскрывается как всеобщее человеческое свойство как по вертикали – через всю историю человечества, так и по горизонтали – через границы разных культур.

Наука пока не в состоянии логически обосновать, почему определенный объект воспринимается как красивый. Единственным подтверждением объективности эстетической оценки оказывается способность одного и того же предмета вызывать сходное переживание у других людей [Там же].

Те стимулы, которые мы воспринимаем как красивые и приятные, лучше всего соответствуют определенным способам обработки информации в центральной нервной системе. Эти способы до известной степени обусловлены наследственностью, однако богатство и разнообразие зрительного опыта вместе с продолжающимися процессами научения делают эстетические предпочтения подверженными перемене. Для вынесения любой эстетической оценки требуется сотрудничество множества различных нейронных подсистем [Там же]. Эстетическое поведение (подбор рифм, танцы, сочинение музыки, рисование, украшение тела, кулинарное искусство) оказывается неким выходом для напряжения и враждебности. Таким образом, недостаточность развития эстетического восприятия может неблагоприятно влиять на возможность преодоления состояний тревожности и агрессии.

Вот поэтому эстетическое воспитание выступает как фактор сохранения и развития эмоционального здоровья детей.

Эмоциональное развитие ребенка в онтогенезе раскрывается в направлении от простых эмоций к сложным, от нерасчлененной целостной эмоциональной реакции к восприятию отношений «гармония – дисгармония». Вероятно, более эмоционально уязвимые, сензитивные дети, будут обнаруживать большую чувствительность к элементарным эстетическим стимулам. Де-

⁹ (Translator, with Elena Balashova) Arkadi Dragomoschenko, *Xenia*, Sun and Moon Press, 1993.

вочки в возрасте 11–12 лет более эмоционально устойчивы, чем мальчики, поэтому, вероятно, они могут быть более чувствительные к сложным эстетическим стимулам. Это предположение определяет гипотезу нашего исследования.

Цель – исследовать эстетическую восприимчивость учащихся 11–12 лет во взаимосвязи с тревожностью. Объект исследования – эстетическое восприятие учащихся младшего подросткового возраста. Предмет – взаимосвязь эстетического восприятия и эмоционально-личностных особенностей учащихся 11–12 лет.

В исследовании приняли участие учащиеся четвертых классов (11–12 лет) ГБОУ СОШ с. Курумоч им. А. И. Кузнецова. Исследование проводилось в течение трех недель в индивидуальной и групповой форме.

Для изучения состояния тревожности мы использовали методику А. М. Прихожан «Шкала явной тревожности» [3]. Для исследования особенностей эстетического восприятия использовали методику диагностики эстетического восприятия учащихся, предложенную Е. Торшиловой и Т. Морозовой [4]. В нее входят задания для диагностики чувства формы, цвета, композиции, структуры и проч.

Для статистической обработки результатов использовали коэффициент Манна – Уитни (анализ различий), коэффициент Спирмена (анализ корреляций). Вычисления проводили в программе SPSS-14.

Результаты, полученные при исследовании особенностей эстетического восприятия представлены в таблице 1.

При выполнении задания обнаружилось, что многие дети не способны видеть особенности художественной манеры, выразительных средств авторов, то, как, а не что они рисуют (большинство обучающихся обращало внимание именно на второй аспект: «вижу, что здесь изображены цветы настоящие, а здесь будто искусственные»; «здесь цветы в горшке, а здесь в вазе» и т. д.).

Таблица 1

Характеристики эстетического восприятия учащихся
(средние значения, показатели различий)

группы учащихся	сумма	1 задание	2 задание	3 задание	4 задание	5 задание	6 задание
мальчики	3,3	0,45	0,65	0,6	0,4	0,65	0,45
девочки	3,1	0,79	0,75	0,43	0,5	0,32	0,28
значение коэффициента различий	59,000	36,000	60,000	56,000	60,000	37,000	53,000
уровень достоверности	-	p<0,05	-	-	-	p<0,05	-

Из приведенных данных видно, что большинство учащихся четвертых классов не имеют чувствительности к художественной стилистике. Выполнение субтеста «Лица» (4 задание) показало удивительные результаты: большинство четвероклассников затрудняются в распознавании выражении лица. Около 80 % учащихся не смогли справиться с этим заданием, неверно оценив, как минимум, один портрет из трех.

Анализ различий в значении суммарных оценок эстетического восприятия у мальчиков и девочек не выявил достоверных различий. Сравнение оценок, полученных за выполнение отдельных заданий, показал, что статистически достоверно отличаются оценки за 1 («Геометрия в композиции») и 5 задание («Бабочка»).

За 1 задание более высокие оценки получили девочки, за 5 – мальчики (см. таблицу 1). Мы полагаем, что это связано с особенностями восприятия и нетипично подобранной группой (все девочки сильны в математике). Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что у девочек хорошо развито пространственное мышление, способность к обобщению, способность видеть композиционное построение, а у мальчиков – тяга к эстетической образности,

абстрактное и метафоричное мышление, способное угадывать в нагромождении структур целостность знакомого предмета.

Субтест «Бабочка» (5 задание) показал, что почти половина детей предпочитает реалистичное изображение абстрактному, что говорит о неспособности рассмотреть метафору в многозначности и низкой способности мыслить абстрактно.

Субтест «Ван Гог» (6 задание) показал, что большинство детей выбирают яркие и контрастные картинки, не обращая внимания на их образность.

Характер взаимосвязи между тревожностью учащихся и особенностями их эстетического восприятия характеризуется статистическими данными, приведенными в таблице 2.

Таблица 2

Коэффициенты взаимосвязи (по Спирмену) между характеристиками эмоционального состояния и эстетического восприятия учащихся (у мальчиков)

параметры анализа	характеристики эстетического восприятия						
	сумма	1 задание	2 задание	3 задание	4 задание	5 задание	6 задание
тревожность	0,289	-0,149	-0,172	0,636	0,398	-0,628	0,248
уровень достоверности	не достигнут			p<0,05	-	p<0,05	-

Таблица 3

Коэффициенты взаимосвязи между характеристиками эмоционального состояния и эстетического восприятия учащихся (у девочек)

эмоц. состояние	эстетическое восприятие						
	сумма	1 задание	2 задание	3 задание	4 задание	5 задание	6 задание
тревожность	0,196	,184	-,169	0,554	-,130	,041	,090
уровень достоверности	не достигнут			p<0,05	не достигнут		

Взаимосвязь между характеристиками эмоционального состояния и эстетического восприятия обнаружилась при выполнении мальчиками третьего и пятого заданий (см. таблицу 2), у девочек – только при выполнении третьего задания (см. таблицу 3). Особая чувствительность тревожных мальчиков по отношению к третьему заданию, возможно, связана с тем, что метафорическое (образное) восприятие мира более доступно, чем структурированное.

Чем выше показатель тревожности у мальчиков, тем выше оценки за третье задание, а за пятое, наоборот, ниже. Чем выше показатель тревожности у девочек, тем выше оценки за третье задание. Взаимосвязи между выраженностью тревожности и выраженностью эстетического восприятия в целом по группе такие же, как в подгруппе девочек.

Своеобразие реагирования на картины в третьем задании, по нашему мнению, состоит еще и в том, что перед тестированием детям объяснялось имя и происхождение художника, обращалось особое внимание на различие двух картин (возможно, важную роль сыграл зрительный поиск отличий, столь привычный всем детям по тестам «найди десять отличий»). Также давалась самая крупная подборка натюрмортов (в сравнении с другими заданиями) и выделялось самое длительное время на прохождение данного задания. Возможно, оказанная помощь помогла воспринимать картины этого задания наиболее полно.

Анализ наибольшего вклада в суммарную оценку эстетического восприятия в целом по группе показал, что наиболее высокие оценки получили картины из заданий 3, 4, 5 картины 1 задания несколько уступает по количеству полученных оценок.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- 1) выявлена достоверная взаимосвязь между эстетическим восприятием стиля картин (в задании 3) и тревожностью учащихся;
- 2) существуют различия во взаимосвязи эмоционального состояния и эстетического восприятия, связанные с полом учащихся;

3) взаимосвязь между эстетическим восприятием и эмоциональным состоянием обнаруживается не для всех использованных в заданиях картин.

Список литературы

1. Баумгартнер Г. Физиологические рамки зрительного эстетического отклика // Красота и мозг. Биологические аспекты эстетики. – М.: Мир, 1995. – С. 173–190.
2. Ницше Ф. Рождение трагедии из духа музыки // Ницше Ф. Сочинения в 2 т. Т. 1. – М.: Мысль, 1990.
3. Прихожан А. Адаптация: шкала явной тревожности СМАС. – Режим доступа: URL: <http://vsetesti.ru/335>. – Загл. с экрана.
4. Торшилова Е. М. Интеллектуальное и эстетическое развитие: история, теория, диагностика. – Дубна: Феникс+, 2008. – 239 с.

Актуальные государственные программы поддержки малого и среднего бизнеса: проблемы и перспективы

*Надеждина Анна Владимировна
Факультет информатики и управления, 2-й год обучения*

Ведение бизнеса в нашей стране требует большого объема ресурсов. Для того чтобы соблюдать все требования законодательства, надо очень потрудиться. Слишком много ограничений, требований, обязательств возникает у малого бизнеса при работе и взаимодействии с органами власти и контролирующими инстанциями.

Представители малого и среднего бизнеса могут рассчитывать на получение следующих разновидностей поддержки в рамках федеральных и региональных целевых программ. Больше всего интересует представителей бизнеса именно направления финансовой помощи, однако, денег по всем остальным программам и видам поддержки тратится из бюджета намного больше. По этой причине стоит внимательно отнестись и к другим вариантам предпочтений для представителей малых и средних предприятий. Однако подробнее стоит рассказать все же про виды именно финансовой поддержки.

Основные проблемы предпринимателей абсолютно естественной реакцией человека, решившего заняться каким-либо новым видом деятельности, является страх. Как маленький ребенок боится сделать первый шаг, так и взрослого страшит неизведанное. Полностью избавиться от страха, конечно, невозможно, но снизить его границы необходимо. Для этого стоит пообщаться с более успешным предпринимателем, набраться у него опыта.

Стабильное развитие сектора малого и среднего предпринимательства в долгосрочной перспективе предполагает значительную государственную поддержку (выраженную в виде инвестиционных программ, проектов, комплексной кредитной и налоговой политики), прежде всего, малых и средних инновационных предприятий и соответствующих инфраструктурных объектов – кластеров, бизнес-инкубаторов, технопарков, научных парков, венчурных фондов, гарантийных фондов, фондов прямых инвестиций и т. д.

В соответствии с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации, разработанной Минэкономразвития России, к 2020 году для субъектов малого предпринимательства предусматривается достижение следующих показателей, отвечающих инновационному варианту развития российской экономики: доля малого бизнеса в общем ВВП – 30 % (доля малого и среднего бизнеса в общем ВВП – 50 %); рост числа предприятий, занятых в сфере здравоохранения, ЖКХ, информационных услугах, науке – до 50 % (в 12 раз по сравнению с 2007 годом); рост компаний, занятых в строительстве и обрабатывающей промышленности – в 4–5 раз (от 130 тысяч до 500 тысяч компаний).

Такие ориентиры направлены на обеспечение к 2020 году сопоставимых со средневропейскими показателей развития малого и среднего предпринимательства, что предполагает стимулирование роста общего числа субъектов предпринимательской деятельности – до 6 млн [2].

Каждый человек рассчитывает на получение хорошего дохода. Основной проблемой многих начинающих бизнесменов является поиск денежной ниши. Гораздо правильнее посвятить

себя той области, в которой человек обладает определенными знаниями, умениями и навыками, и к которой у него проявляется интерес. После определения подходящей ниши нужно задуматься о том, с чего начинать и какое направление является наиболее правильным. Выполнить все без ошибок, конечно, не удастся, но тщательный анализ – половина успеха. После старта деятельности начинают появляться различные вопросы, связанные с выбором лучшего, определением оптимальной стоимости, привлечением дополнительных финансов и их правильным распределением.

Значение малого бизнеса для страны Развитие экономики государства во многом зависит от малого предпринимательства, так как: Оно является важным сектором экономики. Данные субъекты более легко переносят внешние изменения. Общий экономический спад России в начале 90-х годов был компенсирован как раз за счет таких предприятий и их способности быстро адаптироваться в условиях новых рыночных отношений. Государственные учреждения не смогли справиться с конкуренцией, ввиду чего разрушились или были подвергнуты приватизации.

Среди ведомственных программ можно выделить: две программы для сельскохозяйственной отрасли, направленных на поддержку фермеров и развитие животноводства. Подобные гранты можно тратить на строительство животноводческих ферм, приобретение животных, обустройство быта. Тратить деньги можно на приобретение основных средств, оплату аренды, обеспечение рабочих мест и закупку сырья. Субсидии для приобретения основных средств в лизинг. В каждом отдельном регионе установлены свои правила выдачи данной суммы: либо на внесение первоначального взноса, либо на полное погашение лизинговой задолженности, либо на обе цели. Размер помощи варьируется от 300 тыс. до 10 млн руб. Субсидии по кредиту. Такая помощь не предусматривает компенсацию тела займа, ее предметом является часть процентов за использование кредитных денег. Субсидии для участия в выставках – регион компенсирует предприятию денежные средства, потраченные на участие в подобном мероприятии.

Малый бизнес, которому необходима финансовая помощь, должен принять участие в конкурсном отборе. Ему необходимо не просто собрать пакет уставных и регистрационных документов, но и внимательно заполнить специальную заявку, сведения которой и будут основанием для отбора участников программы. Каждый значимый критерий зарабатывает определенный балл. На основе полученных результатов осуществляется выбор наиболее достойной кандидатуры, которая заслуживает поддержки государства. К основным оценочным критериям относятся: количество создаваемых рабочих мест; эффективность для бюджета (размер налогов и сборов); социальный уровень бизнеса; ряд других специфических параметров. Начинаящий бизнесмен обязательно должен предоставить тщательно разработанный бизнес-план с подробной информацией о целях получения поддержки, основных затратах, сроке окупаемости и доходности. Кроме того, предприниматель может обратиться за помощью к местным органам самоуправления, правда конкурсная основа здесь гораздо более выражена, так как многие хотят получить помощь, но государство не может инвестировать в каждого.

Последние новшества на 2017 г. Если исходить из сложившихся тенденций, можно смело сказать о том, что государственных программ, направленных на поддержку бизнеса в 2017 году станет еще больше. Данная область экономики считается наиболее приоритетной, поэтому государству выгодно ее расширять и укрупнять. Несколько новых решений направлены на налоговую отрасль, трудовые взаимоотношения, страхование бизнеса и работу кредитных организаций. Экономическая ситуация в стране такова, что государство вынуждено удерживать мелких предпринимателей гарантированным спросом на их товары и услуги. В августе 2015 года произошло завершение только первого этапа. В случае успешной реализации, к 2030 году мелкие и средние предприниматели займут около 45 % ВВП государства вместо сегодняшних 21 %.

Список литературы

1. Голокозова И. Р. Какого будущее малого и среднего бизнеса в России? / И. Р. Голокозова, Л. В. Агарков // *Young Science*. – 2015. – № 5 (10).
2. Дремина Г. А. Оценка эффективности региональных программ поддержки малого и среднего бизнеса // Омский государственный институт сервиса. – 2009. – № 4. – С. 32–37.
3. Клейменова П. В. Эффективность региональных программ поддержки малого и среднего бизнеса // Сургутский филиал Московской академии предпринимательства при Правительстве Москвы. – 2013. – № 3 (225). – С. 131–136.

4. Саркисян Л. А. Возможности для развития малого и среднего бизнеса в России по примеру ряда зарубежных стран / Л. А. Саркисян, М. Д. Нефедов // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике. – 2015. – № 4 (6).

5. Филипповская О. В. Малый и средний бизнес-развитие в условиях экономического кризиса // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2016. – № 1 (11).

Исламский фактор в Российской империи в 1905–1917 гг.

*Панкеева Ксения Викторовна
Юридический факультет, 2-й год обучения*

Изучение мусульманского мира России начиная с XVIII века является одной из актуальных тем отечественной исторической науки. Вплоть до сегодняшнего дня «мусульманский вопрос» звучит лейтмотивом в современном мире.

Начало XX века стало временем активной разработки государственными структурами Российской империи мусульманской проблематики. Именно в тот период наметилась тенденция в предвзятом отношении к мусульманам различных частей империи, подозрении их в причастности к панисламизму¹⁰.

Возникает вопрос: обвинения мусульман в панисламизме надуманы или имеются факты, подтверждающие это?

Исследование базируется на материалах фондов канцелярии Самарского гражданского губернатора и Самарского губернского жандармского управления.

Нельзя утверждать, что отношение к татаро-мусульманской проблематике было выдержано исключительно в черно-белых тонах. В правительственных кругах к началу XX века сложились две точки зрения в отношении мусульман империи: часть высших кругов придерживалась взглядов, что исповедующие ислам опасны и следует, как и ранее, придерживаться политики запретов, тщательно контролировать их деятельность, другая часть была убеждена в ином: «Наиболее толковые царские чиновники и офицеры, чаще всего жандармы, сознавали, что действовать по отношению к исламу надо крайне “осторожно” и “деликатно”, а лучше всего – вообще его “не трогать”» [2, с. 9].

На местах происходила тенденция тщательного наблюдения за деятельностью последователей Аллаха. Каждое их действие находилось под пристальным вниманием центральных и местных властей. Правительственные круги искали в поступках и в деятельности «магометан» антисамодержавные и «растлевающие» идеи, по-своему истолковывая их действия.

Мусульмане были во всем подконтрольны высшим кругам, в том числе и по многим вопросам религиозной жизни. Это было обусловлено тем, что власти были заинтересованы в получении информации по «инородческо-мусульманскому» вопросу. В частности, премьер-министр П. А. Столыпин в своей записке от 1911 года отмечал, что Правительству следует быть осведомленным в «инородческо-мусульманском» вопросе: «Осведомлённость эта достижима систематическим практическим изучением и научною разработкою на местах этого вопроса, всесторонним освещением его в печати и периодическим обменом наблюдений и мнений между местными и центральными правительственными органами» [2, с. 326].

При подозрении в идее панисламизма любой причастный к этому высылался из своего места жительства, высланным часто воспрещалось проживать в таких губерниях, как Астраханской, Казанской, Уфимской, Оренбургской и в пределах Степного края¹¹ на определенный для каждого случая срок. Возникает вопрос: почему именно в этих губерниях обвиняемым было запрещено проживать? Ответ очевиден: в данных местностях был высокий процент жителей мусульманско-

¹⁰ Панисламизм – религиозно-политическая идеология, в основе которой лежат представления о вненациональном, внеклассовом единстве мусульман всего мира, обусловленном равенством их «перед лицом Аллаха», и необходимости объединения мусульман в рамках единого теократического государства – Халифата. Доктрина панисламизма была выдвинута в начале 70-х годов XIX века турецким просветителем Намык Кемалем и египетским теологом Джамаль ад-Дином аль-Афгани.

¹¹ Современная территория Казахстана.

го вероисповедания, власти боялись локального сосредоточения мусульман, которые потенциально могли внести сутолоку и сумятицу в общественные настроения в губернии.

Правительство опасалось, что настроения, бродившие в районах городов Мекки и Медины¹² среди местного населения, могут быть восприняты отлучающимися на богомолье и нежелательным образом повлиять на магометан. Еще с середины XIX века в правительственных кругах бытовало мнение насчет негативного отношения к паломничеству. Князь Чернышёв докладывал командиру Отдельного Оренбургского корпуса: «...многие по возвращении после поклонения магометанской святыне производят неблагоприятное для нас влияние на своих единоверцев, Его Величеству¹³ благоугодно, дабы соблюдаемы были меры, <...>, т. е. отклонять богомольцев от путешествий в Мекку и Медину под разными благовидными предложениями» [2, с. 73].

С точки зрения государства, оно располагало фактами, компрометирующими мусульман. По постановлению Особого Совещания указной муллы деревни по речке Сунерь, Казанской губернии, Зинур Билялетдинов Бакиров и муллы Надеждинского завода, Пермской губернии, Шакирзян Хамидуллин за распространение среди местного населения идей панисламизма были высланы под гласный надзор полиции. Один из них в Калужскую губернию, а другой – в Олонецкую [4, л. 4.].

Есть и другие факты. В деле «О панисламизме» сказано: «татарин из крестьян Самарской губернии Бугурусланского уезда Ивановской волости Габдулла Самат Шарафутдинов, проживая в селе Нарынь Пржевальского уезда в качестве учителя мусульманских детей, был замечен в настоящем году в деятельности по развитию среди Нарынских татар идей панисламизма. По собранным агентурным сведениям, о деятельности Шарафутдинова, выяснено, что он собирал у себя в квартире местных Нарынских татар, под предлогом чтения мусульманских газет и здесь развивал идеи панисламизма. После этих сходов слушатели Шарафутдинова заявили Нарынскому сельскому старосте Таирову, что им не нужны портреты государя Императора, предлагавшиеся к раздаче населению Нарына в дни празднования 300-летия дома Романовых» [6, лл. 6–6 об.].

Представляет интерес еще одно дело. Мулла деревни Сюдюковой, Шакирзян Ашрапов, после службы в мечети обратился к народу со следующими словами: «Русский Государь Император в последнее время начал убавлять права магометанской религии, а впоследствии совсем уничтожит магометанство». После таких суждений муллы среди мусульман происходило волнение по поводу того, что будто бы их хотят крестить [3, л. 3].

Одной из наиболее интересных форм социальной активности мусульман в Российской империи в межреволюционный период были мусульманские благотворительные общества. По понятным причинам они также находились в фокусе внимания властей. В Самаре, к примеру, имелось два таких общества. 22 сентября 1907 года был утверждён список лиц первого «мусульманского общества г. Самары» под председательством муллы М.-Ф. Ш. Муртазина¹⁴. «Целью Общества являлось просвещение и образование лиц мусульманского вероисповедания, ознакомление с политическими и экономическими правами, признаваемыми за ними существующими законами, и оказание материальной помощи нуждающимся» [1, с. 54]. Стоит отметить, что права и цели второго мусульманского общества были идентичны с первым. Очевидно, названные права и цели были «продиктованы сверху», а не выдвинуты самими членами общества.

Зафиксированы случаи не обоснованных подозрений в отношении самарских мусульман. Губернатору Самары доносили сведения, что указной муллы деревни Еланкуля Бугульминского уезда Закиян Шангареев выпустил для распространения среди мусульман 2000 экземпляров брошюры «Тюремная воспоминания». Высшее руководство признало изъять эту брошюру из обращения, но после просмотра текста переводчиком ничего преступного в политическом и другом ключе не было выявлено.

Стоит обратить внимание и на другое дело. Губернатору Самары поступило письмо с анонимным заявлением о распространении учителем Султангуловской земской школы Бугу-

¹² Мекка и Медина входили в состав Османской империи с 1517 по 1916 год. С 1924 года и по настоящее время священные города находятся в составе Королевства Саудовская Аравия.

¹³ Николаю I.

¹⁴ Родился в мае 1875 года в с. Сюдюково Буинского уезда Симбирской губернии в семье муллы. Окончил медресе при Юнусовской мечети г. Казани, а затем обучался в самарском медресе. На духовную службу был приглашен своим земляком-муллой самарского прихода Шихабедином (Шигабутдином) хазратом Минюшевым.

русланского уезда Харисом Шарафутдиновым среди мусульманского населения идей панисламизма [7, с. 27]. Однако произведённым негласным расследованием было установлено, подозреваемый педагог вместе со своим братом не устраивали специальных собраний и лекций в антироссийском ключе.

Подведя итог всему вышесказанному, можно утверждать, что среди мусульман в Самарском Поволжье не было радикально настроенных лиц, агитировавших за идеи объединения исламского мира под покровительством Турции. В большинстве случаев в деятельности магометан отсутствовали антисамодержавная составляющая и действия, способные в перспективе привести к политическому объединению российских мусульман.

Список литературы

1. Гусева Ю. Н. Ислам в Самарской области. – М.: Логос, 2007. – 112 с.
2. Императорская Россия и мусульманский мир (конец XVIII – начало XX в.): сб. материалов / сост. Д. Ю. Арапов. – М.: Наталис, 2006. – 479 с.
3. Центральный государственный архив Самарской области (ЦГАСО). Ф. 3. Оп. 180. Д. 6.
4. ЦГАСО. Ф. 3. Оп. 233. Д. 3015.
5. ЦГАСО. Ф. 3. Оп. 234. Д. 2964.
6. ЦГАСО. Ф. 468. Оп. 1. Д. 1792.
7. ЦГАСО. Ф. 468. Оп. 1. Д. 1896.

Мобилизация ресурсов Сталинграда в годы Великой Отечественной войны по архивным материалам Сталинградского городского комитета обороны

*Рыбакова Анастасия Александровна
Юридический факультет, 2-й год обучения*

Накануне Великой Отечественной войны город Сталинград являлся одним из крупнейших промышленных центров СССР.

Город был полностью готов к наступлению немецких войск и заблаговременно позаботился о дополнительных укреплениях. Активно возводились оборонительные рубежи по всей территории. Трудовое население играло главную роль.

Степень изучения выше поставленной цели, довольно велика и обширна. Труд Самсонова А. М. «Сталинградская битва» четко и ясно определяет положение Советского Союза на период войны, отмечая, что страна была готова к войне лишь частично и еще не приобрела той военной мощи, которая появится лишь с приобретением опыта в ходе тяжелых поражений. Несомненно, автор отводил большую роль Сталинграду, подчеркивая, всю масштабность и важность боевых действий на территории города, заостряя внимание на важной роли Сталинграда как промышленного центра.

Анатолий Уткин в своей книге «Сорок второй год» рассматривает положение города до битвы и непосредственно в момент сражения, отмечая активную работу предприятий во время вторжения немецких войск, тем самым показывая, что город перестроился на оборону и отражение атак со стороны немецких войск.

Данное исследование имеет другое направление. Основная цель работы рассмотреть мобилизацию трудового населения на строительство рубежей и насколько успешно или неуспешно проходила данная мобилизация в разных районах в зависимости от характера работ.

Задачи:

- изучение подлинников документов;
- понять, кто подлежал мобилизации (возрастная категория);
- проанализировать ход работ на оборонительных рубежах;
- выяснить, какова была роль населения.

Основные источники, используемые для исследования – архивные документы Государственного казенного учреждения Волгоградской области «Центр документации новейшей истории Волгоградской области». Документы подразделялись:

- на постановления (ГКО и ГорКо);

- указы (Президиума Верховного Совета СССР);
- справки (Обком);
- дополнительные постановления (о повторном проведении работ).

Актуальность и новизна моей работы заключается в том, что жизнь Сталинграда рассматривается изнутри: как город готовился к войне, насколько организованно проходила мобилизация населения, какие велись работы и насколько они были успешными или неуспешными.

Мобилизация ресурсов Сталинграда в годы Великой Отечественной войны.

В интересах сосредоточения всей гражданской и военной власти, для установления строжайшего порядка, как в городах, так и в близлежащих районах, создавались городские Комитеты Оборона, которые охватывали ряд городов и районов: Владимирский, Серпуховский, Тульский, Саратовский, Сталинградский. Каждый из названных городов был обязан иметь коменданта. Городские Комитеты Оборона отвечали за все. В их руках сосредотачивалась вся власть, продиктованная нуждами военного времени. Основная цель – это мобилизация трудовых и материальных ресурсов для фронта. Что касается состава Комитета Оборона, то в них включались: первый секретарь обкома, председатель облисполкома, начальник областного НКВД, комендант города.

Строительство оборонительных рубежей.

Основной аспект, присутствующий в постановлениях – строительство оборонительных рубежей. Согласно документу от 19 октября 1941 года, требовалось мобилизовать трудоспособное население, авто- и гужтранспорт, необходимые механизмы, инструменты и материалы (лес, цемент, металл). В данном постановлении мобилизации подлежали мужчины от 17 лет и женщины от 18 лет. ГКО удовлетворил просьбу городского комитета обороны о выплате заработной платы работающим на строительстве оборонительных рубежей по мобилизации, исходя из документа от 20 ноября 1941 года [1]. В связи с этим работа стоила 8 рублей за 10-часовой рабочий день и 12 рублей – за 14-часовой рабочий день.

Работы на оборонительном рубеже 3 сектора, разделенные на три участка, от хутора Вертячего включительно до хутора Секаревского, задерживались. С 6-го сектора, от хутора Громоулавки до Райгорода, из разных мест почти ежедневно поступали жалобы о плохой организации работ и не использовании рабочей силы. Несколько лучше шли работы на 1-2-3 участках, но и там присутствовали недостатки, которые подчеркиваются в документе от 9 ноября 1941 года [4], требующие устранения. К числу них относились: отсутствие схем расположения огневых точек, линий окоп и землянок. Документ подтверждал, что ход строительства оборонительных рубежей шел неудовлетворительно.

28 января 1942 года вышло постановление [3], что строительство оборонительных рубежей велось не только в самом городе Сталинград, но и непосредственно в Сталинградской области. Проводились работы по возведению сооружений на Сталинградском и Астраханском обводах по реке Медведице.

Отдельно в указе рассматривался вопрос о строительстве рубежей и в городе Астрахани. Мобилизация трудящихся на строительства рубежа была начата 31 октября 1941 года [2].

Состояние рубежей не везде было одинаково, в основном все сооружения требовали капитального ремонта. Огневые точки и подходы к ним в плохом состоянии. Целый ряд ДЗОТов¹⁵ и противотанковых пулеметных точек непригодны к использованию. Большое внимание в документе от 23 ноября 1941 года уделялось неорганизованности работ на 4 секторе оборонительных рубежей: неправильно размещалась рабочая сила, был не ясен вопрос о штате участка. Дополнительное постановление о строительстве оборонительных рубежей вышло в ноябре 1941 года. Необходимо было принять срочные меры по увеличению выпуска инструментов и спецодежды.

В целом строительство оборонительных рубежей проходило структурировано, хотя и были определенные минусы. Требовалось ускорить и окончательно закончить работы на рубежах.

¹⁵ ДЗОТ – полевое оборонительное фортификационное сооружение, построенное из бревен, досок и земляной присыпки и вооруженное, как правило, пулеметами. Может быть как одиночным, так и входить в систему укрепленного района. Термин был широко распространен во время советско-финской войны 1939–1940 гг. и Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. для названия лёгких замаскированных огневых сооружений. Основными преимуществами дзота являются внезапность при открытии огня, а также возможность быстрого его возведения при ограниченных ресурсах.

Для этого надо было мобилизовать население по всей Сталинградской области и направить на строительство. Мобилизации подчинялись военнообязанные от 40 до 50 лет и моложе указанного возраста, годные к труду по состоянию здоровья мужчины от 50 до 55 лет и трудоспособные женщины в возрасте от 20 до 40 лет. Но работы мобилизованного населения проходило неравномерно. На определенных участках отсутствовало организованное руководство, которое ставило бы четкие цели и задачи к выполнению работ. Но даже в тяжелых военных условиях, когда каждый рабочий на счету, были четко прописаны условия, по которым от мобилизации освобождались мужчины и женщины по состоянию здоровья и неспособные к физическому труду, женщины, имеющие детей до восьмилетнего возраста. Мужчины и женщины, работавшие в оборонной промышленности.

Трудовое население должно было четко осознавать свою роль и важность своей работы на рубежах. Они должны были понимать, что за уклонение от трудовой повинности понесут наказание.

Список литературы

1. РГАСПИ. Ф. 664. Оп. 1. Д. 14. Л. 138.
2. ЦДНВО. Ф. 171. Оп. 1. Д. 114. Л. 57–59.
3. ЦДНВО. Ф. 171. Оп. 1. Д. 114. Л. 60–65.
4. ЦДНВО. Ф. 171. Оп. 1. Д. 126. Л. 30–35.

Особенности педагогического общения с детьми с ОВЗ

Семёнова Екатерина Дмитриевна

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

В настоящее время педагогами и психологами уделяется большое внимание особенностям детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Это связано как с практической необходимостью, так и обусловлено нормативно-правовыми документами. С 01.09.2016 года вступил в силу Федеральный государственный образовательный стандарт для детей с ограниченными возможностями здоровья и Федеральный государственный образовательный стандарт для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее по тексту ФГОС ОВЗ и УО).

В связи с этим встает проблема педагогического общения с детьми с ОВЗ.

На основе теоретического анализа было выявлено, что общение – это процесс установления контактов между людьми и достижения ими взаимопонимания в целях успешного выполнения совместной деятельности [2].

Проблемы педагогического общения рассматривала кандидат психологических наук Людмила Дмитриевна Столяренко и определила, что педагогическое общение – это профессиональное общение преподавателя с учащимися в целостном педагогическом процессе, развивающееся в двух направлениях: организация отношений с учащимися и управление общением в детском коллективе [Там же].

Как известно, участниками педагогического общения являются родители, коллеги и дети. При этом дети являются важным оппонентом общения.

Дети бывают разными: лидерами, озорными, скромными, почемучками, беззаботными, а также дети с ОВЗ.

Термин «дети с ограниченными возможностями здоровья» появился в российском законодательстве сравнительно недавно. В соответствии с Федеральным законом от 30 июня 2007 г. № 120-ФЗ о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья, употребляемые в нормативных правовых актах слова «с отклонениями в развитии», «аномальные дети», заменены термином «с ОВЗ». Так было введено в действие понятие «лицо с ОВЗ». Однако законодатель при этом не дал четкого нормативного определения этого понятия. Это привело к тому, что этот термин воспринимался как равнозначный или близкий термину «инвалиды».

По классификации, предложенной В. А. Лапшиным и Б. П. Пузановым, к основным категориям аномальных детей относятся: дети с нарушением слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие); дети с нарушением зрения (слепые, слабовидящие); дети с нарушением речи (логопаты); дети с нарушением опорно-двигательного аппарата; дети с умственной отсталостью; дети с задержкой психического развития; дети с нарушением поведения и общения; дети с комплексными нарушениями психофизического развития, с так называемыми сложными дефектами (слепоглухонемые, глухие или слепые дети с умственной отсталостью) [1].

По данным «Психолого-педагогического центра «Помощь»» г. о. Самары в настоящее время: 4679 детей с ОВЗ в возрасте от 3 до 7 лет, из них 418 – дети-инвалиды. 1711 детей с ОВЗ посещают группы общеразвивающей направленности, из них 208 – дети-инвалиды; коррекционные группы посещает 166 детей-инвалидов.

В связи с этим возникает проблема готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ. Готовность педагогов организовать образовательный процесс в соответствии с положением и требованием Стандарта предполагает:

- принятие учителями идеологии ФГОС;
- освоение новой системой требований к структуре основной образовательной программы, условиям ее реализации и оценке достижений, обучающихся;
- овладение учебно-методическими и информационно-методическими ресурсами, необходимыми для успешного решения задач, заявленных в Стандарте.

Анкетирование педагогов, посещающих курсы повышения квалификации Центра развития образования г. о. Самара, показало, что: осуществляют работу с детьми с ОВЗ – 36 % педагогов, испытывают трудность при организации обучения: детей с ограниченными возможностями физического здоровья – 8 % педагогов; детей с нарушением интеллекта – 28 %. При преодолении трудностей опираются на опыт коллег – 44 % педагогов. Испытывают потребность в прохождении профессиональной подготовки для работы в условиях инклюзивного образования – 52 % педагогов. Педагоги в целом ориентируются в существующих технологиях обучения детей с ОВЗ (87 % указали одну и более технологий), хотя каждый десятый педагог не смог назвать ни одной технологии (13 %). 74 % педагогов испытывают неуверенность в своих профессиональных возможностях.

Полученные результаты подтверждают необходимость решения проблемы оптимизации педагогического общения с детьми с ОВЗ. В качестве рекомендаций, основанных на анализе методической литературы, педагогам можно предложить следующее: реализовывать личностно-ориентированную модель образования, основанную на гуманистических принципах, подчеркивающих право ребенка на собственный путь развития. Это так называемые три «П»: «Понять» – увидеть ребенка «изнутри», посмотреть на мир его глазами, увидеть побудительные мотивы его поведения; «Признать» – позитивное отношение к индивидуальности ребенка, независимо от того радуется ли он вам в данный момент или нет, признать его индивидуальность; «Принять» – всегда учитывать право ребенка на решение тех или иных проблем.

Кроме того, для благоприятного пребывания ребенка с ОВЗ в образовательной организации необходимо:

- создать комфортные условия нахождения ребенка в ОУ (доступ в ОУ; особый режим пребывания; работа с участием образовательных отношений);
- обеспечить социализацию (проводить коммуникативные тренинги; беседы с родителями; общественные мероприятия);
- оказывать помощь в усвоении образовательной программы (проведение индивидуальных занятий; адаптация материала с учетом зоны ближайшего развития ребенка).

Взаимодействие педагога с детьми дошкольного и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья должно строиться в образовательном учреждении в соответствии с личностно ориентированной моделью общения, цель которой содействовать становлению личности.

Опираясь на поставленные задачи, можно выявить следующие рекомендации для педагогов. Так называемые три «П»: «Понять» – увидеть ребенка «изнутри», посмотреть на мир его глазами, увидеть побудительные мотивы его поведения. «Признать» – позитивное отношение к индивидуальности ребенка, независимо от того радуется ли он вам в данный момент или нет.

Признать его индивидуальность. «Принять» – всегда учитывать право ребенка на решение тех или иных проблем.

Таким образом, педагогическое общение с детьми с ОВЗ должно строиться с учетом их особенностей, на основе лично ориентированной модели образования. Педагогу необходимо иметь основу знаний, которые помогут выполнять работу с детьми с ОВЗ.

Список литературы

1. Основы дефектологии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов. – М.: Просвещение, 1991. – 143 с.
2. Педагогическое общение: компоненты, функции, стили, модели и барьеры / Тюменский государственный университет. – Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/3243674/>. – Загл. с экрана.

Хронопсихологическое исследование временной перспективы студентов из разных регионов России

Суховершина Арина Алексеевна

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Время независимо и объективно. Ход времени остановить невозможно, но вместе с тем, время уникально для каждого из нас. Сторонний наблюдатель создает саму возможность хода времени, задает собственную точку отсчета и перебрасывает мостик между внутренним временем и внешним хронометражем. Исследовать данную тему нас побудило желание найти ответы на вопросы: как именно мы воспринимаем время, перерабатываем темпоральную информацию, воспроизводим её, придаем ей уникальность, свойственную нашей личности? Каковы закономерности и взаимосвязи нашего внутреннего времени с тем, как мы строим в реальности наш жизненный путь и видим временную перспективу?

Данную тему мы считаем своевременной и актуальной, не только потому, что она мало изучена в отечественной и зарубежной психологии, но и потому, что современные исследователи отмечают наличие у современной молодежи следующих особенностей. Подрастающее поколение и молодежь часто строят планы на день, неделю, месяц, рассчитывая, как им кажется, свое время и свои возможности, но, почему-то не реализуют их.

Причины, по мнению исследователей, разнообразны: низкая самооценка, неуверенность в себе и том, что эти дела получатся; перфекционизм, проявляющийся в попытке достичь совершенства, концентрация на деталях и игнорирование ограничения по времени, возможная «неидеальность» результатов работы, которую необходимо выполнить; самоограничение из-за подсознательного страха стать успешным, выделиться из массы и показать себя лучше других и т. д.

Таким образом, для современного поколения все более часто встречающимся явлением становится склонность к прокрастинации – желание отложить даже важные и срочные дела на потом, явление, приводящее к жизненным проблемам и болезненным психологическим эффектам (стресс, чувство вины, потеря продуктивности и т. д.). Все вышесказанное побудило нас к исследованию, целью которого стало выявить представление о временной перспективе студентов из разных вузов, проживающих в мегаполисах и провинции.

Мы предположили, что психологическое представление о времени и его перспективе у студентов, проживающих в городах с разным ритмом жизни и разным культурным наследием, будет отличаться. Объектом исследования стала временная перспектива как психологический феномен. Предмет исследования: жизненное пространство человека во времени, прошлом и настоящем.

Для исследования студентов нами была выбрана методика изучения временной перспективы, разработанная американским психологом Филиппом Зимбардо в 1999. Опросник предназначен для исследования субъективной картины мира индивида, его представления о времени и состоит из 56 утверждений. Методика включает в себя 5 шкал, временных зон, в которых «живет человек», каждая из которых направлена на оценку у испытуемого различных временных ориентаций: прошлое негативное, настоящее гедонистическое, будущее, настоящее фаталистическое и прошлое позитивное.

Самой большой организационной проблемой, с которой нам пришлось столкнуться, было проведение методики со студентами с других регионов. Нами была разработана online версия опросника Зимбардо с помощью форм Google теста.

В исследовании приняли участие 53 студента 2 курса, обучающихся на факультетах психологии Московского государственного университета, Санкт-Петербургского государственного университета и Самарского филиала МГПУ.

Мы получили следующие результаты. Свое прошлое, как негативное, оценивает половина опрошенных студентов МГУ, то есть они, вероятно, склонны воспринимать его как вызывающее боль и разочарование.

Для 25 % студентов СФ МГПУ прошлое тоже кажется негативным, возможно, для них в прошлом характерно переживание травмы, поэтому они оценивают его пессимистично. Преобладающее большинство учащихся СПбГУ (70 %) не оценивают свое прошлое, как очень негативное, скорее нейтрально. То есть, для них может быть характерна реконструкция событий с целью извлечения опыта.

Высокие баллы по второй шкале «Отношение к настоящему гедонистическому» набрали 40 % студентов, опрошенных в СФ МГПУ. Эти результаты говорят, что студенты нашего вуза больше ориентированы на удовольствие, волнение, возбуждение, для них характерно отсутствие заботы о будущих последствиях и отсутствие жертв в пользу будущих наград. Настоящее видится им оторванным от прошлого и будущего, единственная цель – наслаждение. В то время как большинство тестируемых студентов МГУ и СПбГУ обладают высокой способностью предвидеть и взвешивать последствия настоящих поступков в будущем.

Больше половины опрошенных студентов столичных вузов (МГУ (65 %) и СПбГУ (62 %)) ориентированы на перспективу, что, скорее всего, означает их высокое стремление к поставленным целям и вознаграждениям в будущем. 65 % студентов СФ МГПУ нейтрально относятся к возможности построения временной профессиональной и личной перспективы. Можно сказать, что наши студенты не столь озабочены планированием своей дальнейшей жизни.

Нам показался интересным результат, полученный по шкале «Фаталистическое отношение к настоящему». Больше половины опрошенных студентов СФ МГПУ считают, что их настоящее и будущее не зависит от их воли, для них будущее, скорее всего, изначально предопределено, а их личность – подчинена судьбе. Тогда как студенты МГУ и СПбГУ, тестируемые нами, считают, что будущее зависит от их действий в настоящем, что они сами «творцы своей судьбы».

Примерно одинаковое количество студентов из трех вузов показали свое отношение к прошлому, как позитивному. Около 50 % опрошенных видят свое прошлое как позитивный, теплый, радостный период в своей жизни. Вероятно, это связано с их высокой самооценкой и субъективным чувством радости, указывает согласно автором методики на здоровое, радостное отношение к жизни.

Итак, по результатам нашего исследования можно сформулировать следующие выводы:

1. Большинство опрошенных нами студентов самарского вуза оценивают прошлое, как позитивный период своей жизни. Однако настоящее видится им несколько оторванным и несвязанным с будущим и прошлым. Преобладающая мотивация – наслаждение, они не зациклены на своем будущем и профессиональном развитии, не считают нужным прикладывать большое количество усилий для построения своего будущего, так как считают, что оно предопределено.

2. Большинство протестированных студентов столичных вузов полагают, что будущее можно построить своими руками, не надеясь на судьбу, они способны реально оценивать свои поступки в настоящем и предвидеть их последствия.

3. Высокая самооценка и субъективное чувство радости, скорее всего, помогает им в построении своей личной перспективы и профессиональном развитии. Однако московские студенты чаще питерских рефлексируют свое прошлое, как негативное, стараясь не концентрироваться на нем, полагая, что оно не окажет неблагоприятного воздействия на их будущее и перспективу развития.

Данное исследование может быть продолжено с целью изучения взаимосвязи временной перспективы студентов разных вузов и их стрессоустойчивости, как качества, являющегося основой их дальнейшей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Болотова А. К. Психология организации времени. – М., 2006.
2. Михальский А. В. Психология конструирования будущего. – М., 2014.
3. Цуканов Б. И. Время в психике человека. – Одесса, 2000.

Разработка индивидуального маршрута сопровождения учебно-исследовательской деятельности младшего школьника

Трегубова Светлана Павловна

Психолого-педагогический факультет, 1-й год обучения

Одна из важнейших задач общего образования на современном этапе – достижение такого уровня образованности учащихся, который был бы достаточен для самостоятельного творческого решения мировоззренческих и исследовательских проблем. Овладение исследовательскими умениями и навыками относится к сущностным характеристикам высокого уровня образованности современных школьников.

Исследовательские навыки и умения помогут младшему школьнику реализовать одно из основных требований ФГОС: научиться учиться. Соответственно, актуальность выбранной темы очевидна.

В силу возрастных особенностей младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития всех психических процессов, и учёными доказано, что познавательная активность формируется именно в это время [5].

Мы проанализировали программы внеурочной деятельности, посвящённые организации учебно-исследовательской деятельности младших школьников (далее УИД). В основном, они опираются на методику организации исследовательской деятельности младшего школьника А. И. Савенкова. Однако все проанализированные программы рассчитаны на групповые занятия, и ни в одной программе нам не встретился индивидуальный подход к организации УИД младшего школьника.

Таким образом, мы поставили себе цель: спроектировать алгоритм для разработки индивидуального маршрута сопровождения УИД младшего школьника.

Для достижения поставленной цели мы определили следующие задачи:

1. Уточнить понятия: «Учебная исследовательская деятельность», «Индивидуальный образовательный маршрут школьника».
2. Выявить методики изучения склонностей и интересов младших школьников.
3. Проанализировать условия подготовки детских учебно-исследовательских работ к конференции «Первые шаги в науку» (анкетирование участников).
4. Составить алгоритм для разработки индивидуального маршрута сопровождения УИД младшего школьника.

Решая первую задачу, вслед за А. И. Савенковым, А. В. Леонтовичем, Н. А. Разагатовой, под учебно-исследовательской деятельностью младших школьников мы будем понимать – специфическую учебную деятельность, предполагающую наличие основных этапов, характерных для научного исследования и ориентированную на открытие лично значимых для учащегося знаний, формирование исследовательских умений [2; 3; 4].

Учебно-исследовательская деятельность младшего школьника, в отличие от старших школьников и взрослых людей, многосубъектна. Её субъектами являются, как минимум: учитель, выполняющий роль научного руководителя; сам младший школьник и его родители. Соответственно цели, предмет, средства, процесс, результат у каждого субъекта деятельности свой.

Так, цель учителя: развитие мышления и познавательных способностей, формирование исследовательских умений, которые в большей степени являются универсальными учебными действиями. Целью ученика будет ответ на интересующий его вопрос. Цель родителей во многом совпадает с целью педагога, но кроме этого для родителей важно не только оказать всестороннюю помощь для развития собственного ребёнка, а также реализовать собственные амбиции [2].

В определении понятия «индивидуальный маршрут» мы будем руководствоваться определением Андреевой С. Л. и Снедзе О. И., которые считают, что это целенаправленно обеспечивающая обучающемуся позицию субъекта выбора, разработка и реализация образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации.

Ценность индивидуального образовательного маршрута состоит в том, что он позволяет каждому, на основе оперативно регулируемой самооценки, активного стремления к совершенствованию, обеспечить выявление и формирование творческой индивидуальности, формирование и развитие ценностных ориентаций, собственных взглядов и убеждений, неповторимой технологии деятельности [1].

Определив и уточнив необходимые понятия, мы изучили некоторые методики определения склонностей и интересов младших школьников. Опросник «Подумай и ответь», который позволяет детям в процессе ответа на рефлексивные вопросы, определить область и тему исследования. Наиболее интересной методикой на наш взгляд является «Палитра интересов».

Наше исследование проводилось в рамках работы 18-й городской межшкольной конференции «Первые шаги в науку» учащихся 1–4-х классов. Для анализа обстоятельств подготовки детских учебно-исследовательских работ к конференции «Первые шаги в науку», мы разработали анкеты для младших школьников, их родителей и учителей – членов экспертных групп.

Всего опрашивалось 56 младших школьников, 65 родителей, 15 учителей.

В результате опроса учителей и родителей следует отметить, что всего 8 % из них разрабатывают индивидуальный маршрут для своих учеников. А 86 % родителей испытывают затруднение при сопровождении УИД младших школьников и хотели бы иметь некий алгоритм или инструкцию для оказания помощи своему ребёнку.

По результатам анкетирования были сделаны следующие выводы:

1. Большинство учащихся выбрали тему, которая их интересует.
2. Оптимальное время выполнения исследовательской работы 3 месяца.
3. В основном сопровождают учебную исследовательскую деятельность учителя и мамы.
4. Самостоятельно дети читают литературу по теме исследования и работают с анкетами.
5. Заниматься УИД младшим школьникам в основном нравится.
6. И учителя, и родители хотели бы иметь алгоритм или инструкцию по сопровождению УИД младших школьников.

При разработке алгоритма мы определили функции всех субъектов учебно-исследовательской деятельности.

Так учитель берёт на себя функции мотивации, определения интересов. В функционал родителей вменяется помощь младшим школьникам в предоставлении им разумной самостоятельности. Для родителей разработана памятка. Младший школьник в процессе учебного исследования прежде всего работает с информацией, сравнивает, классифицирует, структурирует ее, делает выводы.

Список литературы

1. Андреева С. Л. Программа опытно-экспериментальной работы «Индивидуальный образовательный маршрут как средство личностного развития младшего школьника в условиях реализации ФГОС НОО нового поколения» / С. Л. Андреева, О. И. Снедзе. – Режим доступа: <http://sc453.kolp.gov.spb.ru/DswMedia/453programmaouer.pdf>. – Загл. с экрана.

2. Городская межшкольная конференция «Первые шаги в науку»: методическое пособие / авт.-сост. Н. А. Разагатова. – Самара: Издатель Кузнецова О. С., 2012. – 74 с. – (Инновации в педагогике).

3. Леонтович А. С. Исследование как основа построения образовательной деятельности // Научно-исследовательская деятельность учащихся. Серия «Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в г. Москве». – М., 2012.

4. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учебное пособие. – М.: Ось-89, 2006.

5. Шаповаленко И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики, 2015.

Правовое регулирование прав на землю

*Уварова Татьяна Андреевна
Юридический факультет, 3-й год обучения*

С развитием права в России и в частности права собственности на земельные участки возрастает потребность регулировать отношения между собственниками или иными владельцами земельных участков, а также отношения по оформлению земельных участков в собственность. В Российской Федерации правовое регулирование вещных и иных прав на земельные участки, содержания данных прав, особенностей их приобретения, реализации и прекращения базируется на соответствующих положениях Конституции РФ.

После принятия Земельного кодекса Российской Федерации в 2001 году (далее – ЗК РФ) большая часть земельно-правовых проблем была урегулирована. Но ситуация в экономике развивается, многие нормы кодекса принятых в его развитие законов оказались неоптимальными и недостаточными. В связи с этим следует оценить нынешнее состояние правового регулирования земельного вопроса.

Порядок использования и оборота земельных ресурсов в России всегда был и остается достаточно специфичным. Это и многовековая система крепостничества, и передача земель после отмены крепостного права не отдельным крестьянским дворам, а крестьянской общине и, конечно же, советский период, когда вся земля была национализирована и полностью изъята из оборота.

Современная правовая база земельных отношений представлена несколькими функциональными и отраслевыми блоками, в разной степени подвергнутыми реформированию за последние 20 лет.

1. Конституционные положения, являющиеся основополагающими для всех отраслей экономики, в том числе для землепользования.

Эти базовые нормы действуют с 1993 года и являются основой для любых специализированных правоотношений по поводу земли. 20-летняя практика применения указанных норм не выявила в них какие-либо изъяны. Соответствующие конституционные положения не просто стали основой при формулировании иных правовых конструкций, но и абсолютно безошибочно «предугадали» (а по большей части и предопределили) развитие социально-экономических процессов в сфере земельных отношений.

2. Непосредственно земельные правоотношения, то есть общественные отношения, по поводу использования и охраны земель. Здесь ключевым законом является Земельный кодекс РФ. Но и после его принятия не наступила стабильность законодательства, позволяющая относительно планомерно осуществлять аграрное и иное производство и планировать его развитие как в краткосрочной, так и в среднесрочной перспективе. За последние годы в ЗК РФ (и в федеральный закон о введении его в действие) внесено множество поправок, в том числе принципиальных, в частности, значительно изменивших процедуру образования земельных участков. Это же относится практически ко всем ключевым земельным федеральным законам, которые развивали положения ЗК РФ или урегулировали такие вот росы, которые не были включены в него по различным причинам. Так, в настоящее время активно обсуждается вопрос об отказе от базового принципа земельного законодательства – деление земельного фонда на категории и введение вместо него института зонирования территории [6].

3. Земельно-имущественные отношения, которые регулируются как гражданским законодательством, так и Земельным кодексом РФ, нормы которого здесь имеют приоритет. В частности, именно положениями ЗК РФ определены: основания и порядок образования земельных участков как объектов права на землю; мера оборотоспособности земельных участков (в том числе определяется, какие именно участки изъяты из оборота или ограничены в обороте); дополнительные к общим правилам гражданского оборота принципиальные требования при совершении сделок купли-продажи земельных участков (и других сделок с земельными участками); вопросы приватизации земли.

4. Земельно-управленческие отношения. Во-первых, речь идет о процедурах предоставления и изъятия земельных участков.

На мой взгляд, в земельном законодательстве, требуется совершенствование в процедуре предоставления земельных участков гражданам и организациям. А именно: закрепить в качестве общего правила открытые аукционы, которые сведут к минимуму опасность коррупции и позволят увеличить доходы бюджетов различных уровней; конкретизировать и стабилизировать случаи, например, льготного предоставления земельных участков (без торгов, по льготной цене или бесплатно).

5. Градостроительные отношения, которые за последние годы вышли далеко за границы населенных пунктов и мест их перспективного расширения. Фактически они охватывают уже всю территорию страны, что влечет за собой естественный конфликт градостроительного и земельного права (не осуществлено четкое разграничение между этими отраслями, как, например, между земельным и гражданским правом). Причем с момента принятия Градостроительного кодекса Российской Федерации наметилась опасная тенденция расширения сферы действия градостроительного законодательства в ущерб земельному законодательству (это и правила землепользования и застройки, и градостроительные регламенты, и стремление осуществлять межевание земельных участков по правилам градостроительного законодательства).

6. Экологические и природоресурсные (лесные, водные) правоотношения. Состояние земель взаимнообразно влияет на иные природные среды. Развитие соответствующих правоотношений осуществляется в рамках совершенствования специальных отраслей законодательства и, как правило, это связано с земельными отношениями. Так, в настоящее время лес, водные объекты не могут быть самостоятельными предметами гражданского оборота – только как принадлежность земельного участка.

Таким образом, развитие экономики вскрывает все новые правовые проблемы в земельной сфере. При их регулировании в первую очередь следует исходить из того, что организация рационального использования и охраны земель (сельскохозяйственных угодий в особенности) является одним из основных условий превращения земли в фактор экономического роста, обеспечения продовольственной безопасности и реализации долгосрочных конкурентных преимуществ нашей страны – ведь в России находится почти десятая часть мировых запасов пашни.

Список литературы

1. Волков С. Н. Экспертиза и надзор – важные и необходимые звенья землеустройства / С. Н. Волков, С. А. Боголюбов, С. А. Липски // *Землеустройство, кадастр и мониторинг земель.* – 2013. – № 2.
2. Градостроительный кодекс Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2004 года № 190-ФЗ (с изменениями и дополнениями).
3. Земельный кодекс Российской Федерации: Федеральный закон от 25 октября 2001 года № 136-ФЗ (с изменениями и дополнениями).
4. Конституция Российской Федерации: принята 12 декабря 1993 года в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 15 октября 1993 года № 1633 «О проведении всенародного голосования по проекту Конституции Российской Федерации».
5. Липски С. А. Зонирование территорий как механизм обеспечения целевого использования земель // *Имущественные отношения в Российской Федерации.* – 2013. – № 6.
6. Липски С. А. О развитии федерального законодательства, регулирующего оборот земель сельскохозяйственного назначения // *Аграрное и земельное право.* – 2013. – № 2.
7. Липски С. А. Рациональное использование сельскохозяйственных угодий как важный фактор обеспечения продовольственной безопасности // *Землеустройство, кадастр и мониторинг земель.* – 2013. № 3.
8. Основы государственной политики использования земельного фонда Российской Федерации на 2012–2017 годы, утвержденные распоряжением Правительства Российской Федерации от 3 марта 2012 года № 297-р // *Собрание законодательства Российской Федерации.* – 2012. – № 12.
9. Хлыстун В. Н. Земельные отношения в российском агросекторе // *Отечественные записки.* – 2012. – № 6.

Тенденция развития современных финансовых рынков

Фомкина Анжелика Владиславовна
Факультет информатики и управления, 2-й год обучения

Значение финансовых рынков в мировой экономике трудно переоценить: финансовый рынок на сегодняшний момент стал неотъемлемым элементом рыночного механизма распределения ресурсов: непосредственно – денежных и кредитных средств, опосредовано – всех прочих видов товаров и услуг. Финансовый рынок – это сфера реализации финансовых активов и экономических отношений между продавцами и покупателями этих активов. Финансовая деятельность предприятий неразрывно связана с функционированием финансового рынка, развитием его видов и сегментов, состоянием его конъюнктуры.

Значение финансового рынка состоит в обеспечении распределения ресурсов на расширенное воспроизводство на коммерческой основе. Он имеет и определенные особенности в отличие от рынков произведенной продукции (товаров и услуг), рынка трудовых ресурсов. Во-первых, основной инструмент оборота – денежный капитал – специфический товар; во-вторых, деятельность участников рынка сводится к одному знаменателю – эффективности; в-третьих, на этом рынке могут работать только профессионалы.

Основными тенденциями развития современного мирового финансового рынка являются следующие.

1. Усиление концентрации финансовых ресурсов, их централизация и укрупнение институтов финансового посредничества.
2. Внедрение на финансовом рынке новаций на основе развития телекоммуникаций, систем связи, совершенствования методологии и технологии проведения операций.
3. Глобализация финансового рынка.
4. Усложнение характера рисков на финансовом рынке.

Поскольку глобализация резко увеличивает взаимозависимость участников рынка, то сбои в работе отдельных могут через эффект «домино» отражаться на других участниках и даже действовать «заражению» других сегментов рынка и других национальных рынков.

Угрозы нестабильности финансового рынка, которые в своем крайнем проявлении могут повлечь за собой возникновение финансового кризиса, обуславливают резкий рост актуальности развития систем управления рисками всеми участниками рынка. С другой стороны, возникающие вызовы требуют от регулирующих органов усиления их контроля за состоянием рынков и их участников.

Усложнение характера рисков предопределяет потребность в появлении специальных инструментов, обеспечивающих адекватное управление рисками в целях снижения вероятных потерь. В связи с этим получают развитие, например, производные финансовые инструменты, позволяющие хеджировать риски, а сегмент рынка производных инструментов в результате этого развивается высокими темпами. Вместе с тем проведение самих операций с производными инструментами сопряжено с рисками и поэтому обусловило усиление контроля регулирующих органов за этим сегментом рынка. Виды финансовых инструментов представлены на рис. 1.

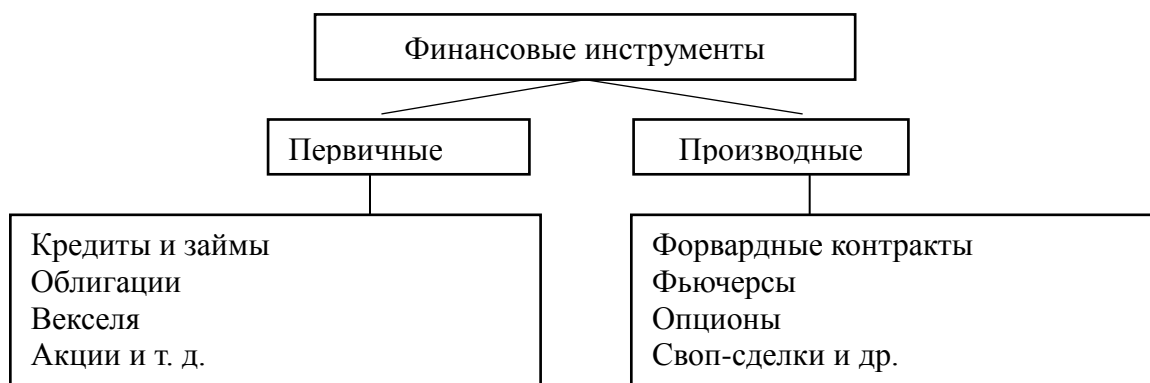


Рис. 1. Виды финансовых инструментов

Рассмотрим современные тенденции развития финансового рынка российской федерации. Финансовый рынок России давно интегрировал в мировой финансовый рынок, поэтому его дальнейшее развитие, прежде всего, зависит от темпов восстановления, как экономики России, так и экономики США и стран еврозоны.

В настоящее время основные направления развития российского финансового рынка определены в «Стратегии развития финансового рынка Российской Федерации на период до 2020 года». В ней определено, что в ближайшее десятилетие немногочисленные национальные финансовые рынки будут либо становиться мировыми финансовыми центрами, либо входить в зону влияния уже существующих глобальных центров. Поэтому наличие самостоятельного финансового центра в той или иной стране станет одним из важнейших признаков конкурентоспособности экономик таких стран, роста их влияния в мире, обязательным условием их экономического, а значит, и политического суверенитета. В этой связи обеспечение долгосрочной конкурентоспособности российского финансового рынка и формирование в России самостоятельного финансового центра не могут рассматриваться как сугубо отраслевые или ведомственные задачи. Решение этих задач должно стать важнейшим приоритетом долгосрочной экономической политики.

Сложившаяся ситуация на мировых финансовых рынках, а также рост интереса международных финансовых институтов и фондовых бирж к российскому финансовому рынку требуют не только скорейшего завершения выполнения положений Стратегии развития финансового рынка Российской Федерации до 2020 года, но прежде всего формулирования дополнительных долгосрочных мер по совершенствованию регулирования финансового рынка в Российской Федерации.

Взаимоотношения государства и финансового рынка многоплановы. Государство может выступать кредитором и заемщику устанавливать общие правила функционирования рынка и осуществлять повседневный контроль за ним, проводить через рынок официальную денежно-кредитную политику и даже более широкие экономические мероприятия. К особенностям российского финансового рынка относится значимость его социальной составляющей.

Граждане России требуют разнообразия способов инвестирования своих сбережений и обеспечения личной финансовой безопасности, поэтому при формировании политики в отношении рынка ценных бумаг государство не только исходит из потребностей экономики и доступности инвестиций, но и ориентируется на учет потребностей населения в целом. Острота социальных вопросов в сфере развития рынка капиталов обуславливается также тем, что российские граждане потеряли значительную часть своих сбережений в результате инфляции, а также деятельности финансовых пирамид, обманувших вкладчиков.

Для решения этих вопросов был разработан и в марте 1999 г. вступил в силу Федеральный закон «О защите прав и законных интересов инвесторов на рынке ценных бумаг».

Таким образом, финансовый рынок представляет собой организованную либо неформальную систему торговли финансовыми инструментами. На данном рынке происходит обмен деньгами, предоставление кредита и мобилизация капитала. Главную роль тут играют финансовые инструменты, обращающие потоки денежных средств от владельцев к заемщикам. Продуктом выступают деньги и ценные бумаги.

Список литературы

1. Караева Е. В. Рынок финансовых услуг и его место в структуре финансового рынка // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 60. – С. 122–127.
2. Лансков Д. П. Саморегулируемые организации профессиональных участников рынка ценных бумаг и компенсационные механизмы на финансовом рынке // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета. – 2009. – № 3. – С. 148–150.
3. Мустафина С. Ю. Упразднение Федеральной службы по финансовым рынкам: плюсы и минусы // Актуальные проблемы финансовой безопасности России: сборник научных трудов по материалам научно-практической конференции. – М.; Тамбов: 2015. – С. 138–143.
4. Финансово-кредитные инструменты и финансовые рынки: учебник для обучающихся по направлению подготовки 38.04.08 2 Финансы и кредит (уровень магистратуры). В 2 ч. / Р. Т. Балакина [и др.]; под редакцией И. Г. Горловской. – Омск, 2015.

Связь уровня невротизации личности со склонностью к различным видам зависимостей в юношеском возрасте

*Цымбалова Анна Владимировна
Психолого-педагогический факультет, 3-й год обучения*

Государство и общество с самых ранних лет приучает человека к сосуществованию с другими в условиях жесточайшей конкуренции, требуя быть выносливым и успешным. Но, увы, психическая и физическая выносливость дается природой не каждому. Несоответствие между требованиями общества, собственным уровнем притязаний и имеющимися индивидуальными возможностями для реализации планов в личностном и творческом, карьерном и профессиональном, семейном и любовном, интеллектуальном и креативном, материальном и духовном аспектах и определяет феномен резкого увеличения количества неврозов и общего повышения уровня невротизации личности.

Невроз – личностное или умственное расстройство, возникшее не в результате какой-либо известной неврологической или органической дисфункции, а в силу внутриспсихического конфликта [2].

Несмотря на резкое увеличение показателя неврозов в наши дни, мы ни в коем случае не можем утверждать, что практически всё наше окружение состоит из невротиков. В таком случае, пришлось бы согласиться с тем, что большинство людей – больны. Беспокоит то, что процессу, предшествующий становлению невроза – невротизации – подвергается практически каждый человек в той или иной мере. По определению Баркановой О.В., невротизация – динамический процесс, обуславливающий обострение преобидного фона личности [1]. Под преморбидным фоном личности понимается проявление преморбидных черт характера, то есть личностных качеств, свойственных индивиду до начала заболевания [2].

Такое явление особенно ярко проявляется в подростковом и юношеском возрасте, что объяснено обострением акцентуаций. Акцентуации характера по Личко – это крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим [3].

Реакция человека на дистресс – сугубо индивидуальна. Рассмотрим вариант «побега от реальности». В своём стремлении «сгладить» негативное эмоциональное состояние, вернуть прежнее ощущение комфорта, человек ищет способы сбрасывания психического напряжения, которые могут быть весьма различны. И, бесспорно, самыми «популярными» и простыми способами расслабления являются те, которые подкреплены химическими компонентами воздействия – никотин, алкоголь и наркотики. Всё начинается с тяги к тому или иному способу избегания проблемной ситуации, которое определяется склонностью к той или иной зависимости.

Понятие зависимости крайне многопланово и, как явление общечеловеческое, долгое время рассматривалась, претерпевая ряд существенных изменений. На сегодняшний день существуют несколько основных направлений, в рамках которых понятие «зависимость» понимается по-разному. Мы будем руководствоваться определением: «зависимость – это потребность в обладании чем-либо или кем-либо, осознаваемое социально адекватным человеком, принимающая нормальное и аномальное выражение, где нормальность понимается как согласованность желаний с общественными нормами, а аномальность – чрезмерная потребность, выходящая за рамки общепринятых моральных и социальных норм» [4, с. 30].

Целью нашего исследования является установление связи между уровнем невротизации личности и склонностью к различным видам зависимостей в юношеском возрасте, поскольку знание особенностей этой связи однозначно может помочь в прогнозировании развития невротизации и ее профилактике.

В исследовании принимали участие 72 студента-бакалавра психолого-педагогического факультета с I по III курс в возрасте от 17 до 21 года. Для исследования использовались тесты «Диагностика склонности к различным видам зависимости» (автор – Г. В. Лозовая), «Опросник определения уровня невротизации и психопатизации» (авторы – И. Б. Ласко, Б. И. Тонконогий)

(шкала невротизации) и «Модифицированный патохарактерологический диагностический опросник» (шкала алкоголизации) (автор – А. Е. Личко).

Для выявления связи между уровнем невротизации и склонностью к той или иной аддикции был использован коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена. С его помощью удалось установить, что существуют значимые обратные корреляции между уровнем невротизации и склонностью к алкогольной (-0,522, при $p=0,01$), никотиновой (-0,264, при $p=0,05$), наркотической (-0,299, при $p=0,05$) зависимостями и общей зависимостью (-0,289, при $p=0,05$), а также склонностью к алкоголизации (-0,452, при $p=0,5$). Корреляций уровня невротизации с интернет и компьютерной зависимостями, любовной, игровой, пищевой, зависимостью от межполовых отношений, трудоголизмом, телевизионной, религиозной зависимостью, от здорового образа жизни, лекарственной – ни положительных, ни отрицательных не оказалось. Результаты оказались неожиданными, на первый взгляд противоречащими здравому смыслу и логике. А логическое размышление диктует следующее. Мы упоминали, что сегодня человек настолько часто находит себе «убежище» от всех проблем, в определённых ритуальных действиях, зачастую приводящих к развитию зависимости, что это воспринимается нами практически как поведенческая норма. Например, в нашем сознании создалось четкое представление, что, чем выше преморбидный фон личности (т. е. выше уровень невротизации), тем более человек склонен к «сбрасыванию» эмоционального напряжения» путём прибегания, например, к выкуриванию сигареты или употреблению алкоголя. Он испытывает в этом нужду больше, чем кто-либо другой, и в силу общедоступности такого рода расслабления, и, главное, сформировавшейся привычки. «Курит – значит, нервничает», – считаем мы.

Однако результаты нашего исследования показывают совершенно иную картину. В противном бы случае корреляция была бы положительной. Как оказалось, люди эмоционально устойчивые, уравновешенные и оптимистичные, т. е. демонстрирующие низкий уровень невротизации обладают большей склонностью к такого рода зависимостям, в отличие, как ни парадоксально, от более раздражительных, нервных, тревожных, пессимистичных людей.

В то же время ничего удивительного в этом нет. Кто склонен к алкоголизации и наркотизации в типологии акцентуаций А. Е. Личко? В первую очередь, представители гипертимной акцентуации характера. А это – индивиды с высокой самооценкой, без коммуникативных комплексов, с хорошо выраженной склонностью к риску, что позволяет им завывать свои потенциальные возможности. И механизм развития аддикции у них иной. В этом случае можно говорить о химической аддикции без невротизации.

Совершенно иначе дело обстоит с тремя традиционными видами невротозов: невротозом навязчивых состояний, истерическим невротозом и невротозом растерянности, которые развиваются у мнительных, тревожных, ипохондрических, закомплексованных акцентуантов. Их ритуальность уходит не в «покурить» и «выпить», а в навязчивые мысли, действия и состояния.

Таким образом, уровень невротизации отрицательно коррелирует со склонностью к алкогольной, никотиновой, наркотической зависимости, а также общей склонностью к аддикции, то есть чем более невротизирован человек, тем меньше он подвержен к химическим видам аддикции. Достоверно значимых связей уровня невротизации со склонностью к интернет-зависимости, компьютерной, любовной, игровой, пищевой, зависимости от межполовых отношений, трудоголизмом, телевизионной, религиозной, зависимостью от здорового образа жизни, лекарственной не обнаружено.

Список литературы

1. Барканова О. В. Методики диагностики эмоциональной сферы // Опросник определения уровня невротизации психопатизации. – Красноярск: Литера-принт, 2009. – 237 с.
2. Жмуров В. А. Большой толковый словарь терминов психиатрии. – Джангар, 2010. – 864 с.
3. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – СПб.: Речь, 2010. – 256 с.
4. Матасова И. Л. Теоретические и диагностические подходы к изучению психологической зависимости в подростковом возрасте / И. Л. Матасова, Н. А. Добровидова. – Самара: СФ ГАОУ ВО МГПУ, 2016. – 240 с.

Проблемы декриминализации побоев в отношении близких лиц

*Чернова Юлия Александровна
Юридический факультет, 2-й год обучения*

В июле прошлого года Президент РФ Владимир Путин подписал закон, который присвоил преступлениям по ряду статей, в том числе и побоям, статус административных правонарушений. Теперь уголовную ответственность за побои в семье люди будут нести только в том случае, если до этого они уже были осуждены по аналогичной административной статье.

Побои – это насилие, которое не наносит здоровью существенного ущерба. Если пострадавший получил «кратковременное расстройство здоровья или незначительную стойкую утрату общей трудоспособности» – это уже причинение легкого вреда здоровью, более серьезная статья Уголовного кодекса. В приказе Минздрава говорится, что если человек получил ссадины, гематомы, поверхностные раны, кровоподтеки, ушиб мягких тканей, это не должно расцениваться как причинение вреда здоровью [1].

Мы говорим о декриминализации побоев близких лиц. Кто относится к категории близких лиц? В предыдущей редакции статьи 116 Уголовного кодекса РФ под близкими лицами понимаются близкие родственники (супруг, супруга, родители, дети, усыновители, усыновленные (удочеренные) дети, родные братья и сестры, дедушки, бабушки, внуки), опекуны, попечители, а также лица, состоящие в свойстве или лица, ведущие общее хозяйство [4].

В связи с внесением изменений в УК РФ изменился состав преступления. Если виновный и потерпевший не состоят в родственных отношениях или в родстве, не вели совместное хозяйство, то состава преступления «побои» нет, и наступает административная ответственность по ст. 6.1.1. КоАП РФ. Данное преступление отнесено к категории дел частного обвинения, то есть возбуждается только по заявлению потерпевшего, которое подается мировому судье и прекращается за примирением сторон.

Кроме того, по ст. 116 УК РФ привлекаются лица наносившие побои из хулиганских побуждений по мотивам политической, расовой, национальной или религиозной ненависти или вражды в отношении какой-либо социальной группы. Раннее уголовная ответственность за побои из перечисленных побуждений, предусматривалась ч. 2 ст. 116 УК РФ. Данный состав относился к категории дел публичного обвинения. Теперь ст. 116 УК РФ отнесена к категории дел частного-публичного обвинения, то есть уголовное дело за данное преступление может быть возбуждено только по заявлению потерпевшего и прекращение за примирением сторон не подлежит. То есть, если потерпевший подаст в полицию заявление о возбуждении уголовного дела за побои, отозвать своё заявление или просить дознавателя прекратить уголовное дело за примирением потерпевший не может.

Лица, которые были подвергнуты административному наказанию за побои ст. 6.1.1 КоАП РФ и вновь причинившие побои тому же или иному лицу так же несут уголовную ответственность, но по ст. 116.1 УК РФ.

Таким образом, ранее побои в семье подпадали под действие Уголовного кодекса, а вне семьи – под действие Кодекса об административных правонарушениях.

За нанесение побоев, а также насильственных действий, причинивших физическую боль может быть назначено административное наказание в виде наложения административного штрафа в размере от пяти до тридцати тысяч рублей, либо административного ареста на срок от десяти до пятнадцати суток, либо обязательных работ на срок от шестидесяти до ста двадцати часов.

Если лицо, уже подвергнутое административному наказанию за нанесение побоев, повторно совершает аналогичное деяние, его действия расцениваются не как административное правонарушение, а как уголовно-наказуемое деяние, предусмотренное ст. 116.1 Уголовного кодекса России за которое предусмотрено наказание в виде:

- штрафа до 40 тысяч рублей;
- обязательных работ до 240 часов;
- исправительных работ до 6 месяцев;
- либо в виде ареста на срок до трех месяцев.

По спектру наказаний статья 116.1 УК немногим отличается от 6.1.1 КоАП: чуть больше максимальный штраф (до 40 тысяч), или исправительные работы (до года), или арест до трёх месяцев.

Почему вдруг побои близких людей решили вывести из Уголовного кодекса? Это сложная история. Дело в том, что побои выводят из Уголовного кодекса не впервые. В 2016 году, в рамках либерализации и гуманизации уголовного права, эту статью уже изменяли. До правок статья «Побои» делилась на две части – общие случаи и побои, нанесенные по определенным мотивам: из хулиганства, из религиозной ненависти и вражды и так далее. Депутаты оставили только вторую часть, но добавили формулировку о побоях в отношении близких лиц. Максимальное наказание по этой статье (действующей на данный момент) – два года лишения свободы. Как отметил заместитель председателя Верховного суда Владимир Давыдов, декриминализация разгрузит суды, позволит следователям сосредоточиться на более опасных преступлениях, избавит осужденных от неадекватно тяжелых последствий уголовного дела.

Если говорить о более глубоких причинах, возможно, дело в самом отношении государства и российского общества к проблеме насилия в семье. Если суммировать высказывания некоторых сторонников декриминализации побоев, позиция получится примерно такой: семья – это святое, государство туда лезть не может, такие у нас семейные ценности, а иначе получится как на Западе, где родителя могут посадить за воспитание детей.

В России очень плохая ситуация с насилием в семье. По официальной статистике МВД, в 2015 году было зарегистрировано 16 039 преступлений (из них 9947 в отношении женщин), а за январь – сентябрь 2016 года 14 213 преступлений (в отношении женщин 9704) [3]. Правозащитники отмечают, что реальная цифра – значительно выше, статистика не фиксирует значительную часть преступлений в семье. Так происходит по многим причинам: жертвы боятся жаловаться, не видят в этом смысла или считают, что, например, побои от мужа – это неприятно, но «нормально».

Стоит также отметить, что официальная статистика не учитывает многочисленные случаи, когда уголовного дела по факту насилия в семье не возбуждалось. Лучше оценить масштабы проблемы позволяют исследования – например, в рамках отчета «Правовой инициативы» «Насилие в отношении женщин в Российской Федерации» [2]. Больше половины опрошенных признались, что сталкивались с домашним насилием, около трети всех случаев составило физическое насилие. Чаще других жертвами становятся женщины, затем идут дети, пожилые люди; реже всего (2 %) страдают мужчины.

Административное правонарушение имеет свои достоинства. Дела возбуждаются и рассматриваются быстро, а наказание не намного меньше, чем по уголовной статье.

Главная ценность административного правонарушения в том, что она не лишает человека должностей и перспектив, не имеет следствием запреты на определенные профессии. Заявлений, несомненно, будет больше. На первый раз виновный получит маленькое, но верное, неотвратимое наказание и твердое понимание того, что в следующий раз он будет отвечать.

Обзор судебных практик за январь производит впечатление угнетающее: большинству виновных назначают штраф в размере 5000 рублей. В одном деле встретился штраф в 15 тысяч, но тут уже, из уважения к сумме, предлагалась уплата в рассрочку. Это можно объяснить тем, что расплачиваться придется из семейного бюджета, что может пагубно сказаться на благоустраивании семьи.

Можно смело сделать вывод, что за последнее время ни один из новых законов не вызывал столь бурную реакцию не только среди профессионалов в сфере законодательства, но и среди простых граждан. Декриминализация побоев приведет к разгрузке судов. Я считаю, что это справедливо, когда за одно и то же деяние следует одинаковая ответственность для всех независимо от того, кто это деяние совершил. Так же новая редакция ст. 116 намного лучше предыдущей, так как до повторного преступления даёт возможность примирению сторон и возможно не приведет к рецидиву.

Список литературы

1. Об утверждении Медицинских критериев определения степени тяжести вреда, причиненного здоровью человека: приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 24 апреля

2008 г. № 194н (с изменениями и дополнениями). – Режим доступа: <http://base.garant.ru/12162210/>. – Загл. с экрана.

2. Отчет «Правовой инициативы» «Насилие в отношении женщин в Российской Федерации». – Режим доступа: http://www.srji.org/upload/iblock/79b/otchet_2016_05_20_o_nasilii_v_otnoshenii_zhenshchin.pdf. – Заглавие с экрана.

3. Статистика и аналитика МВД. – Режим доступа: <https://мвд.рф/Deljatelnost/statistics>. – Заглавие с экрана.

4. Уголовный кодекс Российской Федерации. Официальный текст: текст кодекса приводится по состоянию на 01 февраля 2017 г. – М.: Норматика, 2017. – 224 с.

Планшет как средство развития познавательной активности у дошкольников

Шелякина Екатерина Валерьевна

Психолого-педагогический факультет, 3-й год обучения

В современном мире нас повсюду окружают информационные технологии, компьютеры, планшеты и, наконец, Интернет, которые, безусловно, «очень вредны для детей», но при этом никто не станет отрицать, что устройства, часто ошибочно именуемые гаджетами, прочно вошли в нашу жизнь. И хочется нам этого или нет, но знакомство с ними, а также с компьютером и глобальной сетью Интернет происходит очень рано, еще до того как малыш начал уверенно говорить. Итак, с одной стороны, небезопасно, а с другой неизбежно.

Целью нашего исследования является изучение мнения будущих родителей об использовании планшета как средства развития познавательной активности у дошкольников.

Планшет – это компьютер с сенсорным экраном. Планшет, чувствительный к прикосновению пальца. Плюс в том, что таким планшетом можно управлять и без использования стилуса, что может быть удобно в некоторых ситуациях. Кроме того, этот подход позволяет делать интерфейсы, специально устроенные для управления пальцами, в том числе и с распознаванием множественных прикосновений и жестов [2]. Интерес современных дошкольников к планшету возникает достаточно рано и родители дошкольников могут использовать планшет как средство развития познавательной активности своих детей.

По мнению Г. И. Щукиной, познавательная активность – это качество личности, которое включает стремление ребенка к познанию, выражает интеллектуальный отклик на процесс познания.

По мнению Л. С. Выготского, познавательная активность – сложное личностное образование, которое складывается под влиянием самых разнообразных факторов: субъективных (любопытность, усидчивость, воля, мотивация и так далее) и объективных (окружающие условия, личность педагога, приемы и методы обучения). Говоря о психическом развитии, на первое место выходит целенаправленная познавательная деятельность, в процессе которой происходят существенные изменения в психической сфере. Постепенно ведущее место в структуре познавательных процессов начинает занимать мышление.

По мнению Л. С. Выготского, структура познавательной активности у детей дошкольного возраста содержит следующие компоненты:

1. Мотивационный, проявляющийся в разных видах активности.

2. Регуляционный, проявляющийся в умении планировать, программировать и контролировать психическую деятельность.

3. Операционный, то есть наличие сформированных операций анализа и синтеза.

В мире дошкольного образования произошли большие перемены, которые соответственно отразились во ФГОС. Теперь при организации развивающей предметно-пространственной среды планшет может быть рассмотрен как дополнительное средство развития познавательной активности дошкольника.

В соответствии ФГОС дошкольного образования предметная среда должна обеспечивать и гарантировать: максимальную реализацию образовательного потенциала пространства группы; построение вариативного развивающего образования ориентированного на возможность

свободного выбора детьми материалов; построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми;

Программа «Мозаика», разработанная педагогическим коллективом В. Ю. Белькович, Н. В. Гребёнкиной и И. А. Кильдышевой, сегодня предлагает педагогам ДОУ использовать планшет и обеспечивает методической основой для использования специализированных программ для работы с планшетом. В программе «Мозаика» представленные дидактические задачи решаем с помощью планшета:

- повышение продуктивности самоподготовки дошкольников;
- индивидуализация работы самого педагога;
- усиление мотивации к познанию;
- активизация процесса познания, возможность привлечения дошкольников к исследовательской деятельности.

Используя в работе планшет, педагог должен реализовывать следующие принципы:

- принцип научности, определяющий содержание, который требует включения в него не только традиционных знаний, но и фундаментальных положений науки;
- принцип поэтапного преодоления трудностей, предусматривающий переход от всеобщей доступности задания для определенной возрастной группы в принцип индивидуальной доступности.
- принцип прочности, который закрепляет усвоение знаний и развитие познавательных способностей дошкольников;
- принцип активизации познавательной деятельности детей позволяет включить в организационную схему занятия ИКТ для расширения кругозора и интеллектуального обогащения.

Необходимое условие при использовании планшета в качестве средства повышения познавательной активности дошкольника стоит отметить требования для реализации специализированных образовательных программ: обогащение познавательной сферы дошкольника, то есть развитие общих представлений о сфере действительности и действиях человека в ней; стимулировать все виды познавательной активности, включая, естественно и продуктивную; учитывать в содержании дидактического материала и образовательных задач уже приобретенные знания, умения и навыки детей; стимулировать высокую мотивацию к получению знаний, причем она не должна идти за счет интереса к самому аппаратному оборудованию [1, с. 90].

Нами было проведено исследование, целью которого было: изучить мнение будущих родителей об использовании планшета как средства развития познавательной активности. Выборкой были студенты 2, 3 курсов, исторического и психолого-педагогического факультетов. Исследование проводилось методом анкетирования, анкета включает в себя 8 вопросов:

- 1) Есть ли у Вас планшет? – да; нет;
- 2) Если да, то как часто Вы пользуетесь планшетом? – часто; иногда; редко; никогда не пользовался(-ась) им;
- 3) С какой целью вы используете планшет? – поиграть; поиск информации; для работы; как телефон; что-то другое;
- 4) Можно ли использовать планшет как средство развития познавательной активности у дошкольников? – да; нет;
- 5) В воспитании ребенка планшет будет главным помощником? – да; нет;
- 6) Использовали бы Вы планшет, чтобы успокоить ребенка? – да; нет;
- 7) Стали бы вы отслеживать, как именно использует ребенок планшет (в какие игры он играет, какие мультики он смотрит и т. д.)? – да; нет;
- 8) В течение какого времени можно пользоваться планшетом старшим дошкольникам (5–6 лет)? – 10–15 мин; 30 мин и более; час и более;

На основе нами проведенного исследования стало известно, что у 59 % студентов есть планшет, который 70 % студентов используют для поиска информации, а остальные 30 % используют для того чтобы поиграть, для работы или как телефон. Из 100 % опрошенных студентов 57 % редко пользуются планшетом, 31 % – иногда пользуются, 8 % – часто и 5 % – никогда не пользовались планшетом. На вопрос о возможности использования планшета как средства развития познавательной активности у дошкольника 62 % студентов ответили – да и 38 % – нет. 74 % опрошенных студентов будут использовать планшет для того чтобы успокоить или занять своего

ребенка, а 26 % не готовы успокаивать своего ребенка по средствам планшета. У 94 % опрошенных планшет будет являться главным помощником в развитии познавательной активности детей, у 6 % не будет. 59 % опрошенных знакомы с гигиеническими нормами использования планшета для детей старшего дошкольного возраста и 41 % опрошенных незнакомы с ними.

В заключение можно сказать, что достоинствами использования планшета является его техническая новизна, высокий уровень мотивации и возможность его использования как дополнительное средство развития познавательной активности. Но так же имеются и недостатки, которые проявляются во влиянии планшета на зрительный анализатор ребенка, а именно снижение остроты зрения, отсутствие живого общения (ребенок – взрослый, ребенок – ребенок) и возможность виртуальной зависимости.

Список литературы

1. Методические рекомендации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций по организации развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с ФГОС дошкольного образования по программе «Мозаика». – М.: Русское слово, 2014. – 204 с.

2. Планшетный персональный компьютер. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Планшетный_персональный_компьютер. – Загл. с экрана.

3. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155. – Режим доступа: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>. – Загл. с экрана.

МАГИСТРАНТЫ

Взаимосвязь личностных особенностей родителей и особенностей семейного воспитания

Абитов Мурад Забит Оглы

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

В области практической российской психологии за последние десятилетия существенно изменилась ситуация. Во многих учреждениях стали организовывать психологические службы. Во многих школах стали работать психологи, старающиеся содействовать развитию современного подрастающего поколения. В настоящее время созданы интересные развивающие и коррекционные программы для детей. Эти программы практическими психологами активно используются. Но все чаще специалисты указывают на тот факт, что результаты от этих действий оказываются значительно ниже ожидаемых. Часто это связано с тем, что детские проблемы оказываются только следствием тех проблем, которые не преодолены взрослыми членами семьи. К таким проблемам относятся личностные проблемы самих родителей, неприятности в супружеских семейных отношениях и т. п. При этом, формирование детской личности зависит от особенностей родительских отношений к ребенку, которые, в свою очередь, зависят от семейных и социокультурных традиций, от детских клиничко-психологических особенностей, от факта и качества раннего контакта матери и ребенка, от особенностей общения между собой взрослых членов семьи и, в том числе, от особенностей личности самого родителя, его темперамента и нервно-психической устойчивости.

Таким образом, роль семейного фактора (особенно влияния темперамента и нервно-психической устойчивости родителей) в формировании стиля отношения к ребенку по сравнению с остальными, вызывает на наш взгляд наибольший интерес.

В психологической литературе представлено большое количество работ о типах отношения родителей к ребенку в связи с их влиянием на развитие его личности, особенности характера и поведения (Д. Боулби, В. И. Гарбузов, А. И. Захаров, М. Д. Эйнсуорт, Д. Н. Исаев и др.).

Исследования, в свое время, проведенные в школах Б. М. Теплова, В. Д. Небылицина показали, что необходим научный подход к изучению биологических основ темперамента. По мнению этих ученых, следовало бы сосредоточиваться не на изучении типов, как предлагал

Павлов, но на исследовании отдельных свойств нервной системы [8]. Исследование в этой области проводили также такие ученые, как: С. Л. Рубинштейн, Р. Пломин, М. Ротбарт, Я. Стреляу, А. Томас и С. Чесс.

Актуальность выбранной нами темы обусловлена недостаточной изученностью зависимости стиля отношения к ребенку от темперамента и нервно-психической устойчивости родителей. Это и определило тему настоящей работы.

Для ребенка семья является местом рождения и основной средой обитания. В ней у ребенка находятся самые близкие люди, понимающие и принимающие его, какой он есть. Ребенок получает именно в семье азы знаний о мире, окружающем. Для ребенка семья является первой школой отношений с людьми. Представления ребенка о добре и зле, об уважительном отношении к духовным и материальным ценностям, о порядочности складываются именно в семье. В семье с близкими людьми ребенок переживает разнообразные и очень важные для становления его личности чувства дружбы, любви, долга, справедливости и ответственности [4]. Именно на чувстве в большинстве случаев по своей природе основано семейное воспитание. Оно более эмоционально по своему характеру, чем любое другое воспитание, поскольку его «проводником» является родительская любовь к детям, способная вызывать ответные к ним чувства детей [3].

Очень органично семейное воспитание сливается со всей жизнедеятельностью растущего ребенка: именно в семье он включается во все важные виды жизнедеятельности – общественную, интеллектуально-познавательную, ценностно-ориентированную, трудовую, игровую, художественно-творческую и свободного общения. Именно в семье ребенок проходит все этапы развития: от элементарных простейших попыток до самых сложных социальнозначимых и личностнозначимых поведенческих форм. Семейное воспитание также имеет и широчайший временной диапазон воздействия, так как продолжается всю человеческую жизнь и происходит в любое время года и в любое время суток.

Отношения и привязанности, которые возникают в семье, являются не только основой его взаимоотношений с людьми в будущем, но они еще и способствуют снижению его чувства тревоги, возникающего в новых или в стрессогенных ситуациях. Главная функция семьи, таким образом, по мнению ряда авторов, – обеспечение базисного чувства безопасности, гарантия безопасности ребенка при взаимодействии с внешним миром и освоении новых способов этого мира исследования и реагирования [1; 8].

Понятия «стиль родительского отношения», «тип семейного воспитания», «родительская позиция» в психологической литературе часто рассматриваются как синонимы. В данной работе под стилем семейного воспитания мы будем понимать многомерное образование, включающее в себя когнитивный, поведенческий и эмоциональный компоненты. При этом, мы опираемся на определение А. Я. Варги, в котором родительское отношение описывается как система целостная поведенческих стереотипов, которые практикуются в общении с ребенком, а также разнообразных чувств по отношению к нему и особенностей восприятия и понимания детского характера и детских поступков [2].

Большинство ученых – исследователей проблемы неврозов считают, что отношения родителей к ребенку по деструктивному типу ведет к возникающей в детском возрасте аномалии формирования личности [3].

Предъявление чрезмерных требований может стать причиной душевной слабости ребенка [7].

Случаи, когда родители пренебрегают воспитанием, приведут вообще к трудностям в воспитательном отношении [6].

Воспитание по типу предъявления к детям непосильных требований признано этиологическим фактором неврастения.

Адлер А. считает, что воспитание изнеживающее способствует развитию чувства неполноценности, а также тенденции к доминированию, даже вплоть до тирании [1].

Анализ литературы по данному вопросу, таким образом, позволяет еще раз убедиться в неоспоримо великой роли семьи, а именно родителей, в формировании и становлении психики и здоровья ребенка. Важным поэтому представляется рассмотрение того, каким образом могут складываться взаимоотношения родителей и детей, какие существуют типы, стили детско-родительских отношений.

Вопросам детерминирования выбора родителями стилей отношения к ребенку посвящены многие психологические исследования Адлера А., Варги А. Я., Боулби Д., Шефера И. В качестве детерминант отношения родительского к детям вместе с клинико-психологическими особенностями ребенка, с этологическим фактором раннего контакта матери и ребенка, с особенностями общения взрослых членов семьи и с социокультурными, а также семейными традициями А. Я. Варга в 1986 году выделяет особенности родительской личности и, в том числе, особенности типа родительского темперамента и уровня нервно-психической устойчивости.

Темперамент представляет из себя единственную абсолютно природную особенность (личностную) человека. Так как от темперамента во многом зависят действия и поступки человека, которые он совершает, то этот факт позволяет темперамент считать личностным свойством.

По данным исследования Г. Айзенка, гиперопека достоверно более свойственна интровертированным матерям, т. е. чем менее общительны матери, тем более они склонны опекать детей. Таким образом, нормальный уровень заботы у более общительных матерей преобладает. На уровне тенденции подобные же соотношения выражены у отцов. В группе с высоким нейротизмом у отцов значимо чаще встречается недостаточная забота, тогда как снижение нейротизма сопровождается статистически значимым возрастанием нормальной заботы [3].

Шефер И. С. также утверждает, что определенным типам родительских отношений соответствуют и определенные типы темперамента родителей. Он в свою модель родительского отношения включил данные о личности, которые получил при помощи ММРІ. У факторов, на которые раскладываются шкалы ММРІ (а именно, сила «Я», интроверсия и экстраверсия) установлена корреляционная связь с факторами родительского отношения «автономия – контроль» и «любовь – ненависть». Так, фактор «экстраверсия /интроверсия» представляет собой структурную единицу личности человека, а фактор «любовь /ненависть» является образующим родительского отношения. Эти структурные единицы в сочетании являют собой варианты социального поведения человека. В сочетании на круговой модели социального поведения и обозначают точки [5].

Таким образом, во многих описаниях родительского отношения и поведения скрыто или явно присутствуют указания на особенности личности родителя, а также на свойства его темперамента и уровень его нервно-психической устойчивости, как на источник того или иного отношения, или обращения с ребенком.

Гиперопека, как повышенный и неестественный уровень заботы, как правило, прежде всего, нужна не столько детям, насколько самим их родителям, компенсируя у них нереализованную и зачастую невротически гиперболизированную потребность в любви и привязанности.

Для подтверждения гипотезы о взаимосвязи личностных особенностей родителей и стилей воспитания мы провели исследование. Исследование проводилось с 56 родителями (100 % мамы) подростков 12–14 лет. Это те мамы, которые регулярно посещают родительские собрания и поддерживают взаимосвязь с педагогами, обучающими их детей.

Из них 47,6 % обследованных от 33 до 40 лет; 52,4 % от 40 до 45 лет.

31 % респондент с высшим образованием; 8,4% со средним образованием; 60,6 % со средне-специальным образованием.

У 31 % опрошенных – 1 ребенок; 69 % – 2 детей.

Для проверки выдвинутой гипотезы родителям было предложено 3 теста: тест АСВ, тест «Формула темперамента» (А. Белов), тест НПУ «Прогноз».

По итогам нашего исследования выявлено, что чаще всего в выборке встречаются матери с наиболее выраженным типом флегматического темперамента – 46 %. У 21 % женщин максимальные баллы отмечены по шкале сангвиник. Реже всего в группе встречаются женщины с максимальными баллами по шкале меланхолик у 15 %.

Корреляционные связи (при помощи критерия Спирмена) в группе родителей установлены между уровнем баллов по шкале НПУ и уровнем баллов по шкалам:

(У+) потворствование ($R = -0,387$; $p \leq 0,05$); (НРЧ) неразвитость родительских чувств ($R = -0,574$; $p \leq 0,01$); (ВК) вынесение конфликта ($R = -0,484$; $p \leq 0,01$); (ПЖК) предпочтение женских качеств ($R = -0,525$; $p \leq 0,01$); (Т-) требований недостаточность ($R = -0,333$; $p \leq 0,05$); (ПДК) предпочтение детских качеств ($R = -0,352$; $p \leq 0,01$); (Н) воспитательная неустойчивость ($R = -0,27$; $p \leq 0,05$); ПНК ($R = -0,574$; $p \leq 0,05$).

Корреляционные связи уровня баллов по шкале «холерик» установлены с уровнем баллов по шкале: Вк ($R=0,499$; $p\leq 0,01$); ПМК ($R=0,263$; $p\leq 0,05$). С ростом баллов по шкале холерик растут баллы по шкале ПМК.

Взаимосвязь установлена между уровнем баллов по шкале «сангвиник» и уровнем баллов по шкале: НРЧ ($R=-0,390$; $p\leq 0,01$); ПМК ($R=-0,394$; $p\leq 0,05$).

Корреляционные связи установлены между уровнем баллов по шкале «флегматик» и уровнем баллов по шкалам: Т- ($R=-0,624$; $p\leq 0,01$); ПДК ($R=-0,396$; $p\leq 0,01$); НРЧ ($R=-0,574$; $p\leq 0,01$); ВК ($R=-0,568$; $p\leq 0,01$); ПЖК ($R=-0,611$; $p\leq 0,01$).

Корреляционные связи установлены между уровнем баллов по шкале «меланхолик» и уровнем баллов по шкале: Г+ ($R=0,522$; $p\leq 0,01$). Г- ($R=0,393$; $p\leq 0,01$). У+ ($R=0,504$; $p\leq 0,01$); Т- ($R=0,482$; $p\leq 0,01$); З+ ($R=0,377$; $p\leq 0,01$); ВН ($R=0,376$; $p\leq 0,01$); РРЧ ($R=0,402$; $p\leq 0,01$); ПДК ($R=0,539$; $p\leq 0,01$); НРЧ ($R=0,661$; $p\leq 0,01$); ВК ($R=0,501$; $p\leq 0,01$); ПЖК ($R=0,697$; $p\leq 0,01$).

Кроме того, по результатам исследования выявлено, что у половины женщин (43 %) отмечается средний уровень нервно-психической устойчивости, высокий – у четверти (25 %) женщин. Низкий уровень НПУ наблюдается у трети женщин (32 %).

Из 14 женщин с высоким уровнем нервно-психической неустойчивости (7–10 степеней НПУ) у 43 % (6 человек) диагностирована доминирующая гиперпротекция. Из 18 женщин с высоким уровнем нервно-психической устойчивости (1–3 степеней НПУ) у 6 % также диагностирована доминирующая гиперпротекция. Этот тип складывается из сочетания диагностированных стилей: Г+, У±, Т±, З+, С±.

Мы провели статистический анализ при помощи углового преобразования Фишера, который позволил утверждать, что у женщин, имеющих высокий уровень неустойчивости нервно-психической статистически чаще встречается такой негармоничный патологизирующий тип семейного воспитания как доминирующая гиперпротекция.

Критерий Фишера $\chi^2=2,666$, что свидетельствует о значимости различий на уровне $p\leq 0,01$.

По итогам исследования мы сделали выводы:

1. Наиболее часто (у 46 %) мам в исследуемой выборке встречаются максимальные баллы по темпераменту флегматик, на втором месте по встречаемости сангвинический тип (21 %), реже всего встречаются меланхолики (15 %).

2. Среди стилей семейного воспитания наиболее часто встречается стиль минимальность санкций – у 19,6 %, совсем не встречается гипопротекция.

3. Наиболее частыми причинами отклонений в семейном воспитании мам в исследуемой выборке оказались «предпочтение детских качеств» (у 16,1 %) и «предпочтение женских качеств» (у 16,1 %). Наиболее часто отмечается в выборке такой негармоничный тип семейного воспитания как «доминирующая гиперпротекция» (у 14,3 %). Совершенно отсутствуют «гипопротекция» и «жестокое обращение».

4. С ростом нервно-психической неустойчивости у мам возрастают такие негативные проявления в воспитательном процессе как: потворствование, неразвитость чувств родительских, вынесение конфликта из сферы супружеских отношений в сферу отношений детско-родительских, предпочтение женских и детских качеств у подростков, недостаточность требований к подросткам, воспитательная неустойчивость.

5. У женщин-мам, имеющих высокий уровень неустойчивости нервно-психической, статистически чаще встречается такой негармоничный патологизирующий тип семейного воспитания как доминирующая гиперпротекция, чем у уравновешенных мам.

6. Для женщин с высоко выраженным холерическим темпераментом холериков свойственно выносить свои споры и конфликты с супругами в сферу родительского воспитания, оспаривая правоту воспитательных методов партнера, а также свойственно для них предпочтение мужских качеств у подростков.

7. Сангвиникам – родителям также свойственно предпочтение мужских качеств у подростков, но наряду с этим еще и неразвитость родительских чувств.

8. Для родителя-флегматика характерны в отношениях с детьми-подростками недостаточность требований, предпочтение детских и женских качеств, вынесение конфликта из супружеских в детско-родительские отношения, неразвитость родительских чувств.

9. Мам с высокими баллами по типу темперамента меланхолическому отличают достаточно противоречивые особенности воспитания: гипер- и гипопека, потворствование, недостаточность требований, чрезмерность требований-запретов, воспитательная неуверенность, расширение и неразвитость родительских чувств, предпочтение детских и женских качеств, вынесение конфликта из супружеских в детско-родительские отношения.

Список литературы

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. – Ростов-на-Дону, 2008. – 448 с.
2. Варга А. Я. Структура и типы родительского отношения: дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1986. – 206 с.
3. Захаров А. И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. – СПб., 2014. – 224 с.
4. Колесник Н. Т. Влияние особенностей семейного воспитания на социальную адаптированность детей: дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1999. – 188 с.
5. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М., 2005.
6. Петровский А. В. Дети и тактика семейного воспитания. – М.: Знание, 1988.
7. Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов. – М., 1988.
8. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза. – СПб., 2007. – 240 с.

Саморегуляция как условие профилактики профессионального выгорания у менеджеров

Аблеева Алёна Ивановна

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

В процессе выполнения любой работы людям свойственно испытывать физические и нервно-психические нагрузки. Их величина может быть различной в разных видах деятельности. При небольших нагрузках, действующих постоянно, либо значительных разовых нагрузках бессознательно включаются естественные механизмы регуляции, и организм справляется с последствиями этих нагрузок сам, без сознательного участия человека. Однако, саморегуляция «включается» не всегда. И в результате внутреннего накапливания отрицательных эмоций без «разрядки» или «освобождения» от них наступает «профессиональное выгорание».

Определений профессионального выгорания достаточно много. По мнению Е. П. Ильина, это специфическое профессиональное хроническое состояние, внезапно возникающее и долго развивающееся. Оно, прежде всего, отражается на эмоциональной сфере, поэтому его чаще и именуют эмоциональным выгоранием [2].

По мнению В. В. Бойко, это защитный механизм, возникающий у представителей «помогающих» профессий в ситуациях напряженного общения и выражающийся «в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия [1].

Есть и иная точка зрения. Выгорание рассматривается в рамках теории профессиональной деформации, как специфический вид профессиональной деформации лиц, вынужденных во время выполнения своих обязанностей тесно общаться с людьми, имеющими определенные проблемы. Личность претерпевает определенные изменения. Однако эта точка зрения была опровергнута, поскольку человек может быть подвергнут профессиональной деформации, но не испытывать при этом эмоционального выгорания.

Сам термин burnout (выгорание) был предложен американским психиатром Х. Д. Фрейденом в 1974 г. Он описал некое расстройство неизвестной породы, возникающее у профессионалов, работающих в кризисных центрах и психиатрических клиниках, его-то Х. Д. Фрейденом и назвал эмоциональным выгоранием.

Литературы по выгоранию достаточно много, но стройной концепции пока не сложилось. Проанализировав существующие в отечественной и зарубежной литературе исследования профессионального выгорания, мы будем придерживаться следующего определения.

Профессиональное выгорание – это сложный многокомпонентный психологический феномен (образование), развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов работающего человека.

Можно выделить *три* неотъемлемых признака данного явления.

1. Профессиональное выгорание – защитная реакция на стрессовые воздействия, характеризующая психологическое состояние здоровых людей, находящихся в эмоционально напряженной атмосфере при оказании профессиональной помощи [10].

2. Профессиональное выгорание возникает в условиях интенсивного общения, проявляется как коммуникативная усталость, невозможность сопереживать, и связано с нарушением механизма идентификации – отчуждения.

3. Профессиональное выгорание характерно для социальных профессий, где субъект деятельности постоянно оказывается вовлеченным в проблемы партнера, испытывающего эмоциональное неблагополучие (Абрамова, Юдчиц, 1998; Dierendonck, 1994; Schaufeli, Yanczur, 1994).

Отечественными и зарубежными исследователями изучены и описаны факторы, способствующие профессиональному выгоранию, источники его возникновения, стадии Его развития. Бойко В. В. подробно рассматривает фазы и симптомы профессионального выгорания. Однако, в начале статьи мы отметили, что бессознательно психологические защиты у индивида будут включаться без механизма саморегуляции. Несмотря на огромное количество исследований, изучающих взаимосвязь различных личностных качеств и целостных образований и выгорания, исследований, выявляющих роль саморегуляции на развитие профессионального выгорания, не проводилось. А между тем, это мощный личностный ресурс, который мог бы способствовать его преодолению.

Исследования процессов саморегуляции проводили П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн, В. П. Зинченко, О. А. Конопкин, Н. С. Лейтес, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн и др. Они доказали, что саморегуляция необходима для любой продуктивной деятельности.

Саморегуляция понимается и как высший уровень умственной активности человека, и как его умение произвольно управлять своим физическим состоянием, своей деятельностью, своим поведением и взаимодействием с другими людьми; эффективно использовать свои психофизические особенности [6].

Психологи различают личностную саморегуляцию и саморегуляцию деятельности. Как отмечает А. К. Осницкий, эти два вида саморегуляции не существуют изолированно, а находятся во взаимозависимости и взаимодействии друг с другом и очень редко проявляются отдельно [7].

Компоненты деятельностной саморегуляции выделены А. К. Осницким. К ним он относит: осознанные цели деятельности, модель значимых условий, программу действий, оценку результатов и коррекцию [Там же]. Деятельностная саморегуляция связана с процессом и результатами деятельности и общения человека. Личностная саморегуляция связана с рефлексией смысла и значения действий и поступков, со следованием своим убеждениям и принципам, с умением их отстаивать.

Предметами деятельностной саморегуляции являются образ будущего результата и процесса действия, само действие (акт коммуникации) и его продукт, а предметами личностной саморегуляции – отношения к выполняемой деятельности, к другим людям, к самому себе.

Саморегуляция деятельности обуславливает последовательность продвижения по всем этапам деятельности – от начала (мотива) до завершения (результата). Личностная саморегуляция проявляется в рефлексировании смысла и значения своих поступков, в следовании своим принципам и умении их аргументировать.

Психологи отмечают наличие *произвольной* и *непроизвольной* саморегуляции. Непроизвольная саморегуляция присутствует в любом реализуемом действии. Произвольная саморегуляция (полноценные целеполагание, моделирование, планирование, контроль, оценивание и регулирование действия) требует специального формирования.

При саморегулировании деятельности происходит произвольное регулирование ее организации и осуществления.

Личностная саморегуляция – самодетерминация, как отмечает Б. Ф. Ломов, является более высоким уровнем регуляции [5].

Оба вида саморегуляции взаимосвязаны и входят в любое произвольное действие. Общий уровень развития саморегуляции зависит от степени выраженности у субъекта каждого из них и от степени их интеграции.

Начальным моментом произвольной саморегуляции как на деятельностном, так и на личностном уровнях выступает *рефлексивный контроль*, позволяющий выявить причины «разрывов» в протекании деятельности. Обнаружить, с одной стороны, изъяны или недостаточность избранного способа действия, с другой, – увидеть границы собственных знаний и определить нужное направление их расширения и углубления.

Саморегуляция и рефлексия не равнозначные понятия. Рефлексия лишь начальный момент саморегуляции. Саморегуляция – не только рефлексия, но и фактическое изменение субъектом своей деятельности, своего поведения, самого себя.

Основой саморегуляции и внутренней мотивации является самооценка. Она является важным регулятором поведения, влияет на эффективность деятельности человека и дальнейшее развитие его личности.

На основании теоретического материала очевидным является значение саморегуляции в развитии профессионального выгорания, но практически пока не доказанным.

Менеджер – профессия относительно молодая. Ее также можно отнести к сфере «человек-человек». И представители этой профессии не застрахованы от феномена выгорания, поскольку деятельность связана с принятием решений, большой ответственностью и взаимодействием с людьми.

Не случайно этот феномен у менеджеров называют синдромом менеджера.

Саморегуляция менеджера предполагает:

- принятие требований организации;
- оценку своих возможностей для выполнения предъявленных требований;
- предъявление требований самому себе (связь внешних требований со своими потребностями и их удовлетворение, то есть внутреннее принятие целей, требований);
- выбор между желаниями, занятиями (умение превозмочь те или иные желания, которые мешают справиться с предъявляемыми и принятыми требованиями);
- анализ затруднений и поиск путей их преодоления.

Мы предполагаем, что чем выше уровень саморегуляции у менеджеров, тем в меньшей степени они будут подвержены профессиональному выгоранию, доказательство чего является приоритетным направлением нашей работы.

Обучение навыкам саморегуляции и повышение уровня их развития у менеджеров является необходимым условием профилактики и коррекции профессионального выгорания.

Список литературы

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. – М., 1996. – 256 с.
2. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2002. – 749 с.
3. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5–12.
4. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 128–135.
5. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы в психологии. – М.: Педагогика, 1989. – 218 с.
6. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека // Психол. журнал. – 1995. – № 4. – С. 26–35.
7. Осницкий А. К. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека: дисс. ... докт. психол. наук. – М., 2001.
8. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности/ под ред. В. Н. Ядова. – Л.: Наука, 1979.
9. Dierendonck D. V. Burnout among general practitioners: a perspective from equity theory / D. V. Dierendonck, W. B. Schaufeli, H. J. Sixma // J. of Social and Clinical Psychology. – 1994. – V. 13 (1).
10. Pelman B. Burnout: summery and future research / B. Pelman, E. A. Hartman // Human relations. – 1982. – V. 35. – P. 4.

Личностные особенности студентов медицинского колледжа, обучающихся по разным специальностям

Айдарова Юлия Викторовна

Психолого-педагогический факультет, 1-й год обучения

Каждая профессия – это разновидность общественно необходимой, постоянно выполняемой деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений и личных качеств. Критерии отбора будущих специалистов имеют, несомненно, большое значение в любой отрасли. Но, прежде всего, они необходимы в медицине, при подготовке тех, в чьих руках окажется не только здоровье, но и жизнь человека.

Профессия медицинского работника привлекает к себе с каждым годом все больше молодежи, несмотря на то, что все знают, что подготовка к ней трудная, длительная, требует от студентов-медиков гораздо больше настойчивости и самоотречения, чем от студентов других учебных заведений. Известно также, что и сама работа медиков сложна, чрезвычайно ответственна, связана с тяжелыми душевными переживаниями.

В структуре личности к моменту профессионального самоопределения уже сформированы те или иные особенности, которые подсознательно или сознательно диктуют человеку выбор той или иной специальности и затем развиваются в определенные свойства уже под влиянием профессии.

Учащиеся медицинского колледжа имеют своей целью в будущем оказывать помощь и лечить больных людей. Они уже имеют зачатки личностных свойств, характерных для работников медицины. Их личностные особенности еще будут изменяться и развиваться в процессе обучения.

Биологическое, психологическое и социальное развитие, которое проходят учащиеся за период обучения, включено в формирование того специалиста практической медицины, который будет определять и качество работы и взаимоотношения в профессии в ближайшие годы и на период их практической деятельности. Кроме того, в медицине необходимо определять и учитывать личностные и деловые качества медицинских работников при распределении их по различным специальностям и делать это лучше еще на этапе обучения в учебном заведении медицинского профиля.

Методологической основой данного исследования являются труды по психологии личности Леонтьева А. Н., Ананьева Б. Г., Ковалева А. Г., Мясищева В. Н. и др., теории акцентуаций характера К. Леонгарда, А. Е. Личко и др., психологии ответственности Д. Роттера и др.

Наше исследование базируется на следующих определениях.

Личность – это человек, взятый в системе таких его психологических характеристик, которые социально обусловлены, проявляются в общественных по природе связях и отношениях являются устойчивыми, определяют нравственные поступки человека, имеющие существенное значение для него самого и окружающих [3].

Акцентуация (от лат. *accentus* – ударение), акцентуация характера, акцентуация личности, акцентуированная личностная черта – нормальная особенность характера (в других источниках – личности), при которой отдельные его черты чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении одних психогенных воздействий при сохранении хорошей устойчивости к другим. Акцентуации не являются психическими расстройствами, но по ряду своих свойств, схожи с расстройствами личности, что позволяет делать предположения о наличии между ними связи [2].

Локус контроля – понятие, отражающее склонность человека приписывать причины событий внешним или внутренним факторам. В первоначальном варианте теории субъективной локализации контроля [Д. Роттер, цит. по: 1].

Целью данной работы является выявление личностных особенностей студентов медицинского колледжа, обучающихся по разным специальностям. Экспериментальной базой исследования стал ГБПОУ «Самарский медицинский колледж им. Н. Ляпиной».

В исследовании приняли участие 58 студентов медицинского колледжа, обучающихся по разным специальностям, из них 29 человек – «Стоматология ортопедическая» и 29 человек – «Фармация». Возраст 17–18 лет.

Диагностирование проводилось по следующим методикам: «Методика определений акцентуаций» К. Леонгарда и «Методика диагностики субъективного локуса контроля» Д. Роттера. Математико-статистическая обработка результатов производилась при помощи анализа средних значений и критерия Манна – Уитни.

Первым этапом исследования стала диагностика акцентуаций характера. Результаты по методике К. Леонгарда см. на рис. 1.

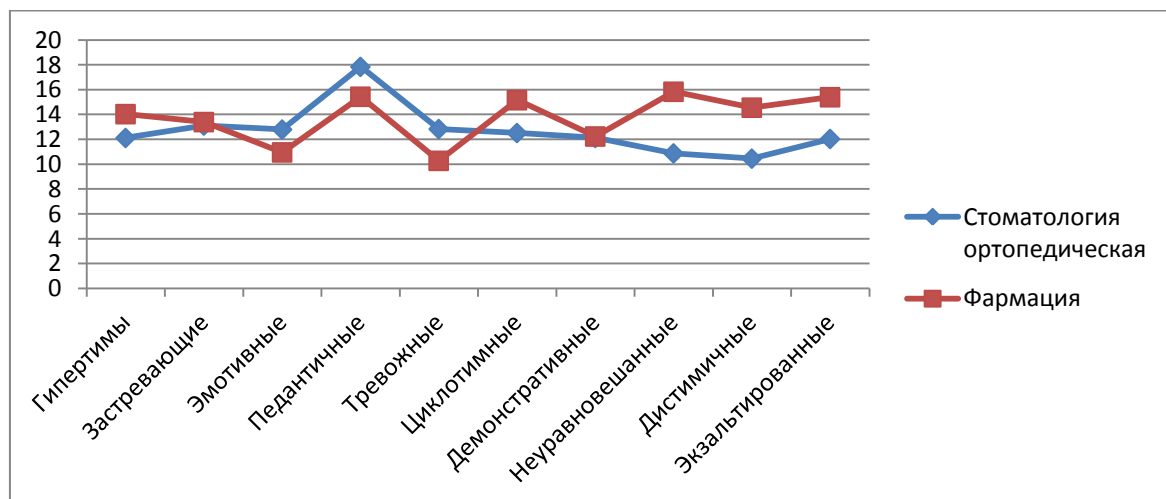


Рис. 1. Усредненные профили акцентуаций характера студента-стоматолога и студента-фармацевта

График демонстрирует достаточно интересные психологические портреты студентов, обучающихся по разным специальностям.

Гипертимные черты выражены достаточно ярко и у студентов-стоматологов, и у студентов-фармацевтов, что является вполне логичным, поскольку и те, и другие общаются с клиентами. Вместе с тем у студентов-фармацевтов эти черты выражены ярче, так же как и экзальтированные черты: по роду деятельности они должны больше заниматься консультированием, нежели студенты-стоматологи. Черты застревающей акцентуации характера выражены одинаково и у тех и у других, эмотивной – несколько больше у студентов-стоматологов, что также можно объяснить характером деятельности: их клиенты приходят с конкретными жалобами, а работа непосредственно влияет на самочувствие. Педантичность и тревожность также больше свойственны студентам-стоматологам, что можно объяснить тем, что результаты их деятельности более конкретны и очевидны. Демонстративные черты проявились у представителей обеих групп одинаково, в средней степени, эта особенность типа личности не является важной для деятельности медицинского работника. Относительно неуравновешенности, дистимности и экзальтированности видно, что эта особенность типа акцентуации ярче выражена у фармацевтов, мы это объясняем тем, что их деятельность более связана с общением, и они имеют дело с большим разнообразием проблем клиентов.

Значимость и достоверность данных по диагностике акцентуаций характера в группах, полученных в результате нашего исследования, были проверены при помощи U-критерия Манна – Уитни. Однако значимые различия установлены только относительно неуравновешенности (0,036 при $p < 0,05$) и дистимности (0,04 при $p < 0,05$)

По методике диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера были получены следующие результаты (см. рис. 2).

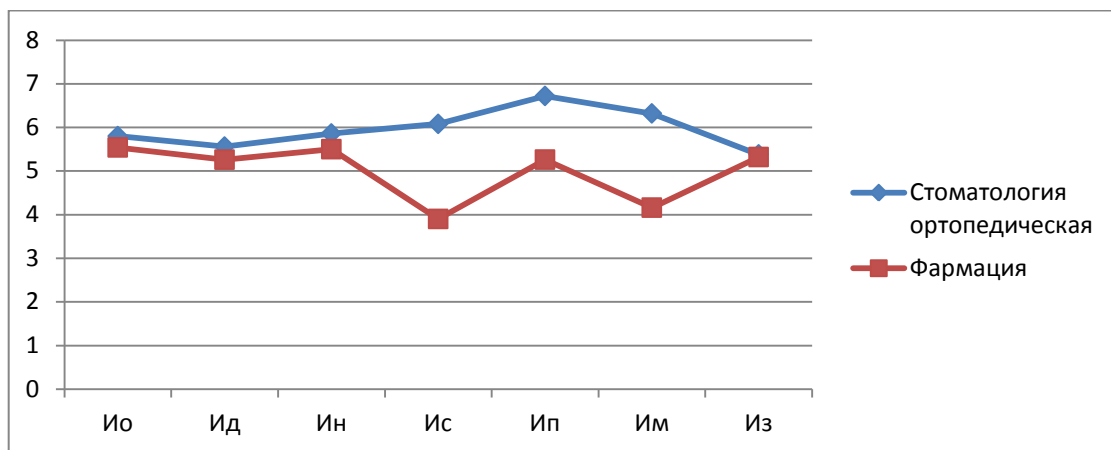


Рис. 2. Усредненные профили локуса контроля студента-стоматолога и студента-фармацевта

У студентов-фармацевтов, судя по графику, семейные и межличностные отношения на порядок ниже, в отличие от студентов-стоматологов, это объясняется тем, что студенты данной специальности, в основном занимаются консультацией по профилактике заболевания, в отличие от студентов-стоматологов, которые напрямую задействованы в лечении пациента. Черты в отношении здоровья и болезни одинаково выражены у обоих отделений, так как студенты являются будущими медицинскими работниками. У студентов-стоматологов ярко выражена черта в области производственных отношений, так как их будущая профессия и объем изготовленных работ, напрямую зависит от их производительности и качества. В противном случае если работа не будет выполнена качественно, это ведет к переделкам за свой счет и к снижению посещаемости пациентов. У студентов-фармацевтов такой ответственности нет потому, что они лично ни чего сами не производят. Так же у студентов-стоматологов ярче выражена шкала интервальности в семейных отношениях, чем у студентов-фармацевтов. Это еще раз доказывает, что в производственных и семейных отношениях студенты-стоматологи являются более ответственными.

Значимость и достоверность данных, полученных в результате нашего исследования, были проверены при помощи U-критерия Манна – Уитни. Значимые различия установлены относительно шкал интервальности в области семейных отношений (0,000 при $p < 0,01$), в области производственных отношений (0,014 при $p < 0,05$) и в области межличностных отношений (0,000 при $p < 0,01$).

В результате исследования выявлены следующие тенденции:

- у студентов-стоматологов ярче выражены неуравновешенность, дистимные и экзальтированные черты;
- у студентов-стоматологов выше интервальность в области семейных, производственных и межличностных отношений.

Полученные данные необходимо учитывать при обучении студентов и формировании у них профессиональных компетенций.

Список литературы

1. Батаршев А. Р. Психология индивидуальных различий: от темперамента к типологии личности. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 256 с.
2. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – СПб.: Речь, 2010. – 256 с.
3. Мясищев В. Н. Общая психология. – М., 2001. – 64 с.

Специфика и условия развития творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста

Алимова Наталья Александровна

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Сегодня во всех сферах крайне востребована творческая личность – жизнь действительно требует от человека качеств, позволяющих нестандартно и творчески подходить к любому делу. Чтобы выжить в ситуации постоянных преобразований и адекватно на них реагировать, чтобы быть востребованным и успешным, личность должна активизировать свой творческий потенциал – найти в себе вожделенный креатив.

К сожалению, наша система воспитания и обучения не слишком способствует развитию у детей способности к творчеству (в широком смысле этого слова). Поэтому, если хотите в будущем видеть ребенка человеком состоявшимся, формируйте в нем качества, обогащающие его творческий потенциал, заложенный природой.

Дошкольное детство является сензитивным периодом для развития творческого мышления.

В детском характере изначально присутствуют важные составляющие творческого мышления: оригинальность и любознательность.

Ребенок 5–7 лет восприимчив к новому. Его отличает своеобразие воображения и чувств, т. е. он расположен к развитию творчества. С возрастом способность к творчеству угасает, что связано как с нацеленностью школьного обучения на логический компонент, так и с отсутствием стимулов к проявлению творческой энергии. В 5–6 лет из факторов, детерминирующих творческое мышление, наиболее значимы внешняя среда и условия социализации ребенка. Затем постепенно нарастает значение индивидуального опыта.

В 7 лет происходит структурная перестройка творческого мышления. Оно стимулирует у ребенка деятельность по экспериментированию и апробации разных подходов к проблеме. Препятствуют творческому мышлению конформизм, как следствие боязни показаться смешным, неумелым. Торопливость и нетерпеливость как желание найти результат немедленно тоже нередко разрушают творческий процесс. Самым вредным для детского творчества является цензура, особенно внутренняя – это в том числе психологическая инерция как склонность идти проторенным путем.

Занимаясь творчеством, ребенок формирует у себя такое качество, как одухотворенность. При одухотворенности воображение включено во всю познавательную деятельность, сопровождаясь особо положительными эмоциями. Богатая работа воображения часто связана с развитием такой важной личностной черты, как оптимизм.

Согласно данным одного из первых исследователей детской творческого мышления П. Торренса, способность к творчеству проявляется неравномерно. Пики ее наблюдаются в 5, 9, 13, 17 лет. Другой знаменитый исследователь детства, Ж. Пиаже, отрицал творчество как характеристику детского мышления, считая его эгоцентричным, нерелексивным, нечувствительным к противоречиям.

Среди отечественных ученых Л. С. Выготский экспериментально выявил уменьшение ригидности мышления с возрастом благодаря развитию умения усваивать и формулировать новые понятия. А. А. Венгер связывал увеличение с возрастом способности к творчеству с развитием понимания причинности – способности выявлять связи и отношения между предметами и их свойствами, отражать объективные закономерности. Н. Н. Поддьяков называет гибкость детского мышления условием, обеспечивающим усвоение системы знаний, отражающих объект в различных противоречивых аспектах. Он связывает с этой особенностью такую форму детского творчества, как экспериментирование. Детское экспериментирование, по Н. Н. Поддьякову, – это преобразование ребенком незнакомых объектов и самостоятельное выявление в них скрытых свойств и отношений.

Гибкость мышления дошкольника связана с перестройкой и переоценкой ситуации, со способностью увидеть новое в старом, а нестарое в новом. Зависит эта особенность мышления как от умения ребенка выделять в освоенных им средствах мышления новые свойства и отношения, так и от смелости применять ранее освоенные средства мышления в новых условиях.

Умение анализировать образ объекта и включать ранее неиспользованные характеристики чрезвычайно важно для развития гибкости детского мышления.

Исследования Е. С. Ермаковой показывают, что по мере продвижения дошкольника от средней к подготовительной группе детского сада наблюдается рост его способности самостоятельно изменять систему мыслительных средств, успешно применяемых в одной ситуации и неэффективных в другой. Она выделила три уровня развития гибкости мышления дошкольника, характеризующиеся различными внешними проявлениями.

Также Е. С. Ермакова выделила уровни и принципы развития творческого мышления дошкольников:

Первый уровень. Ребенок не осознает проблемности ситуации, не выделяет существенные свойства объекта, не выделяет те или иные аспекты мыслительных средств.

Второй уровень. У ребенка появляются попытки анализа свойств объекта с выделением очевидных и игнорированием существенных, но менее очевидных. Анализ мыслительных средств выражен, но не дифференцирован, не развернут.

Третий уровень. У ребенка выражен анализ свойств объекта, выделяются очевидные и скрытые существенные свойства, четко вынуждена зрительная ориентировка, ребенок ясно улавливает особенности проблемной ситуации.

Взрослый, реализующий систему развития творческого мышления у ребенка 5–7 лет, придерживается принципов развития творческого мышления.

Принципы развития творческого мышления:

Принцип беглости мышления предполагает стимулирование способности генерировать множество решений творческой задачи, осуществляется по методу «мозгового штурма».

Применение данного принципа поможет педагогу развить сплоченность детского коллектива, взаимопомощь и поможет учитывать индивидуальные особенности каждого ребёнка и действовать, исходя из этих особенностей.

Принцип мягкого соревнования означает использование соревнования между командами, постоянно меняющими свой состав, и нематериальным вознаграждением победы и участия.

Использование данного принципа поможет педагогу развить в детском коллективе взаимопомощь, поможет решить возникшие конфликтные ситуации. Постоянно меняющийся состав соревновательных групп, позволит развить дружественные отношения между детьми, уважение друг к другу.

Принцип сотрудничества и кооперации позволяет выполнять каждое задание индивидуально, в паре или небольшой группе.

Применяя данный принцип, педагог учит детей мобильности, умению разносторонне действовать разносторонне, учитывать индивидуальность каждого ребёнка.

Принцип благоприятного климата обязывает взрослого поддерживать на занятиях благоприятную социально-психологическую среду, характеризующуюся психологической безопасностью и безусловным принятием ценностей каждого ребенка.

Данный принцип помогает педагогу установить доверительную атмосферу в группе, создать дружественную атмосферу.

Принцип неоцениваемой деятельности предоставляет каждому участнику право делать ошибки.

Использование педагогом данного принципа, помогает каждому ребёнку раскрыться, избежать страха перед ошибкой, снижает тревожность, а так же повышает самооценку детей.

Принцип положительного подкрепления желаемого поведения понимается как событие, совпадающее с каким-либо действием и ведущее к увеличению вероятности повторного совершения этого действия.

Применение данного принципа, помогает закрепить положительный результат, вызывает у ребёнка желание действовать, повышает самооценку детей и развивает мотивацию.

Принцип активности обеспечивает развитие творческих способностей ребенка благодаря его собственной деятельности по решению творческой задачи.

Педагог направляет усилия на развитие мотивации достижения успеха как одного из основных компонентов любой, в том числе и творческой, деятельности.

Одним из важнейших факторов развития творческого мышления детей является создание условий, способствующих формированию их творческих способностей. К условиям, влияющим на развитие творческого мышления детей старшего дошкольного возраста, относятся:

- педагогические условия;
- коммуникативные условия;
- организационно-методические условия.

Педагогические условия – это условия, обеспечивающие профессиональную грамотность и творческое развитие всех участников образовательного процесса.

Коммуникативные условия – это условия, обеспечивающие благоприятную коммуникативную среду.

Организационно-методические условия – это условия, обеспечивающие грамотную методическую работу и психолого-педагогическое просвещение педагогов ДОУ.

На основе анализа работ нескольких авторов, в частности Дж. Смита и Л. Кэррола, были выделены шесть основных факторов успешного развития творческих способностей детей.

Первым шагом к успешному развитию творческого мышления является раннее физическое развитие ребёнка: раннее плавание, гимнастика, раннее ползание и хождение. Затем раннее чтение, счет, раннее знакомство с различными инструментами и материалами.

Раннее развитие детей (еще до того, как ребёнок поступил в детский сад), способствует лучшей и высокой адаптации детей в коллективе, учит навыкам сотрудничества, что впоследствии может благоприятно сказаться на развитии психологического климата в детском коллективе и закрепить навыки сотрудничества и выстраивания отношений со сверстниками и взрослыми.

Вторым важным фактором развития творческого мышления ребенка является создание обстановки, опережающей развитие детей. Необходимо, насколько это возможно заранее окружить ребенка такой средой и такой системой отношений, которые стимулировали бы его самую разнообразную творческую деятельность и исподволь развивали бы в нем именно то, что в соответствующий момент способно наиболее эффективно развиваться.

Третье, чрезвычайно важный фактор эффективного развития творческого мышления вытекает из самого характера творческого процесса, который требует максимального напряжения сил. Дело в том, что способности развиваться тем успешнее, чем чаще в своей деятельности человек добирается «до потолка» своих возможностей и постепенно поднимает этот потолок все выше и выше.

Четвертый фактор успешного развития творческого мышления заключается в предоставлении ребенку большой свободы в выборе деятельности, в чередовании дел, в продолжительности занятий одним каким-либо делом, в выборе способов и т. д. Тогда желание ребенка, его интерес, эмоциональный подъём послужат надежной, гарантией того, что уже большее напряжение ума не приведет к переутомлению, и пойдет ребенку на пользу.

Но предоставление ребенку такой свободы не исключает, а, наоборот, предполагает ненавязчивую, умную, доброжелательную помощь взрослых – это и есть пятое условие успешного развития творческих способностей. Самое главное здесь – не превращать свободу во вседозволенность, а помощь в подсказку. К сожалению, подсказка – распространенный среди родителей способ «помощи» детям, но она только вредит делу. Нельзя делать что-либо за ребенка, если он может сделать сам. Нельзя думать за него, когда он сам может додуматься.

Для творчества необходимо комфортная психологическая обстановка и наличие свободного времени, поэтому шестой фактор успешного развития творческих способностей – тёплая дружелюбная атмосфера в семье и детском коллективе. Взрослые должны создать безопасную психологическую базу для возвращения ребенка из творческого поиска и собственных открытий. Важно постоянно стимулировать ребенка к творчеству проявлять сочувствие к его неудачам, терпеливо относиться даже к странным идеям несвойственным в реальной жизни. Нужно исключить из обихода замечания и осуждения.

Но создание благоприятных условий недостаточно для воспитания ребенка с высоким творческим потенциалом, хотя некоторые западные психологи и сейчас считают, что творчество изначально присуще ребенку и, что надо только не мешать ему свободно самовыражаться.

Воспитание творческих способностей детей будет эффективным лишь в том случае, если оно будет представлять собой целенаправленный процесс, в ходе которого решается ряд частных педагогических задач, направленных на достижение конечной цели.

Таким образом, специфика развития творческого мышления старших дошкольников заключается в следующем:

- поддержка педагогом естественной восприимчивости ребенка ко всему новому;
- создание вокруг ребенка творчески активной социальной среды, включение его в разные виды совместной творческой деятельности;
- создание условий для приобретения старшим дошкольником личного практического опыта творчества в различных видах деятельности (каких?);
- поддержка вариативных подходов к решению одной и той же задачи;
- создание игровых ситуаций, обеспечивающих развитие творческого мышления детей;
- поддержка интереса к деятельности и заинтересованности детей в конечном результате.

Список литературы

1. Венгер Л. А. Формирование познавательных способностей в дошкольном детстве // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка / под ред. Г. В. Бурменской. – М.: МПСИ, 2008. – С. 365–381.
2. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. – М.: Академия, 1999.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М.: Астрель: Люкс, 2005. – 671 с.
4. Дьяченко О. М. Развитие воображения у дошкольника: методическое пособие. – М.: Мозаика-Синтез, 2009. – 128 с.
5. Ермакова Е. С. Развитие гибкости мышления детей. Дошкольный и младший школьный возраст: учеб.-метод. пос. / Е. С. Ермакова, И. Б. Румянцева, И. И. Целищева. – СПб.: Речь, 2007. – 210 с.
6. Подъяков Н. Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка от рождения до 6 лет. Новый взгляд на дошкольное детство. – СПб.: Речь, 2010.

Теоретические подходы к изучению позитивного отношения учащихся к физкультурно-спортивной деятельности

*Аминов Руслан Артурович
Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения*

Концепция модернизации Российского образования ставит главной задачей Российской образовательной политики обеспечение современного качества образования на основе соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Одной из приоритетных задач современной школы выступает формирование здоровьесберегающей и здоовьеформирующей образовательной среды. Однако в образовании появились тенденции, связанные с отчуждением детей от образовательной деятельности, в том числе, от занятий физкультурно-спортивной деятельностью [2, с. 7].

В настоящее время главной задачей в процессе физического воспитания учащихся выступает выполнение нормативов физической подготовленности. В этом процессе интересы, потребности, возрастные и индивидуальные особенности, уровень физической подготовленности учеников учитываются не в полной мере. В результате этого наблюдается тенденция к формированию у учащихся либо негативного, либо безразличного отношения к занятиям спортом.

Следовательно, одной из приоритетных задач физического воспитания подрастающего поколения является активизация и широкое их вовлечение в систематические занятия физической культурой и спортом с учетом состояния здоровья, функциональной, физической и двигательной готовности [6, с. 10]. В связи с этим в последнее время значительно возросло внимание ученых к проблеме формирования позитивного отношения к физкультурно-спортивной деятельности, как с позиции теоретических аспектов, так и прикладных. Различные аспекты проблемы формирования позитивного отношения учащихся к физкультурно-спортивной деятельности рассматривались в трудах как отечественных, так и зарубежных ученых.

Например, в работах Л. А. Блохиной, А. Н. Биянзина, К. К. Кардялиса, В. В. Пяткова исследуется положительное отношение к определенному виду деятельности.

Таковыми отечественными учеными, как В. К. Бальсевич, М. Я. Виленский, Л. И. Лубышева, Г. М. Соловьев, В. М. Минияров, Н. В. Барышева, Е. П. Ильин, А. Н. Леонтьев, В. И. Лях, С. Л. Рубинштейн подробно изучена и научно обоснована проблема организации и содержания занятий физическим воспитанием в общеобразовательных учреждениях [3, с. 242].

В работах Т. Шлана, Д. Хеллисона, Р. Зайонга, Д. Фелкера, Е. Н. Шиянова, К. К. Кардялиса, И. Ю. Зиозиене, С. Т. Шацкого, О. Б. Серёгиной производится попытка определить понятие «отношение к физической культуре», а также выделить его структурные элементы [5, с. 228].

Особого внимания заслуживают исследования, в которых раскрывается специфика формирования мотивационно-ценностного отношения учащихся разных возрастов к учебной деятельности (С. Л. Рубинштейн, В. К. Бальсевич, М. Я. Виленский, А. Л. Головина, В. И. Глухов, Н. В. Глазырина, М. С. Каган, Е. Н. Шиянов, Т. Шлан и др.) [4, с. 191].

Вопросы формирования у подростков мотивации учения в школе стали предметом изучения общей, возрастной и педагогической психологии. Они нашли свое отражение в работах К. А. Абульхановой-Славской, Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, В. Н. Мясищева, А. А. Леонтьева, А. Р. Лурии, С. Л. Рубинштейна, Д. Н. Узнадзе, А. Маслоу, К. Роджерса.

Современные исследования, посвященные изучению мотивации учащихся к посещению уроков физической культуры, обозначены в трудах таких авторов, как М. В. Выдрин, А. Л. Головиной, Л. И. Лубышевой, Е. Г. Писанниковой и др. [Там же, с. 200].

Прикладной аспект рассматриваемой проблемы раскрывается в исследованиях С. А. Фирсина и Т. Ю. Маскаева. Авторами изучалось отношение детей к урокам физической культуры и физкультурно-спортивной деятельности в целом.

Практическая значимость обозначенных исследований заключается в следующем: во-первых, в них дается оценка отношения школьников и студентов к занятиям физической культурой и физкультурно-спортивной деятельности; во-вторых, изучен и обобщен уровень оценки удовлетворенности организацией уроков; в-третьих, выявлены факторы, которые существенно влияют на отношение учащихся к занятиям физической культурой; в-четвертых, выделены формы, средства и методы, повышающие их положительное отношение к данным урокам, а также уровень удовлетворенности их организацией [1, с. 9].

Обобщенный анализ научной литературы по проблеме формирования позитивного отношения учащихся к физкультурно-спортивной деятельности показывает, что, несмотря на многочисленность исследований в этом направлении, до сих пор дискуссионным остается вопрос содержания понятия «позитивное отношение учащихся к физкультурно-спортивной деятельности».

На наш взгляд, особого внимания заслуживают те определения и представления, которые связаны и включают в свое содержание обоснование содержания самого процесса формирования у учащихся позитивного отношения к физкультурно-спортивной деятельности, а также определение способов и средств его формирования.

Источником обозначенных проблем в психолого-педагогической практике является противоречие, с одной стороны, между увеличением количества учащихся с негативным и безразличным отношением к физкультурно-спортивной деятельности; с другой стороны, – отсутствием эффективных способов формирования позитивного отношения к ней, обеспечивающих включение учащихся в самостоятельные занятия.

Таким образом, становится актуальным решение задачи формирования такой психолого-педагогической, здоровьесформирующей образовательной среды, которая создавала бы условия для разработки и внедрения различных моделей формирования у учащихся позитивного отношения к физкультурно-спортивной деятельности. Необходимым фактором, способствующим формированию у учащихся позитивного отношения к физкультурно-спортивной деятельности, может стать организация самостоятельной проектной спортивной деятельности школьников в зависимости от социально-психологического типа их личности.

Список литературы

1. Адаптивное физическое воспитание учащихся общеобразовательных школ / Е. Е. Романова, С. П. Евсеев, О. Э. Аксенова, А. Г. Комков. – СПб., 2006.

2. Бальсевич К. Спортивно-ориентированное физическое воспитание учащихся общеобразовательных школ / В. К. Бальсевич, Л. И. Лубышева. – СПб., 2006.
3. Барышева Н. В. Основы физической культуры старшекласника / Н. В. Барышева, В. М. Миняров, М. Г. Неклюдова. – Самара, 2005.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб., 2000.
5. Комков А. Г. Социально-педагогические основы формирования физической активности школьников. – СПб.: СПб НИИФК, 2002.
6. Сонькин В. Д. Валеологический мониторинг детей и подростков / В. Д. Сонькин, В. В. Зайцева // Теория и практика физической культуры. – 1998. – № 7.

Изучение психологических характеристик личности подростка, занимающихся спортом

Аминов Руслан Артурович

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Эмпирическое исследование, направленное на изучение психологических характеристик личности подростка, занимающихся спортом, проводилось на базе «Теннисного клуба № 1» г. Уфа. В качестве испытуемых выступили учащиеся Теннисного клуба в возраст. Выборка составила 25 человек. Все спортсмены занимаются в группе ВСМ (высшее спортивное мастерство) и СС (спортивное совершенствование).

Для решения поставленных задач был выбран комплекс взаимодополняющих методов исследования: 14-Ф опросник Р. Б. Кетелла; методика диагностики личности на мотивацию успеха Т. Элерса; методика «ГОЛ»; «Ценностные ориентации» М. Рокича; тест самооценки личности Т. В. Дембо – С. Я. Рубинштейн [1; 3].

Представим полученные результаты. Результаты изучения 14-Ф опросника Р. Б. Кетелла позволили выявить следующие показатели. Наиболее выраженными показателями, отражающие характеристики всей группы в целом, представлены на рисунке 1.

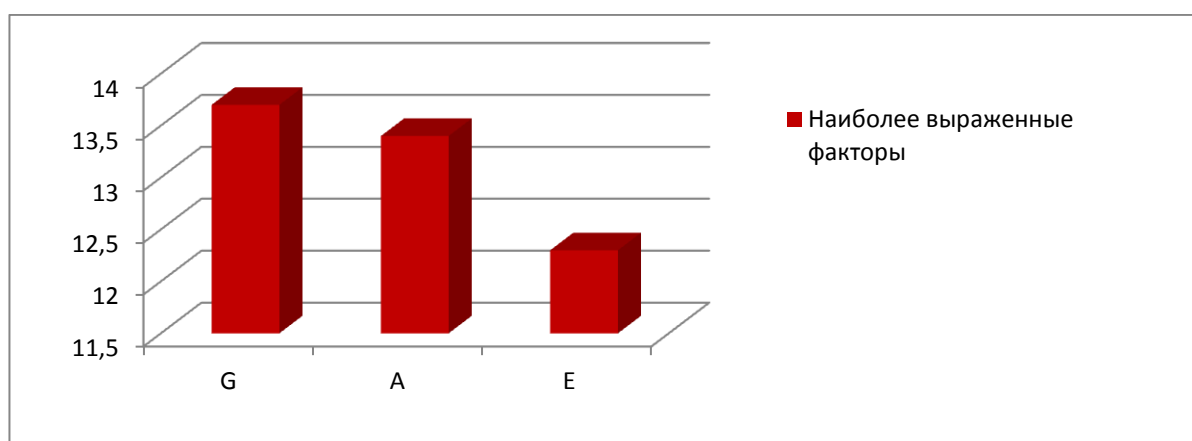


Рис. 1. Наиболее выраженные факторы в группе испытуемых

Фактор «G»: подростки не отличаются эмоциональной зрелостью, ответственностью и исполнительностью. Фактор «A» характеризует учащихся-спортсменов как общительных, жизнерадостных, им свойственна импульсивность и искренность в отношениях. Фактор «E» характеризует наших респондентов, с одной стороны, как личностей застенчивых и уступчивых, с другой стороны – тревожных. Учащимся-спортсменам свойственна покорность, неумение отстаивать свои взгляды, пассивность.

Наименее выраженными факторами оказались следующие (см. рисунок 2).

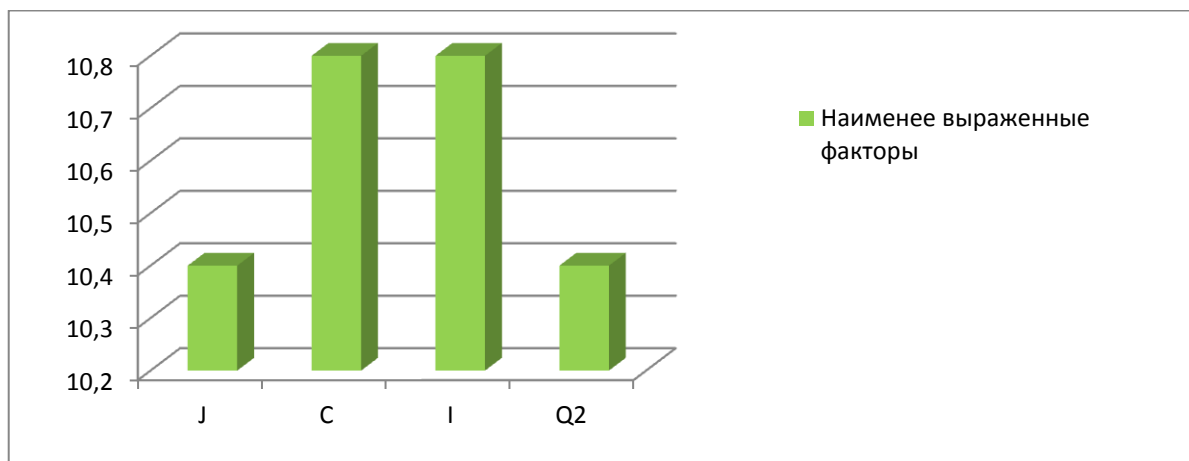


Рис. 2. Регистрация факторов, наименее выраженных в группе испытуемых

Фактор «С»: подростки не отличаются хорошей работоспособностью и выносливостью, в своих интересах не постоянны, подвержены частой смене настроения и раздражительности. Фактор «I»: у испытуемых выявлены такие черты как мужественность, самоуверенность, неспособность к сочувствию. Фактор «J»: характеризует учащихся-спортсменов как социально-направленных и социально-активных. Фактор «Q2»: указывает на наличие таких черт как зависимость от группы, ориентировка на одобрение окружения, сотрудничество, самостоятельность в принятии решений проявляют редко. Результаты, полученные по остальным факторам, представлены на рисунке 3.

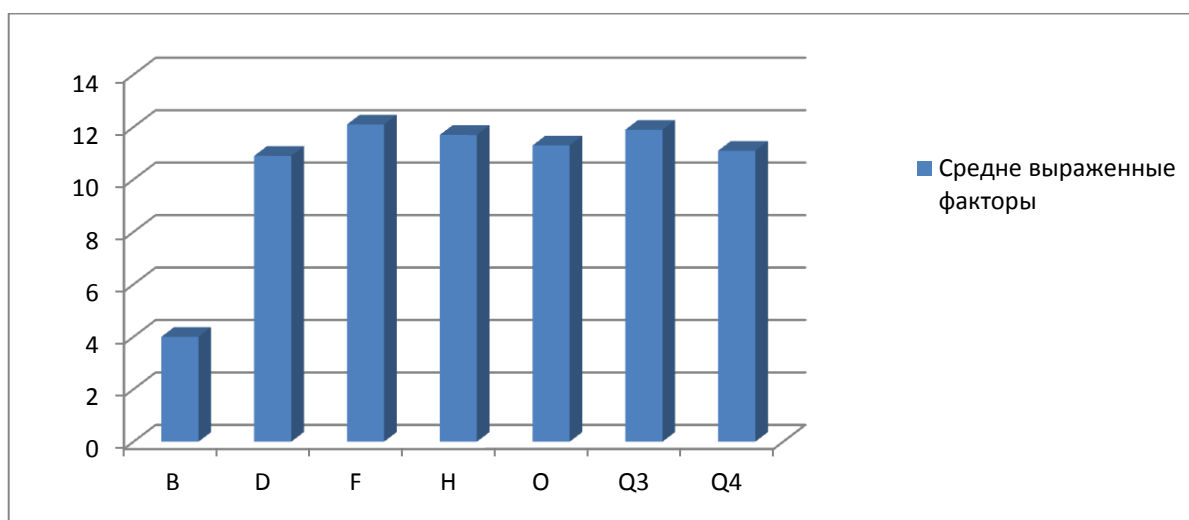


Рис. 3. Регистрация факторов, имеющих средние величины по группе

Фактор «В»: шкала лжи – показатели указывают на искренность ответов. Фактор «D»: подростки сдержанны, несколько инертны, осторожны, проявляют упорство в достижении целей. Фактор «F»: внутренняя направленность – учащиеся-спортсмены нередко испытывают страх возможных неудач, считают себя скучными, неинтересными собеседниками. Фактор «H»: застенчивость, робость. Фактор «O»: безмятежность, спокойствие, уверенность в себе и даже хладнокровность. Фактор «Q3»: поведенческая особенность – подростки проявляют недисциплинированность, вероятность внутреннего конфликта. Фактор «Q4»: указывает на низкую мотивацию.

Следовательно, в нашем исследовании для нас было важным изучить мотивационную сферу подростков-спортсменов. Результаты диагностики мотивации достижения успеха Т. Элерса позволили выявить следующие показатели (см. рис. 4).

Самооценка мотивации достижения

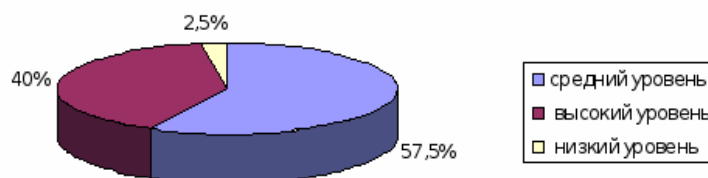


Рис. 4. Результаты диагностики мотивации достижения успеха

Большинство испытуемых – 57,5 % имеют средний уровень мотивации к достижению успеха; у 40 % испытуемых выявлен высокий уровень мотивации к достижению успеха и у 2,5 % – низкий.

Необходимо отметить, что не менее важным для нас было выявить показатели групповой оценки личности. С этой целью мы использовали методику «ГОЛ». В ходе проведения методики «ГОЛ» была выявлена группа испытуемых, получившая наибольшее количество выборов при оценке выраженности мотива достижения. В эту группу вошли всего 27,5 % из числа всех испытуемых. Большинство испытуемых – 45 % – получили среднее количество выборов. 27,5 % испытуемых получили небольшое количество выборов (1, 2 выбора) или не получили выборов вовсе (см. рис. 5).

Результаты групповой оценки личности

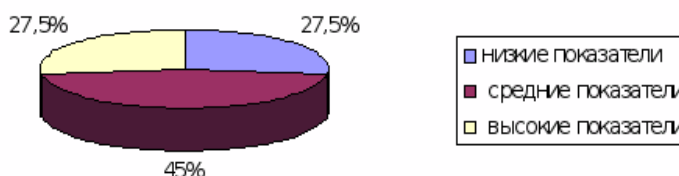


Рис. 5. Результаты групповой оценки личности

Итак, в группу, члены которой получили наибольшее количество выборов вошли испытуемые, которые при самооценке своей личности определили наличие у себя как высокого, так и среднего мотива достижения.

Также в ходе исследования выделилась группа испытуемых, субъективно оценивших себя высоко на наличие мотива достижения, но получивших мало выборов у окружающих или не получивших их вовсе.

Затем мы сравнили результаты, полученные с помощью методики Т. Элерса и групповой оценки личности.

На основе данных, полученных по методикам Т. Элерса и «ГОЛ», мы выделили группу с выраженным мотивом достижения успеха. В эту группу были включены испытуемые, набравшие большое количество выборов по «ГОЛ» и высоким мотивом достижения, а также, получившие большое количество выборов, но имеющие среднюю выраженность мотива достижения.

Рассмотрим результаты диагностики уровня самооценки подростков Т. В. Дембо, С. Я. Рубинштейн (см. таблицу 1).

Результаты диагностики уровня самооценки подростков

№	Уровень	Количество испытуемых
1	Наиболее благоприятный (высокий)	63,6%
2	Продуктивный (средний)	27,3
3	Непродуктивный (низкий)	9,1

Наибольшее количество подростков имеют наиболее благоприятный уровень самооценки, указывающий на продуктивный вариант отношения к себе и своим возможностям. Подростки, результаты которых указывают на продуктивный вариант самооценки и уровня притязаний, характеризуются высоким уровнем целеполагания и достижение целей.

Подростки с непродуктивным или неблагоприятным вариантом самооценки отличаются нечувствительностью к своим ошибкам, что формирует у них внутренние препятствия по достижению целей и конструктивному развитию.

Результаты изучения ценностных ориентаций («Ценностные ориентации» М. Рокича) указывают на следующие особенности. Подростки на первое место ставят такую терминальную ценность как «материально обеспеченная жизнь» (26 %). Это говорит о том, что подростки стремятся жить без материальных затруднений и желают быть независимыми от своих родителей. На второе место подростки ставят ценность «активная деятельная жизнь» (16 %). Это связано с особенностями подросткового периода: им важна насыщенная жизнь. На третье место подростки ставят ценность «общественное признание» (15 %). Это свидетельствует о том, что подросткам важно, чтобы окружающие оценивали положительно их личностные качества, способности. Они стремятся разными способами получить признание у взрослых.

Из инструментальных ценностей подростки на первое место ставят ценность «независимость» (18 %) – подростки автономизироваться от опеки со стороны родителей. На второе место подростки ставят ценность «рационализм» (15 %). Для подросткового возраста характерно проявление взрослости, поэтому подростки стараются здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения. Третье место подростки отводят ценности «высокие запросы» (11 %). Это связано с тем, что для подростков характерен подростковый максимализм. Формирование ценностных ориентаций у подростков предполагает актуализацию процесса самопознания, выработку стремления к самореализации.

Изучение психологических характеристик учащихся – спортсменов позволяет раскрыть самоотношение личности подростка путем выделения его, а также выраженности отдельных компонентов: уверенности, саморуководства, самооценности. В контексте представлений личности о смысле «Я», самоотношение понимается как выраженность смысла «Я», как обобщенное чувство в адрес собственного «Я».

И в этой связи развитие мотивации достижения у подростков-спортсменов, обучающихся в детско-юношеских спортивных школах, необходимо рассматривать как одну из самых главных задач учебно-воспитательной, тренерской и педагогической работы; ее успешное решение позволяет развивать спортивные способности школьников и формировать их личность.

Таким образом, полученные результаты позволили выявить следующие индивидуально-психологические особенности у подростков: сочетание и устойчивость различных личностных черт и качеств, обусловленное и определяемое системой индивидуальных психических свойств личности, ее направленностью, индивидуальностью, характером взаимоотношений, где в качестве важнейших механизмов выступает саморегуляции и самореализации личности подростка в процессе занятий физкультурно-спортивной деятельностью.

А также наличие особенностей в мотивации достижения у подростков-спортсменов и ее связи с волевыми и другими свойствами личности. В то же время оно поставило ряд новых вопросов, определяющих перспективы дальнейших исследований по рассматриваемой проблеме. К их числу следует отнести изучение условий, способствующих «генерализованности» (переносу) компонентов мотивации достижения, сформированных в спортивной деятельности, на другие виды деятельности; о взаимосвязи учебной (школьной) мотивации и спортивной. Все эти вопросы могут стать предметом новых исследований.

Список литературы

1. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб.: Питер, 2000. – 528 с.
2. Зизикова С. И. Формирование позитивного отношения учащихся к занятиям физической культурой: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Самара, 2007. – 186 с.
3. Практическая психодиагностика. Методика и тесты: учебное пособие / Р. Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ-М, 2004. – 672 с.

Электронное обучение как форма организации самостоятельной работы студентов

Безроднова Ольга Анатольевна

Факультет информатики и управления, 2-й год обучения

Одним из важнейших вопросов для человека, который задумывается о своем будущем, является вопрос получения образования или повышение квалификации. На современном этапе развития современной техники и интернет-технологий появилась возможность получения необходимой образовательной услуги, не выходя из дома, не покидая своего рабочего места и т. д. Осуществлению этого процесса может помочь система дистанционного (электронного) обучения.

Понятие дистанционного обучения появилось в конце XVIII века в европейских странах, что было связано появлением, распространением и доступностью почтовой связи. В те времена оно получило название «корреспондентское обучение». В этой системе учащиеся получали все необходимые материалы и общались с преподавателями по средствам почтовой связи.

На современном этапе дистанционное (электронное) обучение занимает одно из прогрессивных положений в модернизации образования. По приказу № 137 Министерства образования и науки РФ от 06.05.2005 «Об использовании дистанционных образовательных технологий», итоговый контроль при обучении с помощью ЭОТ (электронных образовательных технологий) возможно проводить как очно, так и дистанционно [3]. У ЭО есть ряд характерных черт, отличающих его от традиционной формы:

1. Занятия проводятся в удобное для обучающегося время.
2. Большой охват источников информации.
3. Общение через сети связи друг с другом и с преподавателем.
4. Равные возможности, независимые от места проживания.
5. Увеличение роли преподавателя в процессе координации познавательного процесса, повышение творческой активности.

ЭО помогает реализовывать право любого гражданина на получение образования, закрепленного в ст. 43 Конституции РФ: «Каждый гражданин имеет право на образование», что имеет особое значения для людей с ограниченными возможностями по здоровью [1]. Доступность современных информационных технологий даёт возможность использовать различные формы организации дистанционных занятий: chat-занятия, web-занятия, web-форумы.

В процессе классического обучения в вузе изучению теории отводится минимальное количество времени учебного процесса, что возлагает на студента обязанность самостоятельной подготовки, изучение специализированной литературы. Больше количество часов отводится на организацию самостоятельной работы студентов. Большая часть обучающихся, привыкнув к школьной форме подготовки, не могут сориентироваться в большом объеме литературы и сторонних источниках информации. На помощь студенту приходит одно из направлений ЭО.

Консультативное дистанционное обучение – форма, когда студент имеет возможность не просто ознакомиться с базой данных общей сети, но и задать интересующий его вопрос и получить компетентный ответ на него. Для чего в системе ЭО формируются объемные электронные библиотеки, помогающие в поиске необходимой информации. Современные информационные технологии постепенно стирают грани между традиционным и дистанционным обучением.

Классическая форма учебного процесса включает в себя лекции, семинары, практические и лабораторные занятия, зачеты и экзамены. В то же время в системе ЭО имеются такие компоненты как видео лекция, проектная деятельность, общение с удаленными специалистами, самостоя-

тельная работа студента, итоговая аттестация. Таким образом, практически все виды классической формы обучения находят свое отражение в электронном (дистанционном) обучении.

В современном процессе обучения уже можно утвердительно сказать, что очное образование невозможно без технологий дистанционного обучения, а особенно самостоятельная работа студентов практически полностью может быть переведена на электронный контент.

Список литературы

1. Конституция Российской Федерации. Принята на всенародном голосовании 12 декабря 1993 г. – Режим доступа: <http://www.constitution.ru>. – Загл. с экрана.
2. Концепция создания и развития единой систем дистанционного образования в России (утверждена решением Совета ИДО МЭСИ от 29 апреля 1998 г.) / Госкомвуз России. – М.: НИИВО, 1995.
3. Об использовании дистанционных образовательных технологий: приказ № 137 Министерства образования и науки РФ от 06.05.2005. – Режим доступа: <http://rc.sheledu.ru/files/DO/isp-DOT.pdf>. – Загл. с экрана.
4. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева; под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2004. – 416 с.
5. Штенгель Ю. Ю. Дистанционное обучение как форма организации самостоятельной работы студентов с использованием доступных интернет-технологий // Педагогика: традиции и инновации: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2012. – С. 190–192.

История развития машинного перевода

*Белянова Юлия Вячеславовна
Филологический факультет, 1-й год обучения*

В мире насчитывается большое количество различных народов и национальностей, у каждого из которых имеется свой родной язык, поэтому перевод с одного языка на другой всегда был крайне важен. В европейской традиции условной точкой отсчета зарождения переводоведения как научной дисциплины считается трактат Цицерона “De Optimo Genere Oratorum” («О наилучшем роде ораторов»), в котором обсуждается польза перевода с греческого для практической подготовки оратора [2]. В России же переводческая деятельность появилась во времена Древней Руси. Первыми переводчиками в Древней Руси были греческие монахи Кирилл и Мефодий, которые перевели Священное Писание с греческого языка на старославянский [3, с. 24].

XXI век – век глобализации, когда происходит устранение идеологических, политических, экономических и религиозных границ, именно поэтому переводоведческие знания и навыки становятся все более востребованными. Неудивительно, что в настоящее время переводоведение представляет собой автономную мощную, развивающуюся стремительными темпами дисциплину, которая пытается идти в ногу со временем [6, с. 10] и потому вовлекает в свою орбиту не только новые смежные области исследования (особенно культурологию, когнитивную и корпусную лингвистику, теорию межкультурных коммуникаций), но и новые способы перевода, в частности – перевод с использованием специальных устройств.

Первым человеком, который заявил об использовании специальных устройств для осуществления перевода, стал великий английский изобретатель Чарльз Бэббидж (1791–1871). В 1836–1848 гг. Он разрабатывал проект особой цифровой аналитической машины, которая стала прообразом электронных цифровых вычислительных машин, появившихся только через 100 лет. Идея Бэббиджа заключалась в том, чтобы использовать память машины объемом в тысячу 50-разрядных десятичных чисел (по 50 зубчатых колес в каждом регистре) для хранения словарей [1, с. 23].

Фактически, история машинного перевода начинается с «Джорджтаунского эксперимента», который состоялся 7 января 1954 года в Нью-Йорке, в штаб-квартире корпорации IBM. Демонстрация была подготовлена Джорджтаунским университетом совместно с IBM и выполнялась на мейнфрейме IBM 701. В ходе эксперимента был продемонстрирован перевод 250 слов с русского языка на английский, с использованием 6 правил грамматики [6]. Этот эксперимент

получил широкий резонанс в СМИ и был воспринят общественностью как триумф. Успех этого эксперимента заставил некоторые государства пересмотреть свою политику и направить значительную часть финансирования в новую область – область вычислительной лингвистики. К таким государствам относились США, Англия, СССР, ГДР, ФРГ, Италия, Болгария, Франция, Япония и Китай.

Организаторы Джорджтаунского эксперимента уверяли, что в течение ближайших 4 лет проблема машинного перевода будет решена. Тем не менее, в действительности всё оказалось сложнее. Уже спустя 6 лет после триумфального эксперимента 1954 года идея машинного перевода была торжественно похоронена. Всему виной простое предложение: *“John was looking for his toy box. Finally he found it. The box was in the pen”*. Исправный перевод фразы на русский язык таков: «Джон искал свою коробку с игрушками. Наконец он ее нашел. Коробка была в манеже».

Автор фразы, американский философ Иегошуа Бар-Хиллел, заявил, что для слова «pen» (что в переводе означает «ручка», но оно же и «детский манеж») никакой электронный переводчик в мире никогда не сможет подобрать точный аналог на другом языке. Выбор между двумя значениями слова можно сделать, только имея определенную картину мира, которой у машины нет. По мнению Бар-Хиллела, этот факт закрывал тему электронного перевода навсегда. В 1966 году Специальный комитет по прикладной лингвистике Национальной академии наук США (ALPAC) своим отчетом подвёл итог проделанной работе за десяток лет. Согласно ему, исследования не дали должного и законченного результата, поэтому инвестирование было значительно сокращено – наступило черное десятилетие для машинного перевода на Западе [5].

Однако в некоторых странах исследования не были прекращены, благодаря бурному прогрессу вычислительной техники. Кроме того, появление персональных и мини-компьютеров, а с ними всё более сложных поисковых словарных и т. п. систем стало ещё одним существенным фактором для продолжения исследований. И наконец, рост международных связей означал необходимость в переводе. Всё это привело к новому подъёму этой области, наступившему примерно с середины 1970-х. В 1980-е наступило время широкого практического использования переводческих систем, сложился рынок коммерческих разработок по этой сфере.

К 80-м годам разнообразие и число программ для машинного перевода увеличилось. Использовались такие переводческие системы, основывающиеся на технологии универсальной вычислительной машины, как Metal. Исследования 80-х годов основывались на переводе лингвистических единиц при помощи морфологического, синтаксического и семантического анализа.

В конце 80-х годов произошел рост числа методов, используемых при машинном переводе. Система, разработанная компанией IBM, базировалась на статистическом методе. Другие группы использовали методы, основывающиеся на большом числе примеров переводов, такая техника называется «машинный перевод на основе примеров». Определяющие черты обоих подходов – недостаток семантических и синтаксических правил и опора на манипуляции с корпусами текстов.

В 1990-х гг. прошёл ряд успешных испытаний специальных программ по распознаванию речи, в частности, исследовательский проект “Verbmobil”, длившийся с 1993 по 2000 год. В этот период появились бюджетные и более мощные компьютеры, что вызвало высокий спрос на программы машинного перевода. Именно в 1990-е гг. перевод стал осуществляться дисплейными терминалами и персональными компьютерами.

Перевод с использованием специальных программ и устройств – довольно молодой вид перевода, его история насчитывает не более 60 лет. Тем не менее, за этот сравнительно небольшой промежуток времени сменилось несколько поколений систем машинного перевода – от первых прототипов, которые использовали довольно ограниченные возможности универсальных компьютеров первого поколения до современных программ, имеющих мощнейший потенциал.

По мере стремительно развивающегося технического прогресса и расширением возможностей всех видов компьютеров, очевидным становилось одно – проблема переводимости текстов с одного языка на другой не заключается только в перекодировке слов. Основные трудности, возникающие в процессе перевода, состоят в том, что «электронная машина» не имеет представления о контексте, знаниях о понятиях той предметной сферы, к которой относится переводимый текст и ряд других затруднений. Для преодоления этих проблем, необходимо автоматизировать эти процессы.

Список литературы

1. Апокин И. А. Чарльз Бэббидж / И. А. Апокин, Л. Е. Майстров, И. С. Эдлин. – М.: Наука, 1981. – 128 с.
2. История переводоведения. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Переводоведение>. – Загл. с экрана.
3. Рижский М. И. Русская Библия: история переводов Библии в России. – Изд. 2-е. – СПб.: Авалон: Азбука-классика, 2007. – 256 с.
4. Рябцева Н. К. Прикладные проблемы переводоведения. Лингвистический аспект: учебное пособие. – 2-е изд. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 224 с.
5. Hutchins J. ALPAC: the (in)famous report. – Mode of access: <http://www.hutchinsweb.me.uk/MTNI-14-1996.pdf>. – Title from screen.
6. Hutchins J. The first public demonstration of machine translation: the Georgetown-IBM system, 7th January 1954. – Mode of access: <http://www.hutchinsweb.me.uk/GU-IBM-2005.pdf>. – Title from screen.

Особенности психовегетативного тонуса и эмоционально-личностных особенностей лиц, страдающих различными расстройствами ЖКТ

*Березина Ирина Анатольевна
Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения*

Согласно ряду исследований, проблемы со здоровьем более чем у 40 % пациентов, обращающихся за помощью к специалистам по внутренним заболеваниям, носят гастроэнтерологический характер. Анализ состояния больных и возможности лечения связаны с исследованием природы заболевания (воспалительной, дистрофической, гиперпластической или опухолевой), которая может включать и психосоматический аспект [3].

Наряду с первоначальными классическими представлениями о первичности психического и вторичности соматического в структуре психосоматического расстройства, существуют точки зрения, отражающие представление о «двусторонней этиологии» (психическое и соматическое может быть и первичным, и вторичным по отношению друг к другу), а также точки зрения, где вопрос о первичности и вторичности психических и соматических нарушений просто игнорируется, а психологическим факторам заболевания отводится роль триггера [1].

Многообразие условий возникновения патологии, сложное сочетание психогенных, экзогенно-органических и эндогенных факторов у людей с разной конституцией приводят к многоликости заболеваний одной нозологии, а с другой стороны, к сходству клинических картин при различной нозологии. В этой ситуации и порождается многообразие мнений в отношении того, какие заболевания можно рассматривать как психосоматические расстройства, что отражает проблему нашего исследования. Изучение значимости психогенных факторов в развитии определенных заболеваний ЖКТ связано с возможностью решения задачи их эффективного преодоления.

Нами были изучены эмоционально-личностные особенности во взаимосвязи с особенностями вегетативного тонуса лиц, страдающих различными расстройствами ЖКТ. Психодиагностическую батарею составили Психовегетативный опросник М. Е. Сандомирского [6], Минимульт [4], Шкала перфекционизма Хьюитта-Флетта [2], Методика Шварцландера для оценки уровня притязаний [5]. Выборку исследования составили 20 пациентов с диагнозом «Неспецифический язвенный колит» (НЯК), 20 пациентов с синдромом раздраженного кишечника (СРК) и 20 условно здоровых мужчин и женщин в возрасте 23–50 лет.

Результаты изучения вегетативного тонуса обследуемых представлены в таблице 1.

Сравнительный анализ результатов изучения вегетативного тонуса обследуемых трех групп показал, что в группе пациентов с неспецифическим язвенным колитом симптоматика, связанная с работой парасимпатической нервной системы (59,2 %), выражена в большей степени, чем с работой симпатической нервной системы (27,95 %), а также чем у пациентов двух других групп. Различия между проявлениями парасимпатической и симпатической нервной системы в группах пациентов с СРК (3,05 %) и условно здоровых пациентов (4,25) статистически подтверждаются, но не подтверждается различие в показателях сбалансированности: возможно, это говорит о том, что эти системы относительно уравновешены. В группе пациентов с НЯК отмечается выраженное

преобладание ПСТ над СТ. Также следует отметить, что в группах больных количество симптомов со стороны той или иной вегетативной нервной системы гораздо больше (52,15 % и 59,2 %), чем в группе здоровых (35,05 %), что подтверждается статистически.

Таблица 1

Сравнительные показатели вегетативного тонуса (средние значения)
в разных группах

Группы	ПСТ %	СТ %	ПСТ % – СТ %
НЯК	59,20	27,95	31,25
СРК	52,15	49,10	3,05
оценка различий между группами с НЯК и СРК по Манна-Уитни, U	123,500 при p<0,05	35,000 при p<0,001	32,500 при p<0,001
НЯК	59,20	27,95	31,25
Здоровые	35,05	30,8	4,25
оценка различий между группами с НЯК и здоровыми по Манна-Уитни, U	30,500 при p<0,001	уровень достоверности не достигнут	27,500 при p<0,001
СРК	52,15	49,10	3,05
Здоровые	35,05	30,8	4,25
оценка различий между группами с СРК и здоровыми по Манна – Уитни, U	73,500 при p<0,001	42,000 при p<0,001	уровень достоверности не достигнут

ПСТ – парасимпатический тонус; СТ – симпатический тонус.

Результаты большинства обследованных методикой Мини-мульти не выходят за пределы нормативных значений, попадая в интервал от 30 до 70 Т. В группах пациентов с СРК и НЯК пики в профиле личности приходятся на такие шкалы, как ипохондрия (61,8Т и 58,9Т соответственно), психастения (58,5Т и 59,9Т соответственно) и шизоидность (55,2Т и 54,8Т соответственно), а в группе здоровых – на шкалу гипомании (54,2Т).

Статистические различия между группами больных с СРК и НЯК не выявлены, что свидетельствует о близости их личностных профилей, но между группой практически здоровых обследуемых и группами лиц с заболеваниями кишечника значимые различия получены практически по всем шкалам методики. Это свидетельствует о большей выраженности у больных с заболеваниями кишечника, чем у здоровых, таких личностных черт, как склонность к ипохондрии, психастения и шизоидность, и меньшей – психопатии, паранойяльности и гипомании. Таким образом, психологический фон, на котором развиваются заболевания кишечника, характеризуется тревожностью, пассивностью, нерешительностью, низкой способностью к адаптации, сверхфиксацией, эмоциональной холодностью и отчужденностью в межличностных отношениях.

Самые высокие показатели перфекционизма выявлены у пациентов с синдромом раздраженного кишечника (181,6) за счет показателей социально предписанного перфекционизма. У пациентов с неспецифическим язвенным колитом выявлены высокие показатели по шкалам перфекционизма, ориентированного на себя (63,8) и на других (58,6), т. е. они предъявляют высокие требования к себе и результатам своей деятельности, а также к окружающим, считая, что все должно быть сделано если и не идеально, то как можно лучше. У здоровых обследуемых все виды исследуемого перфекционизма выражены примерно в равной степени.

Статистически подтверждено преобладание социально предписанного перфекционизма у больных синдромом раздраженного кишечника в сравнении с больными НЯК и здоровыми обследуемыми, т. е. они считают, что окружающие предъявляют к ним слишком высокие требования, но стараются соответствовать этим требованиям, чтобы заслужить положительную оценку со стороны других людей.

Исследование уровня притязаний методикой Шварцландера показало, что в группе пациентов с неспецифическим язвенным колитом у 65 % отмечается высокий уровень притязаний. Они отличаются довольно выраженными амбициями и ставят перед собой адекватные, но высокие цели. Низкий уровень притязаний свойствен только 10 % пациентов с колитом. У боль-

ных с синдромом раздраженного кишечника примерно одинаково представлены высокий и умеренный уровни притязаний (35 и 40 %), что говорит об адекватности их стремлений. У половины здоровых обследуемых отмечается умеренный уровень притязаний, наряду с которым также выявлены высокий и низкий уровни (по 25 %). Статистически подтверждены более высокие показатели уровня притязаний у обследуемых с неспецифическим язвенным колитом в сравнении со здоровыми обследуемыми и пациентами с синдромом раздраженного кишечника.

На основании полученных результатов можно сделать следующие выводы:

1. В группе пациентов с неспецифическим язвенным колитом отмечается выраженное преобладание парасимпатического тонуса вегетативной нервной системы над симпатическим тонусом, тогда как в группах пациентов с синдромом раздраженного кишечника и условно здоровых пациентов они относительно уравновешены. Следует отметить при этом, что в группах больных количество симптомов со стороны той или иной вегетативной нервной системы гораздо больше, чем в группе здоровых.

2. Личностный психологический фон, на котором развиваются заболевания кишечника, характеризуется тревожностью, пассивностью, нерешительностью, низкой способностью к адаптации, сверхфиксацией, эмоциональной холодностью и отчужденностью в межличностных отношениях.

3. Больные с синдромом раздраженного кишечника имеют высокие показатели социально предписанного перфекционизма и считают, что окружающие предъявляют к ним слишком высокие требования, но стараются соответствовать этим требованиям, чтобы заслужить положительную оценку со стороны других людей.

4. У значимо большего числа пациентов с неспецифическим язвенным колитом отмечается высокий уровень притязаний, они отличаются довольно выраженными амбициями и ставят перед собой адекватные, но высокие цели.

Список литературы

1. Бройтигам В. Психосоматическая медицина / В. Бройтигам, П. Кристиан, М. Рад. – М.: Гэотар Медицина, 1999. – 376 с.
2. Грачева И. И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта // Психологический журнал. – 2006. – № 6. – С. 73–81.
3. Елфимова Е. В. Психосоматические взаимоотношения при заболеваниях желудочно-кишечного тракта на модели синдрома раздраженного кишечника / Е. В. Елфимова, М. А. Елфимов, А. С. Березкин // Экспериментальная и клиническая гастроэнтерология. – 2015. – № 4. – С. 83–88.
4. Зайцев В. П. Вариант психологического теста Mini-Mult // Психологический журнал. – 1981. – № 3. – С. 118–123.
5. Самооценка уровня притязаний по методике Шварцландера. – Режим доступа: <http://conflictology.narod.ru/test/shv/shv.htm>. – Загл. с экрана.
6. Сандомирский М. Е. Психосоматика и телесная психотерапия. – М.: Класс, 2005. – 592 с.

Феномен семейного нарратива на перекрестке современных научных дискурсов

*Бирюкова Елена Евгеньевна
Психолого-педагогический факультет, 1-й год обучения*

Общая динамичность современного мира определяет кризис основных социальных институтов и культурных ценностей. В этой новой данности семейная память – её осознание и освоение – оказывается актуальным личностным (и общественным) запросом.

Конкретно-индивидуальное бытие отдельной семьи реализуется как один из вариантов прочтения историко- и социально-культурного сюжета. Семейный нарратив содержит опыт становления семьи, вследствие этого в нем преломляется общественная история, кодируются значимые смыслы, в свернутом виде фиксируются ценностные ориентации. С функциональной точки зрения, можно говорить о том, что семейный нарратив задает координаты семейной идентификации (семья в глазах общества, «Мы-образ») и диктует внутригрупповой характер

взаимодействия. Однако в контексте онтогенеза функция семейного нарратива шире, поскольку знакомство с фабулами семейной истории, очевидно, является частью «самопостроения» личности, необходимым этапом её становления.

Представляется, что именно по этой причине непрофессиональный интерес к реконструкции истории своей семьи находит свое распространение во всем мире. Например, по данным П. Дрейк, более 60 % американцев интересуются этим вопросом, обозначают его как собственное хобби. Очевидно, будучи коммерциализированным, названный интерес успешно аккумулирует знания об основных алгоритмах поиска соответствующей информации и формирует институты профессиональной помощи в генеалогических изысканиях. Не будет преувеличением сказать, что на постсоветском пространстве разрыв поколений, ставший следствием трагических событий советской истории XX века, обнаруживает себя в информационном вакууме. Социологические данные говорят о том, что в России наличествующее знание о семейной истории часто ограничивается только двумя-тремя поколениями предков или только их именами и некоторыми важными датами биографии.

Эта неполнота, стремясь быть компенсаторно восполненной, отзывается неизбежными изменениями в поле культуры. В современной ситуации ясно обнаруживает себя тенденция к смене нарративного дискурса, заключающаяся в росте значения литературы non-fiction, т. е. литературы «нехудожественной». Автобиографии, мемуары, дневники становятся в ряд самых популярных жанров среди продукции современных книжных издательств, а публикация биографических книг – одной из наиболее коммерчески оправданных издательских стратегий. Косвенным доказательством смены тенденции является и вручение Нобелевской премии в области литературы за «документальные» произведения (С. Алексиевич).

В ситуации социальной нестабильности и аксиологического кризиса интерес субъекта к семейному нарративу фактически знаменует потребность в переживании сопринадлежности, в приобщении к культурной традиции и даже, всё более, – в безопасности. По наблюдению И. Разумовой, имеет место общая динамика мотивации: «В последнее время клишированные мотивировки того, зачем нужно знать родословие и родственников («чтобы знать историю своего народа», «без прошлого нет будущего» и т. п.), заменяются на более прагматические: «надо держаться вместе», «чтобы помогать друг другу» и т. п. Автор делает вывод о том, что «усиление интереса к генеалогии в значительной мере обусловлено тем, что общество все более представляется дестабилизирующим фактором» [6].

В современном гуманитарном научном пространстве интерес к самоописаниям жизненного пути и истории рода обуславливает развитие методов их исследования. Традиционно автобиографический текст рассматривается в дихотомии документального и вымышленного (история), общественного и личного (социология), жанрово-обусловленного и индивидуально-художественного (литературоведение). Субъективность (автора, повествователя, читателя), пронизывая саму ткань автобиографического повествования, уводит его на *периферию научного внимания*. Пограничное положение (авто)биографии в целом и семейного нарратива в частности выражается в появлении таких крайних формулировок, характеризующих жанр как: «бедная родственница» (М. Бентон), «бастард науки и искусства» (Б. Фетц). Именно эта пограничность усложняет анализ явления. Один из исследователей справедливо замечает, что тексты внутрисемейной адресации «не только никогда не рассматривались в указанном (психологическом – Е. Б.) аспекте, но вообще находятся за пределами исследовательских интересов в силу их «маргинального» положения» [6].

Семейный нарратив как зримое воплощение семейной культуры изначально исследовался на этнографическом материале *фольклористами* или *специалистами по культурной антропологии*. Во многом это определило (и отчасти ограничило) исследование теми нарративами, которые имели отношение к мифоритуальным обрядовым практикам жизненного цикла. По мнению исследователей, в настоящее время наблюдается смещение научного интереса в сторону изучения материалов семейного фольклора, адресованного ребенку [Там же].

В рамках *исторического изучения* существенным будет иной аспект семейного нарратива – фактическое наполнение «событийной матрицы». С данной точки зрения, специфически важной оказывается классификация памятников по форме (письменные либо устные), условиям актуализации (инспирированные интервьюером либо спонтанные), адресации (внутрисемейные

либо адресованные наблюдателю) [5]. Однако семейный нарратив является вербальным *преломлением* жизненного опыта, накопленного семьей. Б. А. Успенский говорит о том, что история как событийный текст прочитывается каждой семьей особым образом. Неизбежная мифологизация прожитого, свойственная коллективной памяти, делает несущественным вопрос о т. н. «достоверности» описываемых событий при рассмотрении семейного нарратива в психологическом разрезе [3].

В *историко-литературном ключе*, будучи включен в контекст биографических повествований, семейный нарратив в современной науке изучается как своего рода биографический жанр, сложно поддающийся научному описанию в силу своей особой конституции. Здесь уместна цитата, описывающая реальность жанра биографии, но полностью применимая и к семейному нарративу: “The only rule about writing biography is that there are no rules” («Существует только одно правило в написании биографии – “Правил нет”» – Е. Б.), что в первую очередь, конечно, связано с обращенностью текста к описанию конкретной психической реальности. Благодаря чему такое повествование становится идеальной площадкой как для лингвистических и литературных экспериментов, так и для индивидуального психологического жеста самопрезентации (вспомним здесь «Житие протопопа Аввакума, им самим написанное» как очевидный переход границы от агиографии к автобиографии).

Амбивалентное единство с внешним отсутствием регламентации жанровой формы семейного нарратива составляет реверсная сторона открывающейся перед исследователем картины: помимо специфики содержания, подчиненного законам автобиографической памяти, для семейного нарратива характерен догмат формы, заданной самой традицией такого рода повествования. Представляется, что основными источниками формирования сюжетики семейного нарратива выступают фольклор и письменная традиция повествования, актуальная в «самой читающей стране в мире».

В первом случае транслируемые истории часто имеют традиционно-архаические сюжеты. Ключевые метафоры-локативы (дорога, порог, мост), детали (волшебные предметы), сюжетные мотивы (появление нежданной помощи, узнавание суженого, побег) в текстах семейного нарратива часто совпадают с таковыми в фольклорных произведениях и носят сакральный характер.

Во втором истоке – письменной традиции – значимо, что традиция автобиографической и биографической письменной формы формирует язык мышления о себе, пускает художественный импульс нарратора по известной ему (иногда – единственно известной) «колее». Действительно, помимо высоких образцов художественного переосмысления семейных и личных историй в художественной прозе в круге чтения современного читателя оказываются образцы «массовой литературы» и публицистики. Ориентация на «нормативное» повествование о каком-либо эпизоде из жизни предполагает обязательный повтор широко представленного в массовом сознании сюжетного мотива: дележка хлеба с пленным немцем, подставленный к станку ящик для работающего на заводе в войну подростка, одна пара обуви на семью [6, с. 38]. В современных исследованиях эта закономерность связывается, прежде всего, с тем, что при освоении/передаче семейной истории автор ее обращается к общекультурным схемам наррации [4, с. 335–371].

Интересно, что большинство современных историй рода предваряет замечание об утраченных пазлах семейной истории [5], отчасти напоминая традиционную для русской литературы XII–XVI веков формулу самоумаления. Будучи замеченным, этот факт мог бы быть объяснен трагической историей XX столетия, когда забвение зачастую становилось залогом выживания. Однако парадоксальным образом исследователи начала XX века говорят о том же сожалении у своих современников [7, с. 9–13; 2, с. 152], что позволяет видеть в этом утверждении особый регламент, художественный канон.

Несмотря на значимость традиции филологического анализа (авто)биографического / родового повествования, представляется, что изучение семейного нарратива не может быть сосредоточено само на себе как тексте, *но должно быть «разомкнуто» в «большой мир» исторической, социальной, психологической реальности.*

Указанная «пограничность» явления в психологических исследованиях отзывается размытостью самого понятия. При изучении семейного нарратива в многочисленных работах встречается его определение как «семейного фольклора», поскольку тексты семейных воспоминаний «бытуют в устной форме, а будучи зафиксированы письменно самими носителями традиции,

представляют семейное историческое знание» [5]. В данной номинации можно увидеть справедливое указание на некоторое сходство собственно фольклора и семейного нарратива (устное бытование, поливариативность). Однако, как представляется, эта формула не может носить собственно научного характера в силу того, что опирается на внешние приметы общности явлений и игнорирует сущностное в их природе («коллективное» мышление субъекта сознания, генерирующего фольклор, единую систему ценностных координат, примат формы и диктат традиции, установку на неиндивидуальный опыт и т. д.). Таким образом, определение текстов семейного нарратива в качестве «семейного фольклора», на наш взгляд, имеет право на существование лишь в качестве метафоры, подчеркивающей отдельные черты характера исследуемого феномена.

Говоря о специфике бытования, важно подчеркнуть, что, как правило, семья имеет комплект нарративов, обладающих разной степенью открытости (так, зачастую скрываются отдельные обстоятельства смертей, неблагоприятные поступки членов семьи, обстоятельства интимной жизни), но в целом обязательных для передачи следующему поколению. Представляется, что сокрытой информацией может быть не только то, что, по мнению И. Разумовой и Е. Сапоговой, ставит семью в оппозицию к социальным установкам [6], но и то, что скрывает за собой страх генерирующего текст субъекта и неявное нежелание его самого знать эту информацию. Безоценочному приятию семейного кода немало способствует соответствующая возрастному развитию ребенка постепенность открытия семейной истории.

В ряде психологических исследований анализируются основные сюжетные ходы и структурные схемы семейных воспоминаний, лежащих в основе «семейной биографии» [5; 6]. При этом обращает на себя внимание тот факт, что длительное устное бытование автобиографического повествования приводит к эффекту, часто наблюдаемому в фольклоре: текст обрастает инвариантами, ориентированными на достижение желаемого эффекта в рамках коммуникации. Будучи рассказанной несколько раз (себе или другому), история обретает все более устойчивую форму. Подвижность семейного воспоминания имеет важное функциональное значение – она позволяет генерировать текст «здесь и сейчас» в соответствии с актуальной задачей коммуникации.

С этой точки зрения, особый интерес представляют исследования в русле нарративной психологии. Заметим, что тенденция видеть в элементах целостного образования репрезентации дискурсивных механизмов – «linguisticity» («лингвистичность» – Е. Б.) – представляет собой «мейнстрим» современной науки. Понимание особого семейного нарративного пространства как одного из вариантов воплощения символической и коммуникативной природы культуры в целом находит свое отражение в работах Б. Успенского, Ю. Лотмана, В. Топорова, В. Иванова, Б. Путилова, Е. Душечкиной, И. Разумовой, Е. Сапоговой и других исследователей. Нарративная психология в своей парадигме исходит из того, что элемент культуры может быть рассмотрен как текст (в широком смысле – знаковосимволическая повествовательная структура вербального или невербального характера). В данном подходе культура мыслится системой, транслирующей собственные ценности и смыслы в текстах, которые играют роль социализирующего агента, «форматируя» личность и её жизненный путь. История жизни в этом случае предстает для самого автора и для социума в форме биографического нарратива [1].

Активность нарратора, как правило, направлена на сплетение жизненных фактов в концепт судьбы. Этот эффект может достигаться за счет символизации и мифологизации повторяемых событий, наделением их коннотацией «судьбоносности». Так, в одном из исследований приводится следующий пример: «У нас все знакомятся «через воду» – на пляже, в дождь, попав в лужу и обрызгав будущую жену» [6]. Обращенность к потомку как к потенциальному читателю определяет значительный дидактизм повествований семейной истории. При этом каждая биография в ее составе обладает собственным семантическим (и дидактическим) потенциалом: фиксирует нравственный идеал, маркирует социальное положение, демонстрирует приверженность тем или иным ценностям. Можно сказать, что современные психологические исследования рассматривают семейный нарратив как часть более общего целого – трансгенерационных связей семейной системы. (Под трансгенерационными процессами в данной формуле следует понимать процессы принятия и передачи опыта между поколениями одной семьи.)

Обобщая сказанное, подчеркнем, что изучение семейного нарратива может быть специфическим образом развернуто в рамках того или иного научного дискурса. Так, история сосредоточивает свое внимание на собственно излагаемом фактическом материале личной и соци-

альной реальности. Филология может рассматривать такой текст в рамках особого литературного развития формы, имеющего свои истоки в агиографическом каноне, либо как лингвистический материал конкретной исторической эпохи. Психологические исследования показывают, что семейное воспоминание аккумулирует в себе эмоции, переживания и стратегические решения субъекта, доступные процессу трансгенерации. Эмоциональная модальность семейного контента является значимым моментом в становлении личности и в том числе – в формировании/разворачивании стратегий совладания. Таким образом, с точки зрения психологической науки, в «документальном» автобиографическом высказывании о семейной истории мы становимся свидетелями того, как субъект сознания порождает текст двуадресной самопрезентации: «я-для-себя» и «я-для-других», имеющий важное значение в процессе моделирования личностной идентичности и жизненного проекта в целом.

Список литературы

1. Голод С. И. Семья и брак: историко-социологический анализ. – СПб., 1998. – 272 с.
2. Кашкин Н. Н. Родословные разведки / под ред. Б. П. Модзалевского. Т. I–II. – СПб., 1912–1913. – Режим доступа: <http://search.rsl.ru/ru/record/01003534646>. – Загл. с экрана.
3. Неклюдов С. Ю. Стереотипы действительности и повествовательные клише // Речевые и ментальные стереотипы в синхронии и диахронии: тезисы докладов / Институт славяноведения и балканистики. – Режим доступа: <http://inslav.ru/publication/rechevye-i-mentalnye-stereotipy-v-sinhronii-i-diahronii-tezisy-konferencii-m-1995>. – Загл. с экрана.
4. Нойманн Э. Происхождение и развитие сознания. – М.: Рефл-Бук, Ваклер, 1998. – 462 с.
5. Разумова И. А. Время в семейном историческом нарративе. – Режим доступа: <http://www.ruthenia.ru/folklore/razumova6.htm>. – Загл. с экрана.
6. Разумова И. А. Потаённое знание современной русской семьи. Быт. Фольклор. История. – М.: Индрик, 2001. – 376 с.
7. Савелов Л. М. Лекции по русской генеалогии, читанные в Московском археологическом институте. Первое полугодие. – М., 1908.

Средства развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Большакова Анна Викторовна

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Проблема развития связной диалогической речи детей остается одной из актуальных в теории и практике педагогики и психологии.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования формирование устной речи и навыков речевого общения – важная задача речевого развития детей [7].

Согласно исследованиям А. Н. Гвоздева, Л. П. Якубинского, В. П. Глухова, диалогическая речь (диалог) – это форма речи, состоящая из реплик (отдельных высказываний), из цепи последовательных речевых реакций; осуществляется или в виде чередующихся обращений, вопросов и ответов, или в виде разговора (беседы) двух или нескольких участников речевого общения, опирается на общность восприятия окружающего мира собеседниками, общность ситуации, знание предмета речи. Устная диалогическая речь протекает в конкретной ситуации и сопровождается жестами, мимикой, интонацией [3].

В старшем дошкольном возрасте дети способны активно участвовать в беседе, достаточно полно и точно отвечают на вопросы, дополняют и поправляют ответы других, подают уместные реплики, формулируют вопросы.

Вместе с тем у значительной части детей речевые навыки неустойчивы:

- недостаточно развито понимание обращённой к нему речи;
- не сформировано умение вести диалог с использованием разнообразных языковых средств (выразительность, связность, последовательность), вступая в разговор, ребёнок не поддерживает его;

– в собственных речевых высказываниях отсутствует эмоциональная отзывчивость.

Преодоление этих особенностей предполагает развитие навыков речевого общения.

Недостаточное формирование диалогической речи старших дошкольников отрицательно сказывается на развитии всей речемыслительной деятельности, ограничивает их коммуникативные потребности и познавательные возможности, препятствует овладению знаний [2], что особо значимо для детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР).

В теории и практике логопедии под общим недоразвитием речи (у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом) понимается такая форма речевой патологии, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы: словарного запаса, грамматического строя, звукопроизношения.

Речевое недоразвитие у детей дошкольного возраста может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с проявлениями лексико-грамматических и фонетико-фонематических нарушений, выделяемые на основе анализа степени сформированности различных компонентов языковой системы [8].

Г. В. Чиркиной, Т. Б. Филичевой выделено четыре уровня речевого развития, отражающие состояние всех компонентов языковой системы у детей с общим недоразвитием речи.

У детей I уровня развития речи диалогическая речь больше пассивна, чем активна, имеются отдельные слова (лепет), речь малопонятна для окружающих и имеет жесткую ситуативную привязанность. В самостоятельной речи детей преобладают односложные и двусложные образования, фразовая речь почти полностью отсутствует.

Недостаточность речи детей II уровня проявляется во всех её компонентах. Речь часто кажется малопонятной из-за грубого нарушения звукопроизношения и слоговой структуры слов, дети пользуются простыми предложениями из 2–3 слов. Понимание речи на этой стадии речевого развития улучшается, появляется различение некоторых грамматических форм, но это различение еще очень неустойчиво.

III уровень речевого развития предполагает наличие развёрнутой фразы, однако диалогическая речь развита недостаточно, ограничен словарный запас. Отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Образцы связной речи свидетельствуют о нарушении логико-временных связей в повествовании: дети могут переставлять местами части рассказа, пропускать важные элементы сюжета и обеднять его содержательную сторону.

У детей с IV уровнем диалогическая речь сформирована, но характеризуется отдельными пробелами развития лексико-грамматического строя, ошибки кажутся несущественными, однако, их совокупность ставит ребёнка в затруднительное положение при обучении и развитии связной диалогической речи.

Согласно исследованиям Р. Е. Левиной, М. И. Лисиной, Л. Г. Соловьевой, А. В. Ястребовой дети с ОНР имеют характерные особенности личности: замкнутость, резкость, застенчивость, зажатость, скованность, безразличие, повышенная чувствительность, эмоциональная возбудимость, агрессивность. Для таких детей свойственна постоянная, часто беспричинная смена настроения. Из-за своего речевого нарушения дети не принимают себя такими, какие они есть, они не могут быть уверенны в себе и своих возможностях, часто имеются нарушения в поведении.

Данные специфические особенности детей с общим недоразвитием речи значительно затрудняют их адаптацию в социуме и возможность установления ими коммуникации, как со своими сверстниками, так и с взрослыми людьми.

В связи с этим формирование связной диалогической речи старших дошкольников с ОНР приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий.

Развитие диалогической речи предполагает целенаправленную педагогическую деятельность по формированию умений последовательно, связно строить диалог, слушать и понимать собеседника, взаимодействовать с окружающими, участвовать в общем разговоре с использованием разнообразных языковых средств (выразительность, связность, последовательность).

Содержание работы (средства, формы и методы) с детьми с общим недоразвитием речи по развитию у них связному диалогическому высказыванию сформулировано в работах М. М. Алексеевой, А. Н. Гвоздева, В. П. Глухова, Э. П. Коротковой, Т. Б. Филичевой, представлены в примерных образовательных программах: «Коррекционное обучение и воспитание детей пяти –

семилетнего возраста с ОНР» под редакцией Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, «Примерная адаптированная основная образовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет» под редакцией Н. В. Нищевой [8].

К средствам развития диалогической речи относятся:

– неподготовленная беседа (неподготовленный диалог) – проводится в свободном речевом общении: во время режимных моментов, на прогулке, во время игр. Это наиболее распространённая, общедоступная и универсальная форма речевого общения с детьми в повседневной жизни [2];

– дидактические средства: индивидуальные, подгрупповые, фронтальные занятия, речевые упражнения с использованием наглядных – сюжетные картинки, иллюстрации, словесных приёмов – «закончи предложение». Специальные комплексные речевые занятия и упражнения в сочетании с различными видами самостоятельной творческой деятельности детей (продуктивная, музыкальная деятельность, элементарный труд) обогащают и активизируют словарь, способствуют формированию грамматического строя языка ребёнка, развитию связной речи [8];

– игровая деятельность (сюжетно-ролевая игра, театрализованная деятельность).

Игровая деятельность является ведущей деятельностью детей в дошкольном возрасте.

Согласно А. Г. Арушановой, в сюжетно-ролевой игре формируются навыки диалогического общения: ребёнок овладевает способами взаимодействия со сверстниками, начинает осознавать разный характер отношения к нему окружающих людей и своё отношение к ним. В процессе ролевых отношений дети используют такие важные умения, как обозначение словом принятой на себя роли и условных действий, обозначение предметов, которые дети наделяют игровым значением и используют для реализации игрового замысла, но всё же главное внимание уделяется созданию сюжета.

Особое место в игровой активности детей занимает театрализованная деятельность.

По определению В. М. Теплова, Р. Б. Стёркиной, театрализованная деятельность – творческая деятельность ребёнка, связанная с моделированием образов, отношений, с использованием различных выразительных средств: мимики, жестов, пантомимики.

Театрализованная деятельность – обобщённое понятие, включающее в себя разные виды театрализованных игр: режиссёрские и игры-драматизации (этюды, инсценировки), организуемые совместно с взрослыми или самостоятельно детьми. В её основе лежит источник эмоциональных переживаний, построена на органичном единстве игры, речи. Творческая деятельность связана моделированием и образованием отношений, носит привлекательный, эмоциональный характер, тем самым снимается речевой барьер. Ребёнку предоставлена возможность выбора роли (наиболее слабые в речевом развитии дети могут выступать в качестве зрителей).

В совместно-организованной с педагогом или самостоятельной деятельности дети используют элементы пространственно-развивающей среды:

- настольная и напольная ширмы;
- плоскостные деревянные, пластмассовые или картонные фигурки персонажей сказок;
- декоративные украшения (солнце, деревья, дома и т. п.);
- наборы кукол для пальчикового театра;
- куклы бибабо;
- рукавички с изображением мордочек животных;
- костюмы персонажей сказок (шапочки, маски животных);
- игрушечные персонажи [5].

Разнообразный дидактический материал: костюмы, различные объёмные и плоскостные куклы, дидактические игрушки, всевозможные иллюстрации применяются воспитателем и при организации непосредственно-образовательной деятельности.

Не являясь действующим лицом в режиссёрской игре ребёнок, действует за игрушечный персонаж, сам выступает в роли сценариста и режиссёра, управляет игрушками или их заместителями. Самостоятельность в придумывании сюжета особенно важна для дальнейшего формирования игры и воображения. «Озвучивая» героев и комментируя сюжет, дети используют разные средства вербальной выразительности. Преобладающими средствами выражения в этих играх являются интонация и мимика, пантомима ограничена, поскольку ребёнок действует с неподвижной фигурой или игрушкой. Режиссёрские игры могут быть групповыми: каждый ведёт

игрушки в общем сюжете или выступает как режиссёр импровизированного концерта, спектакля. При этом накапливается опыт общения, согласования замыслов и сюжетных действий [5; 6].

К режиссёрским играм относятся настольный театр игрушек и картинок, стендовые игры (стенд-книжка, теневой театр, театр на фланелеграфе). Привлекая партнёров и включая несколько персонажей, связанных определёнными отношениями, ребёнок начинает использовать ранее приобретённый социальный опыт.

Л. В. Артёмова выделяет несколько видов игр-драматизаций дошкольников.

В играх-драматизациях: игры-имитации образов животных, людей, литературных персонажей; ролевые диалоги на основе текста; инсценировки произведений; постановки спектаклей по одному или нескольким произведениям; игры-импровизации с разыгрыванием сюжета без предварительной подготовки, где ребёнок-артист, самостоятельно создаёт образ с помощью комплекса средств выразительности (интонация, мимика, пантомима), производит собственные действия исполнения роли. В игре-драматизации ребёнок исполняет какой-либо сюжет, сценарий которого заранее существует, но не является жёстким каноном, а служит канвой, в пределах которой развивается импровизация. Импровизация может касаться не только текста, но и сценического действия.

Игры-драматизации с пальчиками. Атрибуты ребёнок надевает на пальцы. Он «играет» за персонажа, изображение которого находится на руке. По ходу разворачивания сюжета действует одним или несколькими пальцами, что способствует не только формированию собственных высказываний, но и развитию мелкой моторики пальцев рук.

Игры-драматизации с куклами бибабо. В этих играх на пальцы руки надевают куклы бибабо, которыми обычно действуют на ширме. Таких кукол можно изготовить самостоятельно или вместе с детьми, используя старые игрушки.

Игры драматического типа (этюды, инсценировки) «оживляют» картинки, рассказы и сказки. Дети могут разыгрывать текст как актёры, используя маски или элементы костюмов. Один и тот же текст подойдёт для разных инсценировок. У детей развивается особая чуткость и внимание к действиям людей в жизни – чувство эмпатии, умение видеть и понимать значение простейших действий человека, умения ставить себя не его место в различных ситуациях, находить адекватные способы содействия, взаимоотношения с людьми, с природой [5; 6].

Таким образом, театрализованная деятельность – один из самых эффективных способов коррекционного воздействия на детей с ОНР. Театрализованные игры способствуют формированию выстраивать речевые диалогические высказывания, совершенствуя их выразительность (мимика, жесты, интонация), корректируются коммуникативные отклонения.

Список литературы

1. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
2. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей: книга для воспитателей детского сада / А. Г. Арушанова. – М.: Мозаика-Синтез, 1999.
3. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.
4. Логопедия: учебник для студентов дефектологического факультета. Кн. 1 / под ред. Л. С. Волковой. – М.: ВЛАДОС, 2003.
5. Мигунова Е. В. Организация театрализованной деятельности в детском саду: учеб.-метод. пособие; НовГУ имени Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2006. – 126 с.
6. Охлопкова М. В. Психолого-педагогические подходы к театрализованной деятельности детей старшего дошкольного возраста // Педагогическое мастерство: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2013 г.). – М.: Буки-Веди, 2013. – С. 48–52.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. Приказом Министерства образования науки России от 17 октября 2013 г. № 1155. – Режим доступа: <https://fg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>. – Загл. с экрана.
8. Филичева Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. – М., 2000. – 314 с.

Понятийная характеристика концепта *wife* в английском языке

Вакунова Екатерина Андреевна
Филологический факультет, 2-й год обучения

В данной статье мы предприняли попытку рассмотреть современный образ жены посредством раскрытия лингвокультурного концепта *wife* (жена), определить ядро концепта и периферийные значения. Культура и сознание народа всегда отражается в языке, поэтому изучение языка без учета специфики народа, говорящего на нем, и культуры было бы неполным. Так, в языковедении конца XIX – начала XX века начал наблюдаться отказ от позитивистских взглядов на лингвистику и поиск новых путей развития науки о языке. С XXI века антропологические подходы к изучению языка начали набирать популярность. Среди них можно выделить лингвокультурологию – область, рассматривающую язык и культуру, их взаимосвязь и взаимовлияние. Изучение различных концептов и лингвокультурных типажей не потеряло актуальности и по сей день; каждый новый концепт или типаж дает более полное представление о культуре той или иной страны, о сознании носителей языка, и раскрывает видение мира носителей другого языка.

В наше время технологического прогресса, глобализации Интернета и начавшейся в 1990 году третьей волны феминизма, современное общество претерпевает переосмысление роли и статуса женщины и института семьи целиком. Традиционное представление жены как хранительницы очага и матери считается консервативным и не всегда соответствует реальности. Изменения культуры и настроения общества неизменно находят свое отражение в культуре. В данной статье мы предприняли попытку рассмотреть современный образ жены, посредством анализа лингвокультурного концепта *wife* (жена) на материале современной англоязычной литературы, определить ядро концепта и периферийные значения.

Различными специалистами в области лингвокультурологии было много раз сказано о сложной структуре данного феномена. В таких метафорах для описания концепта, таких как «зернышко первосмысла, из которого прорастают все новые и новые смыслы» (В. В. Колесов), «снежный ком» (Н. Н. Болдырев) и т. д., можно проследить мысль, что концепт накапливает в себе культурные течения различных эпох и с «возрастом» приобретает и совмещает в себе все новые и новые значения. Таким образом, рассматривая концепт как «сложное многомерное ментальное образование, которое может находить языковое выражение» (Воркачев С. Г., Бабеева Е. В., Карасик В. И., Красавский Н. А., Пименова М. В., Слышкин Г. Г.), разбирать отдельные концепты следует поэтапно, рассматривая каждый компонент структуры в отдельности [3, с. 25]. Многие лингвисты по-разному рассматривают структуру концепта, а именно В. А. Маслова выделяет следующую триаду концепта – «эмоционального, экспрессивного, оценочного элементов» [5, с. 28]. В нашей работе мы рассмотрели концепт *wife* по структуре, предложенной В. И. Карасиком, и выделили понятийную составляющую. Такую модель изучения концепта ученый называет «моделью взаимодействующих способов познания» [4, с. 127]. Модель ассоциативных связей языковых единиц и значений также была применена в данной работе и подразумевает собой изучение ассоциативного ряда ядра концепта и входящих в него периферийных понятий.

Под понятийными признаками понимаются «признаки, актуализированные в виде семантических компонентов (сем) в словарных дефинициях» [6, с. 168]. Как писал В. И. Карасик, понятийная сторона концепта – «это его языковая фиксация обозначение, описание, признаковая структура, дефиниция, сопоставительные характеристики данного концепта по отношению к тому или иному ряду концептов, которые никогда не существуют изолированно» [4, с. 129]. Материалом послужили толковые, синонимичные и энциклопедические английские словари, содержащие лексику *wife*.

Толковые словари английского языка дают следующие определения: *Wife is – a married woman considered in relation to her spouse* (замужняя женщина, состоящая в отношениях с мужчиной) [Oxford dictionary]; 1) – *one's (female) partner in marriage*; (один из партнеров в браке (женского пола); 2) – *an archaic or dialect word for woman* (устаревшее или диалектное понятие, которым обозначают женщину) [10]; – *A woman joined to another person in marriage; a female spouse*. (женщина, скрепленная брачными узами с другим человеком; супруга) [13]; *Married*

woman, especially in relation to her husband (замужняя женщина, используется в особенности по отношению к слову муж) [6]; The woman to whom a man is married (женщина, на которой женат мужчина) [7]. Энциклопедическая статья дает следующее определение: A wife is a female partner in a continuing marital relationship. A wife may also be referred to as a spouse, which is a gender-neutral term. The term continues to be applied to a woman who has separated from her partner and ceases to be applied to such a woman only when her marriage has come to an end following a legally recognized divorce or the death of her spouse. On the death of her partner, a wife is referred to as a widow, but not after she is divorced from her partner. (Жена это один из брачных партнеров женского пола, который состоит в продолжительных брачных отношениях с супругом. Также, жену можно назвать гендерно-нейтральным термином spouse. Женщина является женой, даже в случае раздельного проживания с супругом, и теряет данный статус при официальном расторжении брака, либо в случае смерти мужа. После смерти мужа жена становится вдовой, но в случае развода данный термин использовать нельзя) [15].

Рассмотрев дефиниции и словарную статью можно сделать несколько выводов. Во-первых, социальная роль жены как женщины фиксируется на бумаге, и официально узаконена, следовательно, данный типаж можно отнести к таким концептам как замужество – marriage (процесс вступления в брак и статус отношений женщины и мужчины), развод – divorce (как процесс утери статуса жены в обществе), разлад и отдельное проживание – separation. Таким образом, для обретения/утраты статуса жены, женщине необходимо пройти через ряд законодательных процедур. Синонимом будет являться слово spouse, как гендерно маркируется статус человека в браке. В сочетании с лексемой wife словарь дает нам следующие примеры: ex-wife, firstwife, second wife (бывшая жена, первая жена, вторая жена).

Для составления ассоциативного поля концепта мы рассмотрели ряд синонимов, предложенных онлайн-словарем Merriam-Webster – helpmate (помощник), helpmeet (помощница), lady (вежливое обращение к женщине: леди), littlewoman (девушка), madam (деловое обращение к женщине), missus (or missis) (обращение к чьей либо жене или девушке), Mrs. (обращение к замужней женщине) oldlady (пожилая дама), wifeу (женушка), woman (женщина) [9]. Помимо синонимичного ряда Merriam-Webster предлагает ряд близких по значению слов (related words) – bride (невеста); betterhalf (вторая половинка), companion (спутник жизни), consort (спутница, супруга), mate (напарник), partner (партнер), significantother (дорогой, близкий человек), soulmate (родственная душа), spouse (супруга); dowager (величественная богатая вдова), matron (замужняя матрона); hausfrau (домработница), homemaker (хозяйка дома), housekeeper (домохозяйка), housewife (домохозяйка), stay-at-home (домоседка); widow (вдова) [Там же].

Исходя из наличия таких лексем как helpmate, helpmeet, mate, partner можно сделать вывод о том, что жена помимо законного партнера в браке, является так же другом для супруга, партнером по жизни, следовательно, в ассоциативное поле жена можно внести такие понятия, как дружба, поддержка. Оксфордский английский словарь словосочетаний (Oxford Collocations English Dictionary) приводит в подтверждение несколько прилагательных, сочетаемых ядром изучаемого концепта dutiful, faithful, loving, loyal, supportive (исполнительная, верная, любящая, преданная, способная поддержать) [8].

Этимологически слово wife восходят корнями к древнеанглийскому wife – “woman, female, lady” (женщина, особь женского пола, девушка) (Online etymology dictionary). Из списка синонимов видно, что первоначальное значение сохранилось в английском языке (woman, lady...), поэтому помимо социального статуса, жена – это человек женского пола, и кроме душевных качеств обладает внешними женскими признаками, что видно из следующих словосочетаний attractive wife, beautiful wife, charming wife, lovely wife (привлекательная жена, красивая, очаровательная, милая). Помимо помощника женского пола женщина разделяет мировоззрение мужа, имеет с ним общие взгляды и является предметом любви и обожания (significant other, soulmate). Также это видно из ряда прилагательных: beloved, dear, good, wonderful (любимая, дорогая, хорошая, замечательная).

Одной из женских обязанностей является ведение домашних дел. Словарь дает такие синонимичные слова как housekeeper, housewife. Имея данное значение, изучаемая лексема сочетается с такими словами как dutiful, good. Любопытно, что данное понятие можно рассматривать и с той точки зрения того факта, что женщина более, чем мужчина, способна выполнять

домашние обязанности, которые у нее лучше получаются, в чем можно увидеть женские достоинства и привилегии. С другой стороны, данная функция может являться навязанной женщине и указывать на ее место прислуги в семье. Также, *housewife*- это чаще всего безработная женщина, а, следовательно, материально зависящая от мужа, и здесь имеет место быть такое словосочетание как *dependent wife*. Данный пример, взятый как заглавная тема популярного телесериала *Desperate housewives* (отчаянные домохозяйки), может наглядно продемонстрировать незавидное положение жены в роли домохозяйки: *What is the difference between the housewife and the inmate?* (В чем разница между домохозяйкой и заключенным?) (*Desperate housewives* Season 3 Episode 12).

Как уже было замечено ранее, женщиной жена становится в паре с мужчиной, своим мужем, и в брачном союзе жена может занимать доминирующее, властвующее положение – *matron; domineering* (властная). С другой стороны, жена может подвергаться насилию со стороны мужа, что подтверждает такие словосочетания, как *battered wives, wife abuse, wife beating* (избитые жены, насилие над женой, побои жены) и к концептосфере *wife* можно отнести такие концепты как *domestic violence and abuse* (домашнее насилие). Стоит заметить, что в случаях с неравенством в семье, неважно, кто занимает доминирующее или главенствующее положение – муж или жена. Прилагательные носят негативную коннотацию, следовательно, «идеальным» в брачном союзе англичан будет являться равноправие в семье. Также жена в браке может быть наделена такими свойствами, как сварливость, брюзжание – *nagging wife, common scold* (придирчивая жена, сварливая жена).

Как уже было отмечено, жена не только является законной супругой, но и любимой женщиной, и наряду со словосочетаниями, описывающими мир и любовь в паре, можно найти обратные тому явления *desert, leave, walkout on wife, cheat on wife* (уйти от жены, бросить жену, изменить жене). Следовательно, концепты *treason* и *love* можно отнести к данному понятию.

Ядром изучаемого концепта являлось само слово *wife*, доминантами концепта являются следующие семы «брак, замужество», «дружба, партнерство», «любовь, почитание», «верность, измена», «ссора, мир», «семья, дети». Словарные дефиниции трактуют изучаемое понятие как фиксированный законодательством социальный статус женщины, которые не позволяют узнать о других признаках данного типажа. В то же время, синонимы и словосочетания позволяют раскрыть такие признаки жены в англоговорящем сообществе, как «способность к пониманию и поддержке», «красота», «домовитость», «послушание», «властность», «сварливость, ворчливость». Также можно отметить, что в картине мира англоговорящих большинство дефиниций дают положительную коннотацию концепта, следовательно, статус жены является завидным. В отношениях с мужем, ссоры и притеснения одного из членов семью являются неприемлемыми и отступлениями от нормы.

Итак, с помощью проведения лексикографического анализа была раскрыта понятийная составляющая концепта *wife*, однако, изучая словарные статьи, синонимы и частые словосочетания, можно сделать вывод и об оценочной характеристике данного концепта. Более того, некоторые выводы позволили нам судить и о картине мира англоговорящих людей. В этом заключается принцип интеграции, невозможно изучать одну из составляющих концепта изолированно, не затрагивая при этом оценочную или образную составляющую [7, с. 165]. В современном мире быть женой в английском обществе не плохо. В счастливом браке супруги стремятся к пониманию и равенству, вместе с тем разделяя совместные обязанности.

Список литературы

1. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002.
2. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004.
3. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика. – Минск: ТетраСистемс, 2004.
4. Пименова М. В. Душа и дух: особенности концептуализации: монография. – Кемерово: Графика, 2004.
5. Савенкова Л. Б. Русская паремиология: семантический и лингвокультурологический аспекты. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2002.

Лексикографические источники

6. Хокинс Дж. М. Оксфордский толковый словарь английского языка. – М.: Изд-во АСТ, 2002.

7. Хорнби А. С. Учебный словарь современного английского языка. – М.: Просвещение, 1984.
8. Richard Poole, Oxford University Press, Oxford Collocations Dictionary for students of English. – Oxford University Press, 2009.
9. Webster's Third New International Dictionary: 3 volumes. – Merriam-Webster, Inc., 1993. – V. 3.

Интернет-ресурсы

10. Collins English Dictionary – Complete & Unabridged 2012 Digital Edition: <https://www.proandroid.net/software-578-collins-english-dictionary-complete-unabridged.html>
11. Desperate Housewives Episode Scripts (Season 3 Episode 12): http://www.springfieldspringfield.co.uk/episode_scripts.php?tv-show=desperate-housewives
12. Online etymology dictionary: <http://www.etymonline.com/>
13. The Free Dictionary by Farlex: <http://thefreedictionary.com>
14. Webster M. Dictionary and Thesaurus: <http://www.merriam-webster.com>
15. Wikipedia, a free online encyclopedia: <https://ru.wikipedia.org/>

Психологические аспекты острой и хронической боли

Волкова Мария Григорьевна

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Без сомнения, нет ни одного человека, не испытывавшего хотя бы раз в жизни сильную и мучительную боль. Проблема боли и ее лечения занимает одно из центральных мест в современной биологии, медицине, психологии. Это связано с тем, что болевой синдром – один из наиболее распространенных симптомов при большинстве болезней человека.

Боль, несомненно, относится к наиболее часто встречающимся жалобам, с которыми сталкиваются врачи самых разных специальностей в своей ежедневной практике. По данным ВОЗ, боль в развитых странах мира по масштабам своей распространенности вполне сопоставима с пандемией [2]. Длительность, сила и характер боли во многом определяются не только самим повреждением, но и социальными, психологическими, экономическими проблемами, а также неблагоприятными жизненными ситуациями [3].

Современная медицина предлагает следующее определение боли: ощущение негативного характера, часто встречающееся как в норме, так и в патологии, являющееся результатом деятельности целостной системы и формирующееся в результате действия повреждающих факторов [13]. Боль, по определению А. Б. Данилова, – это субъективное восприятие, возникающее в результате преобразования сенсорной стимуляции, прошедшей через «фильтр» биологических особенностей субъекта и его индивидуального жизненного опыта. Болевое восприятие далее претерпевает изменения под влиянием физиологического состояния субъекта, его настроения, представлений, ожиданий и социокультурного окружения [6].

По образному выражению И. П. Назарова, «хроническая боль «из сторожевой собаки нашего организма превращается в бешеного пса», а это представляет собой серьезную угрозу для жизни» [11, с. 104]. Длительно испытываемая боль оказывает влияние на аффективную сферу и поведение личности, приводит к усилению тревожности и напряженности, которые, в свою очередь, усиливают ее восприятие. Хроническая боль проявляется как дезадаптирующий фактор в деятельности многих функциональных систем [12].

Возникновение, длительность, интенсивность болевых ощущений тесно связаны с социальными и психологическими факторами. Нервно-психическое возбуждение, эмоциональные состояния, депрессия, страх способны спровоцировать болевые приступы или усилить их [1].

Р. Л. Ахмадеева и соавт. отмечают, что данные последних лет говорят о высокой распространенности тревожных и депрессивных расстройств в общемедицинской практике. Психологические нарушения приводят к серьезным медицинским и социальным последствиям. Так, ухудшается качество жизни больных, обостряется и прогрессирует течение соматических заболеваний, затормаживается процесс выздоровления, нарушаются адаптационные возможности человека. При этом больной, обращаясь к врачу, редко предъявляет жалобы на снижение настроения, тревогу, беспокойство. Боль – ведущая жалоба, заставляющая пациента обра-

таться именно к терапевту. При этом известно, что депрессивные переживания и синдром хронической боли тесно взаимосвязаны и способны усиливать друг друга, приводя к формированию порочного круга: боль может вызывать депрессию, которая может и сама оказаться причиной развития боли. Часто хронический болевой синдром является «маской» депрессии [2]. Проведенное Т. А. Лисициной исследование взаимосвязи боли с рядом других характеристик у больных, испытывающих хроническую боль, также выявило высокую частоту встречаемости у них депрессивных расстройств и дистимии [10]. Все это объясняет недостаточную эффективность терапевтического лечения.

Н. Н. Яхно и М. Л. Кукушкин, анализируя механизмы формирования хронических болей, пишут об идиопатических болях, развитие которых невозможно объяснить только соматическими заболеваниями или структурным повреждением нервной системы. Нередко появление идиопатических болей бывает связано с психологическими факторами, причем наряду с болевым синдромом часто диагностируются раздражительность, повышенная утомляемость, нарушения сна, неадаптивные копинг-стратегии. В таких условиях любые стрессорные раздражители способны приводить к несбалансированной реакции систем, осуществляющих регуляцию болевой чувствительности [14].

М. Л. Кукушкин (2010) отмечает, что боль представляет собой субъективный феномен, выраженность которого далеко не всегда непосредственно связана с интенсивностью болевого афферентного потока. Восприятие боли детерминировано не только местом и характером повреждений, но и условиями, при которых произошло повреждение, а также психологическим состоянием человека. Ощущение боли может сохраняться и поддерживаться за счет ожидаемых субъектом неприятных последствий заболевания, которые нередко преувеличиваются или даже драматизируются человеком. Его персональная позиция и убеждения, индивидуальные стратегии преодоления трудностей, отношение к болезни и проводимому лечению оказывают влияние на интенсивность боли и успешность терапии. В рамках биопсихосоциальной модели боль рассматривается как результат двустороннего взаимодействия биологических и психосоциальных факторов, т. е. поведение, эмоции, боль меняются в зависимости от отношения человека к происходящим событиям. Итогом такого взаимодействия является индивидуальный характер болевого ощущения и форма реагирования пациента на боль [8].

Исследования М. А. Кутлубаева и Л. Р. Ахмадеевой (2015) связаны с изучением феномена катастрофизации боли. Впервые трехфакторную структуру этого психологического процесса, характеризующегося негативной дезадаптивной оценкой конкретных симптомов и повышенным вниманием к ним описал Майкл Салливан (1990). Он выделяют 3 компонента катастрофизации: постоянное размышление о симптоме; преувеличение тяжести заболевания; чувство безнадежности, безвыходности, непреодолимости ситуации. Таким образом, феномен катастрофизации имеет ряд сходных черт с тревожно-депрессивными расстройствами и, вероятно, может рассматриваться как вариант аффективного нарушения. Катастрофизация боли может потенциально обострить восприятие болевых ощущений и усугубить влияние боли на повседневную жизнь человека [9].

По данным исследования Е. О. Гордиевской, пациенты с такими особенностями личности, как повышенная тревожность, мнительность, сниженная самооценка, эмоциональная лабильность, депрессивность, эмоциональная незрелость, трудности в реализации потенциальных ресурсов, склонны расценивать свои болевые ощущения как более выраженные [5].

Л. А. Гавриленко и Е. А. Уланова (2008) отмечают, что болевой синдром не существует изолированно, а обрамляется множеством сопутствующих нарушений, среди которых присутствуют хроническая усталость, сонливость или бессонница, снижение иммунитета, ухудшение настроения, чувство страха, тревожность, что снижает успешность терапевтических мероприятий.

Острая и хроническая боль имеют различную выраженность аффективных компонентов. Так, при острой боли преобладает местная реакция ткани на повреждение, а мысли и эмоции играют второстепенную роль, а при хронической боли аффективный и рациональный компоненты заметно лидируют в картине болевых ощущений, отражая содержание психосоматического аспекта хронической боли. К развитию хронического болевого синдрома во многих случаях приводит перенесенный дистресс, причем склонность к психосоматическим расстройствам зависит от некоторых патохарактерологических свойств: хронической тревожности, склонности

к фрустрации, демонстративных и нарциссических черт. Проявления соматоформных расстройств чаще всего образуют симптомокомплексы, обозначаемые как конверсионное, соматизированное, хроническое соматоформное болевое расстройство [7].

Таким образом, боль – это сложное субъективное ощущение, характеризующееся яркой эмоциональной окраской и качественно различающимися нейрофизиологическими, психологическими и клиническими особенностями. Острая боль – всегда симптом, тогда как хроническая боль может становиться, по существу, самостоятельной болезнью. Хроническая боль тесно связана с аффективными переживаниями субъекта, тревогой, депрессией, утомляемостью, сниженным настроением, которые, провоцируясь болью, в свою очередь усиливают ее саму.

Список литературы

1. Адашинская Г. А. Боль и цвет / Г. А. Адашинская, С. Н. Ениколопов, Е. Е. Мейзеров // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26, № 3. – С. 74–80.
2. Боль как междисциплинарная проблема от периода новорожденности до пожилого возраста / Л. Р. Ахмадеева [и др.] // Практическая медицина. – 2013. – № 1 (66). – С. 70–75.
3. Волкова Т. И. Боль и терпимость как выражение биопсихосоциальной природы человека // Концепт. – 2014. – № 10.
4. Гавриленко Л. А. Многокомпонентная оценка болевого синдрома при ревматоидном артрите / Л. А. Гавриленко, Е. А. Уланова // Проблемы здоровья и экологии. – 2008. – № 3 (17). – С. 61–66.
5. Гордиевская Е. О. Субъективная оценка степени выраженности болевых ощущений и ее связь с психологическими особенностями у больных с двигательными нарушениями вследствие ампутаций конечностей // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 54. – С. 344–347.
6. Данилов А. Б. Биопсихосоциальная модель и хроническая боль // Российский журнал боли. – 2010. – № 1 (26). – С. 3–7.
7. К проблеме аллопатических состояний / А. Б. Смудевич [и др.] // Ипохондрия и соматоформные расстройства. – М., 1992.
8. Кукушкин М. Л. Хроническая боль // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. – 2010. – № 3. – С. 80–86.
9. Кутлубаев М. А. Феномен катастрофизации при болевых синдромах и патологической усталости / М. А. Кутлубаев, Л. Р. Ахмадеева // Неврологический журнал. – 2015. – Т. 20, № 5. – С. 48–55.
10. Лисицына Т. А. Факторы, влияющие на восприятие боли при ревматоидном артрите // Клиническая медицина. – 2013. – № 3. – С. 54–62.
11. Назаров И. П. Патофизиология болевых синдромов, принципы лечения // Сибирское медицинское обозрение. – 2006. – № 4. – С. 102–107.
12. Пронин О. В. Особенности диагностики, клинического течения и терапии синдрома хронической боли (non-cancer) / О. В. Пронин, Л. В. Пронина, С. В. Пронин // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 5 (42). – С. 405–411.
13. Саркисов Д. С. Общая патология человека / Д. С. Саркисов, М. А. Пальцев, Н. К. Хитров. – М.: Медицина, 1997.
14. Яхно Н. Н. Хроническая боль: медико-биологические и социально-экономические аспекты / Н. Н. Яхно, М. Л. Кукушкин // Вестник РАМН. – 2012. – № 9. – С. 54–59.
15. Sullivan M. J., D'Eon J. L. Relation between catastrophizing and depression in chronic pain patients // J. Abnorm. Psychol. 1990; 99: 260-3.

Институт соучастия в уголовном законодательстве России: исторический аспект

*Глухов С. С.
Юридический факультет, 2-й год обучения*

Исследование института соучастия невозможно без исторического обзора. Это позволит более полно понять природу соучастия, обеспечит так необходимую в научных исследованиях преемственность идей и разработок.

Исторически служебная функция института соучастия прежде всего выражалась в обосновании уголовной ответственности лиц, которые сами непосредственно преступления не со-

вершали, но в различных формах оказывали содействие его выполнению. В уголовном законодательстве это достигалось путем определения видов соучастников и дифференциации их ответственности [5, с. 381].

В Российском законодательстве первое упоминание о соучастии можно датировать XI веком – веком создания Русской Правды, – и установления, определявшие ответственность соучастников в связи с совершением конкретных преступлений, ранее других были сформулированы именно в ней. Ст. 31 этого законодательного памятника древней Руси говорит о наказании в случае совершения преступления несколькими лицами. В ст. 41 пространной редакции Русской Правды предусмотрена ответственность за соучастие в хищении. При этом все соучастники отвечают на равных основаниях.

Лишь через пять веков после появления этого памятника встречается упоминание о различных ролях при совместной преступной деятельности. Губная Белозерская грамота 1539 г. (ст. 5). Таким образом, наряду с непосредственными исполнителями губная грамота выделяет также укрывателей. Правда, в цитируемом нормативном акте ничего не сказано, заранее ли обещанное укрывательство имеется в виду или нет, но тем не менее из текста можно сделать вывод, что все же речь идет об укрывательстве, на которое правонарушители могли заранее обоснованно рассчитывать.

Стоглав – сборник постановлений церковнокюмского собора, состоявшегося в 1551 г. в Москве, вводит в юридический оборот новый признак, характеризующий как сам институт соучастия, так и формы совместной преступной деятельности, – заговор.

Вехой в истории развития Российского законодательства явилось Соборное Уложение 1649 года. Этот документ подвел итог длительному развитию русского права, впервые систематизировав существующие российские законы. Уложение 1649 г. наряду с трактовкой иных правовых институтов дало блестящий образец законодательного понимания соучастия. Поскольку же Соборному Уложению была известна и другая форма вины – неосторожность (гл. XXI Уложения, ст. 69–73, где речь идет о неумышленном убийстве), резонно сделать вывод о том, что умысел понимался по крайней мере как осознание характера предпринимаемых действий.

В Уголовном уложении Российской империи 22 марта 1903 г. соучастию были посвящены всего 2 статьи, в которых соучастниками признавались исполнители, подстрекатели и пособники (ст. 51), а также выделялись такие формы соучастия, как сообщество и шайка, и определялись условия ответственности их членов (ст. 52) [Там же, с. 382].

Однако изучение историко-правовых документов (в частности, таких как Уставная книга Разбойного приказа (1616–1617 гг), Соборное Уложение 1649 г. и Новоуказные статьи (1669 г.) позволяет нам сделать вывод о том, что изначально русское уголовное право не устанавливало уголовную ответственность отдельно за преступления, совершаемые организованно. Для того периода времени присуще установление одинаковой уголовной ответственности за хищения в составе организованных групп в сравнении с иными формами соучастия. В дальнейшем развитие законодательства и совершенствование правовых норм, предусматривающих ответственность за совершение хищений при «стечении совместно действующих лиц», отражено в Уложениях о наказаниях уголовных и исправительных 1845 и 1885 гг. Эти историко-правовые документы впервые содержат специальное указание на такой вид соучастия, как шайку, являющуюся прообразом организованной группы [9].

Исторический обзор был бы неполным без упоминания о развитии института соучастия в советский и постсоветский период.

Первое нормативное определение соучастия давалось в Руководящих началах по уголовному праву РСФСР (1919 год). Они относили групповые преступления к соучастию (банда, шайка, толпа) Уголовные кодексы РСФСР 1922 и 1926 гг. не содержали общего понятия соучастия, но выделяли виды соучастников: подстрекатели, исполнители, пособники. К сожалению, в 30-е годы для обоснования политических репрессий границы соучастия были непомерно расширены. По мнению А. Я. Вышинского, «связь вообще» между деянием соучастника и результатом, когда деяние в той или иной мере и степени, прямо либо косвенным образом, опосредованно или непосредственно предопределило либо облегчило результат, являлась достаточным основанием для привлечения такого «соучастника» к уголовной ответственности.

В связи с изданием Указа Президиума Верховного Совета СССР от 4 июня 1947 г. «Об усилении охраны личной собственности граждан» вопрос о понятии «организованная группа» или «шайка» был решен неоднозначно. В судебной практике и теории имелось значительное количество ошибок и разногласий как при определении понятия группы или шайки, так и при практическом применении закона, санкция которого была чрезвычайно высока. Отсутствие иных форм соучастия в хищениях, помимо организованной группы (шайки) в итоге привело к их расширительному толкованию и пониманию как группы лиц по сговору с соответствующим повышением размера санкции и пониманию пособнических действий как совершения преступления в составе организованной группы.

Основы уголовного законодательства Союза ССР и союзных республик (1958 год) впервые определили общее понятие соучастия (умышленное совместное участие двух или более лиц в совершении преступления), сформулировали уголовно-правовую дефиницию организатора преступления. Свое дальнейшее развитие институт соучастия получил в УК РФ 1996 года. В отличие от предыдущего УК РСФСР (в котором соучастию была посвящена лишь одна статья 17, а позже еще и статья 17) [5, с. 382], действующий УК РФ содержит целую главу «Соучастие в преступлении» УК РФ дает определение общего понятия соучастия, определяет виды соучастников преступления, разрешает вопросы их ответственности, вводит понятие преступного сообщества, формулирует понятие эксцесса исполнителя преступления [4, с. 107].

Тем не менее понятно, что проблемы соучастия до конца не разрешены, да они и не могут быть. Прогресс знания состоит в углублении решаемых нами проблем, а не в простом накоплении знаний. Наука прогрессирует от одной проблемы к другой, более глубокой, и с прогрессом познания возрастает только число и глубина встающих перед нами проблем [6, с. 25]. К сожалению, такая тенденция, имея, свои исторические корни, зачастую сохраняется и в наше время.

Действенная борьба с преступностью немыслима без точного отражения в уголовном законодательстве реального уровня общественной опасности типично повторяющихся поступков людей. Современное состояние преступности, те реальные угрозы, которые она создает для национальной безопасности страны, требуют обсуждения и решения проблемы построения научно и криминологически обоснованной, внутренне согласованной системы норм института соучастия в преступлении. Конструкция соучастия в преступлении должна соответствовать назревшим потребностям общества по укреплению правопорядка и действенной борьбы с преступностью. Неполнота уголовного закона, различная оценка общественной опасности однотипных эксцессов, игнорирование ряда опасных видов криминальной активности существенно снижают его эффективность.

Одной из основных функций государства является борьба с преступностью. Экономическое, социальное, культурное развитие государства неразрывно связано с обеспечением безопасности граждан не только Российского государства, но и государств зарубежных стран. В настоящее время особую значимость приобрела борьба с организованными формами совершения преступлений, с лицами, создающими и руководящими преступными объединениями. Опасность организованной преступности заключается в том, что в отличие от обычной преступности она пытается проникнуть в органы государства и использовать его институты в своих корыстных целях.

В последние годы положение дел в данной области не улучшилось. Напротив, наблюдается процесс мировой трансформации преступности, глобализации ее организованных проявлений, когда она стала представлять серьезную угрозу не только безопасности отдельных государств, но и для человечества в целом. Реальным подтверждением этому феномену послужила серия грандиозных по последствиям террористических актов в США и других государствах, когда мировое сообщество после событий 11 сентября 2001 г. было вынуждено объединиться перед лицом возникшей угрозы и использовать все законные средства и способы борьбы с нею. На наш взгляд, свое место в данном арсенале борьбы с новыми угрозами должен занять и уголовный закон, действенность которого может быть существенно усилена за счет расширения пределов ответственности за соучастие в преступлении.

Объединившись в рамках коалиции государства для борьбы с международным терроризмом, мировое сообщество столкнулось с феноменом существенного расхождения уголовно-правовых норм, предусматривающих ответственность за организованные формы опасного поведения людей. Пределы ответственности за соучастие в преступлении в одних государствах

значительно уже, нежели в других. В результате реально существуют разные стандарты при решении однотипных вопросов оценки конкретного типа опасного поведения. Так, если нормы уголовного законодательства Англии, США и Испании дают возможность привлекать к ответственности участников и организаторов террористических актов с момента сговора на совершение посягательства, то российская конструкция института соучастия в преступлении оставляет такие деяния за границами преступного поведения. Очевидно, что возможности уголовно-правовой борьбы с такого рода посягательствами реально ограничиваются. Поступки, характеризующиеся чрезвычайно высокой общественной опасностью, оказываются вне сферы действия уголовного права. Представляется, что решение данного вопроса в уголовном законодательстве государств, включающем в границы соучастия сговор, более отвечает современным потребностям борьбы с преступностью.

В России традиционно такие решения подвергались критике за то, что они чреваты возможным ущемлением прав граждан и их объединений. При этом не принималось во внимание, что подобные нормы успешно существуют и эффективно работают в законодательстве цивилизованных государств с развитыми демократическими традициями и институтами в условиях, когда опасности, связанные с применением указанных правил, успешно сбалансированы демократическими по сути и по содержанию процессуальными стандартами.

На наш взгляд, уголовное законодательство ряда зарубежных стран дает в руки правосудия гораздо более современный уголовно-правовой инструмент борьбы с организаторами, руководителями и участниками организованных экстремистских, террористических формирований, нежели наше российское уголовное законодательство. Опыт других государств заслуживает изучения. Весьма полезно обсудить данную проблему и специалистам. Криминализация в российском уголовном законодательстве сговора на совершение наиболее опасных преступлений, таких, например, как терроризм, захват заложников, организация незаконных вооруженных формирований и др., технически вполне реализуема. Для этого достаточно изменить редакцию ст. 32 УК РФ. Она могла бы быть сформулирована следующим образом: «Соучастием в преступлении признается сговор на совершение особо тяжких преступлений, а равно совместное умышленное участие двух или более лиц в совершении умышленного преступления».

При включении в действующий УК такого изменения правосудие получило бы серьезный инструмент для уголовно-правовой борьбы с организаторами террористической деятельности и активными ее участниками.

Список литературы

1. Библия. Вторая книга Моисея. Исход. – М., 1979.
2. Бурчак Ф. Г. Учение о соучастии по советскому уголовному праву. – Киев, 1969.
3. Вышинский А. Я. Вопросы теории государства и права. – М.: Госюриздат, 1949.
4. Комментарий к Уголовному кодексу РФ / под общ. ред. Ю. И. Скуратова и В. М. Лебедева. – М.: ИНФРА-М-Норма, 1996.
5. Курс уголовного права. Общая часть. Том 1: Учение о преступлении. Учебник для вузов / под ред. Н. Ф. Кузнецовой и И. М. Тяжковой. – М.: Зерцало. – М., 2002.
6. Логика научного исследования / под ред. В. Н. Садовского. – М., 1979.
7. Периханян А. Г. Общество и право Ирана в парфянский и сасанидский периоды. – М., 1983.
8. Уголовный кодекс Испании. – М., 1998.
9. Яровой А. Л. Уголовно-правовая борьба с хищениями, совершаемые организованными группами: автореферат дисс. ... канд. юрид. наук. – Краснодар, 2000.

Особенности профессионального самоопределения студентов юридической клиники

*Глухова Светлана Владимировна
Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения*

Укрепление российской государственности, коренные изменения правосознания граждан, реформирование судебной системы, правоохранительных органов, совершенствование форм и

методов деятельности адвокатов, предъявляют высокие требования к профессиональной подготовке юристов, к их деловым и личностным качествам, речевому мастерству, психолого-педагогической и этической культуре. Модернизация системы высшего образования вызвала появление целого ряда исследований, направленных на повышение его качества, личностное и профессиональное развитие будущих специалистов. Одной из основных тенденций стало выдвигание на первый план вопросов содействия профессиональному развитию личности, ее становлению и самореализации в процессе вузовской подготовки.

Проблемам самоопределения и самореализации в постнеклассической парадигме науки уделяется большое внимание. Вопросы профессионального самоопределения рассматриваются с позиции открытости, самоорганизации, ориентации на саморазвитие, когда предметом изучения является самоопределившаяся личность (М. С. Ковалевич, Н. М. Таланчук). Профессиональное самоопределение выступает одной из необходимых форм самоопределения личности в целом, и каждая из форм самоопределения (личностное, ролевое, социальное и пр.) имеет свое содержание, особенности проявления и находится в тесной взаимосвязи друг с другом, составляя единое целое – самоопределение личности (М. Р. Гинзбург, А. К. Маркова, Н. С. Пряжников).

В работах Н. С. Андреевой, Д. Е. Беловой, М. Г. Голубевой, И. В. Кагитиной, Л. И. Кунц, Ю. П. Поваренкова и др. отражены содержательные характеристики профессионального самоопределения студентов – будущих педагогов, психологов и инженеров. Вместе с тем анализ научной литературы показывает, что в настоящее время проблема особенностей содержания профессионального самоопределения в процессе высшего юридического образования остается недостаточно изученной.

На всех этапах профессионального самоопределения: в выборе, освоении и реализации профессиональной деятельности, субъект сталкивается с трудностями, как внешними объективными, так и внутренними субъективными. Процесс профессионального становления сопровождается рядом кризисов, каждый из которых отличается своеобразием ситуации и индивидуальными способами выхода из них, отмечает Э. Ф. Зеер.

В качестве необходимого атрибута динамического процесса профессионального самоопределения личности исследователи определяют кризисные явления. Проблеме кризисов на всех уровнях профессиональной деятельности посвящены труды Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова, А. К. Марковой, Н. С. Пряжникова, Э. Э. Сыманюк и других. Кризисы профессионального самоопределения – это «непродолжительные по времени (до года) периоды кардинальной перестройки профессионального сознания и структуры субъекта деятельности, сопровождающиеся изменением вектора профессионального развития» [6, с. 194].

На этапе вузовского обучения в качестве основных кризисов профессионального самоопределения Э. Ф. Зеер выделяет кризис учебно-профессиональных ориентаций, кризис выбора профессии, кризис профессиональных ожиданий и ненормативный кризис. Ненормативные кризисы могут возникнуть в течение всей жизни индивида в результате неблагоприятных жизненных обстоятельств и способны нарушить линию его профессионального развития [5].

Самоопределение – это всегда утверждение собственной позиции в проблемной ситуации. Профессиональное самоопределение предполагает выработку собственной позиции в ситуации, характеризующейся большой степенью неопределенности. Чтобы определиться в проблемно-ориентационной ситуации, личности нужно соотнести свои потребности, позиции, интересы, мечты с собственными возможностями.

Современные исследователи кризисов профессионального самоопределения Б. С. Волков, Е. П. Ермолаева, Н. Б. Шевкиева и др. отмечают, что переживание кризиса вызывает перестройку психологической структуры личности и, порождая психическую напряженность, кризисы стимулируют профессиональное развитие личности. У личности формируется установка на активное преодоление кризисного состояния, развивается активная и осознанная саморегуляция. Но не каждая личность готова к активному, конструктивному преодолению кризиса, поэтому существует необходимость создания оптимальных условий для преодоления уже возникших кризисов и разработки психологических методов сопровождения кризисов профессионального самоопределения на этапе вузовской подготовки.

Учитывая, что профессиональное становление приходится на период обучения в вузе, большое значение приобретает изучение вопроса формирования выбора профессии обучающимися юридических специальностей в процессе обучения в юридической клинике.

Такое явление, как юридические клиники, появилось в отечественном высшем профессиональном юридическом образовании в начале 1995–1997 годов. Задолго до официального провозглашения курса на формирование компетентного подхода в высшем профессиональном юридическом образовании такой подход уже активно применялся в юридическом клиническом образовании. Впервые именно в юридических клиниках была признана необходимость дополнения классического образования юристов еще и целенаправленным и системным формированием у студентов определенного набора практических навыков профессиональной деятельности. Юридическая клиника как форма образовательной деятельности позволяет погрузить студента в профессиональную юридическую деятельность задолго до окончания вуза, начинает и обеспечивает процесс формирования профессиональной компетентности как совокупности и знаний, и навыков, и качеств уже на студенческой скамье [3, с. 12].

Юридическая клиника Самарского филиала МГПУ действует с 2005 года, и за данный период работы приобрела в своей деятельности определенный опыт.

Основными задачами Юридической клиники СФ МГПУ являются: обучение студентов юридического факультета навыкам практической и научно-исследовательской работы; совершенствование форм методов обучения студентов, укрепление и развитие связей теории права и юридической практики; содействие социально-незащищенным гражданам и молодежи в защите их прав, законных интересов, разрешении споров и конфликтов, оказание им консультационной и иной правовой помощи.

Юридическая клиника СФ МГПУ в установленные дни проводит прием граждан с целью оказания бесплатной юридической помощи, активно сотрудничает с судами и прокуратурой. Студенты участвуют в судебных заседаниях, с работниками прокуратуры, центрами «Семья» проводятся совместные приемы граждан.

Юридическая помощь оказывается в форме устных и письменных консультаций, составление документов правового характера (исковые заявления, жалобы, договоры, претензии и др.). Вопросы относятся к разным отраслям права: гражданское, жилищное, семейное, наследственное, трудовое, защита прав собственности, прав социального и пенсионного обеспечения и др.

Ведется активное сотрудничество с различными общественными организациями. Оказывается правовая помощь труженикам тыла, ветеранам труда, пенсионерам, инвалидам г. о. Самара и Самарской области. Для них работает сайт «Правовая страница для ветеранов», где освещаются изменения в законодательстве, даются правовые консультации.

Юридическая клиника СФ МГПУ проводит выездные консультации в форме общественной приемной в населенные пункты Самарской области с целью оказания бесплатной юридической помощи. Студенты юридической клиники занимаются научно-исследовательской деятельностью, участвуют в научно-практических конференциях. Также проводят семинары в школах г. Самары с целью разъяснения несовершеннолетним их прав и обязанностей в сфере гражданского, семейного, уголовного, административного и др. законодательств в форме лекций и деловых игр.

Кроме этого, проводится изучение и обобщение юридической практики. Так, преподавателями юридической клиники при участии студентов было подготовлено учебное пособие «Актуальные вопросы, рассматриваемые юридической клиникой СФ МГПУ» [1].

Преподавателями-кураторами Юридической клиники СФ МГПУ в 2010 году были разработаны учебно-методические пособия «Судебные документы в гражданском судопроизводстве» [3] и «Актуальные вопросы брака и развода в России» [2].

Указанные учебные пособия эффективно используются в процессе обучения студентов, а также в практической деятельности по оказанию юридической помощи гражданам.

Следует обратить внимание и на особенности клинического образования. Студенты должны знать юридическое делопроизводство (порядок заполнения журнала регистрации посетителей, оформления дел, хранения документов), владеть тактикой опроса гражданина, уметь работать с правовыми документами, составлять проекты исковых заявлений, жалоб, претензий и т.д. другое. Обучение проводится преподавателями-кураторами, в качестве которых должны работать специалисты, имеющие и теоретический и практический опыт работы.

Юридические клиники выполняют важную роль в подготовке квалифицированных юристов и педагогических кадров в области права. Это деятельность, в основе которой лежат интерактивные методики, решаются задачи привития студентам практических навыков профессиональной деятельности, индивидуальной профессиональной специализации будущего юриста, формирование осознанности применения норм профессиональной деятельности [4].

И как показывает опыт, обучение в юридической клинике помогает студентам приобрести уверенность, повысить свою успеваемость, развивать в себе профессиональные навыки юриста (интервьюирование, консультирование, анализ дела и выработка позиции, составление документов, профессиональная этика, делопроизводство).

Анализ специфики клинического образования позволил сделать ряд выводов об особенностях профессионального самоопределения студентов юридической клиники. Юридическая специальность предоставляет большой спектр профессий: юрист, судья, адвокат, сотрудник правоохранительных органов (следователь, дознаватель, оперативный сотрудник), налоговой службы и др. И юридическая клиника помогает будущему юристу определиться с профессией.

Экспериментальное исследование динамики профессионального самоопределения проводилось на базе юридической клиники Самарского филиала Московского городского педагогического университета. В исследовании приняли участие 67 человек: II курс – 39 человека, IV курс – 28 человек. Возраст испытуемых от 18 до 21 года. В юридическую клинику принимаются студенты II–III курса юридического факультета, срок обучения и практики составляет 2–3 года.

Мотивационные факторы, такие как установки и карьерные ориентации, являются важными компонентами в структуре профессионального самоопределения. Исследовались различия в мотивационных факторах профессионального самоопределения студентов II и IV курсов, т. е. на момент поступления и окончания обучения в юридической клинике. В число испытуемых вошли студенты, проходившие обучение и практику в юридической клинике. Выборка репрезентативна, так как формировалась по принципу обучения в юридической клинике и выровнена по возрасту.

Были проанализированы результаты, полученные при помощи «Методики диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О. Ф. Потемкиной, цель которой заключается в выявлении степени выраженности социально-психологических установок личности, направленных на «процесс – результат», «альтруизм – эгоизм», «свободу – власть», «труд – деньги».

При исследовании студентов II курса были получены следующие результаты: у 31 % испытуемых преобладает такая социально-психологическая установка как «ориентация на процесс», у 26 % – «ориентация на свободу» и у 17 % – «ориентация на результат». Результаты исследования студентов IV курса свидетельствуют о преобладании аналогичных установок, но в отличном процентном соотношении: 26 % испытуемых с преобладанием установки «ориентация на результат», 22 % – «ориентация на процесс» и 23 % – «ориентация на свободу». Полученные данные свидетельствуют, что студенты в обеих группах стремятся к независимости и свободе от ограничений. При этом на начальном этапе обучения студентам более важно, чтобы само занятие было интересным, одостижении цели они относительно мало задумываются, в то время как на IV курсе, ориентир смещается на достижение конкретного результата деятельности.

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что существуют значимые различия в мотивационно-личностных факторах и структуре профессионального самоопределения студентов II и IV курсов и обучающихся в юридической клинике.

Таким образом, содержание профессионального самоопределения студентов юридической клиники имеет определенные особенности, что обусловлено спецификой клинического образования в высшей юридической школе.

Список литературы

1. Актуальные вопросы, рассматриваемые юридической клиникой СФ МГПУ / М. В. Мешкова [и др.]. – Самара, 2007. – 83 с.
2. Глухова С. В. Актуальные вопросы брака и развода в России. – Самара: СФ МГПУ. 2010. – 108 с.
3. Глухова С. В. Судебные документы в гражданском судопроизводстве / С. В. Глухова, В. И. Семихвостов, О. А. Таренкова. – Самара, 2010. – 308 с.

4. Доброхотова Е. Н. Роль юридических клиник в подготовке юристов XXI века (о формах и методах юридического образования в современной России) // Правоведение. – 2000. – № 4. – С. 222–223.
5. Зеер Э. Ф. Психология профессий. – 2-е изд., доп. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
6. Зеер Э. Ф. Эмоциональный компонент в профессиональном становлении педагога / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Мир психологии. – 2002. – № 4 (32). – С. 194–203.
7. Юридическая клиника – образование, основанное на практическом опыте: учебно-методическое пособие. Часть 1. – М., 2015. – 308 с.

Проблемы формирования навыков смыслового чтения у обучающихся начальных классов

*Гончаренко Светлана Владимировна
Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения*

В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, отражающем социальный заказ нашего общества, подчеркивается важность обучения смысловому чтению, и отмечается, что чтение в современном информационном обществе носит «метапредметный» характер. Это означает, что на каждом предмете должна вестись работа по формированию и развитию умений смыслового чтения. В XXI веке проблема чтения привлекает внимание теоретиков и практиков во всем мире. Древние греки говорили: «Он неграмотен: не умеет ни читать, ни плавать». Сегодня чтение, наряду с письмом и владением компьютером, относится к базовым умениям, которые позволяют продуктивно работать и свободно общаться с людьми.

Чтение – это многофункциональный процесс. С одной стороны, умения грамотного чтения необходимы при работе с большим объёмом информации. Это обеспечивает успешность для взрослых в работе, а для детей в учёбе. С другой – чтение играет важную роль в социализации обучающихся. И, наконец, чтение выполняет воспитательную функцию, формируя оценочно-нравственную позицию человека.

Смысловое чтение – вид чтения, которое нацелено на понимание читающим смыслового содержания текста. В концепции универсальных учебных действий (Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др.) выделены действия смыслового чтения, связанные:

- с осмыслением цели и выбором вида чтения в зависимости от коммуникативной задачи;
- определением основной и второстепенной информации;
- формулированием проблемы и главной идеи текста.

Смыслом применительно к тексту и, в частности, к минимальной единице этого текста понимается целостное содержание какого-либо высказывания, не сводимое к значениям составляющих его частей и элементов, но само определяющее эти значения. Смысл актуализирует в системе значений слова ту его сторону, которая определяется данной ситуацией, данным контекстом.

Этапы в восприятии текста, позволяющие выявить смысл содержащейся в тексте, можно представить следующим образом.

Первый этап – собственно восприятие информации, содержащейся в тексте (непосредственное восприятие значений, прием сообщения). На этом этапе важно понимание значения встречающихся в тексте слов, высказываний, фрагментов. Они служат средством выражения смысла. Для разного контекста он может быть разным. И осмыслить языковые средства текста (то есть вскрыть их значения) еще не значит понять смысл текста.

Второй этап – понимание (осмысление сообщения через анализ внешней формы). Понять текст означает:

- выбрать в словах контекстуально актуализируемые значения;
- выявить поверхностный смысл на базе этих значений.

Третий этап – интерпретация. Чтобы разобраться в тексте, требуется активный анализ, сличение элементов текста друг с другом. Мало понять непосредственное значение сообщения

в тексте, необходим процесс перехода от текста к выделению того, в чем состоит внутренний смысл – к интерпретации, к образу. Осознание внутреннего смысла происходит с учетом контекста и мотивации читателя. Степень и глубина восприятия внутреннего смысла зависит от многих причин, связанных с личностью читателя: эрудированность, уровень образования, интуиция, чуткость к слову, интонации, умение эмоционально переживать, духовная тонкость.

В научной литературе «стратегии смыслового чтения» понимаются как различные комбинации приемов, которые используют учащиеся для восприятия графически оформленной текстовой информации и ее переработки в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей. Сущность стратегий смыслового чтения состоит в том, что стратегия имеет отношение к выбору, функционирует автоматически на бессознательном уровне и формируется в ходе развития познавательной деятельности.

Рассмотрим особенности формирования навыков смыслового чтения у обучающихся начальных классов на основе технологии продуктивного чтения, предполагающей работу с текстом до чтения, во время чтения и после чтения.

Работа с текстом до чтения.

1. Антиципация (предвосхищение, предугадывание предстоящего чтения). Определение смысловой, тематической, эмоциональной направленности текста, выделение его героев по названию произведения, имени автора, ключевым словам, предшествующей тексту иллюстрации с опорой на читательский опыт.

2. Постановка целей урока с учетом общей (учебной, мотивационной, эмоциональной, психологической) готовности учащихся к работе.

Работа с текстом во время чтения.

1. Самостоятельное чтение в классе или чтение-слушание, или комбинированное чтение (на выбор учителя) в соответствии с особенностями текста, возрастными и индивидуальными возможностями учащихся. Выявление первичного восприятия (с помощью беседы, фиксации первичных впечатлений, смежных видов искусств – на выбор учителя).

2. Перечитывание текста. Медленное «вдумчивое» повторное чтение (всего текста или его отдельных фрагментов). Анализ текста. Постановка уточняющего вопроса к каждой смысловой части.

3. Беседа по содержанию текста.

4. Обобщение прочитанного. Выявление скрытого смысла произведения, если таковой имеется. Постановка к тексту обобщающих вопросов, как учителем, так и детьми. Обращение (в случае необходимости) к отдельным фрагментам текста. Выразительное чтение.

Работа с текстом после чтения.

1. Концептуальная (смысловая) беседа по тексту. Коллективное обсуждение прочитанного, дискуссия. Соотнесение читательских интерпретаций (истолкований, оценок) произведения с авторской позицией. Выявление и формулирование основной идеи текста или совокупности его главных смыслов.

2. Знакомство с писателем. Рассказ о писателе. Беседа о личности писателя. Работа с материалами учебника, дополнительными источниками.

3. Работа с заглавием, иллюстрациями. Обсуждение смысла заглавия. Обращение учащихся к готовым иллюстрациям. Соотнесение видения художника с читательским представлением.

4. Творческие задания, опирающиеся на какую-либо сферу читательской деятельности учащихся (эмоции, воображение, осмысление содержания, художественной).

Смысловое чтение отличается от любого другого чтения (например, «ознакомительное» или «поиск информации») тем, что при смысловом виде чтения происходят процессы постижения читателем ценностно-смыслового момента, то есть осуществляется процесс интерпретации, надления смыслом и образом. Соответственно необходимо развивать образное мышление у обучающихся начальных классов.

Основная линия развития наглядно-образного мышления заключается в формировании умения оперировать образами предметов или их частей. В качестве основы такого оперирования выступает умение детей произвольно актуализировать эти образы. Такие умения возникают у детей в ходе усвоения двух тесно взаимосвязанных систем действий. Вначале формируется система

анализирующих действий, в процессе которых ребёнка обучают последовательно выделять основные, а затем производные части предмета, то есть обучают идти от общего к частному.

Существенный момент развития наглядно-образного мышления – формирование у детей определённой техники оперирования образами. Основой такого оперирования является использование детьми особой группы средств мыслительной деятельности, с помощью которых осуществляются различного рода мысленные перемещения предметов в пространстве.

Для формирования образов, образного мышления могут помочь средства искусства: музыкальные произведения, художественные композиции, театральные постановки, обыгрывание ситуаций содержания текста на уроках литературного чтения.

Список литературы

1. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е. С. Савинов]. – 4-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2012. – 223 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.
3. Формирование универсальных учебных действий в начальной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская]; под ред. А. Г. Асмолова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.

Арт-терапия как средство коррекции агрессивности и страхов у детей старшего дошкольного возраста

*Гурдяева Ксения Николаевна
Психолого-педагогический факультет, 1-й год обучения*

Нестабильные социально-экономические условия жизнедеятельности человека привели к резкому увеличению нарушений нервно-психического характера. Одним из таких нарушений является повышенный уровень агрессивности. Многие области исследования, посвящённые страху и агрессивности, создают веские основания для дальнейшего понимания этих важных эмоций. При достаточном исследовании и разработке приемов преодоления страхов у дошкольников, эта проблема изучена недостаточно. В печати недостаточно представлена результативность исследований, направленных на изучение страхов и тревожности у дошкольников, поэтому эта проблема очень актуальна.

Актуальность исследования определяется еще и тем, что с возрастом у детей меняются мотивы поведения, отношение к окружающему миру, взрослым, сверстникам. И от того, смогут ли воспитатели и педагоги уловить эти перемены, понять изменения, происходящие с ребенком, и в соответствии с этим изменить свои отношения, будет зависеть тот положительный эмоциональный контакт, который является основой нервно-психического здоровья ребенка.

В большинстве случаев страхи возникают по вине взрослых, и педагогам-психологам важно предупредить возможность их проявления и оградить детей от страхов, вызванных семейными неурядицами, душевной черствостью или, наоборот, чрезмерной опекой, или же просто воспитательской невнимательностью.

Стоит отметить, что существует недостаточно практико-ориентированных работ, направленных на стабилизацию эмоционально-волевой сферы дошкольников, а потребность в этом существует, поскольку кардинальные экономические, политические, социальные преобразования и процесс глобализации оказывают на современного дошкольника большое влияние и подвергают серьёзным эмоциональным испытаниям, что или тормозит развитие эмоционально-волевой сферы дошкольника, или искажает этот процесс.

Исследование проводилось на базе образовательного учреждения ГБОУ СОШ с. Воскресенка СП д/с «Рябинка». В исследовании принимало участие 16 человек, из них 9 девочек и 7 мальчиков в возрасте 6 лет.

После проведения диагностики были получены следующие результаты: наиболее выраженными страхами у детей являются – страхи внешнего воздействия, социальные страхи и

страхи смерти. По методике «HAND-TEST» тест руки Вагнера было выявлено, что у 36 % детей повышенный уровень агрессивности и у 64 % уровень агрессивности в пределах нормы.

В процессе исследования была составлена программа, направленная на коррекцию агрессивности и страхов у детей старшего дошкольного возраста.

Программа состоит из 5 занятий по 30 минут, 1 занятие в неделю.

1-е занятие «Изотерапия». Тема «Волшебный лес»

Цель занятия – организовать работу по коррекции агрессивности и страхов детей младшего дошкольного возраста с использованием метода визуализации. Визуализация предназначена для влияния на эмоциональное состояние детей, а также для успокоения, расслабления и улучшения настроения [6, с. 64].

2-е занятие «Драматерапия». Тема сказка «Репка»

Драматерапия используется в работе с межличностными и внутриличностными проблемами, в семейной и детско-родительской терапии, коррекции агрессивности и преодолении страхов. Кроме всего, необходимо помнить, что драматерапия – это всегда игра, т. е. вид деятельности, ориентированный на процесс и на удовольствие в этом процессе.

3-е занятие «Изотерапия». Тема «Нарисуй свой страх»

Цель: преодоление негативных переживаний, символическое уничтожение страха, снижение эмоционального напряжения.

Процедура: участникам предлагается нарисовать свой страх и ему дать имя. Участники по очереди рассказывают о своих рисунках. Идёт обсуждение. После чего участникам предлагается несколько вариантов на выбор избавления от своего страха: уничтожить рисунок (страх); превратить страшное в смешное, дорисовав рисунок; украсить его, чтобы оно само себе понравилось и стало добрым; либо придумать свой вариант.

4-е занятие «Сказкотерапия и Куклотерапия». Тема «Праздник дружбы»

Цель: снижение агрессии. Благодаря сказкотерапии у детей формируется творческое отношение к жизни, она помогает увидеть многообразие способов достижения цели, развивает скрытые способности к решению жизненных задач, появляется уверенность в своих силах, так же дети освобождаются от негативных эмоций. С помощью использования кукол можно решить следующие задачи: приобретение важных социальных навыков, опыта социального взаимодействия, развитие коммуникативных навыков, развитие грубой и мелкой моторики, профилактика и коррекция страхов и агрессивности [7, с. 348].

5-е занятие «Сказкотерапия». Тема «Чудо-кактус»

Цель: гармонизация эмоционального состояния, сенсорная стимуляция. Техника направлена на проработку психологических проблем у агрессивных детей. За счет работы с пластилином, сложного для ребенка процесса разминания блоков происходит переход внутреннего напряжения в материал. Получившийся кактус является контейнером эмоций ребенка. Колючки служат символом агрессивных реакций ребенка на окружающий мир, а момент прикрепления к этим колючкам цветов может нести в себе коррекционное действие [5, с. 29].

После реализации коррекционной программы были отмечены следующие положительные изменения: дети стали спокойнее, дружелюбнее, активнее и инициативнее в разрешении игровых и житейских ситуаций. Также наблюдается улучшение взаимоотношений между детьми, они научились разрешать конфликты без вмешательства педагога.

В заключении хотелось бы отметить следующее. Проведённая нами исследовательская работа и анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что проблема агрессивности и страхов у детей остаётся актуальной.

На основе анализа психолого-педагогического опыта работников образования РФ нами было выявлено, что наиболее эффективными методами арт-терапии, которые способствуют снижению агрессивности и страхов детей старшего дошкольного возраста являются: изотерапия, музыкотерапия, сказкотерапия, игротерапия, драматерапия и куклотерапия. Использование этих методов помогают дошкольнику избавиться от страхов, эмоционально и личностно познать себя и других людей; способствует снижению агрессивности; помогают реализовать свои способности, умение активизироваться, расслабляться; выражать свои эмоции и чувства.

Список литературы

1. Аверин В. А. Психология детей и подростков. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1998. – 379 с.
2. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. – Минск: Харвест, 1998.
3. Дерманова И. Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития. – СПб., 2002. – 176 с.
4. Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребёнка. – М.: Просвещение, 2005.
5. Казакова И. В. Сказкотерапия как средство развития творческих способностей, совершенствования способов взаимодействия с окружающим миром детей дошкольного возраста // Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса: материалы III региональной научно-практической конференции (18 февраля 2012 г.). – Нерюнгри, 2012. – С. 29–32.
6. Киселева М. В. Арт-терапия в психологическом консультировании: учебное пособие / М. В. Киселева, В. А. Кулганов. – СПб.: Речь, 2014. – 64 с.
7. Копытин А. И. Теория и практика арт-терапии. – СПб.: Питер, 2002. – 368 с.

Созависимость как фактор риска формирования интернет-аддикции у детей

*Демченко Нина Владимировна
Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения*

Аддикция как болезнь начинается тогда, когда стремление ухода от реальности, связанное с изменением психического состояния (например, увлеченность интернетом) начинает доминировать в сознании, становясь центральной идеей, определяющей всю жизнь человека и приводящей к окончательному отрыву от реальности и остановке личностного и духовного развития. Анализ литературы показывает, что данное расстройство представляет собой результат сложного и плохо предсказуемого взаимодействия наследственных, биохимических, социальных и психологических факторов.

Среди психологических факторов, создающих условия для развития аддикций, большое значение придается неблагополучию в семье. Системная семейная психотерапия рассматривает аддикцию как семейное заболевание, «семейную проблему». В настоящее время выделяют четыре типа семей, формирующих будущего аддикта:

- 1) травмирующая семья, в которой ребенок может идентифицироваться либо с агрессором, либо с жертвой, испытывая при этом чувства стыда и беспомощности, от которых впоследствии избавляется с помощью какого-либо объекта зависимости;
- 2) навязчивая, возлагающая собственные грандиозные ожидания на ребенка;
- 3) лживая, в которой ребенок утрачивает чувство реальности и собственной личности, испытывает стыд, отчуждение и деперсонализацию;
- 4) непоследовательная, когда правила родителей различаются и меняются на ходу [6].

Ребенок, растущий в дисфункциональной семье, испытывает воздействие всего комплекса негативных факторов, ведущих к развитию аддикций [2]. Исследователи отмечают, что одним из признаков трудной жизненной ситуации, искажающей систему когнитивного оценивания у подростка в семье, является конфликтность [3]. Особо подчеркивается роль матери в формировании у ребенка риска возникновения аддикций: матери, которые не в состоянии адекватно откликаться на эмоциональные потребности ребенка, создают одну из ведущих причин будущей аддиктивности ребенка [4]. Базовое чувство благополучия, внутренней гармонии и целостности развивается у ребенка на основе ощущения физической и эмоциональной безопасности и защищенности. Если установление базового доверия между матерью и ребенком завершается успешно, он чувствует себя в достаточной безопасности, чтобы исследовать внешний мир и в последующем, в возрасте двух-трех лет, завершить свое так называемое второе, или «психологическое» рождение. У ребенка развивается ощущение своего «Я», которое дает ему возможность учиться брать на себя ответственность за свои действия, делиться, взаимодействовать и сдерживать агрессию, адекватно относиться к авторитету других, выражать свои чувства и эффективно справляться со страхами и тревогой. Если эта стадия не завершена до конца, ребенок становится психологически зависимым от других [8].

В психоаналитической традиции в качестве главной причины всех аддиктивных расстройств рассматривается страдание, которое человек пытается облегчить с помощью сильного увлечения чем-либо, что является отражением базовых трудностей в сфере саморегуляции, включающей четыре основных аспекта психологической жизни: чувства, самооценку, человеческие взаимоотношения и заботу о себе [8]. Травмирующее, оскорбительное или пренебрежительное поведение родителей разрушает эти аспекты психологической жизни. Данное положение согласуется с идеей о важности чувства безопасности в развитии ребенка, являющейся одной из главных в теории А. Адлера и ряда психотерапевтических направлений, базирующихся на психоанализе и гуманистической психологии. Так, К. Хорни пишет, что в развитии ребенка «главным злом» является отсутствие подлинной теплоты и привязанности, возникающее по причине неспособности родителей давать любовь вследствие их собственных неврозов. Хайнц Кохут также считает, что в основе всех аддиктивных расстройств лежат нарушения эмоционального развития. В качестве основного фактора предрасположенности к зависимости рассматривается детская психическая травма.

Проблема жестокости по отношению к ребенку – в семье, в среде сверстников, со стороны взрослых – сфокусировала все направления профилактики этого явления. Было установлено, что длительное пребывание ребенка в «пространстве жестокости» провоцирует феномен «парадоксального самоуничтожения» как один из способов избегания травмирующей среды, искажает поведенческие паттерны, межличностное взаимодействие, когнитивные способности и влияет на всю последующую жизнь [2]. Соответственно детское переживание насилия определяет совокупность проблем со здоровьем в зрелом возрасте (поражение органов дыхания, язвенные болезни, психические нарушения) [7].

В последнее десятилетие множится количество работ как в отечественной науке, так и за рубежом, где уделяется особое внимание глубинным причинам возникновения аддикций в детском и подростковом возрасте. Несмотря на актуальность проблемы, связанной с численным ростом зависимых людей во всем мире, на сегодняшний день до сих пор нет единой теории возникновения аддикций. Кроме того, фактически отсутствует понимание психологических механизмов влияния детско-родительских отношений на формирование аддикций у детей.

В нашей статье мы предприняли попытку построения теоретической модели, описывающей один из возможных психологических механизмов влияния созависимости в детско-родительских отношениях на формирование аддикций у детей.

Прежде всего, необходимо пояснить, что вначале термин «созависимость» стали применять к людям, чьи жизни сделались неуправляемыми в результате проживания в тесных взаимоотношениях с алкоголиком. Со временем дефиниция созависимости стала постепенно расширяться. По мере того как специалисты начинали лучше понимать содержание данного термина, появлялось все больше людей, у которых отмечалась созависимость. Примерами созависимых отношений могут служить:

- явление «патологического симбиоза» в детско-родительских отношениях;
- созависимые отношения между супругами, когда жизнь созависимого превращается из активной в реактивную;
- созависимые отношения специалистов «помогающих профессий» со своими подопечными, дающие им ощущение собственной значимости и т. д.

Это показывает, что явление созависимости оказывается широко распространенным в обществе. Созависимость стала рассматриваться как патологическое пристрастие одного человека к другому. Слово «патологическое» акцентирует, что результатом созависимого поведения становится разрушение физического, психического и духовного здоровья человека, чего он сам уже не может осознать и критически оценить. В силу комплексной природы созависимости соотносится с целым рядом различных психологических особенностей личности, из которых достаточно четко выделяются следующие: низкая самооценка, зависимость от внешних оценок, затрудненность в осознании и описании своих эмоций и определении их у других людей, сниженный уровень личностной рефлексии, эмпатии, осознанности границ своей личности и личности другого.

Таким образом, созависимость – это один из видов аддикций. Однако элементы аддиктивного поведения при отсутствии самой болезни зависимости могут быть свойственны любому

человеку, имеющему психологические особенности личности, перечисленные выше. В случае созависимого поведения другой человек (будь то ребенок, супруг, подопечный и т. д.) выступает в качестве средства для поддержания самооценки. Вследствие этого происходит развитие нездоровых отношений по созависимому типу, что мы и попытаемся показать на примере развития детско-родительских отношений.

На рисунке 1 отражен алгоритм воспитания родителями своих детей. Основная цель родителей – воспитать «идеального» ребенка, но процесс воспитания труден и непонятен и как следствие промахи и ошибки родителей порождают разочарование, гнев, обиду, страх и раздражение.



Рис. 1. Модель родительского воспитания

Если родитель в процессе воспитания не получает желаемого результата, то обида, досада, разочарование, раздражение, возмущение, гнев становятся основой для последующих действий со стороны родителя. Рассмотрим подробно данную ситуацию с помощью модели, предложенной С. Карпманом [5], для демонстрации процесса развития отношений по созависимому типу. Это так называемый «драматический треугольник созависимости» (рис. 2).



Рис. 2. Драматический треугольник по С. Карпману

Родительская роль «героя-спасателя» оказывается особенно значимой для людей с низкой самооценкой и недостаточно развитым уважением к себе, что порождает повышенные ожидания от ребенка: послушания, уважения, понимания, благодарности и т. д. Если ребенок их оправдывает, самооценка родителя повышается. Если же нет (в случае с поведением, которое не вписалось в представление об идеальном ребенке), поведение ребенка воспринимается родителем как личное оскорбление, и он, испытывая подчас целый букет негативных эмоций (обида, разочарование, страх, одиночество, саможалость, эмоциональная боль), незаметно для себя превращается в «жертву» чужого непослушания, неуважения, обесценивания, жестокосердия и

т. д. (см. рис. 2). Ответные действия «жертвы» по отношению к ребенку можно проиллюстрировать на примере различных стилей семейного воспитания.

«Пассивная жертва» может выбрать, например, попустительский стиль воспитания (в терминологии других авторов – «либеральный», «снисходительный», «гипоопека») как способ ухода от негативных переживаний, связанных с воспитанием ребенка.

В этом случае ребенок практически не будет знать запретов и ограничений со стороны родителя или не будет выполнять его указаний. Родитель смиряется со своим неумением, неспособностью или нежеланием руководить ребенком. Становясь взрослым, такой ребенок, с одной стороны, конфликтует с теми, кто не потакает ему. Он не способен учитывать интересы других людей, устанавливать прочные эмоциональные связи, не готов к ограничениям и ответственности. С другой стороны, воспринимая недостаток руководства со стороны родителя как проявление равнодушия и эмоционального отторжения, он чувствует страх и неуверенность. Неспособность родителя контролировать поведение ребенка может привести к вовлечению его в асоциальные группы с риском развития ранней наркотизации, поскольку психологические механизмы, необходимые для самостоятельного, ответственного поведения в обществе, у него не сформировались [7].

Для «пассивной жертвы» может подходить и опекающий стиль воспитания («гиперопека»), в котором ярко проявляются элементы созависимого поведения в форме навязчивой помощи и сверхконтроля с целью заслужить внимание и любовь ребенка, которые «призваны» заполнить недостающее самоуважение родителя. На поведенческом уровне это выражается в стремлении постоянно быть около ребенка, решать за него все возникающие проблемы. Такие родители бдительно следят за поведением ребенка, ограничивая его самостоятельность, тревожатся, что с ним что-то произойдет, проявляют чрезмерное беспокойство о его здоровье. Часто общение с ребенком осуществляется в таком тоне, словно он совсем маленький. Несмотря на внешнюю заботу, подобный стиль воспитания приводит ребенка, с одной стороны, к преувеличению собственной значимости, с другой, к формированию у него тревожности, беспомощности, запаздыванию социальной зрелости [Там же].

«Активная жертва», переживая отрицательные эмоции (обида, раздражение, гнев), будет нуждаться в их отреагировании, в получении своеобразной сатисфакции, в результате чего «жертва» становится «обидчиком» по отношению к своему ребенку, используя различные методы эмоционального и физического наказания (см. рис. 2). Стиль воспитания «обидчика» скорее будет авторитарным (в терминологии других авторов – «автократический», «диктат», «доминирование»), при котором все решения принимает родитель, считающий, что ребенок во всем должен подчиняться его воле и авторитету.

Родитель ограничивает самостоятельность ребенка, не считает нужным обосновывать свои требования, сопровождая их жестким контролем, суровыми запретами, лишениями, выговорами и физическим наказанием. В подростковом возрасте авторитарность родителя может порождать конфликты и враждебность. Наиболее активные, сильные подростки сопротивляются и бунтуют, становятся избыточно агрессивными и нередко покидают родительский дом, как только могут себе это позволить. Робкие, неуверенные подростки приучаются во всем слушаться родителя, не совершая попыток решать что-либо самостоятельно. При таком воспитании у детей формируется лишь механизм внешнего контроля, основанный на чувстве вины или страха перед наказанием, и как только угроза наказания извне исчезает, поведение подростка может стать потенциально антиобщественным. Авторитарные отношения исключают душевную близость с детьми, поэтому между ребенком и родителем редко возникает чувство привязанности, что приводит к подозрительности, постоянной настороженности и даже враждебности к окружающим [7].

«Активная жертва», поведение которой характеризуется жестоким обращением, негативными оценками, пренебрежением и отвержением, постоянно концентрирует внимание ребенка на его слабостях, провоцируя формирование неуверенности в себе, низкую самооценку и переживание внутренней дисгармонии, дискомфорта, ощущение «Я плохой» (см. рис. 1).

С целью избавления от этой эмоциональной боли ребенок может прибегать к различным защитным средствам: «обезболивающим» (еда, табак и т. п.) или «отвлекающим» (школа, работа, религия, спорт, музыка, телевизор, компьютер, навязчивая забота о других, азартные игры, постоянная занятость). Предназначенные для временного облегчения боли и стресса при небла-

гоприятной социальной ситуации развития ребенка эти средства могут стать постоянными, трансформируясь в различные виды аддикций.

Необходимо отметить, что поведение родителей по созависимому типу может выражаться и в других стилях воспитания. Так, «обидчик», получив сатисфакцию с помощью физического или эмоционального наказания ребенка и, тем самым, «заглушив» свою эмоциональную боль, может затем испытать чувство вины и стыда, а также жалости к своему ребенку, в результате чего у него появится желание загладить вину за счет поощрения ребенка, что означает возвращение в позицию «героя-спасателя» (см. рис. 2). Это метод «кнута и пряника», или хаотический, противоречивый стиль, при котором отсутствует единый подход к воспитанию, нет ясно выраженных конкретных требований к ребенку. При таком стиле воспитания фрустрируется одна из важных базовых потребностей личности – потребность в стабильности и упорядоченности окружающего мира, наличии четких ориентиров в поведении и оценках. Непредсказуемость родительских реакций лишает ребенка ощущения стабильности и провоцирует повышенную тревожность, тормозит формирование самоконтроля и ответственности, способствует развитию заниженной самооценки.

Таким образом, описанные стили воспитания по созависимому типу имеют под собой глубинные причины, относящиеся к изначально имеющимся дефицитам личностного развития у самих родителей. Выстраивание отношений по созависимому типу приводит к тому, что у детей формируется целый ряд личностных особенностей, которые можно отнести к факторам риска формирования аддиктивного поведения. Следует обратить внимание, что при любом из описанных стилей воспитания ребенок оказывается в условиях, которые не обеспечивают в должной мере удовлетворение одной из важных базовых потребностей ребенка – потребности в эмоциональной безопасности.

Неслучайно поэтому особое место в понимании корней аддиктивного поведения современные исследователи, следуя психоаналитической традиции, отводят наличию у человека нарушений эмоционального развития, которое лежит в основе всех аддиктивных расстройств. В качестве основного фактора предрасположенности к зависимости рассматриваются детские эмоциональные травмы, связанные с переживанием сильных негативных чувств: тревога, пустота, апатия, вина, стыд, никчемность, страх, злость. Аддиктивное поведение имеет целью ослабить эти негативные чувства, которые переживаются детьми гораздо интенсивнее, чем взрослыми людьми, в силу недостаточной сформированности защитных механизмов. Своего рода «карта» чувств у каждого ребенка индивидуальна. И формы аддиктивного поведения неосознанно подбираются ребенком соответственно тому чувству, которое требуется «нейтрализовать». Например, у некоторых развивается так называемая «алекситимия», то есть неумение, неспособность идентифицировать и дифференцировать свои чувства. В случае сильной эмоциональной травмы ребенок вынужден таким образом спасаться, как бы «отключая» свои болезненные чувства, но вместе с ними «отключаются» и все другие чувства. Этим объясняется, в частности, развитие последующей приверженности ребенка к стимулирующим химическим веществам, что помогает ему разнообразить свои переживания.

В заключение необходимо констатировать, что созависимое поведение может затрагивать все сферы человеческой жизни, влиять на всю совокупность отношений человека с окружающим миром и с самим собой. Предложенная теоретическая модель, описывающая один из возможных психологических механизмов влияния созависимых родительско-детских отношений на развитие аддикций у детей, указывает на необходимость квалифицированной психологической помощи и целенаправленной профилактической работы с родителями по осознанию ими истоков своей созависимости и ее роли как в построении родительско-детских отношений в целом, так и в формировании аддикций у детей.

Список литературы

1. Бахадова Е. В. Неблагополучная семья как фактор формирования девиантного поведения детей // Вопросы психологии. – 2014. – № 1. – С. 4–9.
2. Битюцкая Е. В. Трудная жизненная ситуация: критерии когнитивного оценивания // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 4. – С. 12–16.

3. Калмыкова Е. С. Роль типа привязанности в генезе аддиктивного поведения / Е. С. Калмыкова, М. А. Гагарина, М. А. Падун // Психологический журнал. – 2013. – Т. 27, № 6; 2014. – Т. 28, № 1.
4. Москаленко В. Д. Зависимость: семейная болезнь. – М., 2011. – 215 с.
5. Муньягисеньи Э. Роль микросреды в формировании аддиктивного поведения у подростков: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13. – М., 2013. – 248 с.
6. Психология и лечение зависимого поведения / под ред. С. Даулинга. – М., 2010. – 301 с.
7. Реан А. А. Психология подростка. – СПб., 2014. – 211 с.
8. Уайнхолд Б. Освобождение от созависимости / Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд. – М., 2013. – 215 с.

**Фразеологические единицы как объект изучения
в УМК “New Total English Intermediate” Дж. Уилсона и А. Клэр**

*Егорова Марина Амировна
Филологический факультет, 1-й год обучения*

Одно из интереснейших явлений в любом языке – фразеологические обороты, или фразеологизмы. Это устойчивое словосочетание или выражение, о значении которого очень сложно догадаться по составляющим его словам. Одним из показателей совершенства речевого мастерства и высокого уровня языковой культуры является понимание устойчивых выражений и их правильное употребление в речи.

Многие отечественные и зарубежные авторы посвятили свои работы изучению фразеологизмов, их классификации и функционированию в системе текста. Среди них работы Н. А. Азарх, Н. Н. Амосовой, О. С. Ахмановой, А. И. Смирницкого, В. В. Виноградова, А. В. Кунина, А. С. Хорбни, Н. М. Шанского, В. Н. Телия, Ш. Балли, Л. Блумфилда, У. Вайнрайха и др.

Наряду с этим стоит отметить, что, в отличие от русской, в английской и американской лингвистической литературе недостаточно работ, посвящённых изучению теории фразеологии. Более того в существующих работах, как отмечает Е. Д. Поливанов, не поднимаются вопросы о научном обосновании критериев выделения фразеологизмов, о соотношении фразеологизмов и слов, а также о системности фразеологии, фразеологической вариантности, фразеобразовании, метода изучения фразеологии и т. д. То есть фундаментальные вопросы, имеющие огромное значение для развития такой науки как фразеология, в английском и американской литературе не рассматриваются, что в свою очередь объясняет отсутствие вопроса о становлении фразеологии как лингвистической дисциплины [4].

Фразеологией называют совокупность фразеологизмов, то есть неделимых и целостных по значению выражений, которые воспроизводятся в виде готовых единиц речи.

Фразеологическая единица является одной из составляющих лексической системы языка. Под фразеологическими единицами понимаются семантически неделимые, устойчивые сочетания с полностью или частично переосмысленным значением, которым свойственно постоянство компонентного состава, и они закреплены в памяти говорящего. Они представляют собой довольно сложные и противоречивые единства, наделенные целостным значением [1].

Одним из показателей совершенства речевого мастерства и высокого уровня языковой культуры является понимание устойчивых выражений и их правильное употребление в речи. Изучение фразеологизма вне лексической системы того или иного языка невозможно, именно поэтому обучение фразеологизмам, пословицам и поговоркам на иностранном языке направлено на совершенствование лексической компетенции учащихся.

Проблема освоения фразеологического фонда не достаточно полно раскрыта и является актуальной и важной, так как именно идиоматический фонд отражает национально-культурную специфику социума.

Лексическая сторона языка является одной из основных, наряду с грамматической для организации процесса коммуникации учащихся. Лексический навык – это способность автоматизированно вызывать из долговременной памяти слово, словосочетание или фразу, соответствующие коммуникативному заданию [3]. Лексический навык оперирует лексическими единицами (слова, устойчивые словосочетания, готовые фразы). Фразеологические единицы, являясь частью лекси-

ческой системы языка, должны изучаться в ней. Благодаря изучению ФЕ в лексической системе английского языка учащиеся открывают многообразие языка и его особенности.

В своей работе мы обратились к УМК “New Total English Intermediate”. Данный курс отвечает наиболее современным требованиям преподавателей и студентов. Самый широкий спектр компонентов позволяет использовать данный курс как в традиционном учебном формате, так и в аудитории, где используются современные мультимедийные технологии. Уровень Intermediate как и все остальные уровни имеет модульную структуру (10 модулей), среди них: *Friends, Media, Lifestyle, Wealth, Freetime, Holidays, Learning, Change, Jobs, Memories*. Новый многоуровневый учебный комплекс для курса общего английского имеет четко организованную структуру уроков, а также оснащен обширным спектром аутентичных дополнительных материалов из журналов, газет и рекламных изданий. Аутентичность текстов характеризуется, в том числе и наличием фразеологических единиц [5].

Проведенный анализ УМК “New Total English Intermediate” позволяет говорить о том, что фразеологические единицы представлены согласно трем критериям: идиоматическим, функциональным и контекстуальным. Рассмотрим более подробно каждый из критериев.

Идиоматические критерии предполагают стабильность лексических компонентов и отсутствие вариации значения в системе фразеологических единиц. Например: *be turned into, lose a fortune*.

По функциональным критериям выделяются фразеологические единицы, которые могут быть определены как специфичные группы, функционирующие за счет слов – эквивалентов. Например: *on hot plates, keep body and soul together*.

Контекстуальные – это фразеологические единицы, зависящие от контекстуальной точки зрения, свободные группы слов создают вариационный контекст. Например: *occur to somebody, take a chance*.

Анализ УМК “New Total English Intermediate” показал, что представленный в УМК учебный материал, с позиции формирования лексической компетенции на основе фразеологических единиц, не достаточно способствуют реализации современных целей обучения английскому языку, так как выявленные нами 55 ФЕ распределялись по изучаемым темам: “Friends”, “Wealth”, “Free”, “Holidays”, “Learning”, “Memories”, в модулях “Media”, “Lifestyle”, “Change”, “Jobs” они отсутствовали.

В рамках данного исследования интерес представляет классификация фразеологических единиц по структурному принципу, предложенная А. В. Куниным [2].

Представленные ФЕ можно объединить в следующие категории.

Глагольные фразеологические единицы:

V+prp+(Adv), напр.: *fallout, get on well, bring up, carry on, grow up, look after, take after, tell off, end up, make up, pick up, work out, put down, be thrown into something, know something inside out, get through, mess around, call off, come back, get over, go on, go through, find out, turn into, turn up,*

V+prp+Adj+N, напр.: *be on the same wavelength, throw someone in at the deep end,*

V+one's+N+(prp), напр.: *lose one's temper, take one's breath away,*

V+prp+prp, напр.: *get on with, look up to, break up with, catch up with, run out of, drop out of, be set in out of, brush up on, get down to, come up with, put up with, split up with,*

V+Adv+prp, напр.: *get away with,*

V+Adj+N, напр.: *make a wild guess, do a nine to five job,*

V+prp+N, напр.: *keep in touch, pass with flying colours,*

V+N, напр.: *lose touch, see red, give someone a hand, haven't got a clue.*

Субстантивные фразеологические единицы:

Adj+N, напр.: *crash course, steep learning curve,*

prp+N, напр.: *by heart,*

N+prp+N, напр.: *piece of cake,*

N's+N, напр.: *teacher's pet.*

Проведенный нами анализ позволил выявить 55 фразеологических единиц представленных для изучения в УМК. Классификация по грамматическому признаку показала наличие только двух видов ФЕ: глагольные (50 ФЕ) и субстантивные (5 ФЕ), при этом глагольных ФЕ значительно больше. Внутри первого вида преобладают постпозитивные ФЕ – так называемые

фразовые глаголы – с одним или двумя послелогом (38 ФЕ). Полностью отсутствуют адъективные, адverbальные, междометные и коммуникативные фразеологические единицы.

Мы делаем предположение, что учебный материал, представленный в данном УМК, с позиции формирования лексической компетенции на основе ФЕ, не достаточно способствуют реализации современных целей обучения английскому языку. Таким образом, существует необходимость расширения словарного запаса обучающихся через введение дополнительных фразеологических единиц.

Список литературы

1. Иванова Е. В. Лексикология и фразеология современного английского языка = *Lexicology and Phraseology of Modern English*: учеб. пособие. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Академия, 2011. – 352 с.
2. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка: учеб. пособие. – Дубна: Феникс+, 2005. – 448 с.
3. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
4. Поливанов Е. Д. Труды по восточному и общему языкознанию. – М., 1991. – 624 с.
5. Crace A., Acklam R. *New Total English Intermediate*. – Pearson ELT – Longman, 2011.

Воспитание патриотизма у старших дошкольников в проекте «Семейная родословная»

*Ершова Александра Сергеевна
Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения*

Проблема патриотического воспитания в нашей стране в последние годы приобрела исключительную актуальность и вышла на государственный уровень. О необходимости активизировать работу по патриотическому воспитанию молодежи неоднократно заявлял Президент Российской Федерации В. В. Путин, эти вопросы постоянно обсуждаются в Государственной думе, в прессе и на телевидении. 30 декабря 2015 года была утверждена государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы».

Политические причины внимания к этой проблеме очевидны. Распад Советского Союза и в связи с этим утрата прежних нравственных ценностей и ориентиров, рождение нового социального типа личности, обострение международной обстановки – все это, как и многое другое, ставит на повестку дня необходимость создания новой системы патриотического воспитания, в которой органично сочетаются интересы личности, общества и государства. В этой системе могли бы использоваться как прежние апробированные и хорошо зарекомендовавшие себя средства и методики, так и инновационные формы работы с молодежью и подрастающим поколением.

Педагогическая составляющая этой проблемы состоит, прежде всего, в теоретическом осмыслении вопросов, связанных с практической реализацией патриотического воспитания в нынешней ситуации. Что такое современный российский патриотизм и каким должно быть содержание патриотического воспитания? Какие методы, средства, формы работы являются актуальными и могут быть максимально результативными? С какого возраста следует начинать патриотическое воспитание подрастающего поколения?

Большинство исследователей сходятся в том, что цель патриотического воспитания – привить любовь к Отечеству, гордость за его культуру, то есть сформировать определенное отношение к собственной стране. Как пишет Е. Е. Кравцова: «Патриотизм – это любовь к своему отечеству; к родным местам, к заветам предков, к родному языку, к передовой культуре и традициям, к продуктам труда своего народа, к прогрессивному общественному и государственному строю. Патриотизм – это беззаветная преданность своей Родине, готовность защищать ее независимость» [2, с. 15].

Исходя из этого определения, следует признать, что начинать патриотическое воспитание следует как можно раньше, еще в детском возрасте, когда через любовь к семье и близким, к родному дому и родной природе можно посеять и взрастить в детской душе семена любви к Ро-

дине, к истории и культуре страны, созданной трудами родных и близких людей, тех, кого зовут соотечественниками.

Дошкольный возраст, как возраст формирования основ личности, имеет свои потенциальные возможности для формирования высших социальных чувств, к которым относится и чувство патриотизма. Чтобы найти верный путь воспитания многогранного чувства любви к Родине, сначала следует представить, на базе каких чувств эта любовь может сформироваться или без какой эмоционально-познавательной основы она не сможет появиться. Если патриотизм рассматривать как привязанность, преданность, ответственность по отношению к своей Родине, то ребенка еще в дошкольном возрасте надо научить быть привязанным к чему-то, кому-то, быть ответственным уже в любом своем, пусть маленьком, деле [1, с. 26].

Соответственно, механизм формирования основ патриотизма у старших дошкольников представляется следующим образом. Основой являются нравственные качества, сформировавшиеся к этому возрасту (привязанность, сопереживание, гордость, ответственность и др.), социальный опыт, возможность соподчинения мотивов. Следующее звено – сообщение детям знаний об истории семьи, о большой и малой Родине, их истории, родном языке, природе, социальных и культурных достижениях народа. Затем происходит формирование позитивного эмоционального отношения к вышеуказанным объектам (любви, восхищения, гордости), закрепление его в поведении.

Одним из средств формирования основ патриотизма у старших дошкольников является составление семейной родословной.

Проект «Семейная родословная» был реализован в старшей группе МДОУ № 289 городского округа Самара в период с сентября по декабрь 2016 г. В нем приняли участие 20 детей и 35 родителей.

В рамках констатирующего эксперимента использовался комплекс методов (интервьюирование детей, педагогические наблюдения, беседы, использование наглядных материалов), совокупность которых помогла дать количественную и качественную характеристику выбранных направлений. Диагностика начальной сформированности показателей представлений детей о семье проводилась с использованием методики Е. К. Ривиной, которая была разработана и опробована воспитателями дошкольных образовательных учреждениях Московской области [3, с. 39].

Результаты диагностики представили следующую картину. 26 % старших дошкольников понимают степень родства, проявляют эмоциональную отзывчивость на состояние близких людей, могут пожалеть, посочувствовать, проявлять заботу о родных и близких, помогают им, выполняют свои домашние обязанности, стараются радовать хорошими поступками, проявляют волевые качества, проявляют интерес к истории своей семьи и ее традициям, любви к родному языку, природе родного края, гордость за трудовое и боевые успехи своих родственников, профессиональной деятельности своих родителей, могут отразить полученные знания в творческой деятельности, т. е. демонстрируют высокий уровень сформированности представлений о семье.

У 34 % старших дошкольников сформированности представлений о семье находятся на среднем уровне. Дети понимают родственные отношения, проявляют эмоциональную отзывчивость на состояние близких людей, могут пожалеть, посочувствовать. Проявляют свою заботу о родных и близких, помогая им, выполняя свои домашние обязанности, имеют элементарные представления, что такое семья. Проявляет интерес к истории своей семьи и ее традициям.

40 % старших дошкольников понимают лишь некоторые родственные отношения. Дети называют свои имя и фамилию, имена отчества родителей. Знают и называют слова, обозначающие родство. Могут проявлять эмоциональную отзывчивость, уважительное отношение к окружающим людям, имеют представления о том, что взрослым нужно помогать.

Для выявления знаний старших дошкольников знаний о родном городе и его достопримечательностях, большой и малой Родине, исторических событиях нашей страны был использован устный опрос детей. Высокий уровень показали 21 % детей. Они уверенно отвечали на вопросы о названии нашей страны, ее столице и других городах, называли родной город и его достопримечательности, называли адрес своего дома и детского сада. Соответственно средний уровень показали 26 % детей, а ниже среднего – 53 %.

Результаты констатирующего эксперимента помогли определить цель проведения формирующего этапа – разработать и опробовать технологию формирования основ патриотизма в ходе реализации проекта «Семейная родословная».

Был составлен план работы воспитателя, определивший алгоритм подготовки и реализации проекта:

1. Постановка цели проекта.
2. Обсуждение плана с родителями.
3. Привлечение специалистов к осуществлению соответствующих разделов проекта.
4. Составление плана-схемы проекта.
5. Сбор, накопление материала.
6. Включение в план-схему проекта занятий, игр и других видов детской деятельности.
7. Домашние задания для самостоятельного выполнения.
8. Презентация проекта, открытое занятие.

Первый этап проекта «Семейная родословная» – это подготовительная работа. Педагогу необходимо овладеть знаниями о том, что такое родословная, зачем ее составляют, каковы истоки традиции составления родословной. Воспитателю самому необходимо разобраться в теоретических вопросах, попробовать составить свою родословную.

Второй этап проекта «Семейная родословная» – работа с родителями. Было проведено анкетирование и индивидуальные беседы с родителями, в ходе которых выявлялось их отношение к данному виду деятельности, разъяснялись цели и задачи. Родителям была предложена памятка по составлению родословной, включающая эскизы возможного оформления родословной таблицы: традиционное генеалогическое дерево; генеалогическое дерево «наоборот» (т. е. дерево изображается в виде молодого ростка, в ветвях которого можно поместить фотографию ребенка); гроздь винограда – это не только таблица восходящего родства, но и образ дружной, сплоченной семьи; радуга как образ семьи, включающий семь поколений, и т. п.

На третьем этапе в целях реализации задач формирования основ патриотизма у старших дошкольников на основе составления семейной родословной, проводилось обучение детей. Основное внимание было уделено расширению представлений детей о том, что такое семья, родственные отношения, термины родства, правила общения и поведения с родными; закрепление знаний имен и отчеств не только родителей, но и дедушек и бабушек. Как известно, в дошкольном возрасте значительную роль в познании ребенком окружающего мира играет наглядно-образное мышление. Чрезвычайно важно, чтобы дети усвоили, что все семьи разные, что каждая из них уникальна и замечательна по-своему. Объяснить это можно, используя широкий спектр наглядных пособий: репродукции произведений живописи и графики, относящихся к жанру семейного портрета, модель кукольной семьи, плоскостные картонные изображения для фланелеграфа или магнитной доски. После того как воспитателем продемонстрированы возможные варианты состава семьи, у детей возникает потребность рассказать о своей семье, составить ее схему. Поэтому представляется вполне закономерным, если далее последует занятие, посвященное ознакомлению дошкольников с родословной.

После занятия с детьми были проведены беседы об обычаях и традициях, об именах, о происхождении фамилий. Беседы имели форму фронтальных занятий или проводились вне занятий индивидуально. В ходе бесед детям предлагалось назвать по имени-отчеству членов семьи, ласково обратиться к бабушке, матери, отцу, брату, сестре, дяде, тете, двоюродному брату или сестре.

Затем следовали два занятия по созданию каждым ребенком образа семьи в картинках.

На первом занятии дети, используя цветные карандаши и фломастеры, рисуют эскиз для аппликации панно «Образ моей семьи», отвечая на вопрос: «На что похожа ваша семья? Какая она?». Семья может быть похожа на явление природы, растение, животное, здание. Даже на предмет, например, на игрушку.

На втором занятии дошкольники выполняли панно «Образ моей семьи», наклеивая детали, подготовленные заранее. Воспитатель оформляет выставку детских работ. Дети рассказывают о созданных ими образах.

Четвертый этап предполагал выполнение детьми вместе с родителями задания по осуществлению семейных проектов: «Моя родословная», «Древо моей семьи», «Образ моей семьи».

В процессе его выполнения очень важно участие и помощь педагога, советы, консультации для родителей.

Последний пятый этап проекта – защита – всегда самый зрелищный. На защиту были приглашены гости, родители, малыши. Именно на этот момент приходится наивысшая точка эмоционального накала, и ее необходимо усилить социальной значимостью проекта. Следует объяснить, для кого и для чего он создавался и зачем он нужен. Форма защиты проекта должна быть яркой, интересной и продумана так, чтобы высветить и продемонстрировать вклад каждого ребенка, родителя. В заключение была организована выставка и проведен совместно с родителями праздник, посвященный семье, родословной.

Работа над проектом имеет большое значение для развития познавательных интересов ребенка. В этот период происходит интеграция между общими способами решения учебных и творческих задач, общими способами мыслительной, речевой, художественной и другими видами деятельности. Через объединение различных областей знаний формируется целостное видение картины окружающего мира. Коллективная работа детей в подгруппах дает им возможность проявить себя в различных видах ролевой деятельности. Общее дело развивает коммуникативные и нравственные качества.

Дидактический смысл проектной деятельности заключается в том, что она помогает связать обучение с жизнью, формирует навыки исследовательской деятельности, развивает познавательную активность, самостоятельность, творчество, умение планировать, работать в коллективе.

Деятельность по составлению родословной служит сплочению членов семьи, что в результате создает более благоприятную эмоциональную атмосферу, необходимую для нормального развития ребенка. В процессе ознакомления с родословной у детей формируются представления об отношениях родства, расширяются знания о семье, словарный запас обогащается терминами родства, развивается словесно-логическое мышление. Так, например, рассматривая свою родословную, ребенок наглядно видит и более отчетливо понимает, что такое «отчество», каково его происхождение.

Кроме того, изучение своей родословной поможет детям начать осмысление очень важных и глубоких постулатов:

- корни каждого – в истории и традициях семьи, своего народа, в прошлом края и страны;
- семья – ячейка общества, хранительница национальных традиций;
- счастье семьи – счастье и благополучие народа, общества, государства.

Список литературы

1. Доброва Г. Р. Усвоение детьми терминов и отношений родства // Человек. – 2003. – № 3.
2. Кравцова Е. Е. Психология и педагогика обучения дошкольников: учебное пособие / Е. Е. Кравцова, Г. Г. Кравцов. – М.: Мозаика-Синтез, 2013. – 360 с.
3. Ривина Е. К. Родословная в детском саду // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 12. – С. 37–51.

Возможности развития творческих способностей у подростков посредством арт-терапии

*Еткарева Екатерина Петровна
Психолого-педагогический факультет, 1-й год обучения*

Изучение проблемы творчества и творческих способностей в настоящее время приобретает комплексный характер и представляет собой важную область исследований.

Чтобы распознать и развить в ребенке творческие способности, нужно выбирать очень гибкие формы и условия работы, отказаться от оценок и рамок, предоставить свободу в мыслях, действиях. Этим требованиям арт-терапия как раз и соответствует. Очень многие отечественные психологи, использующие в своей работе арт-терапию, солидарны с принятым в международной литературе определением этого понятия и рассматривают ее как одну из форм психотерапевтической и психологической практики, основанную на использовании человеком визуальных, пластических приемов самовыражения в контексте психотерапевтических отношений [6].

Арт-терапия призвана помочь каждому человеку, включая подростка, для которого это наиболее значимо, самовыражаться через творчество. Она облекает в понятные формы чувства, помогает осознать свою индивидуальность и неповторимость, способствует утверждению идентичности.

Ведь именно подростки нуждаются в удовлетворении этих потребностей в силу особенностей данного возрастного периода. Этот метод позволяет подростку избавляться от негативных переживаний, развивает мышление, воображение, внимание, творческие способности. Это безопасные способы для снятия напряжения. Также арт-терапевтические техники признаются хорошим инструментом исследования и гармонизации тех сторон внутреннего мира человека, вербальное выражение которых затруднено.

Арт-терапевты глубоко понимают особенности творчества и стремятся создавать такую рабочую среду, в которой подросток мог бы чувствовать себя достаточно защищенным для того, чтобы выразить глубокие и важные для него переживания. Основой арт-терапевтического взаимодействия являются выражение и компенсация неосознаваемого психического материала посредством изобразительной деятельности [4].

Арт-терапия – это направление, связанное с использованием клиентом множества различных материалов и созданием визуальных образов, процессом творчества и реакциями человека на создаваемые им продукты творческой деятельности, отражающие особенности его психического развития, способности, личностные характеристики, интересы, затруднения и конфликты [8].

Согласно мнению профессора Лондонского Университета Д. Уоллера, арт-терапия основана на представлениях о том, что сотворение и понимание визуальных образов является основополагающим аспектом познавательной деятельности человека; что творчество в присутствии специалиста дает возможность клиенту актуализировать и выразить как ранние, так и актуальные в контексте здесь-и-сейчас осознаваемые и неосознаваемые чувства и потребности, в том числе те, выражение которых с помощью слов очень затруднено; и, наконец, что визуальный образ является средством коммуникации между психотерапевтом и клиентом [5].

М. Ю. Алексеева в своих работах обосновывает метод, в котором используются элементы арт-терапии в обучении детей иностранному языку. Она ссылается на необходимость созревания у них самостоятельного творческого размышления и развития креативной личности. М. Ю. Алексеева решила применять элементы арт-терапии, рассматривая ее как наиболее эффективный прием для удовлетворения потребности личности в самовыражении, самопознании, саморазвитии. Это, по ее мнению, обуславливает потребность ее применения в педагогической практике в качестве развивающего приема обучения [2].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие выводы:

- арт-терапия представляет собой способ воздействия, который основан на занятиях творческой деятельностью в контексте психотерапевтических отношений;
- предметом применения арт-терапии в образовании является поддержание или восстановление здоровья учащихся и их адаптация к обстановке образовательного заведения методом реализации ее психокоррекционного, диагностического и психопрофилактического потенциала;
- арт-терапия представляет собой способ коррекции и развития посредством творчества. Причем, важна сама операция, а не конечный продукт и его оценка. Техники арт-терапии дают возможность относительно безболезненного доступа к глубинному психологическому материалу, стимулируют обработку бессознательных переживаний, обеспечивая дополнительную безопасность и снижая противодействие изменениям. Через работу с многогранными символами в искусстве развиваются ассоциативно-образное мышление, а также заблокированные или слабо развитые системы восприятия. Чем лучше человек способен выразить себя, тем полноценнее его ощущение себя неповторимой личностью. Терапия искусством формирует творческое отношение к жизни с ее проблемами, способность видеть разнообразие способов и средств достижения цели, развивает скрытые до сих пор таланты к творческому решению сложных жизненных задач.

В отличие от многих коррекционно-развивающих направлений, арт-терапия использует «язык» визуальной и пластической экспрессии. Это особенно актуально при работе с подростками, которые не всегда могут или хотят выразить словами свое эмоциональное состояние, задачу, проблему. Находясь в творческом пространстве, ребенок получает возможность самовы-

ражения, в результате чего происходят улучшения в его эмоциональной и поведенческой сферах. Арт-терапевтическая атмосфера способствует открытию ребенком своего потенциала, что также приводит к позитивным результатам психологической поддержки. Важна естественная предрасположенность ребенка к игровой деятельности, стремление к фантазии. Учитывая это при организации коррекционной работы с элементами арт-терапии, на занятиях создается атмосфера игры и творчества [7], что делает арт-терапию, на сегодняшний момент одним из основных способов развития творческих способностей.

Список литературы

1. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов н/Д, 1999.
2. Гликман И. З. Теория и методика воспитания. – М.: Владос, 2002.
3. Голубева Е. Н. Способности и склонности: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 2000.
4. Матюшкина А. М. Развитие творческой активности школьников. – М.: Педагогика, 1999.
5. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 86–95.
6. Теплов Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания. – М., 1999.
7. Тихомиров О. К. Психологические исследования творческой деятельности. – М.: Наука, 2000.
8. Харламов М. Ф. Педагогика. – М., 2001.

Проблема изучения факторов, способствующих возникновению стрессовых реакций работников государственной службы

Завалько Денис Александрович

Психолого-педагогический факультет, 1-й год обучения

Актуальность проблемы стрессоустойчивости работников государственной службы, заключается в том, что игнорирование факторов, способствующих возникновению стрессовых ситуаций в процессе трудовой деятельности работником государственной службы, приводит к снижению качества выполняемой работы и влияет на общее физическое и психологическое состояние работника.

Государственная служба, является государственной деятельностью, сущность и назначение которой зависит от самого государства, главным ее признаком является профессиональная служебная деятельность, отвечающая специальным квалификационным требованиям и обеспечивающая решение задач государственного управления. Государственный служащий является субъектом административного права, и именно ему принадлежит важнейшая роль в решении государственных задач, как управление экономической, социально-культурной и административно-политической сферами нашего государства.

Проблема стресса и стрессоустойчивости работников государственной службы, всегда будет актуальна для работодателя в лице самого государства, потому что большие объемы работы, высокие психологические нагрузки, принятие решений в нестандартных ситуациях в жестких временных рамках, посильны только работникам с высоким уровнем стрессоустойчивости. Именно поэтому необходима проработка методик способствующих повышению стрессоустойчивости сотрудников государственной службы, и выявление факторов которые способствуют стрессовым реакциям на службе, для облегчения и улучшения условий труда работников.

Согласно данным штатных расписаний различных государственных служб, не во всех государственных органах существуют штатные должности психологов, которые могут проработать методики по повышению уровня стрессоустойчивости работников службы, объяснить и рассказать им о проблеме стресса и его последствиях, поэтому видится необходимым привлечь внимание к теме стресса общественность и вызвать всеобщий резонанс к теме исследования, так как стресс это одна из главных проблем двадцать первого века. Во множестве случаев государственный служащий не осознает изменение регуляции деятельности и снижение ее качества, проявление негативных психосоматических состояний, воспринимаются как негативные эмоции, соматические расстройства. Знание вероятных факторов стресса государственными служащими, окажет большое практическое значение в обеспечении их готовности к трудовой дея-

тельности в стрессовых ситуациях, способствует минимизации стресса профессиональной деятельности, путем его целенаправленной регуляции и профилактики.

В научных кругах принято считать, что основоположником учения о стрессе является канадский ученый Ганс Селье. Понятие стресс Г. Селье трактуется различно, в своих первых работах ученый под стрессом понимал совокупность всех неспецифических изменений, возникающих в организме под влиянием любых сильных воздействий и сопровождающихся перестройкой защитных систем организма, то в более поздних трудах под стрессом понимается неспецифическая реакция организма на любое предъявленное к нему требование, то есть происходит упрощение понятия стресс [5].

Попытка описать механизм развития психосоматических заболеваний, одним из первых была осуществлена Г. Селье в его теории общего адаптационного синдрома [6]. Г. Селье описал общий адаптационный синдром, который представляет собой сумму неспецифических системных реакций организма и является следствием длительного стресса. В своей теории Г. Селье классифицировал стресс на отдельные стадии: стадия тревоги, стадия резистентности и стадия истощения, указанные стадии, по мнению ученого, следуют друг за другом по мере развития и усугубления стрессовой ситуации. При появлении раздражителя человек ощущает тревогу, его организм мобилизуется. Если стрессор очень сильный, организм может потерпеть удар уже на стадии тревоги, но если человек в состоянии перенести стресс, то он переходит к стадии резистентности. Человек чувствует тревогу минимально, не ощущает ее, поэтому организм проявляет более высокую сопротивляемость. Если стрессор слабо и недолго воздействует на человека, стадия резистентности завершается тем, что человек приспосабливается, улучшает свою адаптивность, приобретая полезные для себя качества. При длительных стрессорах и их выраженном воздействии на человека, наступает стадия истощения, которая может привести к тяжелым паталогическим изменениям. Одним из главных плюсов теории Г. Селье видится целостная оценка ученым всей физиологической цепочки синдрома адаптации к раздражителям. Теория Г. Селье, помимо положительных отзывов подвергалась и критике, ученый не принимал во внимание роль центральной нервной системы человека в процессе развития стресса, а направлял усилия на изучение событий и изменений, происходящих под влиянием эндокринной системы, когда многие именитые ученые считали данные действия существенным упущением.

Продолжая изучение биохимических и физиологических аспектов проблемы стресса, Г. Селье подошел к изучению психологической стороны стресса. Наряду с термином стресс, в научных работах стали чаще применяться такие понятия как психологический (эмоциональный) стресс. В содержание этого термина включают и первичные эмоциональные психические реакции, возникающие при критических психологических воздействиях, и эмоционально-психические синдромы, порожденные телесными повреждениями, и аффективные реакции при стрессе, и физиологические механизмы, лежащие в их основе [1]. Первым попытался разграничить физиологическое и психологическое понимание стресса Р. Лазарус. Он, развивая учение о стрессе, выдвинул концепцию, согласно которой разграничивается физиологический стресс, связанный с реальным раздражителем, и психический (эмоциональный) стресс, при котором человек (на основе индивидуальных знаний и опыта) оценивает предстоящую ситуацию как угрожающую, трудную. В последние годы отмечают условность полного разделения физиологического стресса и стресса психического. В физиологическом стрессе всегда есть психические элементы и наоборот. Что же касается терминов «психический стресс» и «эмоциональный стресс», то они часто используются как равнозначные, поскольку почти все ученые признают, что основной причиной психического (психологического) стресса является эмоциональное возбуждение [2].

В исследованиях вопросов эмоционального стресса Г. Селье все эмоционально-стрессовые состояния, связанные с неприятными, отрицательными переживаниями, обозначает как дистресс, а связанные с положительными эмоциональными реакциями – как эустресс. Подразделив первоначальное понятие стресса на две разновидности – дистресс и эустресс, Г. Селье способствовал тому, что в сферу применимости этих новых понятий попали практически все физиологические явления, в том числе и сон.

Труд Г. Селье по праву можно считать одним из основополагающих постулатов, давших большой импульс для развития современной медицины и психологии.

Государственные служащие подвержены стрессу в силу своей профессиональной деятельности, факторы способствующие возникновению стрессовых реакций у работника могут быть совершенно разные: сильная загруженность работой, повышенная ответственность за принятие решений, ограниченность во времени, межличностные конфликты, неблагоприятный психологический климат в коллективе, негативное отношение в обществе на деятельность государственных служащих, и многие другие факторы. Отечественный психотерапевт В. И. Леви предложил классификацию причин и факторов, способствующих возникновению стресса. Ученый отмечает, когда стрессор воздействует на организм человека, эффект зависит от трех факторов:

1. Свойства самого агента (стресс-фактора), которые подразделяются на кратковременные (неудачи, страх, физический дискомфорт, темп, скорость) и долговременные стресс факторы (фронтальные стрессы, опасности связанные с выполнением долга, любой вид полной или ограниченной изоляции, длительная деятельность, приводящая к умственной и/или мышечной усталости).

2. Внешних факторов, обуславливающих его действие (экзогенное обуславливание – лечение лекарствами, диета и другие).

3. Эндогенные факторы обуславливания (пол, возраст, генетическое предрасположение).

Таким образом, В. И. Леви справедливо отмечает: тот факт, что один и тот же стресс-фактор может вызывать различные повреждения у разных лиц, объясняется воздействием «факторов обуславливания», которые могут избирательно ослаблять или усиливать тот или иной эффект стресса [3].

Факторы, способствующие возникновению стрессовых реакций организма государственного служащего различны по своему содержанию и субъективны, основная цель исследования выявление факторов стресса государственных служащих, а так же проработка оптимальных механизмов психологической защиты, для повышения стрессоустойчивости работников государственной службы.

Механизм психологической защиты как термин был впервые введен З. Фрейдом в 1894 году в работе «Защитные нейропсихозы», изначально термин подразумевался автором в первую очередь как вытеснение. Механизмы психологической защиты – понятие глубинной психологии, обозначающее неосознаваемый психический процесс, направленный на минимизацию отрицательных переживаний [4]. Защитные механизмы лежат в основе процессов сопротивления.

Функциональное назначение и цель психологической защиты заключается в ослаблении внутриличностного конфликта (беспокойства, напряжения), обусловленного противоречиями между инстинктивными импульсами бессознательного и усвоенными (интериоризированными) требованиями внешней среды, возникающими в результате социального взаимодействия. Ослабляя этот конфликт, защита регулирует поведение человека, повышая его приспособляемость и уравновешивая психику.

Основными признаками механизмов психологической защиты являются [7]:

1. Импульсивность (механизмы не зависят от воли человека).

2. Искажение реальности.

3. Отсутствие осознания субъектом защитных форм поведения.

Основными функциями механизмов психологической защиты являются:

1. Сохранение личностной целостности.

2. Сохранение психического здоровья (как показывают исследования различных психологов для человека важно сохранение привычного, устойчивого представления о себе, даже не столь благополучного).

3. Регуляция межличностных отношений.

К механизмам психологической защиты относят обычно отрицание, вытеснение, проекцию, идентификацию, рационализацию, сублимацию, замещение, интеллектуализацию, агрессию, фантазирование и другие механизмы.

Механизмы психологической защиты, защищают психику человека от разрушающего воздействия негативных факторов. Отрицательные эмоции, переживания, вызванные стрессовыми факторами, могут привести к развитию различных нервно-психологических, психосоматических заболеваний. Согласно работам Г. Л. Энгеля в состоянии стресса все регулирующие нервную деятельность механизмы подвергаются функциональным изменениям, которые нару-

шают гомеостатическое равновесие. В результате организм становится восприимчивым к инфекционным заболеваниям и другим патологическим процессам [8]. Результатом стрессовых реакций на организм человека могут быть психологические последствия стресса, примером которых могут являться: тревога и беспокойство, депрессии, приступы гнева, угнетенность, подавленность и многие другие последствия.

В основе исследовательского проекта лежат два подхода:

1. Психологический, для которого характерно изучение отдельных индивидов, включенных в категорию государственных служащих, с последующим выделением на основе всего массива полученных данных, их общих черт.

2. Социально-психологический, для которого характерно рассматривать государственных служащих как единую социальную группу, которая включает в себя специфические социально-психологические черты.

Для выявления факторов, способствующих возникновению стрессовых реакций государственных служащих, видится необходимым экспертная оценка самих государственных служащих.

Подводя итог, вышесказанному, можно сказать, что в настоящее время проблема выявления факторов способствующих возникновению стрессовых реакций работников государственной службы носит актуальный характер, потому что государственная служба это вид государственной деятельности на прямую связанный со стрессом и стрессовыми реакциями работников выполняющих там свою трудовую функцию, и которые нуждаются в психологической помощи для преодоления негативного влияния стресс факторов.

И такой выбор направления исследования основывается на том, что, выявление факторов способствующих возникновению стрессовых реакций работников государственной службы, способствует выбору оптимальных механизмов психологической защиты для работников, повысит их стрессоустойчивость, сформирует навыки социально-психологической подготовки к стрессовым условиям труда.

Список литературы

1. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. – М.: Наука, 1983.
2. Лазарус Р. Психологический стресс и копинг-процессы. – М.: Медицина, 1966.
3. Леви В. Л. Искусство быть собой. – М.: Знание, 1977.
4. Маликова Т. В. Психологическая защита: направления и методы / Т. В. Маликова, Л. А. Михайлов. – СПб.: Речь, 2008.
5. Селье Г. Очерки об адапционном синдроме. – М., 1960.
6. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1982.
7. Туник Е. Е. Психологические защиты. Тестовая методика. – СПб.: Речь, 2010.
8. Энгель Г. Л. Психоаналитическая теория соматических расстройств. – Нью-Йорк: Сондерс, 1962.

Проблемы формирования метапредметных результатов в основной школе

Зайцева Екатерина Сергеевна

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

В федеральных государственных образовательных стандартах сформулированы требования к планируемым результатам освоения основной образовательной программы:

– личностным, связанным с саморазвитием и самоопределением, учебной мотивацией, межличностными отношениями, ценностно-смысловыми установками и т. д.;

– метапредметным, связанным с межпредметными понятиями и универсальными учебными действиями, их использованием в практике, планированием и осуществлением учебной деятельности и т. д.;

– предметным, связанным с конкретными умениями и знаниями по предмету.

Предметные и личностные результаты образования не являются принципиально новыми для российской школы, в которой образование всегда рассматривалось как совокупность обучения и воспитания. Метапредметные результаты впервые сформулированы в качестве целевых

ориентиров общего образования, поэтому вызывают наибольшие трудности в организации процесса их достижения. Поиск эффективных путей их достижения предполагает понимание их сущности.

Теоретический анализ проблемы поиска путей формирования метапредметных результатов в общеобразовательной школе привел нас к пониманию того, что предпосылками к введению понятия «метапредмет» стали работы Ю. В. Громыко, В. Д. Шадрикова, В. А. Хуторского.

Рассматривая понятие «метапроцессы» [10], В. Д. Шадриков отмечает, что это более сложные процессы по отношению к традиционно выделяемым первичным психическим процессам. Исследователь выделяет такие процессы, как целеполагание, антиципация, принятие решения, прогнозирование, программирование, планирование, контроль, саморефлексия, понимание, выяснение значения и смысла, интерпретация, аргументирование, доказательство, моделирование, опосредование.

Ю. В. Громыко, размышляя над реорганизацией содержания образования [3], отмечал непродуктивность предметного принципа в современной ситуации междисциплинарности исследований и разработок. На основании выявленного противоречия было предложено разработать новые учебные предметы особого рода – метапредметы, носящие общий, надпредметный характер. Осваивая метапредметы, учащийся учится находить в любых системах данные закономерности и работать с ними. При этом метапредметные знания не даются учащемуся в готовом виде – напротив, он открывает их для себя сам, осознавая свою деятельность и анализируя ее.

В. А. Хуторской более критически подходил к понятию «метапредмет». По его мнению, введение метапредметности в стандарты – прогрессивный шаг, этот принцип обязателен в системе образования, ориентированной на фундаментальность и человекообразность. Однако ученый указывал на недостаточную научную обоснованность, отождествление метапредметной и общеучебной деятельности, смешение и даже подмену педагогических и дидактических понятий психологическими [8]. Он говорит также о том, что метапредметный принцип не нашел должного отражения в практике педагогов, так как суть этого понятия не раскрыта во ФГОС.

Метапредметные результаты определяются Хуторским как «результаты метапредметной деятельности учащихся по изучению фундаментальных образовательных объектов» [9]. При этом такие результаты имеют внутреннее выражение (личностные качества ученика – знания, умения, способности, компетентности) и внешнее (созданная учеником образовательная продукция). Метапредметные образовательные результаты относятся к конкретным фундаментальным (метапредметным) образовательным объектам, изучаемым учениками. То есть сначала учащийся должен исследовать сам объект, сделать собственные наблюдения и выводы, и лишь затем он знакомится с теми знаниями человечества, которые имеются об этом объекте.

Т. С. Васильева дает следующее определение метапредметных результатов: «освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях» [1]. Такое же определение мы видим в «Глоссарии ФГОС», составленном Московским городским методическим центром» [2].

В примерной основной образовательной программе основного общего образования в качестве условий формирования межпредметных понятий и универсальных учебных действий называются «овладение обучающимися основами читательской компетенции, приобретение навыков работы с информацией, участие в проектной деятельности» [5]. О. Е. Лебедев пишет о том, что для достижения метапредметных результатов нужны «особые педагогические условия, создание которых может стимулироваться оцениванием образовательных результатов» [4].

В примерной основной образовательной программе основного общего образования отмечено, что «целью программы развития УУД является обеспечение организационно-методических условий для реализации системно-деятельностного подхода, положенного в основу ФГОС ООО, с тем, чтобы сформировать у учащихся основной школы способности к самостоятельному учебному целеполаганию и учебному сотрудничеству» [5].

Авторы концепции развития УУД полагают, что развитие учащегося должно носить комплексный характер и охватывать четыре основные сферы: социальное, личностное, познавательное и коммуникативное развитие.

В основу классификации универсальных учебных действий и их функций легли возрастные психологические особенности учащихся младшего и среднего школьного возраста, а также возрастная специфика форм деятельности, факторы и условия их развития. Эти особенности изучались в работах Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, Д. И. Фельдштейна, Л. Кольберга и др. На основании проведенных исследований и согласно четырем компонентам всестороннего развития личности были выделены следующие виды УУД.

Под регулятивными УУД понимают действия, которые обеспечивают организацию учебной деятельности [7]: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, элементы волевой саморегуляции.

Познавательные УУД разделены на несколько блоков:

- общеучебные (умение ставить познавательную цель, работать с информацией, знаково-символические действия, умение структурировать знания, строить речевое высказывание, подбирать эффективные способы решения задач в соответствии с условиями, рефлексия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности, умение работать с текстами различных стилей);
- универсальные логические действия (анализ, синтез, сравнение и классификация объектов, подведение под понятия, установление причинно-следственных связей, построение логической цепи рассуждений, доказательство, выдвижение гипотез и их обоснование);
- действия постановки и решения проблем (формулирование проблемы и самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера).

Не менее важными выступают и коммуникативные УУД: планирование учебного сотрудничества, постановка вопросов, разрешение конфликтов, управление поведением партнёра, умение выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации, владение различными формами речи в соответствии с нормами языка.

Достижение метапредметных результатов образования требует соответствующих стратегий обучения и форм учебных занятий. На данный момент существует два основных способа. Наиболее эффективный из них – внедрение метапредметных курсов по выбору (например, авторские курсы Ю. В. Громько; однако они предназначены лишь для учащихся старших классов). Более доступный способ – проведение стандартных уроков с обязательными элементами метапредметного подхода, например [см. 6]:

- работа с ключевыми понятиями в общенаучном аспекте;
- сопоставление общенаучного понимания этого понятия и его смыслового наполнения в конкретном материале;
- постоянная рефлексия действий на каждом этапе работы;
- создание проблемных ситуаций;
- введение разнообразных форм, методов и приемов работы, активизирующих деятельность учащихся.

То есть без введения в ход урока приемов, позволяющих формировать УУД различного вида, невозможна реализация ФГОС в полном объеме. Однако ни в примерной основной образовательной программе, ни в методических материалах, сопровождающих ФГОС нет четких указаний на способы, методы и технологии их формирования.

В примерной основной образовательной программе основного общего образования определены только общие принципы формирования УУД в основной школе [5]:

- 1) формирование УУД – задача как урочной, так и внеурочной деятельности;
- 2) работа по формированию УУД ведется с предметным и междисциплинарным содержанием;
- 3) образовательная организация в рамках своей ООП может определять, на каком именно материале реализовывать программу по развитию УУД;
- 4) преимущество по отношению к начальной школе, но с учетом специфики подросткового возраста;
- 5) УУД формируется не на одном уроке, но на серии учебных занятий при условии сочетания форм урочной, внеурочной и самостоятельной работы;
- 6) при составлении учебного плана и расписания должен быть сделан акцент на нелинейность, наличие элективных компонентов, вариативность, индивидуализацию.

Таким образом, в практике общего образования существует противоречие между требованиями ФГОС к метапредметным результатам обучения и отсутствием системы приемов их формирования, что актуализирует проблему поиска эффективных методов формирования УУД на уроках.

Список литературы

1. Васильева Т. С. ФГОС нового поколения о требованиях к результатам обучения // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). – СПб.: Заневская площадь, 2014. – С. 74–76.
2. Глоссарий ФГОС. – Режим доступа: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-i-starshaya-shkola/biologiya/fgossi/glossarij-fgos.html>. – Загл. с экрана.
3. Громыко Ю. В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). – Мн., 2000. – 376 с.
4. Лебедев О. Е. Оценка результатов школьного образования при переходе к ЕГЭ // Народное образование. – 2009. – № 4.
5. ПООП ООО. В редакции протокола № 3/15 от 28.10.2015 федерального учебно-методического объединения по общему образованию. – Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-3/>. – Загл. с экрана.
6. Ратикова И. Н. Метапредметный подход в образовательной практике // Концепт. – 2013. – Спецвыпуск № 06. – Режим доступа: <http://ekoncept.ru/2013/13557.htm>. – Загл. с экрана.
7. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.
8. Хуторской А. В. Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности // Вестник Института образования человека; 02.03.2012 г. – Режим доступа: <http://eidos-institute.ru/journal/2012/0302.htm>. – Загл. с экрана.
9. Хуторской А. В. Методика проектирования и организации метапредметной образовательной деятельности учащихся // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2014. – № 2. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/metodika-proektirovaniya-i-organizatsii-metapredmetnoy-obrazovatel'noy-deyatelnosti-uchaschihsya>. – Загл. с экрана.
10. Шадриков В. Д. Интеллектуальные операции: монография. – М.: Логос, 2006. – 108 с.

Проектная деятельность как наиболее оптимальное средство формирования УУД у обучающихся среднего звена

Звонарева Анастасия Анатольевна

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Во все времена образование являлось необходимейшим условием общественного прогресса. В современном мире оно является мощной движущей силой экономического роста страны, повышения эффективности народного хозяйства. Ключевое требование ФГОС нового поколения – формирование не только предметных, но и метапредметных – универсальных учебных действий. Таким образом, прежнее перегруженное содержание школьного образования, базирующееся на традиционных формах обучения, уже не отвечает современным требованиям российского общества.

Введение в 2011 г. в начальной школе ФГОС нового поколения поставило перед учителями задачу пересмотра программ и подходов к работе с обучающимися. Введение метапредметных результатов в стандарт позволяет говорить о том, что в настоящее время начальное образование направлено не только на приобретение предметных знаний, но и на развитие ребенка, т. е. должно носить амплификационный характер: обогащая возможности развития именно данного возраста [3].

Проблемы повышения познавательного интереса учащихся привлекает пристальное внимание многих ученых. Беляев М. Ф., Божович Я. И., Щукина Г. И. связывают формирование познавательного интереса с обучением школьника. Данный интерес способствует успешному

переходу школьника с одной ступени знаний на другую, с одного уровня овладения познавательными и практическими умениями к другому, более высокому.

Приоритетной задачей системы современного образования является формирование всей совокупности «универсальных учебных действий», поскольку каждому ребенку обеспечивается возможность самостоятельного обучения, постановки учебных целей, поиска и использования нужных средств и способов их достижения. Они способствуют формированию навыка оценивать и контролировать учебную деятельность и ее результаты, создают условия для развития и самореализации личности. Под универсальными учебными действиями понимают обобщенные действия, открывающие возможность широкой ориентации учащихся.

Термин «универсальные учебные действия» обозначает в широком своем значении умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию личности при помощи активного и сознательного присвоения нового социального опыта. В более узком обозначении (психологическом) термин УУД является совокупностью способов действия ученика (в том числе связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих формирование разнообразных умений, равно как самостоятельное освоение новых учебных знаний.

В качестве основных видов УУД, соответствующих основным целям общего образования, выделяют четыре блока: личностный; регулятивный (в том числе действия саморегуляции); познавательный; коммуникативный.

– личностные – личностное самоопределение, ценностно-смысловая ориентация учащихся и нравственно-этическое оценивание (то есть умение ответить на вопрос: «Что такое хорошо, что такое плохо?»), смыслообразование (соотношение цели действия и его результата, то есть умение ответить на вопрос: «Какое значение, смысл имеет для меня учение?») и ориентация в социальных ролях и межличностных отношениях;

– познавательные:

- общие учебные действия – умение поставить учебную задачу, выбрать способы и найти информацию для её решения, работать с информацией, структурировать полученные знания;
- логические учебные действия – умение анализировать и синтезировать новые знания, устанавливать причинно-следственные связи, доказывать свои суждения;
- постановка и решение проблемы – умение сформулировать проблему и найти способ её решения;

– коммуникативные – умение вступать в диалог и вести его, учитывая особенности общения с различными группами людей или текстом (книгой);

– регулятивные – целеполагание, планирование, корректировка плана [6].

Поскольку формирование умения учиться – задача всех ступеней школьного образования, то в настоящее время все чаще поднимается вопрос об окончательной модернизации среднего звена.

Организация современной учебной деятельности формирует у обучающихся умение самостоятельно ставить перед собой учебные задачи; планировать деятельность, выбирать необходимые для нее учебные действия, осуществлять контроль в ходе выполняемой работы и суметь оценить полученные результаты. Так как в традиционной системе образования ученику нет необходимости контролировать и оценивать свою работу, она лишается внутренней мотивирующей и направляющей основы [5].

Современная обстановка требует от будущего гражданина России умения анализировать, сравнивать, выделять главное, решать проблему, сотрудничать и творить, адекватно оценивать себя, быть ответственным, самостоятельным.

Актуальность как вопроса формирования познавательного интереса, так и познавательных универсальных учебных действий, вытекает из противоречия между потребностью современного общества в личности с активной познавательной позицией, способной к непрерывному образованию в течение всей жизни и недостаточным вниманием в школьном образовании к процессам, которые позволяют эту позицию формировать.

В этом свете педагог образовательной организации обязан помочь раскрытию духовных и творческих способностей ребенка. Самое главное научить обучающегося мыслить, а так же дать ему навыки практических действий. Этому способствуют активные технологии, формы и методы обучения.

Такие методы должны:

- формировать самостоятельную, активную, инициативную, позицию обучающихся в учении;
- развивать универсальные учебные действия;
- формировать умения, связанные непосредственно с опытом практического применения;
- быть нацелены на развитие познавательного интереса учащихся;
- реализовывать бы принцип связи с жизнью.

В процессе поиска инновационных средств современные педагоги не всегда осознают необходимость групповых, игровых, ролевых, практико-ориентированных, проблемных, рефлексивных и прочих форм учения/обучения.

Метод проектов занимает одно из первых мест среди подобных методов, обнаруженных в арсенале мировой и отечественной педагогической практики.

Организация проектной деятельности школьников достаточно новый процесс для современного отечественного психолого-педагогического знания. О методе проектов ученые говорили достаточно давно, но теоретический анализ проектной деятельности как средства обучения и воспитания не был полностью реализован.

В основу метода проектов, возникшего во второй половине XIX в. были положены прагматические идеи американского философа и педагога Д. Дьюи (1859–1952). Он отмечал, что любое обучение должно осуществляться на активной основе, в детях необходимо стимулировать личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые потребуются в реальной жизни [1].

Продолжатель школы Д. Дьюи американский педагог У. Х. Килпатрик разработал и внедрил в учебный процесс метод проектной деятельности обучающихся. У. Х. Килпатрик подчеркивал, что метод проектной деятельности дает обучающимся абсолютную свободу в выборе проблемы, в ее решении и воплощении, соответственно формирует активную позицию обучающихся.

В работах С. Т. Шацкого, М. В. Крупениной, В. В. Игнатьева, Е. Г. Каганова и др. заложены основы эмпирического анализа данного метода обучения. Психологические же основы проектного обучения изложены в работах таких отечественных исследователей психологии, как П. Ф. Каптерев, П. П. Блонский и др. [2].

В наше время использование проектного метода обучения рассматривается на другой теоретической базе (П. Р. Атутов, М. В. Ретивых, В. Д. Симоненко, Ю. Л. Хотунцев и др.). Данные исследования показывают полноту проявления позитивных характеристик проектной деятельности в рамках современной, технологически насыщенной образовательной среды [2].

Среднее и старшее звено современной школы, находясь в настоящее время на стадии перехода на новые ФГОС. В общеобразовательных школах технологии и методы обучения, обеспечивающие решение поставленных задач, конструируются и применяются учителем в зависимости от особенностей школы.

Познание есть результат активной мысли, поэтому процессы мышления являются наиболее значительным для формирования интереса к познанию. С его помощью ребенок познает предметы более глубоко, всесторонне, чем при их непосредственном восприятии. Обучающиеся осмысливают и обдумывают ранее увиденное, услышанное и замечают то, что ранее не видели, не слышали, ученик открывает связи, которые раньше не замечал [4].

Так как мы рассматриваем учебный процесс как единство внешнего и внутреннего, педагог задача педагога возбуждать у учащихся столь значительные для познания процессы, как эмоция, воля (основана на потребности в преодолении препятствий), и все они в органическом сцеплении и составляют основу познавательного интереса.

В классах среднеобразовательных школ учатся как дети из семей со средним достатком, так и из малообеспеченных семей. Подавляющее большинство родителей обучающихся имеет среднее специальное образование. Многие ученики не видят для себя перспективы личностного развития после окончания школы и поэтому мало заинтересованы в изучении учебных предметов.

Они плохо усваивают материал в силу особенностей памяти, восприятия и мышления. Все это делает работу учителя по развитию учащихся затрудненной.

Проектная деятельность – это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата. Проектная деятельность ориентирована на самостоя-

тельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени.

Проектная деятельность включает следующие этапы:

- разработка проектного замысла (анализ ситуации, анализ проблемы, целеполагание, планирование);
- реализация проектного замысла (выполнение запланированных действий);
- оценка результатов проекта (нового/измененного состояния реальности) [5].

Функции проектной деятельности:

- 1) **преобразующая** – развитие конструкторского образа и его использования для построения собственного объекта;
- 2) **отражательная** – использование имеющихся образов и формирование в процессе деятельности новых представляет функцию деятельности;
- 3) **технологическая** – владение приемами технологической деятельности, включающей элементы моделирования, конструирования;
- 4) **программно-целевая** – реализует стратегию проектной деятельности, включая целеполагание, прогнозирование, планирование, организацию;
- 5) **контрольно-регулятивная** – реализует тактику проектной деятельности, включая акты принятия решений, контроля и коррекции;
- 6) **исследовательская** – специфика проектной деятельности требует от учащегося анализа существующих аналогов, обобщения существующей ситуации и выбора наилучшего варианта, тем самым ориентируя ученика на анализ процессуальной и динамической сторон окружающего мира;
- 7) **креативная** – генерирование новых идей на основе обобщенного анализа суммы полученных знаний – как в социальном контексте, так и в учебной деятельности.

С целью проверки гипотезы о том, что формированию познавательных УУД учащихся среднего звена способствует проектная деятельность, было проведено экспериментальное исследование на базе общеобразовательных организаций. Респондентами были обучающиеся двух 5-х классов в количестве 25 человек.

По результатам диагностики «Методика выявления познавательной активности (Червякова Л. А., Бойко Ю. В.), уровень высокой сформированности познавательной активности выявлен у 15 % детей экспериментальной и 20 % – контрольной группы. У обучающихся сформированы такие умения, как активное ориентирование в новом материале, самостоятельное выделение ключевых понятий, понимание и принятие учебной задачи, выбор способов работы, владение мыслительными операциями, инициативность, нахождение нестандартных решений.

Уровень средней сформированности познавательной активности зафиксирован у 25 % и 20 % школьников данных групп соответственно. Они недостаточно ориентируются в новом материале и лишь частично самостоятельно выделяют ключевые понятия.

Уровень низкой сформированности познавательной активности показало 60 % обучающихся экспериментальной и контрольной групп. У этих детей учебные действия и операции не связаны друг с другом, характерно отсутствие понимания сути учебной задачи, слабая активность, отсутствие инициативы.

После проведения методики «Диагностика уровней сформированности познавательных интересов школьников» (Баранова Э. А.) мы установили, что уровень высокой сформированности познавательных интересов у 20 % респондентов экспериментальной группы и 20 % – контрольной группы. Средний уровень зафиксирован у 30 и 35 % школьников экспериментальной и контрольной групп. Эти ученики способны самостоятельно принять задачу и найти способ ее выполнения, задают вопросы для уточнения условий ее выполнения. Уровень низкой сформированности познавательных интересов показали 50 и 45% обучающихся экспериментальной и контрольной групп.

Опираясь на полученные результаты, мы провели формирующую работу: обучающиеся выполняли проекты по группам.

- 1-я группа: «Правила безопасности в интернете»;
- 2-я группа: «Правила безопасности на улице»

Дети выбирали тему по интересам и увлечениям. По длительности данные проекты среднесрочные и выполнялись они обучающимися дома. Все шаги по реализации проекта контролировались учителем.

Проверяя эффективность формирующего этапа эксперимента был проведен контрольный этап исследования.

Анализ динамики изменения уровня познавательной активности по «Методике выявления познавательной активности (Червякова Л. А., Бойко Ю. В.) показал: возросший уровень сформированности познавательной активности детей экспериментальной группы на 30 %, контрольной – на 10 %.

Анализ динамики изменения уровня познавательных интересов по методике «Диагностика уровней сформированности познавательных интересов младших школьников» (Баранова Э. А.) в группах показал, что познавательный интерес у детей экспериментальной группы вырос на 35 %, контрольной – на 10 %.

Для подтверждения достоверности результатов исследования мы воспользовались χ^2 – угловое преобразование Фишера. Количественный и качественный анализ экспериментальных данных, а также метод статистической обработки подтверждают правильность выдвинутой гипотезы.

По данным исследования можно сделать вывод, что применяя проектирование, можно корректировать уровень познавательной активности обучающихся и как следствие повысить их мотивацию к обучению.

Список литературы

1. Дьюи Д. Школа и общество. – М.: Госиздат РСФСР, 1924.
2. Константинова В. В. Проектная деятельность как средство формирования универсальных учебных действий младших школьников. – Режим доступа: <https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36933>. – Загл. с экрана.
3. Модель мониторинга введения ФГОС начального общего образования, включающая 2 блока: концептуальный и инструментальный. – Режим доступа: https://docs.google.com/document/d/14o45nmSDTM1chVeP_mAPsuj3fVRW34mTTOAiux4-bQ/. – Загл. с экрана.
4. Пидкасистый П. И. Психолого-педагогический справочник. – М., 1999.
5. Регулятивные универсальные учебные действия. – Режим доступа: http://ruzaschool2.ucoz.ru/publ/reguljativnye_universalnye_uchebnye_dejstvija/1-1-0-3. – Загл. с экрана.
6. Универсальные учебные действия. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Универсальные_учебные_действия. – Загл. с экрана.

Потенциал народной сказки в развитии эмоциональной сферы младших дошкольников

Зеленская Елена Евгеньевна

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

В дошкольном возрасте эмоции играют важную роль в развитии ребенка: помогают воспринимать действительность и реагировать на нее. Эмоции, проявляющиеся в поведении младшего дошкольника, информируют взрослого о чувствах и желаниях ребёнка. В эмоциональном мире дошкольника, в процессе взросления, происходит переход от базовых эмоций (страха, радости и др.) к более сложной гамме чувств: радуется и сердится, восторгается и удивляется, ревнует и грустит. Эмоциональный мир ребёнка становится богаче и разнообразнее. У младшего дошкольника очень сильны выражения чувств и желаний, несмотря на их неустойчивость. Они носят непосредственный, яркий характер: плач, крик, хлопанье в ладоши, агрессивные жесты, прыжки – ребенок всем своим существом выражает свое переживание.

Ребенок усваивает «язык чувств» – принятые в обществе формы выражения тончайших оттенков переживаний при помощи взглядов, улыбок, жестов, поз, движений, интонация голоса и тому подобное [3]. В младшем дошкольном возрасте ребенок уже может словами объяснить свое состояние, что свидетельствует об определенном уровне осознания своего внутреннего мира, он овладевает умением сдерживать бурные, резкие выражение чувств.

Проблема «эмоционального развития» изучалась психологами и педагогами в различных аспектах. Понятие «эмоции», их классификацию рассматривали К. Е. Изард, С. А. Рубинштейн, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин, П. В. Симонов и др. Было выявлено, что именно положительные эмоции создают оптимальные условия для активной деятельности мозга и являются стимулом для познания мира. Влияние эмоций на все виды психической деятельности ребенка дошкольного возраста подтверждается научными трудами педагогов Н. А. Ветлугиной, С. А. Козловой, Т. С. Комаровой, Т. А. Куликовой, С. И. Маслова, О. П. Радыновой, Н. П. Сакулиной, К. В. Тарасовой, а также психологов Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, Г. М. Бреслава, Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, В. С. Мухиной, С. Л. Рубинштейна, Е. О. Смирновой, П. М. Якобсон.

В раннем и дошкольном детстве эмоции владеют всеми сторонами жизни ребенка. Они регулируют и управляют всеми психическими функциями. Проявление эмоций происходит при взаимодействии дошкольника с окружающим его миром. И чем ярче, интереснее встреча с объектами окружающей действительности, тем сильнее и ярче проявление эмоций ребёнка.

Младший дошкольный возраст является благоприятным периодом для организации работы по оптимизации эмоционального развития детей. Это время, когда ребенок-дошкольник наиболее впечатлителен. Он усваивает социальные, культурные ценности, стремится занять своё место в обществе. У ребёнка младшего дошкольного возраста ярко прослеживается неотделимость эмоций от процессов восприятия, мышления, воображения. По данным психологов, опыт эмоционального отношения к миру, обретаемый в дошкольном возрасте, весьма прочен и принимает характер установки. В дошкольном возрасте эмоциональные реакции сопровождают ребенка в его восприятии окружающего мира, в его общении, служат откликом на поступки и действия людей. Дошкольный возраст это начальный этап в развитии эмоциональной отзывчивости, выразительности экспрессивных действий детей. Сопереживание к сверстнику во многом зависит от ситуации и позиции ребенка. В условиях острого личного соперничества эмоции захлестывают дошкольника, резко возрастает количество негативных экспрессий в адрес ровесника. Ребенок не приводит никаких аргументов относящихся к сверстнику, а просто (в речи) выражает свое отношение к нему, сопереживание товарищу резко снижается. Пассивное наблюдение за деятельностью сверстника вызывает у дошкольника двойные переживания. Если он уверен в своих силах, то радуется успехам другого, а если не уверен, то испытывает зависть.

Между тем необходимо отметить, что количество детей с нарушениями психоэмоционального развития, типичным симптомам которых являются эмоциональная неустойчивость, враждебность, агрессивность, тревожность и т. д., в последнее время увеличилось. Это серьезно осложняет взаимоотношения ребенка с окружающим миром [6]. Из наблюдений за дошкольниками можно сделать вывод, что дети не могут адекватно выражать свои эмоции (злость, страх, удивление, стыд, радость, грусть) и правильно оценивать эмоции других детей. Это является существенным барьером в установке доброжелательных и гуманных взаимных отношений, умении конструктивно общаться. Программно-методическое обеспечение эмоционального развития дошкольников современных ДОО отстаёт от потребностей практики.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме эмоционального развития младших дошкольников, позволяет представить структурно этот процесс. Компонентами эмоционального развития детей младшего дошкольного возраста являются:

1. Адаптивный компонент: установление эмоционального контакта; преодоление негативных эмоциональных состояний (страх, тревожность, агрессивность); снижение напряжения; формирование положительного эмоционального фона.

2. Экспрессивный компонент включает в себя формирование представлений о многообразии эмоций (гнев, радость, удивление, страх, грусть); развитие способности распознавать эмоциональные проявления других людей по различным признакам (мимике, пантомимике, интонации и др.); развитие способности выражать свои эмоции (мимикой, пантомимикой, интонацией и др.); формирование словаря детей за счёт слов, обозначающих различные эмоции.

3. Социальный компонент: развитие эмпатии; обучение социально-приемлемым способам выражения негативных эмоций; развитие навыков позитивного восприятия себя и окружающих; воспитание уверенности в себе.

Нельзя недооценивать роль художественной литературы в расширении познания и кругозора детей, обогащении эмоциональной сферы. При знакомстве с художественными произведениями перед дошкольниками раскрывается мир человеческих чувств, вызывая интерес к личности, к внутреннему миру героя. Научившись сопереживать героям художественных произведений, дети начинают замечать проблемы близких и окружающих их людей.

Роль художественной литературы во всестороннем развитии детей раскрывается в работах Н. С. Карпинской, М. М. Кониной, Е. А. Флериной. Особенности восприятия художественной литературы дошкольниками – в работах Л. М. Гурович, А. В. Запорожца, Л. Я. Панкратовой, Т. А. Репиной.

Л. П. Стрелкова отмечает, что именно художественная литература раскрывает перед детьми мир человеческих чувств, вызывая интерес к личности, к внутреннему миру героя. Научившись сопереживать с героями художественных произведений, дети начинают замечать проблемы близких и окружающих их людей [4].

Художественные произведения впервые знакомят младших дошкольников с представлениями о человеке, о проблемах людей и различных способах их решения.

Восприятие художественных произведений оказывает сильное воздействие на эмоциональное развитие детей, а процесс ознакомления с художественной литературой создает психологические условия для формирования социальной адаптации ребенка. Ребенок легко учиться понимать внутренний мир героев произведений, их эмоциональные переживания и чувства, сопереживать им, верить в силы добра [1].

Художественная литература является наиболее доступным видом искусства, который способствует эмоциональному развитию детей. Чтение это не только интересное время проведение, занятие, которое интересно и доступно ребёнку. Чтение это очень существенное средство, которое помогает ребёнку понять внутренний эмоциональный мир людей, способ, помогающий снять тревогу, воспитать уверенность в будущем.

Ознакомление с художественной литературой младших дошкольников осуществляется с помощью произведений разных жанров. Среди них выделяется народная сказка. В ней заключена мудрость народа, его трудолюбие, стремление к победе добра, любовь к близким. Народная сказка – это то произведение, которое входит в мир ребенка практически с колыбели и остаётся до конца жизни. Сказка является началом знакомства с литературой, отношениями между людьми и окружающим миром.

Сказка – это жанр литературного творчества с установкой на вымысел. Главной особенностью сказки является то, что это всегда выдуманная история со счастливым концом, где добро побеждает зло. Народная сказка – это эпический жанр письменного и устного народного творчества: прозаический устный рассказ о вымышленных событиях в фольклоре разных народов [5]. Сказка – это повествовательное, обычно народнопоэтическое произведение о вымышленных лицах и событиях, преимущественно с участием волшебных, фантастических сил [2].

Но сказки складывались не только ради развлечения, в них люди хотели выразить свое миропонимание и особое отношение к жизни. В народных сказках мы видим веру в разум, добро и справедливость, торжество правды над кривдой, прославление мужества и храбрости, пренебрежение к глупости, ненависть к врагам или насмешку над ними. Народная сказка позволяет ощутить связь с прошлым и дает возможность приобщиться к истокам народной культуры. Детские сказки – это не только увлекательное путешествие в мир волшебных приключений, но и возможность научиться различать добро и зло, находить выход из различных житейских ситуаций, развить фантазию и логическое мышление ребёнка, – и все это изложено в доступной игровой манере детской сказки. Детское восприятие информации, поступающей из окружающего их мира, в том числе и сказок, отличается от взрослого. Дошкольники переживают события, изложенные в сказке, как реально происходящие, на веру воспринимают утверждения и советы, стараются подражать любимым героям детской сказки.

У маленького ребенка сильно развит механизм идентификации, т. е. процесс эмоционального включения, объединения себя с другим человеком, персонажем и присвоения его норм, ценностей, образцов. Поэтому, воспринимая сказку, ребенок, с одной стороны сравнивает себя со сказочным героем, и это позволяет ему почувствовать и понять, что не у него одного есть такие проблемы и переживания. С другой стороны, посредством ненавязчивых сказочных об-

разговоров ребенку предлагаются выходы из различных сложных ситуаций, пути разрешения возникших конфликтов, позитивная поддержка его возможностей и веры в себя. При этом ребенок отождествляет себя с положительным героем.

Неоценима роль народных сказок в воспитании ребенка в традициях народа, становлении его духовного и нравственного мира. С помощью сказок формируются такие нравственные категории, как добро и зло, хорошо и плохо, можно и нельзя, доброжелательность и дружелюбие.

Младший дошкольный возраст это период, когда ребёнок активно познаёт окружающий мир, человеческие взаимоотношения. В это время накапливается нравственный опыт, начинается формироваться личность. Этот возраст нельзя пропустить для становления представлений о добре и зле, о нравственных эталонах и нравственных нормах поведения и взаимоотношений.

Практика работы в дошкольных учреждениях показывает, что в развитии эмоциональной сферы дошкольников недостаточно используются возможности народной сказки, содержанием которой являются отношения, чувства, эмоции, настроения героев и которые напрямую связаны с развитием эмоциональной отзывчивости воспитанием таких качеств как доброта, умение сочувствовать другому человеку.

Восприятие сказки оказывает сильное воздействие на эмоциональное развитие детей, процесс ознакомления со сказкой создает психологические условия для социальной адаптации ребенка. Во все времена сказка способствовала развитию позитивных межличностных отношений, социальных умений и навыков поведения, а также нравственных качеств личности ребенка, которые определяют его внутренний мир. При этом сказка остается одним из самых доступных средств для эмоционального развития ребенка, которое во все времена использовали и педагоги, и родители.

В процессе воспитания детей младшего дошкольного возраста начинается формирование моральных чувств, поведения и нравственных представлений. Большое внимание уделяется развитию и обогащению чувств детей, повышению степени их осознания детьми, формированию способности управлять чувствами. Закладывается чувство уважения, которое развивается на эмоциональной основе любви и привязанности детей к взрослым. Самыми дорогими, уважаемыми для ребёнка являются члены его семьи. Семья занимает центральное место в воспитании ребёнка, играет основную роль в формировании мировоззрения, нравственных норм поведения, чувств, социально-нравственного облика и позиции дошкольника.

Воспитание нравственных чувств необходимо рассматривать в тесной взаимосвязи с общим эмоциональным развитием ребенка. Эмоциональное отношение детей к окружающему является косвенным показателем становления их чувств. Художественная литература способствует возникновению у детей именно культурно-нравственных качеств к описываемым событиям, природе, героям, персонажам сказок.

К сожалению, сейчас родители уделяют мало времени и желания, чтобы почитать детям сказку, обсудить её, ответить на вопросы ребёнка. А ведь в сказке скрыта огромная воспитательная сила. Через сказку происходит передача моральных норм младшему поколению. В сказках отражены народные традиции, обычаи, а также лучшие черты народа: живой ум, трудолюбие, целеустремлённость, любовь к своей Родине.

Правильно подобранная народная сказка корректирует и улучшает поведение, воспитывает уверенность в своих силах, положительно влияет на эмоции младшего дошкольника.

Благодаря знакомству с народными сказками у младшего дошкольника начинают формироваться привычки, характер, прививаются жизненные ценности. Сказки способствуют психологическому развитию ребёнка.

Влияние сказок на эмоциональное развитие детей дошкольного возраста заключается в том, что в процессе дифференцирования представлений о добре и зле происходит формирование гуманных чувств и социальных эмоций и осуществляется последовательный переход от психофизиологического уровня их развития к социальному, что обеспечивает процесс эмоционального развития ребенка.

Список литературы

1. Иппалитива Н. Э. Развитие эмпатии через образовательную область «Художественная литература» // Детский сад. Всё для воспитателя. – 2012. – № 4.

2. Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В. М. Кожевникова и П. А. Николаева. – М., 1996. – 751 с.
3. Любина Г. Обучение дошкольников «языку чувств» // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 2.
4. Стрелкова Л. П. Влияние художественной литературы на эмоции ребёнка: пособие для воспитателей детского сада. – М.: Просвещение, 1987. – 176 с.
5. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. Т. 1–4. – 4-е издание. – М., 2006.
6. Эмоциональное развитие дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Д. Кошелева, В. И. Перегуда, О. А. Шаграева, С. А. Козловой. – М.: Академия, 2003. – 176 с.

Организация тьюторского сопровождения детей с ОВЗ в дошкольной образовательной организации

*Зоммер Александр Павлович
Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения*

Инклюзивное образование, как известно, – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Законом об образовании и ФГОС дошкольного образования определено, что дошкольные образовательные организации должны организовать обучение, развитие и воспитание детей с ОВЗ и детей-инвалидов.

На основании этих документов дошкольная образовательная организация обязана принимать детей с ОВЗ и детей-инвалидов независимо от их социального положения, физического, эмоционального и интеллектуального развития и создавать им условия на основе психолого-педагогических приемов, ориентированных на потребности детей данной категории.

Статистика показывает, что детей с ОВЗ с каждым годом становится всё больше.

Вместе с тем дети данной категории могут социально адаптироваться лишь при условии включения их в среду сверстников, начиная с дошкольного возраста, и вовремя начатого и адекватно организованного процесса воспитания и обучения.

И сразу же возникает проблема психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в образовательном пространстве.

Практика инклюзивного образования доказывает необходимость организации тьюторского сопровождения детей с ОВЗ в условиях дошкольного образовательного учреждения, как одного из аспектов реализации ФГОС для детей с ОВЗ и преемственности дошкольного и начального общего образования детей с особыми возможностями здоровья.

Применительно к инклюзивному образованию, тьютор – это специалист, который организует условия для успешной интеграции детей с особыми возможностями здоровья в образовательную и социальную среду образовательного учреждения.

Тьюторское сопровождение – это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов ребёнка, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы.

Под сопровождением понимается не просто сумма разнообразных методов коррекционно-развивающей, профилактической, защитно-правовой, реабилитационной и оздоровительной работы с детьми, а именно система взаимодействия специалистов, направленная на решение задач коррекции, развития, обучения, воспитания, социализации детей с ОВЗ, в которую включён тьютор, как посредник между ребёнком, специалистами, воспитателем и родителями.

Одним из наиболее важных условий перехода к инклюзивной форме образования, его успешности является система сопровождения и поддержки детей с ОВЗ. Профессия тьютора приобретает здесь особое значение.

В инклюзивном образовании подобных специалистов в настоящий момент также называют педагог сопровождения, адаптор, куратор, освобожденный классный воспитатель, поддерживатель.

В настоящее время у нас в стране законодательно специальность «тьютор» внесена в реестр профессий, определены квалификационные и иные характеристики данного специалиста.

Вместе с тем тьюторов, владеющих компетенциями психолого-педагогического сопровождения и поддержки детей с ОВЗ в условиях инклюзии в дошкольных образовательных организациях нет. Педагогами-сопровождающими работают социальные педагоги, воспитатели и даже родители детей с ОВЗ. А также волонтеры-студенты. Но мама в качестве тьютора – это риск чрезмерной опеки, которая тормозит развитие малыша. А роль волонтеров сводится к тому, что они оказывают чаще всего физическую помощь, о профессиональном сопровождении речь не идёт. Именно поэтому дошкольные образовательные организации, осуществляющие эксклюзивную практику, вынуждены самостоятельно решать проблему подготовки тьюторов, формировать у них готовность к сопровождению детей с ОВЗ и инвалидов. Этим занимается тьюторская служба.

Проблематика тьюторства в инклюзивном образовании разрабатывается рядом исследовательских групп в области российского инновационного образования в течение последних десяти лет (Т. В. Волосовец, И. В. Карпенкова, Т. М. Ковалева, Н. В. Рыбалкина, М. М. Семаго, Н. Н. Малофеев, Т. Р. Тенкачёва, Д. Б. Эльконин и др.). Однако нами не обнаружено работ, посвящённых формированию готовности тьютора к сопровождению детей с ОВЗ в условиях инклюзии в дошкольной образовательной организации. Необходимость постановки и решения проблемы формирования готовности тьютора к сопровождению детей с ОВЗ в условиях инклюзии в дошкольной образовательной организации обусловлена не только тем, что она не была предметом специального исследования, но и тем, что в системе образования выявляются противоречия:

- между возрастающей потребностью дошкольных образовательных организаций, осуществляющих инклюзивную практику в тьюторах, и низким уровнем их готовности к сопровождению детей с ОВЗ, отвечающих социальному заказу и решению профессиональных задач;

- разработанностью в педагогической науке теоретических основ тьюторства и недостаточной изученностью специфики сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзии в дошкольной образовательной организации;

- объективной необходимостью разработки модели тьюторского сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзии в соответствии с функциями профессиональной деятельности и их результативной характеристики.

Требуется разрешения основное противоречие между существующей социальной необходимостью готовности тьюторов к сопровождению детей с ОВЗ и недостаточной разработанностью педагогических средств, обеспечивающих готовность тьюторов к сопровождению детей с ОВЗ в условиях инклюзивной практики.

На практике – это проблема определения содержания и средств формирования готовности тьюторов к сопровождению детей с ОВЗ в дошкольной образовательной организации, в условиях инклюзии.

Дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида детский сад № 325 «Незабудка» г. о. Самара имеет опыт работы с детьми данной категории, который высветил как положительные стороны, так и определённые сложности инклюзивной практики.

Начиная с 2008 года, осуществлялась сначала интеграция, а позднее – инклюзивное образование детей с ОВЗ и детей инвалидов. Дошкольное учреждение посещали в среднем двадцать детей данной категории при списочном составе до 150 воспитанников. С особенными детьми индивидуально работали специалисты (учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог), всё остальное время дети были включены в воспитательно-образовательный процесс групп комбинированной направленности. Была разработана чёткая система взаимодействия всех участников воспитательно-образовательного процесса, и, тем не менее, основная нагрузка ложилась на плечи воспитателя.

На сегодняшний день детский сад посещают 24 (то есть каждый девятый ребёнок), с ОВЗ с такими диагнозами, как ДЦП, ДРА, Даун-синдром, умственная отсталость, ЗПР и др., соответственно в каждой группе – от 3 до 5 детей с ОВЗ, а списочный состав групп составляет в среднем 35 воспитанников.

Безусловно, одному воспитателю не под силу организовать воспитательно-образовательный процесс, в который включены и дети с ОВЗ.

Администрация детского сада приняла решение готовить тьюторов для сопровождения детей с ОВЗ и инвалидов самостоятельно.

Перед тем как начать данную работу, было проведено анкетирование по изучению отношения педагогов, специалистов ДООУ, родителей детей с ОВЗ к тьюторскому сопровождению детей с ОВЗ в воспитательно-образовательном процессе дошкольной образовательной организации.

В анкетировании принимали участие 12 педагогов, 4 специалиста и 18 родителей детей с ОВЗ, посещающих детский сад. Анализ полученных результатов изучения отношения к тьюторству, тьюторскому сопровождению детей с ОВЗ в воспитательно-образовательном процессе дошкольной образовательной организации показал, что на первый вопрос анкеты «Кто такой тьютор?», 100 % педагогов и родителей и 75 % специалистов выбрали вариант – а) сопровождающий ребёнка в воспитательно-образовательном процессе; 25 % специалистов считают, что тьютор – это помощник воспитателя.

На 2-й вопрос «По Вашему мнению, тьютор должен быть...» 73 % педагогов, 100 % специалистов и 89 % родителей считают, что в каждой группе, где находятся дети с ОВЗ в течение всего дня; вместе с тем, 27 % педагогов и 11 % родителей выбрали вариант – в) для того, чтобы отводить детей с ОВЗ к специалистам;

Результаты ответов на 3-й вопрос «Тьютор должен быть...» следующие: 100 % педагогов и родителей считают, что это должен быть педагог, имеющий специальную подготовку (вариант – б)); и 9 % педагогов выбирают вариант – г) любой сотрудник детского сада.

На 4-й вопрос «С кем должен взаимодействовать тьютор?» получены следующие результаты: 64 % педагогов, 75 % специалистов и 56 % родителей выбирают вариант в) со всеми участниками образовательного процесса; вместе с тем, 27 % педагогов и 11 % родителей считают, что это должны быть специалисты; но 25 % специалистов и 33 % родителей думают, что тьютор должен взаимодействовать только с родителями.

Анализируя результаты ответов на 5-й вопрос «...у кого должен быть тьютор?», отмечаем, что 64 % педагогов, 75 % специалистов и 56 % родителей считают, что тьютор у ребёнка с ОВЗ должен быть в зависимости от сложности диагноза (вариант – б)); вместе с тем, 25 % специалистов и 33 % родителей за то, чтобы тьютор был у каждого ребёнка с ОВЗ, а 18 % педагогов затрудняются ответить на этот вопрос.

На 6-й вопрос «...что позволит деятельность тьютора ребёнку с ОВЗ?» получены следующие ответы: 36 % педагогов, 50 % специалистов и 89 % родителей выбрали вариант – в) повысить уровень социального, познавательного и личностного развития ребёнка с ОВЗ; наряду с оптимистичными ожиданиями результатов от деятельности тьютора со стороны родителей, 33 % педагогов 25 % специалистов считают, что тьютор лишь поможет детям с ОВЗ легче адаптироваться в детском коллективе, ещё 25 % специалистов отдают предпочтение повышению уровня самостоятельности детей данной категории.

Результаты ответов на 7-й вопрос «Каково Ваше отношение к деятельности тьютора?» таковы: у 37 % педагогов, 75 % специалистов и 67 % родителей отношение к деятельности тьюторов положительное, при условии, что тьютор – специально подготовленный педагог; а также 36 % педагогов, 25 % специалистов и 33 % родителей отмечают важность и необходимость работы тьютора.

Анализ результатов изучения отношения к тьюторскому сопровождению детей с ОВЗ в воспитательно-образовательном процессе дошкольной образовательной организации показал, что большинство педагогов, специалистов и родителей имеют правильное представление о понятии «Тьютор», о требовании к его профессиональным качествам, необходимости специальной подготовки, о том, что тьюторы нужны в образовательных учреждениях, осуществляющих инклюзивную практику.

На сегодняшний день проделана большая работа в решении проблемы формирования готовности тьютора к сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации ФГОС ДО:

1. Администрация дошкольной организации создала организационные условия внедрения тьюторства:

– внесены изменения в Устав и локальные нормативно-правовые акты о тьюторском сопровождении детей с ОВЗ;

– издан приказ о создании тьюторской службы в составе: методиста тьюторского сопровождения, учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога, тьюторов, педиатра;

- издан приказ о введении в штатное расписание должности тьютора;
- разработано Положение о тьюторском сопровождении детей с ОВЗ;
- разработаны и утверждены должностные инструкции методиста тьюторской службы, тьютора в соответствии с квалификационными характеристиками.

2. Методическая служба тьюторского сопровождения проделала следующую работу:

- приведена в соответствие с требованиями ФГОС основная образовательная программа дошкольного учреждения в части работы с детьми с ОВЗ;

- разработаны адаптированные образовательные программы для каждого ребёнка с ОВЗ;

- тьюторы посещают курсы повышения квалификации по инклюзивному образованию в Центре специального образования;

- разработана форма документации тьютора: индивидуальные программы сопровождения для детей с ОВЗ; дневник тьютора, календарный план работы тьютора;

- проведены консультации со специалистами, воспитателями по взаимодействию с тьюторами;

- проведены семинары-практикумы по обучению тьюторов ведению документации, использованию современных технологий сопровождения детей с ОВЗ, таких как: подсказки, поощрения, игровые технологии, стимуляция резервных возможностей организма, артпедагогических и арттерапевтических технологий, развитие релаксационных умений, специальные немедикаментозные технологии, педагогика сотрудничества и др.;

- создана адекватная возможностям ребенка охранительно-педагогическая и развивающая предметная среда, обеспечивающую полноценное развитие, коррекцию отклонений высших психических функций и становление личности ребенка: пандус, физкультурно-игровые и оздоровительные сооружения, аппарат Гросса, спортивная площадка со специальным оборудованием, релаксационная и сенсорная комнаты, класс Монтессори, цифровая лаборатория «Наураша», игровые наборы «Дары Фребеля» и др.

Тьюторское сопровождение осуществляется в системе взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса: ребёнком с ОВЗ, его родителями, администрацией дошкольной организации, медицинским персоналом, воспитателем, специалистами;

Таким образом, обоснованы средства, условия и технологии тьюторского сопровождения детей с ОВЗ, обеспечивающие доступность дошкольного образования для детей с особыми возможностями здоровья и детей-инвалидов.

Список литературы

1. Волосовец Т. В. Инклюзивная практика в дошкольном образовании: пособие для педагогов дошкольных учреждений / Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова. – М.: Мозаика-Синтез, 2011. – 144 с.

2. Карпенкова И. Новая школьная специальность – тьютор // Здоровье детей – Первое сентября. – 2012. – № 5. – С. 39–43.

3. Ковалева Т. М. Открытое образование и современные тьюторские практики // Тьюторство: концепции, технологии, опыт. Юбилейный сборник, посвященный 10-летию тьюторских конференций. 1996–2005. – Томск, 2005.

4. Малофеев Н. Н. Особый ребенок – вчера, сегодня, завтра. Образование и психолого-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья в XXI веке. – М.: ГНУ «Институт коррекционной педагогики», 2007. – 145 с.

5. Тенкачёва Т. Р. Инклюзивное образование детей дошкольного возраста в России // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 1. – С. 205–208.

Развитие социальной компетентности старших дошкольников в условиях ДОУ

*Зубова Валентина Валерьевна
Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения*

Современная открытая социальная среда оказывает противоречивое влияние на процесс становления личности подрастающего поколения. С одной стороны, социокультурная модерни-

зация вызывает необходимость в новом подходе к проблеме социальной самореализации личности, требуется повышенная активность человека как субъекта общественной жизни, принятие им на себя ответственности за свою деятельность и поведение. С другой стороны, сохраняющаяся нестабильность современного общества увеличивает естественные трудности взросления подрастающего поколения; ситуация неопределенности создает риски появления деформаций личностного развития и дезадаптации детей и подростков в социуме.

В данной ситуации особую актуальность приобретает проблема поиска эффективных путей развития социальной компетентности детей, обеспечивающих успешную социализацию личности. Ведущая роль в решении данной проблемы принадлежит системе образования. Возможность и необходимость педагогического сопровождения развития социальной компетентности личности объективно обусловлена длительным периодом включенности индивида в функционирование образования как социального института, пребыванием в соответствующих образовательных организациях.

Особенности социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста представляет собой сложное динамичное личностное образование, являющееся результатом и обеспечивающее успешность социального развития ребёнка дошкольного возраста.

Успешность развития социальной компетентности дошкольников определяется тем, как дети интегрируются в социальную среду: приобретенные ими механизмы, усвоенные нормы социального поведения, сформировавшиеся личностные особенности должны помогать эффективно, взаимодействовать с членами референтной и других групп.

Критериями социализированности личности ребенка являются его социальная компетентность, степень автономности, уверенности в себе, самостоятельности, инициативности. Развитие социальной компетентности детей дошкольного возраста предполагает комплексное, целенаправленное воздействие на определенные личностные структуры, требует объединения усилий педагогов, родителей, психологов на основе специально разработанных, педагогически и психологически обоснованных программ развития социальной компетентности, учитывающих специфику конкретного возраста. Этот процесс наиболее планомерно и целенаправленно осуществляется в детском саду.

Содержание социальной компетентности включает в себя когнитивный компонент, деятельностный компонент, мотивационно-ценностный компонент. Социальная компетентность формируется и развивается на основе опыта и деятельности самих воспитанников. С этой целью необходимо создавать условия для проявления детьми социальной активности, так как приобретение компетенций напрямую связано с педагогическими усилиями.

Согласно ФГОС ДО, образовательный процесс в детском саду строится «на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества», а раздел «Социально-коммуникативное развитие» программы дошкольного образования непосредственно связан с развитием социальной компетентности ребенка [5].

Таким образом, основу современного дошкольного образования составляет компетентностный подход, а в перечнях компетенций, отраженных в стандарте, значительное место занимают социальные компетенции.

Для реализации компетентностного подхода необходимы определенные педагогические условия. Значимым элементом образовательной среды является личность педагога: его гуманистическое отношение к личности обучающегося [4]. Причем это важно для реализации не только компетентностного подхода, но и для осуществления образовательного процесса как такового, так как именно от педагога зависит его гуманистическое отношения к ребенку, перспективность применения того или иного подхода.

Еще одним существенным элементом является создание в учреждении социально и личностно ориентированной образовательной среды, включающей поиск социализирующего начала во всех компонентах педагогической деятельности.

Психолого-педагогическими условиями реализации компетентностного подхода в ДОУ являются субъектно-ориентированное взаимодействие взрослых с детьми, т. е. обеспечение таких ситуаций, когда возможность выбора деятельности, партнера, средств и пр. предоставляется каждому ребенку, обеспечение опоры на личный опыт ребенка при освоении им новых зна-

ний; формирование игровой деятельности как важнейшего фактора развития ребенка; создание образовательной среды, способствующей эмоционально-ценностному, социально-личностному, познавательному, эстетическому развитию ребенка и сохранению его индивидуальности; к образовательной среде относятся социальная среда в группе, методы мониторинга, развивающая предметная среда; сбалансированность репродуктивной (воспроизводящей готовый образец) и продуктивной деятельности (производящей субъективно новый продукт), т. е. исследовательской, творческой деятельности, совместных и самостоятельных, подвижных и статичных форм активности [1].

Развитие социальной компетентности дошкольников в условиях ДОУ возможно при формировании разновозрастных групп. В научных исследованиях разновозрастные группы представлены как оптимальная модель организации среды развития ребенка. Действительно разновозрастное окружение в образовательной среде способно обогатить социальный опыт ребенка и значительно оптимизировать его личностное и социальное развитие, так как взаимодействие воспитанников в разновозрастной группе является естественным условием постоянного накопления и передачи опыта от старших детей к младшим.

Немаловажным условием развития социальной компетентности детей является учет возрастано-психологических особенностей ребенка. Социальное развитие дошкольников – это усвоение ценностей, традиций и культуры общества, в котором детям предстоит жить. В процессе общения с взрослыми или сверстниками ребенок учится учитывать интересы окружающих людей и жить по определенным правилам и нормам поведения. Социальное развитие дошкольников происходит также через игру как ведущую детскую деятельность. Общение является важным элементом любой игры. Во время игры происходит социальное, эмоциональное и психическое становление ребенка. Игра дает детям возможность воспроизвести взрослый мир и участвовать в воображаемой социальной жизни. Дети учатся разрешать конфликты, выражать эмоции и адекватно взаимодействовать с окружающими.

В дошкольном возрасте развитие социальной компетентности происходит в активном взаимодействии, которое ярче всего проявляется в совместной деятельности. Одной из форм такой деятельности может стать проектная.

Участвуя в проектной деятельности, дети проявляют социальную компетентность, совместно с взрослым подбирают пути решения поставленной задачи, вовлекают родителей в сбор информации и материалов, планируют деятельность, прогнозируют результат. Работа над проектом дает возможность каждому ребенку проявить себя в деятельности, где результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной, практической жизни.

При проектировании работы по развитию социальной компетентности необходимо опираться на определение ее сущности и структуры. Социальная компетентность рассматривается как сочетание социальных знаний, и умений, навыков и личностных характеристик, обеспечивающих выполнение определенной социальной роли с учетом конкретной социальной ситуации, а в ее структуре выделяются когнитивный, деятельностный и мотивационно-ценностный компоненты.

Ролевое поведение в процессе развития социальной компетентности знакомит ребенка с нормами, обычаями, а также регулирует его поведение в той или иной ситуации. Для определения содержания социальной компетентности выделены ведущие социальные роли, свойственные дошкольникам. В первую очередь, ребенок – это сын или дочь своих родителей, воспитанник дошкольного учреждения, он может быть чьим-то другом. К концу дошкольного возраста ребенок начинает осознавать свою принадлежность к нации, стране. Таким образом, социальные роли в рассматриваемый возрастной период могут быть семейными, институциональными, то есть обусловленными уровнем образования, связанными с взаимодействием с более широким социальным окружением.

При развитии социальной компетентности нужно придерживаться традиционной структуры данного процесса: «знание → устремление → деяние», таким образом, осуществляется данный процесс на когнитивном, мотивационно-ценностном и практическом уровнях, что обеспечивает целостность процесса развития социальной компетентности и охватывает все ее компоненты.

В воспитательной системе предусмотрено постепенное расширение сфер социальной компетентности воспитанников от «Я, моя семья, моя группа» через «Мой двор / детский сад», «Мой район / город» к «Моя страна – Россия».

Учитывая социальный заказ, отраженный в Стандарте дошкольного образования и ведущие социальные роли детей старшего дошкольного возраста, в развитии социальной компетентности можно считать возможным выделить два направления развития социальной компетентности: «Я – личность» и «Я – гражданин России».

Достижение результатов возможно при следующих условиях: ситуации общения и накопления положительного социально – эмоционального опыта носят проблемный характер и включают в себе жизненную проблему, близкую детям старшего дошкольного возраста, в решении которой они принимают непосредственное участие; формирование ценностных идеалов, гуманных чувств, нравственных отношений к окружающему миру и сверстникам происходит в процессе ведущей для возраста деятельности (игровой); формирование чувства любви и привязанности к малой родине, родному дому, гордости за историю страны, города, семьи происходит на основе накопления знаний о родном крае, интереса и уважительного отношения к культуре и традициям. Важным условием достижения результатов развития социальной компетентности детей является также использование следующих способов поддержки детской инициативы: адекватно оценивать результат деятельности ребенка одновременно с признанием его усилий; спокойно реагировать на неуспех ребенка и предлагать несколько вариантов исправления работы; сообщать детям о собственных трудностях, испытываемых при овладении новыми видами деятельности; создавать ситуации, предоставляющие ребенку возможность реализовать свою компетентность, получить признание взрослых и сверстников; создавать условия для разнообразной самостоятельной творческой деятельности детей в соответствии с их интересами, поддерживать чувства гордости за свои усилия и удовлетворения результатами труда; при организации деятельности осуществлять постепенный переход от монолога к диалогу, от контроля к самоконтролю, от управления к самоуправлению.

Эти способы поддержки детской инициативы способствуют росту активности детей во всех видах деятельности, в освоении социального мира, социализации.

Для оптимизации процесса развития социальной компетентности старших дошкольников необходимо создавать разновозрастные группы, которые, по мнению Л. С. Байбородовой [2], являются оптимальной моделью организации среды развития ребенка. Опыт воспитания детей в многодетных семьях, опыт народной педагогики убеждает в том, что разновозрастное окружение обогащает социальный опыт ребенка и создает предпосылки для постоянного контактирования с детьми разных возрастных групп, обогащает условия его социально-личностного развития. В случае, когда ребенок в разновозрастной группе вступает во взаимодействие как младший, активно действуют механизмы подражания, что обеспечивает ориентацию на «зону ближайшего развития».

Таким образом, объединение для совместной деятельности детей разных возрастов взаимно обогащает детей и способствует развитию у них социальной компетентности. В разновозрастной группе, объединенной сходными интересами, общим делом, усваиваются навыки социального поведения и нравственных норм взаимодействия детей друг с другом и взрослыми. Кроме того, в таких условиях модифицируется отношение детей с взрослым и друг с другом, у детей появляется возможность вариативности отношений со сверстниками, как старшими, так и младшими. Система развития социальной компетентности старших дошкольников является комплексной: она охватывает различные сферы деятельности детей, что обеспечивает развитие социальной компетентности во всех сферах и во всех видах деятельности, обеспечивая достижение результатов на трех уровнях. Первый уровень результатов – приобретение ребенком адекватных возрасту социальных знаний (об общественных нормах, устройстве общества, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе и т. п.), первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни. Второй уровень – получение ребенком опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества (человек, семья, Отечество, природа, мир, знания, труд, культура), ценностного отношения к социальной реальности в целом. Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие детей между собой на уровне, как группы сверстников, так и разновозрастной

группы и образовательного учреждения в целом. Именно в такой близкой социальной среде ребёнок получает (или не получает) первое практическое подтверждение приобретённых социальных знаний, начинает их ценить (или отвергает). Третий уровень – получение опыта самостоятельного общественного действия. Только в самостоятельном общественном действии, действии в открытом социуме, за пределами дружественной среды образовательного учреждения, для других, зачастую незнакомых людей, которые вовсе не обязательно положительно к нему настроены, юный человек действительно становится (а не просто узнаёт о том, как стать) социальным деятелем, гражданином.

Из этого можно увидеть, содержание развития социальной компетентности реализуется не только в традиционных формах: экскурсии, праздники, акции, но и в форме подпроектов, обеспечивающих совместную деятельность детей разных возрастов. Социально-образовательный проект является и образовательной технологией, смысл которой – в обучении социальному действию, а также в освоении, изучении ребёнком социального пространства, развитии социальной компетентности, что позволяет эффективно решать проблемы развития социальной компетентности воспитанников детского сада.

Список литературы

1. Антонова Т. Социальная компетентность ребенка-дошкольника: показатели и методы выявления // Детский сад от А до Я. – 2004. – № 5. – С. 54–69.
2. Байбородова Л. В. Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся: методическое пособие. – Ярославль: Академия развития, 2004. – 238 с.
3. Иванова Ю. В. Развитие исследований социальной компетентности в период модернизации образования. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/library/pdf2txt/443/67443/40627>. – Загл. с экрана.
4. Куницина В. Н. Социальный интеллект и социальная компетентность // Б. Г. Ананьев и ленинградская школа в развитии современной психологии: тезисы научно-практической конференции. – СПбГУ, 1995. – С. 34–36.
5. Перельгина Е. А. Методические рекомендации по формированию ключевых компетентностей детей дошкольного возраста / Е. А. Перельгина, И. С. Фишман. – Самара: Учебная литература: Федоров, 2008. – 128 с.
6. Тихомирова Е. И. Субъектная самореализация личности в воспитывающей среде как условие формирования социальных компетенций: материалы научно-практической конференции «Традиции и инновации в социальной педагогике» // Труды сотрудников ЛАСС. – Режим доступа: <http://www.pgsga.ru/structure/laboratory/trudy/page2.php>. – Загл. с экрана.

О некоторых аспектах формирования самостоятельности и инициативности детей дошкольного возраста

Иванова Ирина Викторовна

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Современное образование направлено на формирование у детей самостоятельности, инициативности, активности в познании окружающего мира и субъектной позиции в деятельности. В Конституции Российской Федерации, в «Концепции модернизации российского образования», в Законе Российской Федерации «Об образовании в РФ» и других нормативных документах Российской Федерации сформулирован социальный заказ государства системе образования: воспитание инициативного, ответственного человека, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора [6].

ФГОС ДО указывает, что одним из основных принципов дошкольного образования является поддержка детей в различных видах деятельности. Поддержка инициативы является также условием, необходимым для создания социальной ситуации развития детей. На этапе завершения дошкольного образования целевыми ориентирами, определенными ФГОС, предусматриваются следующие возрастные характеристики возможностей детей:

- проявляет инициативу и самостоятельность в различных видах деятельности;
- способен выбирать себе род занятий, других участников совместной деятельности;

- способен к волевым усилиям;
- пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей;
- способен к принятию собственных решений [7].

Задачу формирования самостоятельной, активной, инициативной личности необходимо решать уже в работе с дошкольниками. Исследования психологов доказывают, что в этот период открываются благоприятные возможности для формирования основ самостоятельности, ответственности, творчества [5].

Жизнь во всех ее проявлениях становится все многообразнее и сложнее, от человека требуются не шаблонные, привычные действия, а мобильный подход к решению больших и малых задач, способность самостоятельно ставить и решать новые задачи. Чем меньше дети, тем слабее их умение действовать самостоятельно. Они не способны управлять собой, поэтому подражают другим.

Целесообразность формирования на этапе дошкольного детства личности, не пассивно созерцающей действительность, а активно преобразующей ее, обозначена в ряде исследований и нормативных правовых документах. Так, в «Концепции дошкольного воспитания» отмечено, что необходимо «побуждать детей к инициативности и самостоятельности», определены основные положения по формированию не просто социального индивида, а социально активной личности [3].

Говоря о развитии у дошкольников самостоятельности и инициативности, необходимо решить две тесно связанные между собой задачи. Первая из них заключается в том, чтобы развить у детей самостоятельность и инициативность во всех видах деятельности, научить их самостоятельно искать и овладевать знаниями, формировать свое мировоззрение; вторая – в том, чтобы научить их самостоятельно применять имеющиеся знания в учении и практической деятельности.

Самостоятельная деятельность и инициатива не самоцель. Она является средством формирования у них активности и самостоятельности как черт личности, развития их умственных способностей.

Ребенок не может еще самостоятельно ставить цель своей деятельности, не в силах еще планировать свои действия, корректировать их осуществление, соотносить полученный результат с поставленной целью. В процессе воспитания он должен достичь определенного достаточно высокого уровня самостоятельности и инициативности, открывающего возможность справиться с разными заданиями, добывать новое.

Задачу формирования активной, самостоятельной, творческой личности необходимо решать уже в работе с дошкольниками. Исследования психологов доказывают, что в этот период открываются благоприятные возможности для формирования основ самостоятельности, творчества (А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, А. Г. Ковалев, А. А. Люблинская).

Своевременное развитие самостоятельности и инициативности расширяет возможности познавательного интереса, общения, подготавливает к успешной адаптации ребенка в школьном обучении.

Современное изучение проблемы самостоятельности и инициативности дошкольников ведется в различных аспектах: изучаются их сущность и природа (Г. А. Балл, А. Г. Хрипкова, П. И. Пидкасистый); структура и соотношение компонентов (Ю. Н. Дмитриева, Т. Г. Гуськова, Г. Н. Година); этапы, условия и методы развития (З. В. Елисеева, А. А. Люблинская, Н. С. Кривова, К. П. Кузовкова); взаимосвязь самостоятельности и инициативности с различными психическими процессами (Н. А. Цыркун, Т. И. Горбатенко, Д. В. Ольшанский); значение и роль самостоятельности как фактора адаптации к дошкольному образовательному учреждению (Т. Н. Филютина).

Первые проявления самостоятельности и инициативности усматриваются педагогами и психологами (Б. Г. Ананьев, Р. С. Буре, Е. Н. Герасимова, С. М. Кривина, Н. М. Аксарина, М. И. Лисина и др.) в младшем дошкольном возрасте, который по определению А.Н. Леонтьева является периодом «первоначального фактического складывания личности» [4].

Дальнейшее развитие самостоятельности и инициативности в дошкольном возрасте связано с освоением ребенком разных видов деятельности (игровой, трудовой, учебной), в которых он получает возможность проявлять свою субъектную позицию.

Самостоятельность и инициативность детей разворачивается от самостоятельности репродуктивного характера к самостоятельности с элементами творчества при неуклонном повышении роли детского сознания, самоконтроля и самооценки в осуществлении деятельности.

Каждый вид деятельности детей оказывает специфическое влияние на развитие того или иного компонента самостоятельности. Игровая деятельность обеспечивает развитие активности и инициативности, трудовая деятельность способствует формированию целенаправленности и осознанности действий, настойчивости в достижении результата, продуктивная деятельность позволяет сформировать независимость ребенка от взрослого и способы творчества самовыражения.

В процессе формирования самостоятельности у детей выделяют три основных компонента: интеллектуальный, эмоциональный и волевой.

Сущность интеллектуального компонента состоит в том, что самостоятельность ребенка дошкольного возраста зависит от уровня развития психических функций (мышления, памяти, внимания и т. д.), благодаря которым он может подчинять свои действия поставленным задачам и достигать цели.

Эмоциональный компонент самостоятельности определяют эмоции дошкольника, которые способны повышать продуктивность интеллектуальной деятельности.

Волевой компонент самостоятельности у детей дошкольного возраста формируется применением специальных средств, форм и методов воспитания [2].

Основными условиями формирования самостоятельности и инициативности у детей дошкольного возраста являются:

- накопление представлений и знаний о формах самостоятельного поведения, осознание детьми значимости самостоятельности в личностном и социальном плане;

- формирование положительного отношения к деятельности;

- формирование элементов самоконтроля и самооценки при выполнении деятельности [1].

К показателям сформированности самостоятельности и инициативности у дошкольников ученые относят:

- готовность и желание решать задачи без помощи и участия других;

- способность ставить цель деятельности;

- умение планировать деятельность;

- способность реализовывать задуманное и достигать результатов, адекватных поставленным целям [8].

На основе теоретического анализа изучаемой проблемы нами было проведено исследование уровня сформированности самостоятельности у детей дошкольного возраста на базе МБДОУ № 42 г. Самары. Исследование осуществлялось посредством наблюдения и проведения диагностики по методике «Конструирования» С. Забрамной.

Проводилось целенаправленное наблюдение за проявлениями самостоятельности у детей при выполнении различных поручений.

Цель наблюдения – выявить уровень развития самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста, зафиксировав все проявления самостоятельности в протоколах для дальнейшего анализа.

Для оценки уровня развития самостоятельности детей были определены следующие критерии:

- умение действовать по собственной инициативе;

- умение замечать необходимость своего участия;

- умение выполнять привычные дела без обращения за помощью и контроля взрослого;

- умение осознанно действовать в новых условиях (поставить цель, учесть условия, осуществлять элементарное планирование, получить результат);

- умение переносить известные способы действий в новые условия.

Применялась трёхбалльная система оценки.

1 балл – низкий интерес к заданию в обычных условиях, повышающийся в нестандартных условиях. Наличие бесцельных нерезультативных действий, инертность. Обращения к взрослому за помощью без использования собственных возможностей. Активность сравнительно высока в начале деятельности, затем быстро идет на убыль вследствие пресыщения. Результат дос-

тигается с помощью хаотических неорганизованных проб. Качество выполнения задания остается вне поля внимания детей.

2 балла – в большинстве случаев высокий интерес к заданию, но выраженная неустойчивость поведения. В начале деятельности – высокая активность, но при столкновении с трудностями темп работы снижается, действия становятся менее целенаправленными, иногда безрезультатно повторяются. Поддержка взрослого, небольшая помощь, поощрение нередко приводят к существенному подъему активности, инициативы. Дети адекватно оценивают свою работу, но стремление к улучшению результатов выражено слабо. В обычных условиях наблюдается несдержанность, импульсивность, небрежное выполнение задания, однако при усложнении задачи проявляется более высокая организованность, инициативность и независимость. В этом случае ярко выражено эмоциональное отношение к своей деятельности и достигаемым результатам, наблюдается ответственное отношение к работе, стремление не отступить перед трудностями, преодолевать их своими силами, не обращаясь к взрослому за помощью.

3 балла – высокий уровень самостоятельности: внимательное принятие задачи, сосредоточенность, активные действия, направленные на достижение результата. Наблюдается стойкая мобилизация усилий; встречающиеся трудности не останавливают детей, а, напротив, вызывают стремление, во что бы то ни стало, найти пути и способы их преодоления. Время выполнения заданий обычно используется рационально. Обращения к взрослым за помощью редки и появляются лишь после исчерпания собственных возможностей. Работа выполняется без спешки, суетливости, характерных для детей, отнесенных к 3 группе, и значительно продуктивнее, чем в 1 и 2 группах. Работа выполняется добросовестно, аккуратно. Эмоциональные реакции свидетельствуют об умении самостоятельно оценить качество своей работы, объективно соотнести полученный результат с требуемым.

Детям давалось три задания.

Результаты оценки суммировались путём высчитывания итогового балла:

5–8 – низкий уровень развития самостоятельности;

9–11 – средний уровень развития самостоятельности;

12–15 – высокий уровень развития самостоятельности.

Методика «Конструирование» С. Забрамной

Цель методики: выявление умения ребёнка создавать конструкции из пяти элементов по образцу. Стимульный материал: 10 плоских палочек одного цвета.

Проведение обследования: взрослый строит за экраном фигурку из плоских палочек. Затем показывает её ребёнку и просит построить такую же. При затруднениях ребёнка просит построить по показу. Инструкция обработки: принятие и понимание задания, умение работать по образцу или по показу, отношение к результату.

1 балл (очень низкий) – не принимает задание, в условиях обучения действует неадекватно.

2 балла (низкий) – принимает задание, по образцу задание не выполняет, после обучения пытается выполнить какую-либо постройку, но данный образец не строит.

3 балла (средний) – принимает задание, по образцу самостоятельно задание выполнить не может, но после показа может перейти на самостоятельное выполнение задачи.

4 балла (высокий) – принимает задание и самостоятельно выполняет его по образцу.

Полученные результаты показали, что дошкольники групп, в которых проводились исследования, в большей степени склонны выполнять действия по образцу, с помощью взрослых, не стараясь попробовать выполнить задание самостоятельно (около 65 % испытуемых), что свидетельствует о низком уровне сформированности самостоятельности и инициативности.

Проведенное исследование позволяет говорить о необходимости коррекции психолого-педагогических условий формирования самостоятельности и инициативности у дошкольников. К ним относятся:

- организация совместной работы педагога с родителями по вопросам развития у ребенка самостоятельности и инициативности в системе семейного воспитания;
- правильная и постоянная позиция педагога в процессе организации детской деятельности, характеризующаяся умением направлять ребенка к достижению поставленной цели;
- организация педагогом таких видов детской деятельности, целью которой является развитие у детей умения ставить цели, планировать, достигать результата;

– предметно-развивающая среда в дошкольной образовательной организации, способствующая развитию у ребенка заинтересованности и стремления самому решать задачи без помощи взрослого.

Список литературы

1. Блонский П. П. Дошкольный возраст // Блонский П. П. Педология. – М., 2000.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. – М.: Педагогика, 1983.
3. Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 5.
4. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – 4-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.
5. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студентов вузов – М.: Академия, 2006.
6. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1155 от 17.10.2013 г. – Режим доступа: http://minobn.gov-murman.ru/files/Pr_1155.pdf. – Загл. с экрана.
7. Основная образовательная программа дошкольного образования «Детский сад 2100»: сб. материалов в 3-х ч. Ч. 1. Образовательные программы развития и воспитания детей младенческого, раннего и дошкольного возраста / под науч. ред. Р. Н. Бунеева. – Изд. 2-е, перераб. – М.: Баласс, 2016.
8. Основы дошкольной педагогики / под ред. А. В. Запорожца, Б. Д. Маркова. – М., 1980.

Взаимосвязь особенностей «Я-концепции» со склонностью к отклоняющемуся поведению подростков

*Исаева Юлия Валерьевна
Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения*

В настоящее время проблема изучения отклоняющегося поведения подростков становится все более актуальной. Распространение наркомании, токсикомании, алкоголизма, рост числа преступлений среди несовершеннолетних, представляет серьезную проблему для общества. Подростковый возраст – это возраст полового созревания, который характеризуется как переломный, переходный, критический. В жизни наступает время поиска ответов. В это время кардинально меняется не только психика подростка, но и его гормональное и физическое состояние. Подросток становится уязвимым и без должной поддержки не в состоянии справиться со становлением своей личности самостоятельно. Начинается период внутренних конфликтов с самим собой, сочетающийся с частой сменой настроения. Этот период труден как для самих подростков, так и для их родителей и педагогов.

Несмотря на вышесказанное, подростковый период по-своему обогащает личность. Именно в этом возрасте быстро развиваются такие личностные образования, как самосознание, самооотношение и самооценка. Они являются основой для благоприятного развития его «Я-концепции». Самоотношение – система эмоционально-ценностных установок в адрес собственного «Я». Оно проявляется в виде глобального чувства «за» или «против» самого себя. Эти чувства выражаются в специфических внутренних оценках, таких, как самоодобрение, самопохвала, самообвинение, самопорицание. Самоотношение отражает переживаемое отношение к себе.

В связи с особенностями подросткового возраста велик риск появления различного вида отклоняющегося поведения. Гармоничная «Я-концепция» индивида отвечает за адекватную переработку поступающей информации и ответные поведенческие реакции. Нарушения «Я-концепции» в целом или какой-либо из ее структур приводят к искажению самовосприятия, снижению самоуважения, что в свою очередь, может повлечь за собой отклонения в поведении [1].

Синонимам негативной «Я-концепции» становятся негативное отношение к себе, неприятие себя, ощущение собственной неполноценности [1, с. 37].

Наиболее принятым определением отклоняющегося поведения является следующее: «отклоняющееся (девиантное) поведение – это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией» [3, с. 15]

Важно подчеркнуть, что особенностями отклоняющегося поведения являются высокая аффективная заряженность поведенческих реакций, импульсивный характер реагирования на фрустрирующую ситуацию, кратковременность реакций с критическим выходом, низкий уровень стимуляции, недифференцированная направленность реагирования, высокий уровень готовности к девиантным действиям [2]. Значимым здесь является нарастание эмоциональной напряженности, которая характеризуется выходом за нормальные пределы чувств, эмоций, переживаний и ведет к потере чувства реальности, к снижению самоконтроля, к неспособности правильно оценивать свое поведение [4].

Наиболее типичные проявления нарушения поведения в подростковом возрасте следующие: демонстративное, протестное, агрессивное, инфантильное, конформное и симптоматическое поведение. Разные формы девиантного поведения подростков взаимосвязаны, и приобщение к одному виду девиантного поведения повышает вероятность его вовлеченности и в другие [Там же].

В подростковом возрасте наиболее распространены уходы из дома, бродяжничество, школьные прогулы или отказ от обучения, ложь, агрессивное поведение, промискуитет (беспорядочные половые связи), граффити (настенные рисунки и надписи непристойного характера), субкультуральные девиации (сленг, шрамирование, татуировки). Признаками более масштабной – социальной дезадаптации в школьном возрасте могут выступать: регулярное употребление психоактивных веществ (летучие растворители, алкоголь, наркотики), сексуальные девиации, проституция, бродяжничество, совершение преступлений, зависимость от компьютерных игр или религиозных сект.

С целью исследования взаимосвязи особенностей «Я-концепции» со склонностью к отклоняющемуся поведению подростков была проведена диагностика подростков 9–10-х классов в одной из Самарских школ. База исследования: 75 учащихся 9–10-х классов в возрасте 14–16 лет.

Для проведения исследования использовались такие методики, как:

1. Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП), разработанная А. Н. Орёл [6].

2. Методика «Изучение особенностей Я-концепции». Личностный опросник предназначен для испытуемых 12–17 лет. Авторы – Е. Пирс, Д. Харрис [7].

Всего было проанализировано 75 анкет. По методике СОП у 57 опрошенных оказалась выраженная психологическая характеристика по шкале на социальную желательность. Социальная желательность – фактор, искажающий самоотчеты (ответы на пункты личностных опросников) путем увеличения частоты тех ответов, которые кажутся испытуемым более привлекательными, социально приемлемыми, представляющими их в выгодном свете [2, с. 275]. Это может говорить о высокой настороженности испытуемых по отношению к психодиагностической ситуации и о сомнительной достоверности данных результатов.

Из 75 анкет только 18 мы приняли для дальнейшего анализа. Из 18 подростков у 9 выявлена склонность к отклоняющемуся поведению.

При исследовании 9 опросников, заполненных подростками со склонностью к отклоняющемуся поведению, были получены достоверные результаты взаимосвязи:

1. Между тревожностью и аддиктивным поведением прямая связь ($R_s=0,793$ при $p \leq 0,01$). Тревожность может повлечь склонность к отклоняющемуся поведению. Чем выше тревожность, тем выше вероятность аддиктивного поведения у подростков.

2. Между тревожностью и делинквентным поведением прямая связь ($R_s=0,695$ при $p \leq 0,01$). Чем выше тревожность, тем выше вероятность делинквентного поведения у подростков.

3. Между счастьем/удовлетворенностью и делинквентным поведением установлена обратная связь ($R_s= -0,720$ при $p \leq 0,01$). Чем выше ощущение счастья/удовлетворенности у подростков, тем ниже вероятность делинквентного поведения.

4. Между общением и делинквентным поведением установлена обратная связь ($R_s= -0,869$ при $p \leq 0,05$). Чем меньше общения у подростка с окружающими его людьми, тем выше вероятность появления делинквентного поведения.

5. Между уверенностью в себе и саморазрушающим поведением установлена обратная связь ($R_s = -0,822$ при $p \leq 0,05$). Чем меньше уверенности в себе у подростка, тем выше вероятность появления саморазрушающего поведения.

6. Между уверенностью в себе и волевым контролем эмоциональных реакций установлена обратная связь ($R_s = -0,828$ при $p \leq 0,05$). Шкала «волевого контроля эмоциональных реакций» предназначена для измерения склонности испытуемого контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций и имеет обратный характер [6]. Таким образом, чем ниже уверенность в себе у подростка, тем ниже его контроль за своими эмоциональными реакциями.

7. Между внешностью и саморазрушающим поведением установлена обратная связь ($R_s = -0,681$ при $p \leq 0,01$). Чем меньше нравится подростку своя внешность, тем выше вероятность появления саморазрушающего поведения.

8. Между внешностью и волевым контролем эмоциональных реакций установлена обратная связь ($R_s = -0,831$ при $p \leq 0,05$). Шкала «волевого контроля эмоциональных реакций» предназначена для измерения склонности испытуемого контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций и имеет обратный характер [Там же]. Чем меньше нравится подростку своя внешность, тем ниже у него контроль за своими эмоциональными реакциями.

Выводы:

1. Тревожность может повлечь склонность к отклоняющемуся поведению. Выявлена прямая связь между тревожностью и аддиктивным поведением, между тревожностью и делинквентным поведением. Делинквентное поведение – это поведение, противоречащее правовым нормам, угрожающее социальному порядку и благополучию окружающих людей [3, с. 33]. Аддиктивное поведение – это одна из форм отклоняющегося поведения личности, которая связана со злоупотреблением чем-то или кем-то в целях саморегуляции или адаптации [3, с. 119]. В основе зависимости, с точки зрения Ц. П. Короленко, лежит стремление к уходу от реальности путем достижения измененного состояния сознания посредством приема психоактивных веществ или постоянной фиксации внимания на определенных видах деятельности с целью развития и поддержания интенсивных эмоций [5]. А. М. Прихожан определяет тревожность, как устойчивое личностное образование, сохраняющегося на протяжении достаточно длительного периода времени. Она имеет свою побудительную силу и формы реализации поведения с преобладанием компенсаторных и защитных механизмов. В состоянии тревоги подросток переживает не одну эмоцию, а некоторую комбинацию различных эмоций, каждая из которых оказывает влияние на его социальные взаимоотношения, на соматическое состояние, на восприятие, мышление, поведение [8]. Тревожный ребенок становится социально дезадаптированным и поэтому он уходит в свой внутренний мир. Он может стать и агрессивным, потому что агрессивность снижает тревогу, в поведении это проявляется повышенной грубостью. Высокая тревожность приводит к отгороженности, потере чувства реальности, утрате своей индивидуальности, а также агрессивному поведению, направленному на нанесение физического или психологического вреда, сопровождающемуся эмоциональными состояниями гнева, враждебности и ненависти.

2. Чем выше ощущение счастья/удовлетворенности у подростков, тем ниже вероятность делинквентного поведения. Каждый человек хочет быть счастливым. Если подросток в повседневной жизни не чувствует счастья или удовлетворения, он пытается найти замещения этих чувств действием, которое принесет хотя бы какое-то удовлетворение. Стремление к удовлетворению материальных и духовных потребностей и является тем внутренним мотивом, который побуждает подростков с недостаточно развитой социальной ориентацией к поступкам и действиям не соответствующим общепринятым нормам поведения.

4. Была установлена обратная связь между уверенностью в себе и саморазрушающим поведением, между уверенностью в себе и волевым контролем эмоциональных реакций. Саморазрушительное поведение – это поведение, отклоняющееся от медицинских и психологических норм, угрожающее целостности и развитию самой личности [3, с. 34]. Уверенность в себе – это свойство личности, ядром которого выступает позитивная оценка индивидом собственных навыков и способностей как достаточных для достижения значимых для него целей и удовлетворения его потребностей. Неуверенность в себе возникает как следствие негативных оценок, «нарушенного образа себя», собственные достижения недооцениваются в сравнении с другими. В результате индивид начинает привычно негативно оценивать себя, свои достижения, способности и цели [10].

В связи с этим подросток перестает контролировать свои эмоциональные реакции. Волевой контроль – это степень зависимости поведения от воли человека. Многие виды поведения

полностью находятся под контролем воли. Чем больше поведение зависит от внешних факторов, неподвластных человеку, тем меньше оно подчинено волевому контролю. Человек, обладающий сильной волей, умеет преодолевать трудности, встречающиеся на пути к достижению поставленной цели, при этом обнаруживает такие волевые качества, как решительность, мужество, смелость, выносливость и т. д. Слабовольные люди пасуют перед трудностями, не проявляют решительности, настойчивости, не умеют сдерживать себя, подавлять сиюминутные побуждения во имя более высоких, нравственно оправданных мотивов поведения и деятельности. В такой ситуации увеличивается риск саморазрушающего поведения, при котором подросток совершает действия прямо или косвенно приводящие к причинению ущерба личности (курение табака, употребление алкоголя или наркотических веществ, склонность к риску, азартные игры, хулиганские действия, провокация уличных драк, дорожно-транспортных происшествий, несчастных случаев), но не осознаются как таковые.

5. Была установлена обратная связь между внешностью и саморазрушающим поведением, между внешностью и волевым контролем эмоциональных реакций. Чем хуже подросток относится к своей внешности, тем меньше его волевой контроль эмоциональных реакций, он больше склонен к саморазрушающему поведению. Внешние данные подростка во многом определяют реакцию на него других людей. Малопривлекательные подростки обычно менее популярны среди других детей и могут даже иметь определенные эмоциональные трудности [9, с. 123]. Саморазрушающее поведение очень часто является средством достижения разрядки, самоутверждения. Личности с саморазрушающим поведением склонны к малопродуктивным стратегиям защиты от стресса, таким как уход от проблем, изоляция, отрицание.

Таким образом, можно сделать вывод, что нарушение составляющих «Я-концепции» подростка влекут за собой изменения его поведения. Неадекватное восприятие себя может привести к формированию отклоняющегося поведения. Психологам необходимо выявлять нарушения в «Я-концепции» подростков и проводить работу в целях предотвращения у них отклоняющегося поведения.

Список литературы

1. Бернс Р. Что такое Я-концепция // Психология самосознания: хрестоматия. – Самара: БАХРАХ – М., 2000. – С. 333–405.
2. Большой энциклопедический словарь / под ред. А. П. Горкина. – СПб.: Норит, 2000. – 1632 с.
3. Змановская Е. В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения. – М.: Академия, 2008. – 288 с.
4. Конюхова С. Г. Социально-психологические характеристики подростков с девиантным поведением как специфической социальной группы // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: теория и практика: региональный сборник научных трудов. – Вып. 3. – Режим доступа: <http://egpu.ru/lib/elib/Data/Content/128253446415156250/Default.aspx>. – Загл. с экрана.
5. Короленко Ц. П. Социодинамическая психиатрия / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. – М.; Екатеринбург, 2000. – 460 с.
6. Орел А. Н. Определение склонности к отклоняющемуся поведению. – Режим доступа: <https://psyera.ru/4973/opredelenie-sklonnosti-k-otklonyayushchemusya-povedeniyu-n-orel>. – Загл. с экрана.
7. Прихожан А. М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. – М.: АНО «ПЭБ», 2007. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/PDI-2007/PDL-001.HTM>. – Загл. с экрана.
8. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 304 с.
9. Раттер М. Помощь трудным детям: пер. с англ. / общ. ред. А. С. Спиваковской; предисл. О. В. Баженовой и А. Я. Варга – М.: Прогресс, 1987. – 424 с.
10. Ромек В. Что такое уверенное или неуверенное поведение? // Социальная психология личности в вопросах и ответах: учебн. пособие для вузов / под ред. В. А. Лабунской. – М.: Гардарики, 1999. – С. 207–226.
11. Селезнева О. В. Динамика становления когнитивного и эмоционально-ценностного компонентов самосознания на протяжении подросткового юношеского возрастов: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Хабаровск, 2006.

Повышение профессиональных педагогических компетенций работников дошкольного образования как главное условие качества педагогического процесса в ДОУ

Калинина Татьяна Васильевна

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Общемировой тенденцией в настоящее время является процесс реформирования и стандартизации образовательных систем. Каждая ступень образования претерпевает существенные изменения. Важнейшим государственной политики становится образование. Дошкольное образование, как современная система, в отличие от образовательных систем российского образования на прочих возрастных этапах развития, рассматривается как система, где основу составляет непосредственно процесс взаимодействия педагога и ребенка. На современном этапе модернизации дошкольного образования, образовательный процесс представляет собой специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие). Педагогическим взаимодействием является целенаправленный контакт педагога и воспитанников, следствием которого являются изменения в их поведении деятельности и отношениях. Несомненно, педагог для ребенка – это важнейшая личность, в его должностную обязанность входит ответственность за качество и результативность взаимодействия с дошкольниками. Отсюда следует, что работать с дошкольниками могут высокопрофессиональные педагоги. В связи с модернизацией образования возникает необходимость полного переосмысления традиционного подхода к профессиональной деятельности современного педагога.

Изучение процесса повышения профессиональной педагогической компетенции воспитателей дошкольных образовательных учреждений вызвало необходимость уточнения ключевых понятий: «повышение», «компетентность», «компетенция», «педагогическая компетенция». В педагогической литературе накоплен обширный научно-исследовательский материал, в котором раскрывается содержание профессиональной компетентности специалистов, занимающихся организацией образовательного процесса (А. А. Архипова, Е. И. Казакова, Г. С. Курагина, И. В. Серебрякова). Опираясь на труды Н. Н. Бояринцевой, С. Н. Митина, П. И. Третьякова, имеется понимание формирования педагогической компетенции воспитателей ДОУ как целенаправленного процесса, направленного на развитие педагогов, как профессионалов, призванного обеспечить эффективное преодоление недостатков в их методической деятельности и формирование необходимых качеств и способностей в соответствии с ФГОС дошкольного образования, предъявляемым к ним, как профессионалам высокого уровня. Проведенный анализ точек зрения различных авторов (И. А. Зимней, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, А. А. Майера, Э. Ф. Насыровой, А. В. Хуторского и др.) о понятии «компетентность» показал, что она рассматривается как одна из качественных характеристик в подготовке специалиста.

Под профессионализмом понимается способность людей систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в разнообразных условиях. В понятии «профессионализм» отражается степень овладения человеком структурой профессиональной деятельности, которая соответствует существующим в обществе стандартам и объективным требованиям. Для приобретения профессионализма необходимы соответствующие способности, возможности, желание и определенные черты характера, готовность постоянно приобретать профессиональные знания и умения и совершенствовать свое профессиональное мастерство. Понятие профессионализма характеризуется как характеристиками высококвалифицированного труда, так и особым мировоззрением человека.

Важнейшим и основным компонентом профессионализма человека является его профессиональная компетентность. Вопросы профессиональной компетентности рассматриваются в работах отечественных и зарубежных исследователей. Современные подходы и трактовки профессиональной компетентности достаточно разнообразны. Существующие на настоящий период времени определения профессиональной компетентности как углубленного знания в зарубежной литературе озвучиваются как «состояние адекватного выполнения задачи», «способности к актуальному выполнению деятельности». Понятие «профессиональная компе-

тентность» изучается активно и российскими учеными. Наиболее часто данное понятие применяется для интуитивного выражения профессионализма и высокого уровня квалификации [4].

Под профессиональной педагогической компетенцией современного педагога понимается функционально-интегративное личностное образование, которое выражается как в педагогической, так и в методической подготовленности педагогов, которая отражает качественный уровень знаний и умений практической методической деятельности воспитателей на основе приобретенных мотивационно-ценностных ориентаций и положительного методического опыта.

Профессиональную компетентность педагога можно также характеризовать как профессиональную способность педагога применять на практике свои знания, умения. Обеспечение стабильно высокого уровня профессиональной компетенции может быть достигнуто, в первую очередь, при условии осуществления непрерывного образования педагогического работника. Профессиональная компетентность воспитателя – это многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических познаний педагога и методов их использования в точных педагогических ситуациях, ценности воспитателя, а также интегративные характеристики его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и собственной работе, к системным областям познаний и др.). Согласно с определением понятия «профессиональная компетентность», оценивание значения компетентности педагогических работников предполагается осуществлять с применением трёх критериев:

1. Владение передовыми педагогическими технологиями и их использование в профессиональной деятельности.
2. Готовность решать профессиональные предметные задачи.
3. Способность осуществлять контроль за собственной работой согласно с принятыми правилами и общепризнанным меркам.

Более существенная составляющая профессиональной компетентности – это способность самостоятельно получать новейшие познания и умения, а так же принимать на вооружение их в педагогической деятельности. Именно в данный момент система дошкольного образования испытывает глубочайшие и быстрые перемены за свою предыдущую историю. Его содержание уже немыслимо в отсутствии опоры как на существующие традиции, но и на использование кардинально новейших форм организации образовательной работы. Теперь на смену прежнему стилю жизни, когда одного образования хватало на всю жизнь, пришел новый жизненный стандарт: образование для всех, образование через всю жизнь. Одним из главных показателей профессиональной компетентности педагога является его способность к самообразованию, оно должно проявляться в неудовлетворенности, понимании имеющегося несовершенства современного положения в образовательном процессе и стремлении к росту, самосовершенствованию.

Портрет современного воспитателя дошкольного образования:

- это личность, всесторонне и гармонично развитая, имеющая богатый внутренний мир, которая постоянно стремится к духовному, профессиональному, культурному и физическому совершенству;
- это специалист, способный выбирать и применять наиболее эффективные методы, приемы, средства и технологии обучения и воспитания для реализации поставленных задач;
- он владеет умением организовывать рефлексивную деятельность;
- имеет профессиональные компетенции высокого уровня.

Высококвалифицированный современный педагог постоянно совершенствует свои знания и умения, занимается самообразованием, обладает разносторонними многогранными интересами. Необходимые в профессиональном плане знания на высоком уровне, сформированные педагогические способности, умения в области педагогики, непрерывная работа над собой – это важнейшие условия достижения педагогом высокого профессионального мастерства. Особое значение данный факт имеет на переходных этапах, в частности, при переходе воспитанников с дошкольной ступени образования на начальную. По мнению Д. Б. Эльконина, дошкольный и младший школьный возраст – это одна эпоха человеческого развития именуемая «детством» [6]. Воспитатель и учитель начальных классов также имеют много общего, вследствие этого у них общее родовое имя – педагог.

Педагог современного времени – это, в первую очередь, исследователь, обладающий такими качествами, как научное и психологическое – педагогическое мышление, высокий уровень педа-

гогического мастерства, развитая педагогическая интуиция, потребность в постоянном профессиональном самосовершенствовании и разумном использовании передового педагогического опыта, т. е. обладающий сформированным инновационным потенциалом [5]. Его повседневной работой является «исследовательская лаборатория», педагог сам творит и подводит итоги своего исследования. Инновационный потенциал педагога – это совокупность характеристик его личности, готовность совершенствовать педагогическую деятельность и наличие внутренних, обеспечивающих эту готовность средств и методов. Сюда же включаются стремление и возможности развивать свои интересы и представления, искать собственные нестандартные решения возникающих вопросов, воспринимать и творчески реализовывать уже существующие нестандартные подходы в образовании [1].

Проведя анализ состояния деятельности ДООУ в настоящее время, выявлено следующее: сложившиеся условия и имеющиеся возможности коллектива позволяют увидеть перспективу дальнейшего развития образовательного учреждения. Данные результаты могут потребовать изменения управленческих подходов к оказанию методической поддержки педагогическим работникам, так как далеко не все педагоги стремятся к самосовершенствованию, что проявляется в усталости, непонимании, пассивности и педагогической несостоятельности. Совершенствование деятельности ДООУ осуществимо при полном понимании педагогами современных требований.

Изучив состояние образовательного статуса, уровня квалификации и возрастного показателя педагогов, отмечено, что у определенного количества респондентов взгляд на задачи дошкольного воспитания несколько устаревший, применяется недостаточно разнообразный методический арсенал, знания о психолого-педагогических закономерностях детей недостаточны, также недооценена партнерская позиция со стороны взрослого к ребенку, а также самостоятельную и совместную деятельность детей дошкольного возраста. Молодые педагоги хорошо подготовлены теоретически, но на практике недостаточно владеют педагогическими методами и приемами. Отсюда следует вывод, повышение уровня профессиональных компетенций является залогом качества образовательного процесса, и требует не только своевременное направление на курсы повышения квалификации, но и применение других форм и средств.

Профессиональная деятельность педагога имеет свои специфические особенности. Многие исследователи отмечают, что успешное развитие детей, их личностная активность и социальная состоятельность зависят от грамотного, целенаправленного руководства со стороны взрослого.

Актуальность трудности формирования педагогических компетенций у работников дошкольного образования так велика, собственно любой педагог обязан принять собственное решение о переводе своей педагогической работы в режим саморазвития, чему воспитателей нужно обучить. Чтобы обучить воспитателей подвергать анализу и расценивать собственные профессиональные качества, взрастить у них мотивировку к профессиональному росту, вывести любого педагогического работника на высочайший уровень, нужно обеспечить высокоэффективное и целенаправленное методическое сопровождение.

Целью работы считается исследование и реализация действенных форм взаимодействия с воспитателями на различных шагах его профессионального развития и становления. Новизна работы состоит в следующем:

- в разработке и реализации системы постоянного образования педагогов ДООУ;
- во внедрение системы адресной методической помощи воспитателей;
- в дифференцированном подходе к развитию профессионального потенциала педагогов по степени готовности к профессиональному и личностному совершенствованию;
- индивидуальном подходе к обучению молодых педагогов.

Основные направления работы:

1. Поддержание нормативно-правовой базы ДООУ в соответствии действующему законодательству РФ.
2. Постоянно действующий в течение года семинар-практикум «Реализация ФГОС ДО».
3. Постоянно действующий в течение года семинар-практикум «Психолого-педагогическое сопровождение педагогов ДООУ».
4. Разработка и составление индивидуальных планов-проектов роста и совершенствования мастерства молодых педагогов («Школа молодого педагога», наставничество).

5. Пополнение развивающей предметно-пространственной среды в группах и кабинетах ДОУ (творческая инициативная группа, проекты среды).

6. Работа по обобщению передового педагогического опыта педагогов (публикации на сайтах, участие в конкурсах разного уровня, участие в сетевых сообществах) [2].

Главными формами методической работы с педагогами по реализации образовательного стандарта считаются мероприятия, в которых воспитателем ДОУ осваивается позиция субъекта образовательного процесса, реализующего деятельностный подход, также способствующие формированию контрольно-оценочных умений, развитию рефлексивной позиции. Эти формы работы представляют интенсивное участие воспитателя, например, семинары-практикумы, проектировочные семинары, дискуссии, дебаты, педагогические гостиные, метод мозгового штурма, деловые игры, круглые столы, мастер-классы, коллективные просмотры педагогической деятельности, работа в творческих группах, опросные методы (анкетирование, тестирование) и т. д. Данные формы методической работы позволяют включить всех педагогов в активную исследовательскую, творческую деятельность, где непосредственное участие позволяло добиваться больших результатов в повышении профессиональной компетентности педагогов. У педагогов будет развита потребность в постоянном пополнении педагогических знаний, сформируется гибкость мышления, умение моделировать и прогнозировать воспитательно-образовательный процесс, раскроется творческий потенциал. Работа со своим наставником позволит молодому педагогу пополнять и конкретизировать свои знания, осуществлять глубокий и детальный анализ возникающих в работе с детьми различных ситуациях. Обладающий умениями самостоятельной работы воспитатель будет иметь возможность подготовиться и перейти к целенаправленной научно-практической, исследовательской работе, собственно оказывает большое влияние на качество воспитательно-образовательного процесса и результативность педагогической работы в целом.

Список литературы

1. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: сборник. – Архангельск: АОИППК, 2005.
2. Зоткин А. О. Повышение квалификации педагогических кадров: вызовы современности // Народное образование. – 2009. – № 4 – С. 59–64.
3. Колесов В. П. О классификации компетенций // Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт. – 2006. – № 2.
4. Лукьянова М. И. Профессиональная компетентность педагога: теоретический анализ понятия // Управление дошкольным образовательным учреждением: научно-практический журнал. – 2007. – № 1.
5. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2008.
6. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989.

Проблема изучения особенностей эмоционального интеллекта и уровня локуса контроля у ВИЧ-инфицированных людей среднего возраста

Карсунцева Алена Валерьевна

Психолого-педагогический факультет, 1-й год обучения

В статье рассмотрена проблема изучения особенностей эмоционального интеллекта и уровня локуса контроля у ВИЧ-инфицированных людей среднего возраста, представлены результаты теоретического исследования этой проблемы.

Актуальность проблемы ВИЧ/СПИД заключается в том, что эпидемия не является только медицинской проблемой. Её распространение, затрагивает все сферы жизни общества и касается каждого из нас. Взгляд на эпидемию как на проблему асоциальных людей (проститутки, гомосексуалисты, наркоманы) отошли в прошлое. В настоящее время ВИЧ-инфекция проникла во все слои населения, включая благополучные, не причисленные к «группам риска», но в основном практикующие рискованное поведение. Тем не менее нужно сказать, что на сегодняшний день риску заражения ВИЧ подвержен абсолютно любой человек и проблема осознания и принятия личностью полноценной жизни с этой инфекцией очень актуальна в современном мире.

Проблема социально-значимых заболеваний всегда была актуальной. Проблема ВИЧ/СПИДА остается в настоящее время все такой же острой и актуальной. С каждым годом число ВИЧ – инфицированных растет и выходит за рамки групп риска. Несмотря на грандиозные успехи в развитии антиретровирусной терапии (АРВТ) как комплексного лечения ВИЧ и длительного сохранения жизни ВИЧ-инфицированных, это заболевание по-прежнему остается пожизненно неизлечимым.

Проблема ВИЧ-инфекции для России является такой же острой, как и для других стран мирового сообщества. Случаи ВИЧ-инфекции выявлены во всех регионах России. К сожалению и Самарская область входит в число наиболее «пораженных» субъектов РФ и занимает в их числе не последнее место.

В Российской Федерации в 2016 г. среди ВИЧ-инфицированных по-прежнему преобладали мужчины (63,0 %), большая часть из них заразились при употреблении наркотиков. К концу 2016 г. в России было зарегистрировано более 372 тысяч инфицированных ВИЧ женщин, которые преимущественно инфицировались при половых контактах с мужчинами [2]. ВИЧ-инфекция преимущественно выявлялась у россиян в возрасте 30–40 лет.

Врачи озабочены преимущественно телесным здоровьем пациентов, уделяя значительно меньше внимания эмоциональным и личностным факторам, которые напрямую могут повлиять на иммунный статус ВИЧ-инфицированного. За последние годы накоплен значительный объем данных, указывающих на то, что депрессивные состояния, хронический стресс и нездоровый образ жизни неблагоприятно сказываются на состоянии иммунной системы.

Сегодня значительное количество работ посвящено изучению самых разнообразных аспектов проблемы социально-значимых заболеваний – эпидемиологических, криминологических, правовых. Однако, несмотря на то, что психологические факторы являются крайне важными показателями и влияют на интегральную оценку здоровья, в том числе специфических контингентов, вплоть до настоящего времени, вопросы социально-психологического состояния ВИЧ-инфицированных весьма ограниченно рассматривались в специальной литературе. В настоящее время данные вопросы приобретают особую актуальность.

По частоте поражения органов и систем при ВИЧ-инфекции нервная система стоит на втором месте после иммунной. Клинические проявления поражений нервной системы встречаются на различных стадиях заболевания. Пациенты с ВИЧ-инфекцией и поражением ЦНС являются наиболее тяжелыми и диагностически сложными, для них характерна высокая летальность и высокий процент ранней инвалидизации [1].

Ситуация болезни как правило приводит к различным негативным психологическим последствиям для ВИЧ-инфицированного человека. Она может стать причиной затяжной депрессии, суицидальных попыток, страха новых отношений, социальной изоляции, объективного и субъективного одиночества человека [11].

Бесспорно, болезнь является ситуационным фактором, «запускающим» механизм совладающего поведения больного. От эффективности совладания в значительной степени зависит качество его жизни в ситуации продолжительной болезни. Известно, что одним из показателей эффективности копинга (англ. to cope with), что делает человек, чтобы справиться со стрессом, является усиление чувства субъективного контроля либо над ситуацией, либо над собой в определенном ситуационном контексте.

Необходимо также отметить, что в обществе остается во многом негативное, нетерпимое отношение к ВИЧ-позитивным гражданам, вызванное во многом слабой и однобокой осведомленностью большинства населения, сформированной часто некорректной подачей фактов средствами массовой информации. Общество представляет ВИЧ-инфицированных как социально иных, практикующих маргинальные формы социального поведения – употребление наркотиков и сексуальную распущенность, что часто не лишено оснований [6].

В связи с этим, происходит формирование реакции отторжения от общества, что зачастую проявляется агрессивным поведением, желанием отомстить, страхом за свою жизнь, и иногда заканчивается совершением преступлений или суицидами.

Как правило, реакции на заражение вирусом выражаются в форме следующих поведенческих стереотипов:

1. Безразличное отношение ко всему, поскольку жить осталось недолго.

2. Необходимость прожить оставшуюся жизнь с пользой для себя и окружающих.

Данные поведенческие реакции напрямую связаны с самоконтролем личности, а также с угнетенным эмоциональным состоянием. Так здесь же можно, небезосновательно полагать, что данные поведенческие реакции так же тесно связаны с уровнем локуса контроля, а также с уровнем эмоционального интеллекта личности.

Необходимо отметить, что в начальный период заболевания через первую стратегию проходит подавляющее большинство инфицированных. Однако в дальнейшем, часть больных выбирает второй поведенческий стереотип и начинает внимательно относиться к своему здоровью, соблюдать диету, своевременно принимать лекарства. Вместе с тем, около 68 % больных придерживаются первого варианта, то есть выбирают образ жизни, способствующий физическому и социальному саморазрушению [1]. Особенно распространена данная стратегия среди тех, кто до заражения ВИЧ принадлежал к маргинальным слоям общества, например, практикующим внутривенное введение наркотиков. В этом случае ВИЧ-диагноз служит оправданием неспособности прекратить употребление наркотиков [6].

Теперь рассмотрим нашу главную проблему, заявленную в статье. Актуальность данной проблемы заключается в том, что исследователи отмечают, что в современном обществе остро стоит проблема компетентности в понимании и выражении эмоций. Данная проблема связана тем, что культ рационального отношения к жизни приобретает все большее число «поклонников», а это принципиально противоречит всем психофизиологическим и социальным особенностям, а также потребностям человека. Многие исследователи подчеркивали социальный смысл эмоций, отмечая, что общество, заботящееся о совершенствовании ума, допускает ошибку, поскольку человек более человек в том, как он чувствует, чем в том, как он думает. С этой точки зрения, культ рациональности и высокий образовательный ценз не смогут способствовать развитию гуманистического мировоззрения и эмоциональной культуры человека.

В современной психологии имеется ряд исследований проблемы эмоционального интеллекта. В работах Дж. Майера, П. Сэловея, Д. Карузо (1990 г., дополнена в 1997 г.), Д. Гоулмена (1995 г.); Р. Бар-Она (1996 г.), Д. В. Люсина (2004 г.) дается определение эмоционального интеллекта, под которым **«эмоциональный интеллект** понимается как совокупность способностей к пониманию и управлению собственными эмоциями, пониманию и управлению эмоциями других людей» [4]. На это определение мы и будем опираться в дальнейшем.

Первые попытки обозначить эмоциональный интеллект и его функции можно отнести к 1872 году, когда Чарльз Дарвин выпустил первую книгу о роли внешнего проявления эмоций для выживания и адаптации «Выражение эмоций у человека и животных». Развитие выраженного интереса к изучению эмоционального интеллекта, как интеллекта связанного с социально эмоциональной сферой психики, можно отметить с начала XX века. Ряд специалистов в области психологии интеллекта, утверждали, что люди различаются по способностям понимать других людей и управлять ими, т. е. действовать разумным образом в отношениях между человеком и человеком [12].

Эмоциональный интеллект выступает как структурообразующий (эмоционально-коммуникативный) компонент психологической культуры личности. Взаимодействуя с другими ее компонентами (ценностно-смыслового, рефлексивно-оценочного, мотивационно – поведенческого, когнитивного), эмоциональный интеллект «выстраивает» их последовательность для реализации той или иной активности [3].

Взаимосвязь эмоционального интеллекта и академической успешности изучали также К. Изард, С. Файн, Д. Шульц, Д. Мостов, А. Акерман и Б. Юнгстром.

Исследования регуляции человеком своей жизни показывают, что локус контроля личности является ее важной интегральной характеристикой, показателем взаимосвязи между отношением человека к самому себе к окружающему миру. Исследованием локуса контроля занимались Мертон, Рисмен, Д. Роттер, К. Муздыбаев, Болалев, Бажин, Эдкинд.

В структуре личностной зрелости человека роль ответственности рассматривается в экзистенциальной и гуманистической психологии следующими исследователями: А. Г. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Фромм. Именно ответственность человека перед жизнью отличает сущность его бытия. А. Г. Маслоу полагал, что с ответственностью, связана не только возможность становление зрелой личности, а также её успешность и способы ее самореализации [5].

Локус оценки «полно функционирующей личности» передвигается извне вовнутрь, при этом личность, перестает искать поддержку у окружающих, и начинает самостоятельно определять ценность своего опыта, осознавая и принимая ответственность за свой выбор, полагал К. Роджерс [7]. В. Франкл считал, что нельзя признать человека свободным, не считая его в то же время и ответственным [9]. Одним из определяющих качеств зрелого человека Э. Фромм считал ответственность и считал ее следствием неповторимости и своеобразия каждого индивида [10].

«**Локус контроля** – это устойчивое свойство индивидуума, формируемое в ходе социализации» [8]. Это понятие введено Джулианом Роттером: «Каждый человек воспринимает события своей жизни абсолютно по-разному». Это некое свойство человека, которое помогает объяснить причины своих побед и поражений [7].

В связи с этим вызывает интерес проблема отношения уровня эмоционального интеллекта с разным локусом контроля. Исследованию данной проблемы уделяется недостаточно внимания современными психологами.

И можно полагать, что уровень локуса контроля изменяется под влиянием психологических процессов связанным с появлением заболевания.

Подводя итог, вышесказанному, можно сказать, что в настоящее время по проблеме изучения взаимосвязи эмоционального интеллекта и личностных особенностей чувства субъективного контроля недостаточно. И они имеют зачастую очень противоречивый характер. Тем не менее, имеющиеся исследования дают основание предполагать, что между уровнем развития эмоционального интеллекта и локусом контроля, которое мы понимаем, как совокупность эмоционально-когнитивных способностей к социально-психологической адаптации личности, существует определенная взаимосвязь, а также предполагаются различия локус контроля и особенностей эмоционального интеллекта у ВИЧ-инфицированных больных среднего возраста в отличие от их здоровых сверстников, которые будут исследованы в эмпирической части магистерской работы.

И такой выбор направления исследования основывается на том, что, направленное воздействие на эмоциональные, коммуникативные и регулятивные свойства личности через специально организованные способы воздействия на каждое свойство приведет к переосмыслению собственного поведения, что снизит деструктивную направленность, а также повысит уровень локуса контроля у личности с ВИЧ-инфекцией.

Список литературы

1. ВИЧ-инфекция и центральная нервная система / под ред. Н. А. Белякова, Т. Н. Трофимовой и В. В. Рассохина; Медицинский тематический архив. – СПб.: Балтийский медицинский образовательный центр, 2013. – 122 с.
2. ВОЗ: в Самарской области эпидемия ВИЧ достигла высшей стадии / Губернский портал Самара.ru. – Режим доступа: <http://samara.ru/read/91317>. – Загл. с экрана.
3. Демина Л. Д. Эмоциональный интеллект как структурообразующий компонент психологической культуры личности / Л. Д. Демина, Т. В. Манянина // Известия Алтайского государственного университета. – 2010. – № 1–2. – С. 57–59.
4. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29–36.
5. Маслоу А. Г. Самоактуализация. Психология личности / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер. – М., 1992.
6. Никитин Д. А. Криминологическая характеристика и предупреждение преступлений, совершаемых ВИЧ-инфицированными (общесоциальный и пенитенциарный аспекты): монография. – Псков: Псков. юрид. ин-т ФСИН России, 2011. – 188 с.
7. Роджерс К. К науке о личности // Ист. заруб. психологии. – М., 1986.
8. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – М.: АСТ: Харвест, 1998.
9. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.
10. Фромм Э. Человеческая ситуация / под ред. Д. А. Леонтьева. – М., 1995.
11. Шаргородская О. В. Динамика совладания у ВИЧ-инфицированных на разных этапах переживания стресса / О. В. Шаргородская, М. В. Сапоровская, Т. Л. Крюкова // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – № 4.
12. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Р. Д. Робертс [и др.] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2004. – Т. 1, № 4. – С. 3–26.

Исследование особенностей мотивации, жизненных целей и установок подростков-волонтеров

Картавенко Марина Алексеевна
Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Волонтерское движение среди подростков стало самым востребованным способом форм активизации, организации и самореализации. Поэтому все культурно-массовые, спортивные, научные мероприятия по развитию волонтерского движения и привлечение к этой деятельности подростков должны иметь общие основания с любой социальной и педагогической работой школы, колледжа, университета или другой молодежной организацией.

Волонтеры, с точки зрения закона Российской Федерации, – физические лица, осуществляющие благотворительную деятельность в форме безвозмездного выполнения работ, оказания услуг.

Волонтерская деятельность направлена в первую очередь на помощь остро нуждающимся слоям населения, не имеющим возможности помогать себе самим. Поэтому в научной литературе и в практике социально-педагогической работы часто используются эти два понятия: добровольчество и волонтерское движение.

По мнению Д. И. Фельдштейна, в юношеском возрасте основным видом деятельности является общественно полезная, социально признаваемая и одобряемая, неоплачиваемая деятельность. Самое главное это ощущение подростком реальной значимости этой деятельности.

Главным мотивом, побуждающим подростков к волонтерской деятельности, является желание быть социально-полезными. К другим значимым мотивам относятся: содействие изменениям в обществе; реализация собственной инициативы; поиск единомышленников. В целом, в основе деятельности волонтеров в подростковом возрасте лежат потребности личности в самореализации, а также в формировании жизненных целей и установок.

Содержание деятельности – дело, полезное для людей, для общества; структура задается целями взаимоотношений подростков. Мотив общественно полезной деятельности подростка – быть лично ответственным, самостоятельным. Общественно полезная деятельность имеется и в младшей школе, но она недостаточно развернута.

Отношение к общественно полезной деятельности на разных этапах подросткового возраста изменяется. Между 9 и 10 годами у ребенка появляется стремление к самоутверждению и признанию себя в мире взрослых. Главное для 10–11-летних – получить у других людей оценку своих возможностей. Отсюда их направленность на занятия, похожие на те, которые выполняют взрослые люди, поиск видов деятельности, имеющих реальную пользу и получающих общественную оценку. Накопление опыта в разных видах общественно полезной деятельности активизирует потребность 12–13-летних в признании их прав, во включении в общество на условиях выполнения определенной, значимой роли. В 14–15 лет подросток стремится проявить свои возможности, занять определенную социальную позицию, что отвечает его потребности в самоопределении. Социально значимую деятельность как ведущий тип деятельности в подростковый период необходимо целенаправленно формировать. Специальная организация, специальное построение общественно полезной деятельности предполагает выход на новый уровень мотивации, реализацию установки подростка на систему «я и общество», развертывание многообразных форм общения, и в том числе высшей формы общения со взрослыми на основе морального сотрудничества.

Для молодых людей добровольческая деятельность предоставляет возможность выхода в «настоящую взрослую» деятельность в качестве ученика, дает возможность самоопределения. Это позволит им в дальнейшем не приспособливаться к условиям общественной жизни, а активно искать то место в социальной структуре, которое будет отвечать их интересам и ценностям. Участвуя в добровольческой деятельности, молодые люди развивают и обогащают свою культуру общения, культуру мышления, расширяют диапазон поведенческой стратегии в различных жизненных ситуациях, а «возникновение более высоких нравственных мотивов демонстрирует развитие мотивационной сферы личности».

Формирование имиджа дошкольного учреждения

Катерухина Оксана Викторовна

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Имидж (от английского image «образ», «изображение») – это искусственный образ, формируемый в общественном или индивидуальном сознании средствами массовой коммуникации и психологического воздействия. Имидж создается с целью формирования в массовом сознании определённого отношения к объекту. Он может сочетать как реальные свойства объекта, так и несуществующие, приписываемые [5, с. 768].

Чтобы обобщить представления об имидже можно отметить следующее:

- в имидже одновременно существуют психические, социальные и деятельностные детерминанты;
- имидж формируется на основе доступной восприятию информации, отражает некую пропорцию, соотношение позитивной, нейтральной и негативной информации об объекте;
- имидж не предполагает исключительно адекватное отражение существующий в действительности качеств, достоинств и недостатков;
- имидж – это эффективное средство подачи информации от субъекта к группе / аудитории через систему знаков;
- имидж содержит как прагматические, так и эстетические элементы;
- имидж стимулирует соответствующие эмоциональные и поведенческие реакции группы/ аудитории и самого субъекта;
- имидж создаётся с ориентацией на достижение цели в конкретной группе [7, с. 44].

Самым цитируемым определением имиджа общеобразовательного учреждения является формулировка, данная Т. Н. Пискуновой, согласно которой имидж общеобразовательного учреждения – «эмоционально окрашенный образ школы, обладающий целенаправленно заданными характеристиками и призванный оказывать психологическое влияние определенной направленности на конкретные группы социума» [6].

Анализ теоретических источников позволяет выделить основные направления практической деятельности по формированию имиджа образовательного учреждения. К ним относятся:

- целенаправленный комплекс форм и методов улучшения контактов между образовательным учреждением и его целевыми аудиториями (студентами, абитуриентами, родителями, организациями, заинтересованными в получении и повышении образования своих сотрудников);
- разработка конструктивных рекомендаций по созданию общественного имиджа образовательного учреждения;
- мероприятия, направленные на устранение барьеров, излишних помех (стереотипы, ложные слухи и т. д.);
- мероприятия, направленные на расширение сферы влияния за счет устранения различных причин недопонимания, активизации средств пропаганды, рекламы, выставок, лучших образцов и достижений самого образовательного учреждения, его сотрудников, студентов, выпускников.

Деятельность по формированию имиджа должна начинаться с определения стратегических намерений, т. е. осознания всеми сотрудниками образовательного учреждения, а не только его высшим руководством, необходимости работы над имиджем [2].

Дошкольное учреждение – это открытая, взаимодействующая со многими социальными институтами социально-педагогическая система, о которой все чаще говорят как о сфере услуг, слова «конкурентоспособность», «сегмент рынка», «образовательная услуга». Устойчивый позитивный имидж дошкольного учреждения можно рассматривать как важный компонент методического продукта детского сада и дополнительный ресурс управления, ресурс образовательного учреждения.

Еще недавно сочетание «имидж детского сада» звучало, по меньшей мере, странно, и многие руководители даже не задумывались о целенаправленном формировании имиджа своего ДООУ. Учитывая высокий спрос на услуги по присмотру и уходу за детьми в детском саду, до-

школьные учреждения еще недавно не нуждались в самопрезентации и рекламе. А сейчас эта тема является весьма актуальной.

Ускоренные процессы информатизации, усиление значимости средств массовой информации как института социализации открывают новые возможности развития личности ребенка. Задача приобщения детей к жизни в современном социальном пространстве требует обновления не только содержания дошкольного образования, но и способов взаимодействия между всеми участниками образовательных отношений; в создании единой системы ценностей, позволяющей обеспечить устойчивый уровень качественных образовательных услуг; формировании позитивного имиджа, как основополагающего фактора, обеспечивающего конкурентоспособность дошкольной организации [4, с. 3267].

Проблема репутации, общественного мнения о конкретном образовательном учреждении и формирование его положительного образа, получают все более широкий отклик в сферах публичной деятельности. Любая же публичная деятельность в условиях жесткой конкурентной борьбы становится объектом пристального внимания общественности.

Целью создания положительного имиджа является повышение престижа, привлечение инвестиций и расширения влияния ДООУ. Имея сформированный позитивный имидж, дошкольная организация становится более привлекательной в глазах родительской общественности, ей отдают предпочтение при выборе дошкольного отделения в системе комплекса школы. Устойчивый позитивный имидж создает залог доверия ко всему происходящему в стенах учреждения, в том числе инновационным процессам. Для педагогов работа в дошкольной организации с безупречной репутацией обеспечивает стабильность, профессиональное развитие и удовлетворенность трудом.

Социально-психологические механизмы формирования имиджа ДООУ – это совокупное общественное восприятие ДООУ многими людьми, позиционирование на рынке образовательных услуг и побуждение к действию. Впечатления о дошкольном образовательном учреждении формируются в ходе личных контактов людей с детским садом, на основе слухов, циркулирующих в обществе, из сообщений массовой информации [1, с. 16].

Обзор отечественной литературы, посвященной исследованию вопросов имиджеологии, помог выявить приоритетные характеристики дошкольного образовательного учреждения для ее социальной среды. Ведущими характеристиками здесь являются авторитет руководителя и корпоративная культура коллектива. Структуру имиджа также составляют разносторонние связи и контакты учреждения с внешними объектами, широкая сеть дополнительного образования, отзывы родительской общественности о целях и услугах организации, внешняя атрибутика и фирменный стиль, интерьер и дизайн помещений.

Так как жизненный цикл имиджа дошкольного учреждения определяется длительностью популярности его образа, можно выделить четыре этапа формирования – это создание и внедрение образа, развитие, зрелость и упадок.

При стратегическом планировании мероприятий по формированию позитивного образа ДООУ необходимо определить целесообразность и последовательность технологий, обеспечивающих достижение конечной цели.

Процесс создания имиджа ДООУ включает следующие этапы:

- гностический, на котором осуществляется всесторонний анализ проблемы;
- конструкторско-проектировочный, который предполагает определение стратегии создания имиджа;
- организационный, где реализуется стратегия, идет разработка программы и плана действий, ориентированного на конечный результат;
- коммуникативный – заключается в построении психологически грамотного общения в социальных системах [3, с. 20].

Последовательность действий в формировании имиджа оптимизирует процесс его создания. Недооценка или абсолютизация, пропуск или выпадение любого действия приводит к его деформации и снижению эффективности. В то же время оптимальное осуществление деятельности по алгоритму предполагает гибкость и тактическую многовариантность. Алгоритм должен ориентироваться и исходить из неповторимой индивидуальности, которая выражается в стиле деятельности отдельного образовательного учреждения. Разработка каждого компонента

имиджа, выбор каналов его трансляции предполагает последовательное обращение к вышеназванным этапам и инкорпорируется в общий процесс создания имиджа [8].

Важно понимать, что имидж – хрупкое явление: достаточно один раз оказать некачественную образовательную услугу или натолкнуться на неэтичное поведение сотрудника учреждения, как репутация дошкольного образовательного учреждения в глазах родителей воспитанников резко падает. («Единожды солгавши – кто тебе поверит?»)

Список литературы

1. Атемаскина Ю. В. Формирование имиджа дошкольного образовательного учреждения // Детский сад: теория и практика. – 2015. – № 5. – С. 10–17.
2. Батракова Л. Г. Формирование эффективного имиджа образовательного учреждения // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 1, № 4. – С. 99–106.
3. Гамова С. В. Имидж дошкольного образовательного учреждения и его составляющие // Челябинский гуманитарий. – 2014. – № 4 (29). – С. 18–24.
4. Дунаева О. В. Особенности формирования имиджа современного дошкольного образовательного учреждения / О. В. Дунаева, Н. А. Лосева // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2014. – Т. 20. – С. 3266–3270.
5. Панасюк А. Ю. Имидж: энциклопедический словарь. – М.: РИПОЛ, 2007. – 844 с.
6. Пискунова Т. Н. Условия и факторы формирования позитивного имиджа общеобразовательного учреждения: дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1998.
7. Савруцкая Е. П. Связи с общественностью (Паблик рилейшнз): учебное пособие для высших учебных заведений, курсов повышения квалификации / Е. П. Савруцкая [и др.]. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2011. – С. 44.
8. Шатилова Л. Н. Влияние имиджа дошкольной образовательной организации на успешность в социально-общественной деятельности. – Режим доступа: <http://journal.preemstvennost.ru/10-03-2016/1259-vliyanie-imidzha-doshkolnoj-obrazovatelnoj-organizatsii-na-uspeshnost-v-sotsialno-obshchestvennoj-deyatelnosti>. – Загл. с экрана.

Российско-британские отношения накануне войны 1812 г. (1807–1812 гг.)

*Кирдяшев Максим Сергеевич
Юридический факультет, 2-й год обучения*

Начало XIX в. характеризуется как переломное для многих сферах общественной жизни Западной Европы время. Особую роль на мировой арене в этот период играет Великобритания, страна с сильным военно-морским флотом и с большими и богатыми колониальными землями. Однако, как известно, после революции Франция начала осуществлять агрессивную внешнюю политику, что вызвало страх и возмущение среди европейцев. Англичане понимали, что в этой борьбе выйдет только один победитель, и в связи с этим начали активно привлекать союзников на свою сторону, создавая тем самым антифранцузские коалиции. В статье рассматриваются последствия континентальной блокады для Российской и Британской империй, а также анализируются причины разрыва союза с ноября 1807 г. и воссоздания союза двух стран в июле 1812 г.

После завоевания Пруссии Наполеон в Берлине 21 ноября 1806 г. опубликовывает Берлинский декрет о начале полной экономической (континентальной) блокады Великобритании. Основная идея данного документа заключалась в запрещении всем зависимым от Франции странам любые торговые, почтовые связи с Великобританией и её колониями. Таким образом, Наполеон делал ставку не на военную победу над Великобританией, а на её медленное удушение в тисках экономического кризиса.

После ряда поражений русских войск от Наполеона был подписан ряд русско-французских договоров, в соответствии с которыми Россия обязывалась действовать совместно с Францией против любой державы. Это неизбежно сталкивало её с Великобританией. Проанализировав документы, можно сказать, что более тяжелыми условиями оговариваются в 4-й и 5-й статьях Русско-французского договора о наступательном и оборонительном союзе. Согласно ему, если Англия не примет посредничества России, не согласится до 1 будущего ноября за-

ключить мир и возратить завоевания, сделанный ею на счет Франции и ее союзников с 1805 г., то император всероссийский будет действовать заодно с Францией и объявит Англии войну [1, с. 645]. Также к системе континентальной блокады Россия должна пригласить Данию, Швецию и Португалию следовать то же самое под угрозой совместного с Францией нападения на них.

Александр I рассчитывал на поддержку подписанного им мира с Францией в дворянских и буржуазных кругах. Историк А. А. Орлов отмечает, что «промышленники, работавшие в тех сферах экономики, в которых конкуренция с британцами чувствовалась всё острее (например, в хлопчатобумажной отрасли, использовавшей привозной американский хлопок), надеялись на развитие собственного производства после присоединения к континентальной блокаде... В правящих кругах России, в частности, у Румянцева, существовали планы по переориентации внешней торговли страны на Францию и зависимые от неё государства» [5, с. 125]. Однако Российской империи было трудно обходиться без английских товаров и золота, что сильно отразилось на ее экономике.

Какова была ситуация в Великобритании во время континентальной блокады? В ответ на Тильзитский мир в ноябре 1807 г. британское правительство издает несколько приказов, инициатором которых был министр иностранных дел Каннинг. Всем нейтральным странам запрещалось торговать с врагами Великобритании под страхом конфискации корабля и груза, и исключение делалось только для кораблей, заходивших в какой-либо британский порт с уплатой там всех установленных налогов и пошлин [Там же, с. 133]. Налоговая система, которая была разработана еще Питтом Младшим, была достаточно эффективной и справедливой формой налогообложения, так как большинство налогов имели прогрессивный характер, следовательно, состоятельные граждане уплачивали больше денег в казну государства [Там же, с. 137]. Британские землевладельцы, купцы, фабриканты получили большую прибыль в первый период войн с Францией и могли выдержать увеличение налогов. Рассмотрим несколько примеров. В 1812 г. частные имущества в Великобритании и Ирландии, приносящие доход, составляли колоссальный суммарный капитал в 2 250 640 тыс. ф. ст. Протоирей при посольстве Российской империи в Лондоне Я. И. Смирнов в своих «Замечаниях» императору Александру I пишет, что те британцы, которые имели фиксированный доход, могли жить на пенсию или жалование. Для поддержания своего военно-морского флота англичанам требовалось кораблестроительные материалы (лес, пеньки, клея, дегтя, льна и т. д.), которые доставлялись из России и Пруссии. После прекращения торговли со странами Северной Европы Британия довольно быстро нашла партнеров в лице Канады, Китая, Индии и Южной Америки. Континентальная блокада в Великобритании способствовало развитию науки и изобретательства, к примеру, британцы научились делать верёвки не из пеньки, а из грубой овечьей шерсти, древесные дёготь и смолу заменять аналогичными веществами, полученными из угля [5, с. 140]. В итоге Смирнов делает вывод, что, несмотря на все внешние трудности, в Великобритании не произошло социальной и экономической катастрофы. Исходя из исследований французского историка Ж. Тюлара, можно проследить по статистическим данным, что в 1809 и 1811–1812 гг. англичане переживали несколько серьезных кризисов.

Что происходило в России после разрыва отношений с Великобританией? Для сохранения союза с Францией Россия шла на больше жертвы. Таможенные указы французского императора все больше ударили по экономике России. Например, в указе от 20 марта 1808 г. говорится о запрете доставки любых товаров британского производства в Россию, как и по суше, так и по морю, а если товары всё-таки оказывались на территории России, то они должны были высылаться в ближайшее заграничное место в срок от трёх дней до двух недель. М. Ф. Злотников отметил половинчатость этого указа, так как речь в нем шла только о запрете на привоз готовых изделий, и ничего не говорилось про товары из британских колоний [Там же, с. 146]. Примечательно, что указ от 20 марта фактически не выполнялся, поскольку товары не уничтожались и не высылались за границу, а сохранялись на складах. Также использовалась такая хитрость: британские и российские торговые корабли заходили в порты с флагом другой страны, например, США. Для России, с одной стороны, это был выход из положения, так как в пункты Тильзитского договора не содержали запрета торговли с нейтральными странами. Российское и британское правительство нуждалось в восстановлении союзных отношений, поэтому они не решались вести крупномасштабные боевые действия друг против друга. Однако было бы не-

правильно утверждать, что никаких столкновений не было. Были в этот период схватки на море, были убитые и взятые в плен. Например, в июле 1808 года в Балтийском море русские потеряли корабль и 3 канонерские лодки, экипаж почти полностью был перебит. Потери со стороны британцев были незначительны, а потерянных кораблей вовсе не было.

Постепенно начинается охлаждение в российско-французских отношениях. В самой Европе начинают вспыхивать антинаполеоновские восстания, например, в Пруссии, Испании. Австрия начинает тайные переговоры с Великобританией. Все это свидетельствует о том, что созданная Наполеоном европейская система становится непрочной, и это может перерасти в катастрофу, чем и воспользовалось британское правительство. Наполеон предложил встретиться Александру I в Эрфурте, встреча проходила с 15 (27) сентября по 2 (14) октября 1808 г., с целью укрепления союзных отношений. Александр I согласился приехать на эту встречу, однако, проинформированный Талейраном обо всех затруднениях, с которыми столкнулся в своей внешней политике Наполеон, укрепился в намерении занимать жесткую позицию и ни в чем не уступать Наполеону. В итоге встреча проходила во взаимной острой борьбе и, несмотря на все усилия Наполеона, в конвенцию были включены лишь туманное обещание содействовать Франции в случае начала войны с Австрией.

Вскоре Наполеону удалось усмирить Австрию, и по условиям перемирия император Габсбургов обязывался разорвать все отношения с Великобританией. Александру I удалось ограничиться символической помощью, отправив на границу корпус генерала князя С.Ф. Голицына, который не предпринимал активных боевых действий. Противоречия между Россией и Францией неуклонно нарастали. В декабре 1810 года Наполеон обвинил несколько германских княжеств, в том числе герцогство Ольденбургское, в невыполнении условий континентальной блокады. Следовательно, он нанес оскорбление российскому императорскому дому, который находился с герцогами в родстве. Наполеон провоцировал Александра I на то, чтобы тот первым начал войну [5, с. 158].

19 декабря 1810 г. российское правительство установило новый таможенный тариф, по которому значительно повышались пошлины на большинство импортных товаров. Его автором был М. М. Сперанский, который прежде всего заботился об интересах российской промышленности. Этот таможенный тариф нанес сильный удар по торговле Франции повышением пошлин на предметы роскоши и вина. Французские торговцы не получали никаких преимуществ перед другими странами в торговле с Россией. Наполеон, его правительство резко возмущались по этому поводу. По заметкам современников, Александр I все больше склонялся к идее восстановления экономических связей с Великобританией. Решительным шагом на этом пути стало смягчение наказаний за нарушение правил континентальной блокады. Постепенное ослабление блокады и допуск в страну британской продукции свидетельствуют о начавшейся в России реальной подготовке к войне с Наполеоном.

Российское правительство было готово в тайне принять военно-техническую помощь от Великобритании. Из писем премьер-министра Персеваля следует, что велись тайные переговоры об обмене товаров: 500 тонн пороха и 1 тыс. тонн свинца на 2, тыс. тонн российской пеньки [Там же, с. 161].

Таким образом, в конце концов стало очевидно, что будущего у Тильзитского мира нет. Британцы с трудом смогли выдержать условия континентальной блокады. Александр I, видя нарастающую оппозицию в лице дворянства, был вынужден отказаться от союза с Францией, но он не хотел начинать войну первым, желая продемонстрировать европейскому общественному мнению агрессивную сущность политики наполеоновской Франции. Вместе с тем, в войне 1812 г. Великобритания не помогала российскому правительству, она откладывала поставки нужной продукции для фронта, ожидая, кто же одержит верх в войне. После разгрома Наполеона, в улучшении отношений были заинтересованы большинство британцев: купцы, банкиры, промышленники и представители образовательных слоев общества. Помощь Британии России выразилась в сборе средств для восстановления разорённых территорий империи, вступление британских волонтеров в ряды российской армии. Так начался новый этап в русско-британских отношениях.

Список литературы

1. Внешняя политика России XIX и начала XX века / Док. Рос. мин. ин. дел; отв. ред. А. Л. Нарочницкий. – М.: Политиздат, 1961. – 744 с.
2. Золотухин М. Ю. История международных отношений и внешней политики России в Новое время. XVI – XIX вв. / М. Ю. Золотухин, В. А. Георгиев, Н. Г. Георгиева. – М.: ИНФРА-М, 2012. – 272 с.
3. История внешней политики России в первой половине XIX века / отв. ред. О. В. Орлик. – М.: Международное отношение, 1999. – 448 с.
4. Мартенс Ф. Ф. Собрание трактатов и конвенций, заключенных Россией с иностранными державами. Т. XI. Трактаты с Англией. – СПб.: Типография Министерства путей сообщения, 1874–1909. – 514 с.
5. Орлов А. А. Союз Петербурга и Лондона. Российско-британские отношения в эпоху наполеоновских войн. – М.: Прогресс-Традиция, 2005. – 368 с.

Особенности профессионально-педагогического слушания

*Кирина Елена Анатольевна
Филологический факультет, 1-й год обучения*

Стратегическая цель образования связана не столько с внедрением инновационных методов к содержанию образования и образовательным технологиям, сколько с улучшением уровня профессиональной компетенции учителя. Поскольку основная роль в организации учебно-воспитательного процесса отводится учителю, профессиональное развитие и самосовершенствование становится в данное время главным приоритетом для всех педагогов.

Большая часть исследований шотландского учёного Джона Равена посвящена исследованию вопросу компетенций. По его определению компетентность является специфической способностью, необходимой для продуктивного выполнения определённого действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также оценки ответственности за свои действия [5].

Особую роль в государственном стандарте профессионального образования будущих педагогов бакалавров играет коммуникативная компетенция, так как образовательный и воспитательный процесс построен во многом на общении учителя и ученика. Таким образом, в настоящее время является наиболее важным вопрос развития коммуникативной компетентности как профессиональной ценности современного педагога.

И. А. Зимняя даёт такое определение коммуникативной компетенции: «сформированная способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности общения» [4].

Коммуникативной компетенция подразделяется на четыре отдельные компетенции по основным видам речевой деятельности: компетенции в говорении, чтении, аудировании, письме. М. В. Вятютнев определяет две компетенции, продуцирования и восприятия, в соответствии с процессами порождения и рецепции речи [3].

В своей работе мы бы хотели уделить внимание одному из главных процессов коммуникативной компетенции – слушанию.

Связь между устными видами речевой деятельности – говорением и слушанием – ограниченная, и в то же время она очень сложная. Если говорение – это процесс порождения речи, то слушание – смысловое восприятие устного высказывания, относится к пониманию и переработке воспринимаемой информации. Психологи уверяют, что понимание довольно сложный процесс, где контекст, как грамматический, так и семантический, играет важную роль, чем при порождении.

Аудирование является синонимом к слову «слушание». Когда мы рассуждаем об умении слушать, то соответственно отождествляем с умением слышать. Но это совершенно разные понятия. Слышать означает физически воспринимать речь на слух, а слушать – это понимать воспринимаемую речь в результате волевого акта. Во время слушания включается мыслительная деятельность человека. Оценка полноценного слушания является уровнем адекватного понимания услышанного.

В своей книге «Забытое искусство слушать» Мадэлин Беркли Ален дала определение умению слушать. Умение слушать – это:

- восприятие информации от говорящих, других людей или самого себя, при этом человек воздерживается от выражения своих эмоций;
- такое поощряющее отношение к говорящему, «подталкивающее» не заканчивать акт общения;
- небольшое влияние на говорящего, способствующее развитию мысли последнего «на один шаг вперёд» [2].

Понимание в реальной действительности – активно, ответно и является начальной подготовительной стадией ответа. Тот, кто говорит, всегда ждёт ответной реакции, если даже не одобрения того о чем говорится, то внимания к самому процессу. Он ждёт проявления реакции: согласия или возражения, сомнения или поддержки.

Поэтому столь важно разграничение понятий слушать и слышать, но и развитие умение слушать. Данное умение для педагога профессионально значимое.

Профессионально-педагогическое слушание – это такое умение слушать, которое в полной мере способствует эффективному общению учителя с учащимися в различных коммуникативных ситуациях: при фронтальном опросе, при слушании ответа учащегося с целью оценивания этого ответа, при слушании в ситуации общения с классом, с учеником, вне урока и т. д. [8].

Для учителя умение слушать является профессионально-значимым умением, так как учитель не только сам слушает ответ ученика, но должен быстро реагировать на ответ, если это необходимо, переформулировать вопрос и т. д.; принимать участие в диалоге (полилоге) учеников, своих коллег, родителей и т. п. Для учителя иностранного языка это вдвойне трудное умение, так как оно должно развиваться на основе двух языков. Поскольку ему придётся в сфере своей профессиональной деятельности общаться не только с учениками, но и с коллегами, присутствовать на лекциях, семинарах и дискуссиях с использованием как родного, так и иностранного языков. Помимо этого учитель учит учеников внимательно слушать, используя для этого различные приёмы. Что бы правильно это делать, будущему учителю необходимо знать о слушании как о важном компоненте коммуникативной компетенции, уметь пользоваться различными видами и способами слушания.

Особенность профессии учителя представляет собой постоянный контакт с различными людьми, и с взрослыми, и с детьми. Мы общаемся с другими людьми не зависимо от того говорим мы или молчим, неподвижны или выразительны в мимике. Настоящее, профессиональное умение слушать является ценным коммуникативным умением, которому можно и нужно научиться. У многих учителей, которые только начинают свою трудовую деятельность, возникают некоторые сложности в общении с преподавательским коллективом школы, с администрацией. В большей степени они испытывают трудности в установлении контактов с учениками.

Особенность профессионального педагогического слушания такова, что учитель должен слушать не только одного ученика во время его ответа, но и весь класс, то есть он выделяет тем самым рабочий и не рабочий шум. Так же коммуникативные намерения учителя разнообразны, например, понять, оценить сообщение, узнать истинность и ложность информации, оценить эмоциональный настрой ученика. Во время дискуссий учителю необходимо замечать ценные суждения учеников, направлять общение в нужное русло, чтобы участники дискуссии пришли к определённым выводам. Учитель во время своей работы одинаково внимательно слушает учащихся как на первом уроке, так и на последнем. От этого педагогическое слушание является трудной работой.

Так как есть разные функции профессионального педагогического слушания, при этом реализуются различные установки на смысловое восприятие текста, и слушание может протекать в различных условиях и при разнообразных обстоятельствах, то, несомненно, существуют и различные виды профессионального педагогического слушания. Смелкова З. С., Иполитова Н. А. в своей работе определяют виды слушания по критериям:

- 1) тип установки на смысловое восприятие текста;
- 2) источник (теле-, радиопередачи, магнитофонные записи и т. д.);
- 3) виден ли нам говорящий или нет;
- 4) слушаем ли мы одного или нескольких говорящих и т. д. [6].

По степени установки на смысловое восприятие слушание делится на глобальное, детальное и критическое.

Во время глобального слушания происходит полный охват содержания прослушанного. Смелкова З. С. и Иполитова Н. А. отмечают, что в чистом виде такой вид профессионально-педагогического слушания встречается редко, в основном это ситуации не связанные с общением, (слушание теле-, радиопередач, лекций и т. п.) [6].

Часто учитель ставит себе задачу детального разбора содержания текста, его полный и всесторонний анализ. Это происходит, если слушающий будет пересказывать текст и ему необходимо запомнить главное, возразить оппоненту во время дискуссии. Такой вид слушания является детальным.

При критическом слушании учитель даёт оценку ответа учащегося, выясняет истинность и ложность высказывания, устанавливает ценность информации.

Многие авторы, например, Смелкова З. С., Атватер И., Панфилова А. П. и др. различают такие способы слушания:

- рефлексивное (активное),
- нерефлексивное (пассивное) [1; 6; 5].

Во время нерефлексивного слушания ученику даётся возможность высказаться. При таком слушании реализуется умение учителя внимательно молчать. Возникают ситуации, когда ученику необходимо, что бы его выслушали, не вмешиваться в речь партнёра своими замечаниями, репликами, комментариями, показывая при этом доброжелательность и поддержку. Всё это облегчает для говорящего процесс самовыражения и помогает слушающему лучше понять смысл передаваемой информации, уловить, что стоит за словами [5]. Такой вид слушания так же помогает при обучении монологической речи, когда ученик может свободно высказаться по теме, которая его волнует.

Рефлексивное (активное) слушание понимается как активное вмешательство в речь говорящего. Как отмечает Тимонина И. В., «рефлексивное слушание предполагает использование словесной формы (реплики) для проявления реакции слушателя и установления обратной связи. Это средство контроля адекватности понимания услышанного» [8]. При рефлексивном слушании могут использоваться такие приёмы как выяснение, перефразирование, отражение чувств. Такой вид слушания способствует росту искренности, понимания и ощущения надёжности.

При выяснении могут использоваться такие реплики, как «Нельзя ли повторить!», «Что конкретно вы имели в виду?», «Разверните эту мысль (это суждение)...» и т. п. При использовании такого приёма учитель получает дополнительные факты, уточняет смысл отдельных высказываний [8].

Следующий вид рефлексивного ответа – перефразирование. Перефразировать – означает сформулировать мысль по-другому, в другой форме. Формулируя мысль иначе, учитель пользуется такими фразами: «Другими словами, ты считаешь...», «Иначе сказать...» и другие. Тем самым учитель выделяет главное, обобщает сказанное, подытоживает услышанное [Там же].

Среди многих авторов высшим уровнем слушания считается эмпатическое слушание [1; 6; 8]. Эмпатический ответ – это не технический ход, а проявление способности к эмпатии, «чувствование» другого человека, умение сопереживать, эмоционально поддерживать. Учитель эмоционально реагирует на высказывание, если того заслуживает ситуация, или необходима эмоциональная поддержка собеседнику, показывая радость, удовлетворение, тревожное удивление.

Эффективность профессионального педагогического слушания будущих специалистов зависит от разных условий. Будучи слушателем, учителю должен терпеливо, внимательно выслушивать собеседника, не сбивать его с темы, переводя слушание в собственное говорение. В центре внимания ставить говорящего и его интересы, подчёркивать свой интерес, вовремя подавая ответную реплику.

Подводя итог сказанному выше, хотелось бы отметить, что педагогический вуз является средой, в которой студенты получают не только специальные знания и умения, но и накапливают опыт социальных и профессиональных отношений. Именно поэтому профессиональный уровень коммуникативного умения, слушания, как отличительная способность будущего специалиста должна развиваться, в рамках обучения будущих учителей в вузе. Выйдя за стены вуза, чтобы начать свою профессиональную деятельность, будущий учитель должен знать все особенности своей профессии, уметь выстраивать взаимоотношения с учениками, родителями, коллегами, добиваться успехов в своей профессиональной деятельности.

Развитие умения слушания будущих учителей, включая все его виды, способы, будет способствовать выстраиванию правильных взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса. Если будущие педагоги будут уметь слушать, то к ним гораздо больше людей станет относиться доброжелательно, также они смогут лучше проявить себя на собеседованиях при приеме на работу, сократить время на поиск нужного решения и улучшить отношения с коллегами по работе.

Список литературы

1. Атватер И. Я Вас слушаю: советы руководителю, как правильно слушать собеседника. – М.: Книга по требованию, 2013. – 110 с.
2. Беркли-Ален М. Забытое искусство слушать. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 256 с.
3. Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1984. – 144 с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 1999. – 384 с.
5. Панфилова А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности: учебное пособие. – 2-е изд. – СПб.: Знание: ИВЭСЭП, 2004. – 495 с.
6. Педагогическая риторика в вопросах и ответах / З. С. Смелкова [и др.]. – М.: МПГУ, 2011. – 254 с.
7. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: пер. с англ. – М.: Когнито-Центр, 2002. – 396 с.
8. Тимонина И. В. Педагогическая риторика: учебно-методическое пособие. – Кемерово: Кузбасвуиздат, 2012. – 165 с.

Теоретические подходы к изучению коммуникативной компетентности у педагогических работников

*Красненкова Наталия Сергеевна
Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения*

С момента рождения коммуникация сопровождает нас повсюду, без нее невозможно развитие человечества, его социализация и существование. Эффективность трудовой, познавательной и мыслительной деятельности в значительной мере зависят от его способности к общению, т. е. коммуникативной компетентности. Способность к общению развивается и изменяется в течение всей его жизни. В связи с этим развитие коммуникативной компетентности является актуальной современной проблемой на сегодняшний день.

Прежде чем перейти к понятию коммуникативная компетентность, рассмотрим понятие компетентность.

Термин «компетентность» появился давно, но, как правило, применялся в основном при обозначении организационно-правового статуса работника в учреждении.

Существуют разные трактования компетентности, которые представлены различными теоретическими подходами исследователей и особенностями профессиональной деятельности специалистов различных специальностей. По мнению Н. Ф. Талызина и других авторов, общей характеристикой понятия компетентность является сформированность у специалиста единого комплекса знаний, умений, навыков, опыта, способного обеспечивать выполнение профессиональной деятельности.

Интерес к проблеме развития и изучения компетентностей на рубеже веков продолжал привлекать внимание различных зарубежных и отечественных ученых науки. Продолжалась разработка новых видов компетентностей: социально-педагогическая (Н. В. Кузьмина); коммуникативная компетентность (Л. А. Петровская); профессиональная компетентность включающая социальную, личностную, индивидуальную компетентности (А. К. Маркова); педагогическая компетентность (Л. М. Митина); ключевые компетенции (А. В. Хуторской) [2; 3; 4; 5].

Ю. Г. Татур, исследуя компетентность, определяет ее через следующие характеристики: 1) компетентность – интегральное свойство, характеристика личности; 2) компетентность – это характеристика успешной деятельности в определенной области, ситуации; 3) компетентность – способность человека (специалиста) реализовать свой человеческий потенциал в профессио-

нальной деятельности. Обобщая представленные характеристики, Ю. Г. Татур компетентность представляет, как интегральное свойство личности, характеризующее его стремление и способности реализовать свой потенциал (знания, умения, навыки, опыт, личностные качества и др.) для успешной деятельности в определенной ситуации [9].

Л. Хьелл и Д. Зиглер компетентность определяют как психосоциальное качество, означающее силу и уверенность, которое исходит от чувства собственной успешности и полезности, что дает человеку возможность осознавать своей способностью эффективно взаимодействовать с окружением [10].

Обобщая все сказанное о компетентности, мы определяем компетентность как способность человека в нужное время в нужном месте применять в комплексе свои знания, умений, навыки, мотивационные факторы, личностные качества, ситуационные намерения.

Коммуникативная компетентность является одной из ключевых компетентностей, которая обеспечивает успешную социализацию, адаптацию и самореализацию в обществе.

Изучением коммуникативной компетентности в отечественной психологии занимались такие ученые, как: В. В. Девятко, Ю. Н. Емельянова, Ю. М. Жукова, В. А. Кан-Калика, В. Н. Куницына, А. А. Леонтьева, А. В. Мудрик, Л. А. Петровская и др. В зарубежной психологии: М. Аргайл, Э. Берн, Т. Гордон, Д. Джулард, А. Маслоу, Я. Морено, Д. Хант, Д. Хоманс и др. [4; 5].

На сегодняшний день в научной литературе встречаются различные определения понятия коммуникативной компетентности. Впервые это понятие было использовано А. А. Бодалевым. Под коммуникативной компетентностью он понимал способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внутренних ресурсов, т. е. знаний и умений [1].

По определению Л. А. Петровской, коммуникативная компетентность – это совокупность навыков и умений для коммуникативного общения. В. И. Жукова рассматривает коммуникативную компетентность как психологическую характеристику человека, как личности, которая проявляется в его общении с людьми или способности устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми. Л. Д. Столяренко под коммуникативной компетентностью понимает систему внутренних ресурсов необходимых для построения в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия.

Коммуникативная компетентность проявляется в личностных особенностях человека, а именно в диалоге, в умении слушать и понимать собеседника, умении открыто обсуждать возникающие противоречия, компетентности в обсуждаемых вопросах, находить компромисс при конфликтной ситуации и выход из нее, быть внимательным, вежливым, доброжелательным по отношению к собеседнику.

Несмотря на разные подходы к понятию коммуникативной компетентности ученые едины в установлении ее роли и считают ее основой деятельности человека в любой сфере жизни.

В структуре коммуникативной компетентности можно выделить три основных компонента: поведенческий, эмоциональный и когнитивный.

Поведенческий компонент побуждает деятельность, поступки, локализацию, перемещение в пространстве, выражается в мимике, жестах, пантомимике, речи.

Эмоциональный компонент проявляется в разнообразных эмоциональных состояниях, положительных и отрицательных эмоциях, конфликтности, эмоциональной чувствительности, удовлетворенности партнером, общением, собой.

Когнитивный компонент выражается в психических процессах, связанных с познанием окружения и самого себя (ощущений, восприятия, представлений, памяти, мышления, воображения).

Без коммуникативной компетентности невозможно взаимодействие между людьми и в типе профессий «человек – человек» она является профессионально значимой характеристикой личности человека. На сегодняшний день работодатель требует от работника высокий уровень компетентности во всех сферах общественной жизни, так как это влияет на прибыль и развитие компании. В связи с этим психологическая подготовка специалистов нуждается в постоянном формировании коммуникативной компетентности и компетентности в целом. Изучение компетентностного подхода является актуальным во всех сферах деятельности, например, проводятся исследования среди банковских работников, военнослужащих, менеджеров, педагогов, психоло-

гов, учащихся, руководящего состава, дирижера и т. д. Но в то же время отметим, в современной психологии недостаточно разработана проблема становления коммуникативной компетентности профессионала. Это связано с тем, что большей степени изучены отдельные компоненты, а не данный феномен в целом (А. М. Логвинов, К. А. Маркова, Д. Равен, Л. А. Эррера и др.).

Формирование коммуникативной компетентности включает в себя, как приобретение новых знаний, умений и навыков, так и изменение уже сложившихся путем коррекции. Проблемами формирования коммуникативной компетентности и ее влиянию на протекание коммуникации занимались такие авторы, как: О. Е. Галанова, Ю. Н. Емельянов, В. П. Конецкая, М. Л. Макаров, А. В. Соколов, Ф. И. Шарков, Е. В. Чанкова.

В настоящее время формирование коммуникативной компетенции возможно за счет использования различных средств и форм обучения. Сейчас существует необходимость создания методов психологического воздействия, направленных на развитие социально-психологической компетентности в профессиональной деятельности. Среди методов психологического воздействия направленных на развитие социально-психологической компетентности в профессиональной деятельности большое место занимают активные методы групповой психологической работы. У истоков этих методов стояли К. Левин («тренинг-группы»), К. Роджерс («группы встреч»), Я. Морено («психодрама»), Ф. Перлз («гешталь-терапия»), которые заложили теоретические и методические основы групповых методов [7].

Наиболее эффективной формой обучения является активная форма обучения – психологический тренинг. Программа тренинг позволяет усвоить эффективные технологии (методы, приемы, техники) принятия управленческих решений и делового общения, но отработать индивидуальные особенности обучаемых, снижающие эффективность их деятельности, и скорректировать их поведение в выделяемых аспектах. Эмоциональная включенность участников в ситуации тренинга позволяет создать высокую мотивацию к обучению, усиливает закрепление знаний, развитие умений и навыков [8, с. 3–5].

Подводя краткий итог нашего анализа, отметим, что к настоящему времени не сложилось общей точки зрения на феномен коммуникативной компетентности, но при этом проблема коммуникативной компетентности остается актуальной. В этой области все большее число исследователей обращаются к изучению коммуникативной компетентности, ее специфики и многообразных факторов ее развития. На основании выше изложено будем придерживаться определения коммуникативной компетентности педагогических, как интегральное свойство личности, позволяющее эффективно взаимодействовать с людьми за счет своих личностных качеств на вербальном и не вербальном уровне, что будет способствовать их возрастным задачам развития и позволять успешно выполнить свою социально-профессиональную роль.

Список литературы

1. Бодалев А. А. Психология общения: избранные психологические труды. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 256 с.
2. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: автореф. дисс. ... д-ра псих. наук. – Л., 1991. – 38 с.
3. Зеер Э. Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 3. – С. 5–11.
4. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе подходов к проблемам образования // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
5. Иванов Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.
6. Психологический энциклопедический словарь / под ред. М. И. Еникеева – М.: Проспект, 2006.
7. Петрушин С. В. Социально-психологический тренинг в многочисленной группе как средство развития компетентности в общении: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05. – Казань, 1995. – 183 с.
8. Реньш М. А. Социально-психологический тренинг: практикум / М. А. Реньш, Н. О. Садовникова, Е. Г. Лопес. – Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2007. – 190 с.
9. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. – М., 2004. – Режим доступа: http://technical.bmstu.ru/istoch/komp/tatur_II.pdf. – Загл. с экрана.
10. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 1999. – 608 с.

Значение сюжетно-ролевой игры в формировании взаимоотношений со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста

*Кузнецова Елена Витальевна
Психолого-педагогический факультет, 1-й год обучения*

В дошкольном возрасте взаимоотношения и общение с взрослыми являются наиболее важными для развития ребенка. Однако этого общения становится недостаточно, к нему добавляется общение со сверстниками. При общении с ровесниками ребенок проявляет самостоятельность и независимость. Таким образом, у него развиваются такие качества личности как взаимное доверие, доброта, готовность к сотрудничеству, умение ладить с другими, отстаивать свои права, рационально решать возникающие конфликты. В таком случае разносторонний опыт положительного взаимодействия помогает ребенку правильно оценивать себя, свои возможности, а также возможности окружающих, что в свою очередь стимулирует развитие творческой самостоятельности и социальной компетентности.

Дошкольный период – время познания человеческих взаимоотношений, деятельности и общественных функций человека. У ребенка формируется желание участвовать во взрослой жизни, развивается самостоятельность.

Игра становится очень важной частью жизни и развития дошкольника. В отечественной психологии и педагогике игра рассматривается как деятельность, имеющая очень большое значение для развития ребенка; в ней развиваются действия и представления, ориентация в отношениях между людьми, первоначальные навыки кооперации. Среди отечественных исследователей феномен игры и игрового взаимодействия изучали такие ученые как Д. Б. Эльконин, А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский, В. А. Сухомлинский и другие [1; 3; 5; 9].

Игра становится полем социальной практики ребенка, ведущим видом его деятельности. Сущность ее заключается в отражении различных сторон жизни, особенностей взаимодействия взрослых, расширении знаний об окружающей действительности.

В. А. Сухомлинский подчеркивал, что «игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире» [5, с. 77].

В настоящее время педагоги и психологи отмечают, что у дошкольников возрастают затруднения в общении со сверстниками, что выражается в неумении находить подход к партнеру по общению, поддерживать и устанавливать контакт, согласовывать свои действия в процессе любой деятельности, адекватно реагировать и выражать свою симпатию. Также сложности проявляются в неумении сопереживать и радоваться успеху другого человека, что ведет к возникновению непонимания и различного рода конфликтов.

Данная проблема приобретает все большую актуальность среди психологов, педагогов и родителей в связи с необходимостью совершенствования методов игрового воздействия на формирующуюся личность ребенка с целью развития интеллектуальных, творческих способностей, формирования нравственных качеств, развития опыта положительного взаимодействия детей с ближайшим окружением, обеспечивающих нравственно-волевою готовность к школьному обучению [2].

В связи с введением ФГОС ДО меняются также формы и методы организации воспитательно-образовательной деятельности.

ФГОС ДО предполагает создание следующих психолого-педагогических условий:

- поддержка взрослыми положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей друг с другом в разных видах деятельности;
- поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности;
- возможность выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения [7].

Сюжетно-ролевая игра становится ведущей деятельностью среди старших дошкольников. Наличие правил, обязательных при организации игры, развивает у детей способность контролировать себя и свое поведение. В совместной игре со сверстниками дошкольники учатся об-

щаться, учитывать желания других, отстаивать свое мнение, планировать совместную деятельность и реализовывать планы. Проигрывая разнообразные роли, ребенок охватывает различные виды деятельности. Это способствует развитию мышления, а также понимания и принятия чужой точки зрения.

В сюжетно-ролевой игре создаются благоприятные условия для формирования взаимоотношений между детьми. В ходе ряда исследований А. П. Усова и её последователи выявили следующие уровни (этапы) становления такого рода взаимоотношений среди дошкольников:

1. Уровень неорганизованного поведения. Такое поведение приводит к разрушению игр других детей (ребёнок может отнимать игрушки, ломать постройки, мешать играть другим).

2. Уровень одиночных игр. Данный уровень характеризуется тем, что ребёнок не вступает во взаимодействие с другими детьми, однако не мешает им в игре.

3. Уровень игр рядом. В этом случае двое-трое детей могут играть вместе за столом, на ковре, в игровом уголке, но каждый из них действует в соответствии с собственной целью игры и реализует личный замысел. Важность этого уровня состоит в том, что у ребёнка складывается представление о том, как надо относиться к игре другого: нельзя мешать другому, необходимо считаться с ним, потесниться при необходимости, меняться игрушками или уступать свою. На данном уровне создаются условия для естественного совместного взаимодействия.

4. Уровень кратковременного общения. Здесь взаимодействие определяется тем, что ребёнок на определенный промежуток времени подчиняет свои действия общему замыслу. Новый этап отличается появлением замысла и стремлением детей подбирать соответствующие ему игрушки, предметы. Однако замысел пока неустойчив, в процессе игры дети могут изменить его или даже забыть о его существовании. Бывает, что кто-то выходит из игры, что приводит к её прекращению либо возникновению конфликтов.

5. Уровень длительного общения. Здесь возникает взаимодействие на основе интереса непосредственно к содержанию игры и игровым действиям.

Уровень постоянного взаимодействия на основе общих интересов и избирательных симпатий. Дети, объединившись по интересам, проявляют способность уступать друг другу при выборе сюжета, распределении ролей, согласовывают свои действия [6, с. 32–34].

Характерная черта игровой деятельности в сюжетно-ролевой игре заключается в том, что свобода и самостоятельность играющих добровольно сочетается с выполнением правил, безоговорочным подчинением им. По мнению Л. С. Выготского, добровольное подчинение происходит в том случае, когда правила не навязываются извне, а вытекают из содержания и задач. Таким образом, в их выполнении заключается главная привлекательность в игре [1, с. 68].

Чтобы составить правильное представление о характере взаимоотношений, которые складываются между воспитанниками в группе детского сада, необходимо вести постоянное наблюдение за общением детей в игре и других видах воспитательной деятельности.

В процессе воспитания у детей доброжелательного отношения друг к другу, важно в ходе игрового взаимодействия привлекать их внимание к интересам и потребностям детей, находящихся рядом. Необходимо воспитывать в детях желание помочь сверстнику, поделиться с ним, отозваться на его просьбу.

В своих работах Д. В. Менджерицкая особое внимание уделяет этическому содержанию игрового процесса, которое позволяет ребенку наиболее ярко выразить ролевое поведение. Игра, возникшая на основе нравственно ценного сюжета, влияет на детей воспитывающим образом, а также воздействует на их взаимоотношения не только в ходе игры, но и в повседневной жизни. Дети по собственному побуждению ориентируются на привлекательный для них игровой образ, который вызывает у них положительные эмоции [4, с. 50].

Важно, чтобы дети учитывали право сверстников на участие в совместной игре, умели в приветливой и доброжелательной форме обратиться с просьбой поиграть вместе («Примите меня, пожалуйста», «Можно и мне с вами поиграть?»), приветливо ответить на просьбу другого, принять его в игру. Необходимо также воспитывать в ребенке внимательное отношение к предложениям сверстника при выполнении совместной деятельности, умение согласиться с замыслом, предложенным другим.

Если возникает ситуация, когда у детей не получается вежливо отказаться от участия в общей игре или отклонить предложения другого ребёнка, следует обсудить форму отказа, нау-

чить выражать несогласие тактично («Давай сначала доиграем в машинки, а потом будем строить дом, хорошо?»), вежливо отвечать на отказ («Ты не хочешь играть в доктора? Может быть, поиграем в дочки-матери?»).

Педагог должен обращать внимание ребенка на недопустимость грубого и резкого обращения и пренебрежительных ответов, в которых выражается негативное отношение к интересам и желаниям других детей [8, с. 89–90].

По поведению ребенка в сюжетно-ролевой игре можно говорить об уровне его благополучия в общении. Если выбор партнеров происходит легко и непринужденно, мы можем предположить, что и отношения со сверстниками складываются благополучно, ребенок достаточно успешен в общении.

Если же ребенок долго обдумывает свой выбор, при этом берет с собой лишь одного партнера, который ему близок (брат, сестра), это может говорить о затруднениях в общении и возможном неблагополучии его взаимоотношений со сверстниками.

Ребенок, испытывающий трудности во взаимоотношениях со сверстниками обычно отказывается брать других детей в игру, предпочитает играть в одиночестве, либо с питомцем или близким взрослым.

Также следует отметить, что уровень развития взаимоотношений в сюжетно-ролевой игре у старших дошкольников зависит от условий социальной среды развития ребенка. Эти факторы оказывают значимое влияние на формирование личности, определяют степень развития чувств, эмоций, представлений и знаний, а также умения применять их в повседневной деятельности.

Таким образом, мы можем говорить о том, что игра является особой формой деятельности в воспитательном процессе и является приоритетной по сравнению с другими видами деятельности.

В дошкольном детстве формируется система взаимоотношений с окружающими, усложняются виды деятельности, она становится совместной. Как мы уже отмечали, игра является ведущим видом деятельности в этом возрасте и сюжетно-ролевая игра становится основой формирования коммуникативных навыков дошкольника. В игре происходит моделирование поведения и взаимоотношений между людьми. Играя свою роль в сюжетной игре, дети учатся действовать в соответствии с нравственными нормами. Например, игра в больницу развивает взаимное уважение игроков друг к другу.

В игре в семью дети отражают ситуации и атмосферу их собственной семьи, демонстрируют взаимоотношения между родителями. Поведение родителей является для ребенка образцом семейных взаимоотношений.

Таким образом, мы можем говорить о том, что игра является основной деятельностью ребенка-дошкольника. В ней дети знакомятся с миром взрослых и особенностями взаимоотношений в этом мире, отрабатывая и совершенствуя навыки и формы взаимодействия друг с другом.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 68.
2. Калинина Р. Р. Тренинг развития личности дошкольника. – СПб.: Речь, 2001.
3. Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка: психологические основы дошкольной игры // А. Н. Леонтьев. Избранные психологические произведения. – М., 1999. – Т. 1. – С. 127.
4. Менджеричкая Д. В. Воспитателю о детской игре. – М.: Просвещение, 2002.
5. Сухомлинский В. А. О воспитании. – М.: Школьная пресса, 2013.
6. Усова А. П. Роль игры в организации жизни и деятельности детей // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 7. – С. 32–34.
7. ФГОС ДО: утв. Приказом Министерства науки и образования № 1155 от 17 октября 2013 г. – Режим доступа: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>. – Загл. с экрана.
8. Шайдурова Н. В. Методика обучения сюжетно-ролевых игр детей дошкольного возраста. – М., 2015.
9. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М., 2014.

Созависимость как возможная причина развития невротизации ребенка

Кузнецова Татьяна Владимировна

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Актуальность психологических исследований, связанных с изучением психологического здоровья человека, не вызывает сомнения, данному аспекту посвящено много теоретических и прикладных работ [2; 5; 8; 9].

В 2002 г. на одном из заседаний Всемирной организации здоровья (ВОЗ) в докладе ее генерального директора госпожи Брундтланд, объединившем информацию из многих стран мира, сообщалось, что наиболее опасные риски для здоровья современных людей обусловлены стрессовыми факторами и экологической ситуацией, оказывающей влияние на формирование нервной системы человека.

Нетрудно заметить, что основные проблемы здоровья связаны с особенностями нервной системы человека. Изучение психологических аспектов возникновения таких особенностей и их последствий для развития и функционирования ребенка – чрезвычайно важная и актуальная задача современной психологической науки, и одним из направлений, занимающихся этими вопросами, является именно психология здоровья.

Отметим, что особенности нервной системы ребенка оказывают непосредственное воздействие на его собственное здоровье, а также на специфику построения межличностных отношений с окружающими людьми.

Психологическая наука занимается изучением этого вопроса, обозначив эту психическую реальность как феномен созависимости. Феномен созависимости многолик, и его влияние на человека как субъекта жизни чрезвычайно широко [3], но мы в данной работе сосредоточим свое внимание на роли места созависимости в формировании невротизации ребенка. Для этого сначала проведем теоретическое исследование проблемы, а также концептуально-терминологический анализ этих понятий.

В области исследований созависимости в психологии сложилась непростая ситуация. С одной стороны, все чаще и чаще встречаются описания этого феномена представителями различных профессий в области медицины, психиатрии, психологии, консультирования, социальных служб и др., что свидетельствует об актуальности и необходимости изучения этой проблемы. С другой стороны, современные авторы не идут дальше описаний, свидетельствующих лишь о том, что такое явление существует, и попыток объявить это явление новой парадигмой в системе психологического знания. Экспериментальные исследования практически отсутствуют, нет описаний каких-либо эмпирических данных. Даже описания поведенческих проявлений и критериев диагностики следуют из психотерапевтических практик, а не из специальных научных исследований. В итоге созависимость остается одним из наименее изученных явлений в психологии.

Как особая психологическая реальность *co-dependence* (созависимость) была выделена в психологии сравнительно недавно. Никто точно не знает где, когда и кто впервые употребил этот термин. Но феномен зависимости ближайшего окружения от поведения других зависимых от чего-либо или кого-либо (алкоголиков, наркоманов и др.), его динамика были замечены еще в конце XIX в. Однако только в 1986 г. в Америке появились первые анонимные группы для *co-dependents* – созависимых, а в 1990 г. был создан Национальный совет по созависимости – NCC (*National Council on Co-dependence*).

Несмотря на то, что в современной психологии созависимость в последнее время всесторонне исследуется, в этой области по-прежнему есть много нерешенных вопросов. До сих пор, в частности, остается открытым вопрос об определении понятия созависимости. Современные авторы ограничиваются лишь описаниями этого явления, пытаются объявить его новой парадигмой в системе психологического знания, не разрабатывая методологической базы для его специального научного исследования. Нам представляется, что системный подход к анализу основных источников и причин возникновения созависимых состояний личности и влияния этого феномена на психологическое состояние и здоровье личности весьма перспективен.

Системный анализ этого сложного многофакторного явления, включенного во всеобщую взаимосвязь психических процессов, влияющих на поведение субъекта, помогает выделить общие, типологические и индивидуальные составляющие этой психологической реальности. Результаты проведенных исследований показывают, что созависимость является проблемой межличностного общения, присуща в той или иной степени или в латентной форме практически каждому человеку и теснейшим образом связана с его психологическими состояниями, благополучием, здоровьем. Поведение, мотивированное какой-либо зависимостью от *значимого зависимого другого*, принято называть созависимостью, а созависимым – того, кто, с одной стороны, позволяет поведению *другого человека* влиять на свою жизнь, а с другой – пытается контролировать это поведение. Этот *другой человек* может быть собственным ребенком, близким взрослым, мужем/женой, сестрой, родителями, клиентом или лучшим другом. Он/она может быть алкоголиком, наркоманом, душевно или физически больным человеком или просто подверженным частым депрессиям. Но дело не в том, *другом человеке*, который болен и зачастую знает об этом. Дело в том, кто находится рядом с ним. Именно ему труднее всего осознать свое поведение как болезнь, именно он/она расплачивается часто всю свою жизнь за чью-то зависимость от алкоголя, наркотиков, работы, депрессии и т. д., страдая физически, психически, эмоционально и духовно.

Таким образом, можно сказать, что созависимость в отличие от других явлений затрагивает не только физическую и ментальную (психическую) сферы человеческого существования, но и выходит на более высокий уровень – духовный, который находится в симбиозе с первыми двумя, а это уже непосредственно связано с состоянием психологического здоровья человека в целом.

Проблема невротизации связана с более широкой проблемой здоровья человека и является одной из важнейших областей в исследованиях психологии здоровья как относительно новом направлении психологической науки. В середине 1990-х годов в рамках практической психологии образования И. В. Дубровина и ее коллеги, осмысливая содержательную суть психологической службы, почувствовали необходимость введения в научный психологический лексикон нового термина – «психологическое здоровье» [7]. Этот термин (*Psychological Health*) ранее (начиная с 1950-х годов) уже использовался в зарубежной психологии. И. В. Дубровина показала отличие термина «психологическое здоровье» от уже давно и прочно существовавшего в психологии и смежных с ней науках термина «психическое здоровье» и дала его определение [Там же].

Можно сказать, что именно с этого момента началось исследование психологических аспектов «невротизации», а не каких-либо других (медицинских, социологических, философских). И. В. Дубровина пишет, что термин «психическое здоровье» имеет отношение прежде всего к отдельным психическим процессам и механизмам, тогда как термин «психологическое здоровье» относится к личности в целом. Он находится в тесной связи с высшими проявлениями духа и позволяет выделить собственно психологический аспект проблемы психического здоровья.

Отметим, что существует определенная сложность в разработке и анализе проблемы невротизации и психологического здоровья человека. Связано это, в частности, с тем, что ученые и практики часто не разграничивают понятия «психологическое» и «психическое» здоровье и не дают им в своих работах определений, употребляют в качестве синонимов психологического здоровья такие термины, как «душевное», «духовное», «личностное», «нравственное» здоровье. Все это чрезвычайно затрудняет анализ проблемы невротизации. Однако в ряде работ современных отечественных психологов все же представлено целостное видение сущности того, что обозначается терминами «психическое здоровье» и «психологическое здоровье» (это исследования И. В. Дубровиной, Б. С. Братуся, Г. С. Никифорова, В. И. Слободчикова, Е. И. Исаева, А. В. Шувалова, А. Б. Холмогоровой, Л. Д. Деминой и И. А. Ральниковой и др.).

Находясь на позициях системного подхода, мы полагаем, что невротизация и психологическое здоровье следует рассматривать не как однородное образование, а как системный феномен, имеющий сложное уровневое строение и пересекающийся в определенной своей части с таким образованием, как психическое здоровье. Идея системности в толковании понятия здоро-

вья пронизывает книгу «Психология здоровья» под редакцией Г. С. Никифорова, что позволяет не только дать определения различным видам здоровья, но и выделить их критерии [8].

Однако, с нашей точки зрения, выделяя критерии психического здоровья, Г. С. Никифоров среди них упомянул и критерии психологического здоровья, и наоборот, говоря о психологическом здоровье, упомянул характеристику психического здоровья, например адекватность поведения. Тем самым автор еще раз подтвердил существующую в исследованиях проблем психического и психологического здоровья тенденцию смешивать и четко не определять границы этих понятий. Так, Никифоров указывает, что психически здоровой личности принадлежит гармоничность, консолидированность, уравновешенность, а также такие составляющие ее направленности, как духовность, ориентации на саморазвитие, обогащение своей личности. Но ведь именно последние качества, особенно духовность, относятся, с нашей точки зрения, скорее к психологическому здоровью личности. Отметим, что Г. С. Никифоров говорит и о «душевном здоровье» (по всей видимости, имея в виду «психологическое здоровье»), которое он рассматривает как *характеристику человека, определяющую его способность справляться со сложными (главным образом неблагоприятными) обстоятельствами своей жизни, сохраняя оптимальный эмоциональный фон и адекватность поведения*. Однако нам кажется, что способность к адаптации и адекватности поведения можно отнести не только к душевному, но и к психическому здоровью. Продолжая свою мысль, Никифоров подчеркивает, что *душевное здоровье – это прежде всего гармония человека с самим собой*. Концепция душевного здоровья Г. С. Никифорова опирается на разработанную Б. Г. Ананьевым теорию индивидуальности, где индивидуальность – это относительно замкнутая система, встроенная в открытую систему взаимодействия человека с миром [1]. Никифоров подчеркивает, что именно *согласованность мотивов, целей и ценностей человека с требованиями окружающей среды и его внутренними возможностями можно рассматривать как условие душевного (= психологического) здоровья* [8].

Окружающие условия оказывают существенное влияние на развитие личности, закрепляя и поддерживая в ней те или иные особенности, благодаря различным условиям существования. Об этом писал еще В. М. Бехтерев [4]. Известно, что одной из особенностей социализации человека является не только усвоение социального опыта, но и преобразование его в собственные ценности, установки, ориентации.

Рассматривая феномен созависимости, мы можем констатировать, что созависимый человек начинает переживать потребности, желания *другого как свои собственные*, забывая о том, что перед ним другой человек, и воспринимая *его радости и беды как свои собственные* [3].

Индивид, страдающий созависимостью, фактически забывает о *себе и своих* потребностях, целях, ценностях, и тем более он не соотносит их со своими внутренними возможностями. В результате теряется «самость» человека и фактически нарушается одно из важнейших условий душевного (= психологического) здоровья; искажается реальная картина жизни, и, совершенно естественно, что в такой ситуации человек не может быть психологически (а часто и психически) здоровым, что влияет на формирование невротизации.

Созависимый человек не может быть в гармонии с самим собой, поскольку он потерял себя, свою самость, «растворился» в другом человеке. Созависимый теряет интерес к жизни, потому что не живет своей жизнью; он не может принимать решения, потому что не знает, чего же в действительности *он сам* хочет; если трудности возрастают, его может захлестнуть ощущение нереальности – обостренное выражение его постоянного состояния, где он не реален для самого себя. Чтобы понять это состояние, нужно осознать, что пелена нереальности, окутывающая внутренний мир созависимого человека, имеет тенденцию распространяться и на внешний мир (там же). Вряд ли нужно пояснять, как искажается при этом картина реальной жизнедеятельности индивида, исчезают возможности для конструктивной постановки и решения многих насущных проблем, разрушается способность справляться со сложными обстоятельствами своей жизни, сохраняя при этом оптимальный эмоциональный фон и адекватность поведения (что характерно, в частности, по мнению Г. С. Никифорова, для психологически здоровых людей).

Как результат, у созависимой личности возникают пессимистические, а порой и депрессивные состояния, невротизация. О каком же душевном, психологическом (и даже психическом и физическом) здоровье здесь может идти речь? При созависимости постепенно разрушается

вся система *собственных* мотивов, целей и ценностей человека, нарушается их согласованность с требованиями окружающей среды и внутренними возможностями самого индивида, а это, как было показано выше, нарушает одно из необходимых условий психологического здоровья человека.

Вероятно, у созависимого человека существует свое собственное представление о психологическом здоровье. Однако, как показывает опыт консультирования созависимых, эти представления связаны исключительно с жизнью значимых других, в то время как психологически здоровый субъект несет ответственность в первую очередь за свою жизнь. Как известно, созависимость трудно поддается *осознанию*, а именно процесс осознания собственной созависимости (самостоятельно или с помощью психолога, психотерапевта) и является первым шагом на пути к исцелению и психологическому здоровью. Путь исцеления – это всегда духовный путь; болезнь, страдание, тяжелые эмоциональные переживания – это знаки для человека о чем-то задуматься, что-то *осознать* в себе, переосмыслить свое поведение и поведение другого человека, тем самым встать на путь восстановления своей цельности.

Цельность – это и есть здоровье, понимаемое в самом широком смысле как психологическое, психическое и физическое. Цельность личности – это верная их иерархия [6]. У зависимого, созависимого субъекта происходит нарушение этой цельности. Будущая болезнь, зависимость, созависимость, как правило, начинаются с нарушений именно в духовной, нравственной сферах личности, т. е. с проблем в психологическом здоровье, а уже затем начинают страдать и психическое, и физическое здоровье.

Важно помнить, что духовно-нравственная составляющая является системообразующим фактором психологического здоровья личности.

Психологическая, психотерапевтическая работа с созависимыми должна всегда быть ориентирована на восстановление их психологического здоровья. Успех работы в этой сфере повлечет за собой и позитивные изменения как в психическом, так и в физическом состоянии созависимого.

Подводя итог, подчеркнем, что созависимость можно рассматривать как одну из реальных и возможных угроз психологическому (а зачастую, и психическому, и физическому) здоровью субъекта.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.
2. Ананьев В. А. Основы психологии здоровья: в 2 кн. Кн. 1. Концептуальные основы психологии здоровья. – СПб.: Речь, 2006. – 384 с.
3. Артемцева Н. Г. Феномен созависимости: психологический аспект. – М.: РИО МГУДТ, 2012. – 223 с.
4. Бехтерев В. М. Объективная психология. – М.: Наука, 1991. – 480 с.
5. Васильева О. С. Психология здоровья. Феномен здоровья в культуре, в психологической науке и обыденном сознании / О. С. Васильева, Ф. Р. Филатов. – М.: Мини Тайп, 2005. – 479 с.
6. Галкина Т. В. Психологическое здоровье личности: духовно-нравственный аспект // Человек, субъект, личность в современной психологии: материалы Междунар. науч. конф., посвящ. 80-летию А. В. Брушлинского / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М.: Институт психологии РАН, 2013. – Т. 2. – С. 398–402.
7. Дубровина И. В. Введение в практическую психологию образования // Практическая психология образования: учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений / под ред. И. В. Дубровиной. – 2-е изд. – М.: Сфера, 1998. – С. 5–116.
8. Психология здоровья: учебник для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2006. – 607 с.
9. Секач М. Ф. Психология здоровья: учеб. пособие для вузов. – М.: Академический проект: Гаудеамус, 2005. – 190 с.

Направленность и содержание профилактической программы для старших дошкольников с СДВГ в период возрастной перестройки

*Кульмякова Анастасия Григорьевна
Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения*

Проблемное состояние эмоционально-личностной сферы дошкольников с нарушениями поведения часто приводит к необходимости психологического вмешательства. Повышение частоты обращения к специалисту связано с рядом причин социального характера: изменением условий среды, ритма жизни, психоэмоциональной обстановки, повышением уровня социальных требований, особенно в периоды возрастной перестройки. Нежелательные реакции окружающих провоцируют и затем усиливают конституциональный дефект ребенка (неусидчивость, отвлекаемость, импульсивность). Невозможность разрешить обостряющиеся противоречия между внешними требованиями социума и внутренними возможностями ребенка приводят к снижению его социальной адаптации, препятствуют процессу социализации.

Чаще всего подобные трудности возникают у детей с «синдромом дефицита внимания с гиперактивностью» (СДВГ).

СДВГ объединяет группу клинически сходных гиперкинетических расстройств генетической, экзогенно-органической или смешанной этиологии. Гетерогенность этих состояний обуславливает различный характер нарушений нейромедиаторного обмена (при сохранении ведущей роли дефицитарности дофаминовых рецепторов), неоднозначность при универсальности клинических проявлений у разных больных нейрофизиологического и нейропсихологического статуса (преобладание незрелости активирующих подкорковых структур, фронтоталамической регуляторной системы или их сочетания), а также психопатологическую неоднородность (при общей для всех недостаточности произвольных психических функций) и различный характер ответов на социально-психологические воздействия [1].

Все вышперечисленное определяет необходимость дифференцированного подхода к оказанию помощи детям с СДВГ, и участием в них специалистов разного профиля.

Существует ряд подходов к построению коррекционно – развивающих программ для профилактики психологических срывов у дошкольников с пограничными состояниями.

Первый традиционный подход, основанный на психометрической модели диагностики, предполагает развитие тех психологических структур, уровень которых по данным измерения оказался недостаточным. При этом вне зоны внимания исследователя оказываются причины патогенетического характера.

Другой традиционный подход, основанный на функциональной модели психодиагностики, предполагает коррекцию отдельных психических функций путем образования компенсаций за счет формирования новых функциональных взаимодействий. При этом он не обеспечивает комплексного влияния.

Причина неэффективности традиционных психолого-педагогических подходов заключается в том, что тренировка дефицитарных функций ребенка недостаточно дифференцирована и дозирована. Нередко с самого начала ребенку предлагается одновременно выполнять несколько трудных задач саморегуляции, что мало отличает ситуацию психологического тренинга от непосильной для ребенка с СДВГ ситуации школьного урока, где он должен сидеть спокойно, быть внимательным и сдержанным, да еще и думать. В литературе приводятся результаты наблюдения за детьми, которые в силу внушенной сверхнормативности неимоверным усилием воли заставляли себя быть образцовыми на уроке, за что расплачивались психическим срывом в виде неврастения, тиков, психосоматических расстройств, повышением агрессивности, раздражительности, появлением страхов, снижением познавательной мотивации и пр. [5; 6]. Другими словами, возрастная перестройка психической сферы сопровождается нарушением состояния психологического благополучия. Проблема ухудшения психологического состояния детей с пограничными состояниями психики требует не только оказания неотложной помощи, но и определения возможностей профилактического подхода, способного эффективно влиять на повышение их адаптационного потенциала.

Подход, использующий модель нейропсихологической диагностики, учитывает современные данные нейропсихологии развития, согласно которым недоразвитие мышления, речи и саморегуляции деятельности в целом у детей с СДВГ вторично по отношению к недостаточности функционирования стволовых подкорковых структур и правого полушария мозга [2]. Нейропсихологический подход, реализованный в комплексной методике психомоторной коррекции Л. С. Цветковой, предполагает несколько уровней коррекционного воздействия, основанием для выделения которых служат представления об этапах развития пространственно-временных аспектов психической деятельности человека, в том числе его телесности [Там же]. В качестве мишени коррекционно-развивающего воздействия выделяются:

- уровень активации, энергоснабжения и статокINETического баланса психических процессов (методы данного уровня направлены на активацию подкорковых образований головного мозга);
- уровень операционального обеспечения сенсомоторного взаимодействия с внешним миром (методы предполагают стабилизацию межполушарных взаимодействий);
- уровень произвольной регуляции и смыслообразующей функции психомоторных процессов (методы включают формирование оптимального функционального статуса передних (префронтальных) отделов мозга).

Базисным для формирования ВПФ является сенсомоторный уровень развития. Поэтому коррекционная работа должна вначале воздействовать на данные структуры, способствовать развитию двигательных функций и включать преимущественно произвольные виды деятельности – игру, движение [3; 7]. Только на этой основе можно переходить к дальнейшему формированию произвольной регуляции деятельности. Таким образом, данный подход предполагает реализацию системного принципа в коррекции имеющихся нарушений развития с учетом их причин, а также органично включает достоинства функционального подхода.

Точка зрения А. А. Цыганок, А. Л. Виноградовой, И. С. Константиновой, подтверждает представления о том, что формирование базовых систем (нормализация общей активности, развитие эмоциональной сферы, движения) – это необходимый начальный этап коррекционной работы с детьми с СДВГ.

В структуре комплексного подхода к психологической профилактике кризисных состояний у детей с СДВГ (комплексная онтогенетически ориентированная терапия) выделяется в пять уровней воздействия [3]. Условно эти уровни обозначаются как метаболический, нейрофизиологический, синдромальный, поведенческий и личностный. В пределах каждого уровня предполагается достижение специфического (психопатологического) и общего (этиопатогенетического) эффектов лечебно-коррекционного воздействия.

Неспецифический аспект, с которого часто приходится начинать всю психокоррекционную программу, заключается в том, что, прежде всего, нужно добиться от ребенка элементарного послушания родителям, а затем и другим взрослым, с которыми ему предстоит работать. Только сформировав у ребенка принятие и выполнение инструкций «нельзя» и «надо» (с помощью приемов жесткого моделирования поведения, включая холдинг-терапию), т. е. преодолев первые ступени индивидуальной «лестницы» поведенческих проблем пациента, можно приступать к работе на втором, третьем и пятом уровнях комплексной терапии, а также решать более высокие задачи диагностико-терапевтического процесса данного уровня.

Кратко перечислим возможности коррекции на первом, метаболическом, уровне. Энцефалопатические и диснейроонтогенетические механизмы патогенеза синдрома СДВГ и его психопатологические проявления предполагают эффективность медикаментозных воздействий. Резидуально-органическая основа СДВГ диктует необходимость комплексного лечения, включающего дегидратацию, витаминотерапию, применение при необходимости сосудорасширяющих средств, вегетотропных препаратов, антиоксидантов, ноотропов, улучшающих обмен веществ в мозговой ткани и насыщающих мозг кислородом. Из немедикаментозных методов на метаболическом уровне используются транскраниальная микрополяризация, а также ЭЭГ-тренинг с помощью аппаратов биологической обратной связи [7].

Второй уровень – нейрофизиологический. Работа на этом уровне включает нейропсихологическую диагностику и комплексную сенсомоторную коррекцию базисных онтогенетических блоков мозговой организации психической деятельности ребенка. Коррекция состояния перво-

го блока (активации, энергоснабжения и статокинетического баланса психических процессов) направлена на элиминацию (исключение) дефекта и функциональную активацию подкорковых образований головного мозга. Тем самым формируется базис подкорково-корковых и межполушарных взаимодействий. Блок включает дыхательные упражнения, массаж и самомассаж, обучение релаксации и регуляции тонуса, снятие локальных мышечных зажимов, тренировку равновесия, «развязку» синкинезий и преодоление ригидных телесных установок, а также развитие целостного образа тела. В качестве вспомогательных приемов предлагается использовать цветомузыкальное сопровождение, ароматерапию.

Коррекция состояния структур второго блока мозга (операционального обеспечения сенсомоторного взаимодействия с внешним миром) имеет своей целью стабилизацию межполушарных (теменно-височно-затылочных) взаимодействий и специализацию правого и левого полушарий мозга в контексте формирования пространственного поля из зрительных, осязательных, проприоцептивных, слуховых и вестибулярных компонентов. На этом уровне осваиваются упражнения на развитие чувства ритма, перцептивных и мнестических возможностей, формирование пространственных представлений, динамическую организацию двигательного акта, развитие одновременных и реципрокных сенсомоторных взаимодействий, ловкости и внимания [5].

Коррекция состояния структур третьего блока мозга (произвольной регуляции и смыслообразующей функции психомоторных процессов) ориентирована на формирование оптимального функционального статуса передних (префронтальных) отделов мозга. Для этого используются игры по правилам и ролевые игры, отрабатывают коммуникативные навыки, развивают произвольное внимание и память, синестезию и активную саморегуляцию. Закрепление приобретенных навыков осуществляется с помощью бихевиоральных приемов. Девятимесячный цикл включает ежедневные занятия по часу.

На следующем уровне психокоррекционной программы, синдромальном, психокоррекционная и коррекционно-педагогическая работа представляет собой комплекс развивающих игр, позволяющих изолированно воздействовать на отдельные составляющие синдрома гиперактивности:

- подвижные игры на внимание, дифференцированные по задействованным ориентировочным анализаторам (зрительный, слуховой, вестибулярный, кожный, обонятельный, вкусовой, тактильный) и по отдельным компонентам внимания (фиксация, концентрация, удержание, переключение, распределение);
- игры на усидчивость и неподвижность (не требующие напряжения активного внимания и допускающие проявления импульсивности);
- игры на сдержанность, самоконтроль импульсивности (позволяющие при этом быть невнимательным и подвижным);
- три вида игр с двуединой задачей (требующих быть одновременно внимательным и сдержанным, внимательным и неподвижным, неподвижным и неимпульсивным);
- игры с триединой задачей (с одновременной нагрузкой на внимание, усидчивость, сдержанность).

Работа на этом уровне нередко включает также психологическую, логопедическую, дефектологическую коррекцию факультативных синдромов – дислалии, дислексии, дискалькулии, дисграфии и прочего. Эффективным для детей, имеющих определенные трудности чтения, письма или арифметического счета, является метод мультисенсорного обучения (multisensory teaching method). Он логически связан с методиками предыдущего уровня и включает одновременную работу зрительного и слухового восприятия, ощупывание и манипуляцию с объектами [1].

Предусматриваются также систематические занятия спортом, дающие ребенку мышечную радость, улучшающие общее физическое состояние, облегчающие процесс социализации. В зависимости от психокоррекционных целей рекомендуются плавание, верховая езда, прыжки на батуте, силовые единоборства, индивидуальные или командно-игровые виды спорта. «Однорукые» виды спорта (теннис, фехтование и т. п.) не показаны, так как они не способствуют улучшению межполушарных связей.

На четвертом, поведенческом, уровне используются различные виды бихевиоральной терапии в сочетании с когнитивной, суггестивной и другими видами психотерапии с целью фор-

мирования и закрепления желательных моделей поведения и подавления нежелательных – агрессивных, деструктивных, архаичных. В зависимости от возраста ребенка и содержания поведенческой «мишени» воздействия в форме поощрения, наказания, принуждения и вдохновения реализуются либо непосредственно родителями и воспитателями, либо определяются обстоятельствами жизни в тех случаях, когда взрослые передают ребенку ответственность за принятое решение. Следует отметить, что типичная для детей с гиперактивностью незрелость эмоционально-волевой сферы делает приемы оперантного научения и жесткого моделирования ситуаций более подходящими по сравнению с передачей ответственности.

Цели пятого, личностного, уровня – разрешение внешних и внутренних психогенных конфликтов, личностный рост пациента, гармонизация межперсональных отношений в процессе индивидуальной, семейной и групповой психотерапии [3].

В содержание задач работы с семьей на этом уровне непременно должны входить психогигиенические и психопрофилактические составляющие (нормализация режима сна и отдыха, индивидуализация учебной нагрузки, преодоление родительского перфекционизма и повышенной тревожности, а также исправление дефектов воспитания). Преодоление недостатков воспитания должно строиться на трех основных принципах: быть единым, последовательным и индивидуализированным, – а также иметь осознанную цель – воспитать из ребенка самостоятельную, ответственную и реалистичную личность.

Акцент на необходимости развития двигательной сферы детей с тяжелыми нарушениями, в частности, при СДВГ, прослеживается в работах многих исследователей. А. В. Семенович, Е. А. Воробьева указывают, что развитие ловкости положительно коррелирует с развитием ВПФ. Сформированность двигательной сферы и зрительно-пространственного восприятия являются базисом для формирования всех навыков [2].

В литературе имеются некоторые данные об эффективности применения коррекционно-развивающих занятий с использованием «Комплексной методики психомоторной коррекции» в работе с дошкольниками с СДВГ [4]. Так Н. С. Долматова отмечает, что после применения коррекционных занятий у всех детей обнаружился прогресс в развитии пространственного восприятия, различных видов праксиса, графо-моторных функций, процесса сравнения.

Таким образом, использование нейропсихологического подхода, направленного на нормализацию общей активности, развитие эмоциональной сферы и движения в работе с дошкольниками с СДВГ является необходимым для развития базисных структур, лежащих в основе формирования ВПФ и всех необходимых навыков в развитии. Нейропсихологический подход предполагает реализацию системного принципа в коррекции имеющихся нарушений развития с учетом их причин. Именно на этой основе можно переходить к формированию произвольной регуляции деятельности у дошкольников и младших школьников с СДВГ, что необходимо для благополучного прохождения кризиса развития психики ребенка в период возрастной перестройки.

Список литературы

1. Агрис А. Р. Нейропсихологические и нейрофизиологические исследования вариантов синдрома дефицита внимания с гиперактивностью / А. Р. Агрис [и др.] // Современная зарубежная психология. – 2012. – № 1. – С. 39–46.
2. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / под ред. Л. С. Цветковой. – М.: МПСИ, 2010. – 320 с.
3. Альтхерр П. Гиперактивные дети: коррекция психомоторного развития: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Академия, 2011. – 163 с.
4. Арцишевская И. Л. Работа психолога с гиперактивными детьми в детском саду: пособие. – М.: Книголюб, 2008. – 57 с.
5. Брызгунов И. П. Непоседливый ребенок или все о гиперактивных детях / И. П. Брызгунов, Е. В. Касатикова. – М.: Издательство Института психотерапии, 2002. – 240 с.
6. Бурмистрова Е. Методические рекомендации по преодолению кризисных ситуаций в образовательной среде / Е. Бурмистрова, Н. Федунина, В. Хайлова // Школьный психолог. – 2005. – № 16.
7. Глозман Ж. М. Нейропсихология детского возраста. – М.: Академия, 2009. – 272 с.

Концепт “Love” в английской лингвокультуре

Лазарева Юлия Сергеевна
Филологический факультет, 2-й год обучения

В последнее время лингвисты уделяют концептам особое внимание, поскольку они занимают важное место в мире лингвистики, и их изучение и исследование становится незаменимым.

Концепты – мыслительные образы, которые стоят за языковыми знаками, в последнее время они стали предметом внимания лингвистов. Понятие «концепта» пришло из когнитологии и оказалось важным и нужным для изучения языка, а также легло в основу когнитивной лингвистики. Проблемой изучения концептов занимались такие ученые как Д. С. Лихачев, Е. С. Кубрякова, Ю. С. Степанов, В. А. Маслова, В. И. Карасик.

В современной лингвистике первостепенное значение уделяется изучению природы концепта. Но вопрос о том, что же есть концепт, в настоящее время до конца не решен, так как многое требует пояснения.

Особое внимание исследователей XX–XXI вв. привлекает также сфера чувств и эмоций. Любовь – самое прекрасное, что может произойти с человеком, поэтому сфера чувств является актуальной темой для исследования, поскольку в ней раскрывается вся сущность национального сознания. Творческая натура концепта соединена с творческой способностью любви, которая может преодолеть различия между людьми, и навести мир и порядок в сфере межличностных отношений. Данные концепты являются общечеловеческими, эти культурные универсалии присущи всем людям. Это и объясняет актуальность нашей работы.

В качестве методологической основы исследования стоит опираться на базовые положения лингвистики эмоций (В. И. Шаховский) лингвоконцептологии (Д. С. Лихачев, В. И. Карасик, Ю. С. Степанов), концепции «языковой картины мира» и «языкового сознания» (Е. С. Кубрякова, Ю. Д. Апресян), социо- и психолингвистики (Н. В. Уфимцева).

В результате исследования мы пришли к выводу, что концепт “Love” активно функционирует в песенном, поэтическом, философском дискурсах, в народном творчестве, что доказывает его культурную составляющую. Однако в каждом дискурсе концепт обладает своими определенными свойствами.

В песенном дискурсе тема любви используется достаточно широко, в качестве примера можно привести строки из песни «Stay with me» британского певца Сэма Смита, который славится эмоциональной манерой исполнения. Тема любви является ключевой в его лирике. Своим творчеством он рассказывает слушателям о разбитом сердце и безответном чувстве.

Пример: Oh, won't you stay with me?

'Cause you're all I need

This ain't love, it's clear to see

But darling, stay with me (Sam Smith – Stay with me)¹⁶.

Тема любви в поэзии всегда была привлекательной для читателей всех возрастов и всех литературных предпочтений. Такое чувство, как любовь, может заставить человека трепетать от счастья, а порой может причинить огромную боль. Но, несмотря на это, любовь воспевают во множестве поэм, об этом чувстве написаны тысячи стихотворений.

Пример: Meeting at Night (Robert Browning)

The gray sea and the long black land;

And the yellow half-moon large and low;

And the startled little waves that leap

In fiery ringlets from their sleep,

As I gain the cove with pushing prow,

And quench its speed i' the slushy sand.

Then a mile of warm sea-scented beach;

Three fields to cross till a farm appears;

A tap at the pane, the quick sharp scratch

¹⁶ URL: <http://begin-english.ru/perevod-pesni/sam-smith/stay-with-me-ss>

And blue spurt of a lighted match,
And a voice less loud, through its joys and fears,
Than the two hearts beating each to each!¹⁷ [2]

Любовь – это самое чистое проявление души, высшее духовное чувство человека, богатое разнообразными эмоциональными переживаниями, основанное на благородных чувствах и высокой морали. От нее происходят нежность, доброта, забота.

Сложность и важность любви обусловлены тем, что в ней сливаются в одно целое и физическое, и духовное, индивидуальное и социальное, личное и общечеловеческое, понятное и необъяснимое. Нет такого развитого общества, и нет такого человека, который был бы незнаком с любовью. Более того, без любви не может формироваться моральный облик человека, не происходит нормального развития. Она может быть в разной степени развита, но ее не может не быть.

Суть и значимость любви пытались раскрыть многие философы на протяжении всей истории существования человеческой мысли: с античности по сей день.

Например:

One word frees us of all the weight and pain of life: that word is love. Sophocles¹⁸

Better to have loved and lost, than not to have loved at all. Seneca¹⁹

At the touch of love everyone becomes a poet. Platon²⁰

If you wish to beloved, love! Seneca²¹

Концепт “Love” в англоязычной интерпретации выражает чувство привязанности, близости к объекту обожания. Он занимает начальные позиции среди таких концептов как, «счастье», «вера», «надежда», «добро». Некоторые англоязычные источники определяют данный концепт, как чувство симпатии, сопровождающиеся порывами гордости, заботы и уважения. Также, концепт “Love” указывает на нахождение удовольствия в чем-либо. Концепт, часто употребляется с другими словами, что способствует появлению новых лексических единиц, которые приобретают иной смысл. Концепт “Love” – это универсальная ценность мировоззрения, которая устанавливает основы культуры и главных духовных ценностей соединенных со смыслом жизни.

Список литературы

1. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М., 2004.
2. Зусман В. Г. Диалог и концепт в литературе. Литература и музыка. – Н. Новгород, 2001.
3. Демьянков В. З. «Концепт» в философии языка и в когнитивной лингвистике // Концептуальный анализ языка: современные направления исследования. – М., 2007.
4. Jackendoff R. Semantic structures. – Cambridge (Mass.), 1990.
5. Jackendoff R. Languages of the mind: Essays on mental representation. – Cambridge (Mass.), 1992.

Особенности компьютерно-опосредованной среды и использование ее возможностей в обучении иностранному языку

*Лайкова Анастасия Владиславовна
Филологический факультет, 1-й год обучения*

В нашем современном обществе значение информационных данных увеличивается с каждым днем. Информатизация всё больше становится востребованной в нашей жизни, влияя на процессы модернизации и глобализации в любом из направлений человеческой деятельности – образовании, культуре, науке. Новое культурное сознание базируется на СМИ и их развитии. Непрерывно взаимодействуют культуры разных регионов страны. Возникает интерес к проблемам межкультурного диалога в создании глобального культурного пространства, где главную роль играют СМИ, а в частности сеть Интернет.

¹⁷ URL: <https://www.litmir.co/br/?b=221567&p=13>

¹⁸ URL: <http://www.online-english.club/blog/tsitaty-o-lyubvi-na-angliyskom-s-perevodom>

¹⁹ URL: <http://www.online-english.club/blog/tsitaty-o-lyubvi-na-angliyskom-s-perevodom>

²⁰ URL: <http://engclub.pro/razgovornik/20-krasivyx-citat-o-lyubvi-na-angliyskom.html>

²¹ URL: <http://iloveenglish.ru/stories/view/20-lychshikh-priznaniy-v-lyubvi-na-angliyskom>

Исследователи стали изучать данный вопрос не так давно, менее чем 15 лет назад, а термин «виртуальная коммуникация» появился в середине 1990-х гг., в процессе развития информационных технологий.

Внесение изменений в отечественное образование на современном этапе связано непосредственно с интеграцией информационного общества в мировое образовательное сообщество, которое характеризуется непрерывным освоением новых информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Данный процесс представляет собой общую образовательную электронную среду. Для этого нужно решить задачи не только глобального внедрения компьютеров в учебные учреждения, что достаточно сложно в данных экономических условиях нашей страны, но также информатизации, подразумевающей объединение ИКТ с образовательным процессом. Главные цели и задачи, которые ставит перед собой информатизация образования, предначертаны новыми требованиями на рынке труда и требованиями к кадрам мирового сообщества, подразумевающие не только освоение базовых знаний, но и умение использовать информационные ресурсы, непрерывно осваивать новые знания, приобретать новые умения и навыки в области ИКТ.

Неконтролируемое увеличение объема поступающей информации и совершенствование коммуникационных сетей является основной чертой современного времени. По мнению В. В. Жилкина, «основная задача и практическое применение сети Интернет – это, безусловно, оперативный поиск необходимой информации за короткое время и в нужном объеме» [5, с. 15]. Но, несмотря на все это, роль сети как инструмента взаимодействия постоянно возрастает.

С одной стороны, главной чертой современного общества является пополнение межкультурных контактов благодаря средствам телекоммуникации и английскому языку, выступающего как способ общения, а с другой – сложность взаимодействия культурных норм при глобализации мирового сообщества. В таком случае является актуальным изучение характерных черт и вариантов осуществления межкультурного взаимодействия в электронной образовательном процессе с целью создания и применения телекоммуникационных технологий для развития межкультурной осведомленности учеников в обучении иностранному языку.

Дистанционное взаимодействие позволяет студентам постоянно поддерживать общение с носителями языка, это наиболее предпочтительный метод для создания лабораторной атмосферы, которая содействует обоснованному формированию и совершенствованию языковых навыков. Уровень владения языком повышается в процессе увеличения возможностей использования его в ситуациях реальной жизни. Отмечается стимуляция студента к расширению знаний посредством интеракции на языке.

Телекоммуникационная образовательная среда представляет собой техническое, информационное, методическое и организационное обеспечение для доступа учащихся и учителей к электронным информационным ресурсам через компьютерную телекоммуникационную сеть [1, с. 8]. Построение педагогического процесса в телекоммуникационной среде обладает рядом преимуществ по сравнению со средой традиционной и способствует повышению эффективности образования. Среди таких преимуществ выделяются индивидуализация процесса обучения [8, с. 21], расширение возможностей представления информации, усиление мотивации учения и повышение познавательного интереса учащихся, доступ к большому количеству информации, большая информированность [3, с. 7].

Наряду с безусловными достоинствами также отмечаются и трудности внедрения телекоммуникационных средств в образование и проблемы, связанные с особенностями самой телекоммуникационной среды. Например, обучаемому приходится самому ориентироваться в незнакомой знаковой системе, что может привести к неверной интерпретации учебного материала и потере системности [7, с. 15]. Говорится о двойственном характере воздействия телекоммуникации на личность, когда наряду с большей информативностью и доступностью информации в ходе познавательной деятельности и коммуникации в сети Интернет существует опасность зависимости от сетевого общения – интернет-аддикции [3, с. 8]. Следовательно, является целесообразным планомерное и системное развитие и введение телекоммуникации в образование, учитывая работу с данными в сети.

Марк Варшауэр, специалист в области использования компьютера в обучении иностранным языкам, утверждает, что СМС и Интернет содействуют распространению интегративного

подхода, поскольку создают среду, в которой аутентичная и творческая коммуникация интегрированы во все аспекты обучения [14, с. 12].

Непосредственное использование языка в аутентичных ситуациях – это цель коммуникативного подхода в образовательном процессе. Студенты, которые обычно отмалчиваются на занятиях, начинают активно принимать участие в дискуссиях. Также общение с ровесниками повышает мотивацию, что является существенным фактором. Студенты осознают, что они используют реальные инструменты для реальных целей.

При организации педагогического процесса в условиях электронной среды, т. е. такой среды, где средством получения, обработки, хранения и обмена информацией является компьютер и компьютерные сети, необходимо учитывать особенности учебной компьютерно-опосредованной коммуникации. Последняя представляет собой научную область, в которой исследуется использование участниками образовательного процесса электронных сообщений для формирования понимания в информационной и коммуникативной культуре [9, с. 125].

Одной из основных особенностей учебной компьютерно-опосредованной коммуникации является возможность организации коммуникации независимо от временных и пространственных ограничений [Там же, с. 130]. Но является условным отсутствие границ – общение в сети ограничивается доступностью к электронно-вычислительным машинам. Главной особенностью использования телекоммуникационных технологий в учебной среде. Электронная почта является самой востребованной в образовании из телекоммуникационных технологий тогда, как такие другие средства играют вспомогательную роль.

При сравнении общения через телекоммуникационные сервисы с традиционным письменным общением выделяются положительные и отрицательные особенности первого. Среди достоинств: увеличение скорости доставки письма, снижение трудоёмкости написания письма при его рассылке многим адресатам, возможность мультимедийного сопровождения сообщения. К недостаткам относят трудность выражения эмоций и чувств, трудоёмкость передачи настроения в тексте, а также социальные проблемы использования компьютера [10, с. 160].

Возможность общения на иностранном языке с собеседником из другой страны является важной особенностью и носит международный характер. В данной ситуации часто возникают недопонимания, исходящие из незнания особенностей коммуникации в определенной культуре. Исходя из этого, межкультурная коммуникация имеет огромное значение в компьютерно-опосредованном общении, а именно в учебном процессе.

Компьютеризация полностью изменила не только характер обращения с информацией, но и наши представления о процессе коммуникации. Следовательно, общение, осуществляемое посредством компьютера, целесообразно выделить как особый тип коммуникации. Языковым коррелятом этого общения будет выступать компьютерный, или электронный, дискурс как одна из форм виртуального дискурса, понимаемого в широком смысле, но ограниченного в данной статье электронными средствами коммуникации.

Некоторые ученые, изучающие компьютерно-опосредованную коммуникацию, разделяют понятия «электронное общение» и «электронный дискурс», подразумевая под вторым более узкое, описывающие языковые и речевые особенности компьютерного «текстового» общения, изучаемое методами дискурсивного анализа. Таким образом, электронный дискурс – это часть более широкого понятия, такого как электронная коммуникация.

Web 2.0. Вики, вебинары. Хочется еще поговорить о Web 2.0. Данная процедура предназначена для проектирования таких систем, которые благодаря учету сетевых взаимодействий улучшаются, из-за увеличения пользователей. Привлечение клиентов к наполнению и частой выверке материала, является непосредственной особенностью явления Web 2.0.

Вики (с английского wiki) – это веб-сайт, в котором пользователи могут сами изменять структуру и его наполнение, применяя инструменты, которые предлагает данный сайт. Википедия – это самый известный вики-проект.

Вебинар (англ. webinar, образованный из слов web и seminar) – это вид виртуального общения.

Информатизация предлагает и ускоренный поиск нужных данных, и, самое главное, обновленные и эффективные возможности общения.

Заключение. Исходя из всего сказанного, развитие информатизации отечественного образования можно разделить на несколько этапов:

1. Начальный (адаптационный), когда компьютер является объектом изучения.
2. Современный – использование компьютера в качестве средства обучения.
3. Будущий – формирование единой образовательной среды на основе информационных и коммуникационных технологий (ИКТ).

Педагогическое взаимодействие в данной среде характеризуется равным доступом к информации. У преподавателя появляются новые задачи: развитие интеллектуальных и коммуникативных навыков, самостоятельности в обучении, наставничество.

Резюмируя, можно определить индивидуальные характеристики виртуальной коммуникации:

- 1) объединение большого объема разнообразных типов дискурса и речевых практик;
- 2) своеобразие создания и восприятия текста;
- 3) дистанционность и анонимность участников общения;
- 4) краткость и неотредактированность текста, что не исключает его высокой эмоциональной насыщенности;
- 5) свобода в выборе контактов.

Коммуникативное пространство Интернета представляет собой неповторимую область в изучении возникающей виртуальной языковой среды.

Список литературы

1. Алборова С. З. Телекоммуникации как средство развития познавательного интереса учащихся: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Владикавказ, 1999.
2. Базаров Т. Ю. Психологические грани изменяющейся организации. – М.: Аспект Пресс, 2007.
3. Войскунский А. Е. Гуманитарный Интернет // Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А. Е. Войскунского. – М.: Терра-Можайск, 2000. – С. 3–10.
4. Горошко Е. И. К уточнению понятия «компьютерно-опосредованная коммуникация»: проблемы терминоведения. – Казань, 2010. – Режим доступа: http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v12_i2/html/11.htm. – Загл. с экрана.
5. Жилкин В. В. Проблемы освоения современной информационной культуры // Педагогическая информатика. – 2007. – № 3.
6. Жичкина А. Е. Социально-психологические аспекты виртуальной коммуникации: дисс. – М., МГУ, 1997.
7. Мозолин В. П. Теоретические основы создания учебной информационной среды телекоммуникационного обучения: автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – М., 2000.
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. – М., 2000.
9. Розина И. Н. Общение в единой образовательной среде или учебная компьютерно – опосредованная коммуникация // Образовательные технологии и общество. – 2003. – № 6 (2). – С. 124–132.
10. Розина И. Н. Учебная компьютерно-опосредованная коммуникация: теория, практика и перспективы развития // Образовательные технологии и общество. – 2003. – № 6 (2). – С. 160–175.
11. Теория коммуникации и прикладная коммуникация: сборник научных трудов «Вестник Российской коммуникативной ассоциации». Вып. 1 / под общ. ред. И. Н. Розиной. – Ростов н/Д: ИУБиП, 2008.
12. Травин А. С. Термины Интернета: толковый словарь. – М., 2009. – Режим доступа: <http://lib.ru/INTERMET/termwww.txt>. – Загл. с экрана.
13. Чучкова Г. С. Интернет-коммуникация как фактор личностного развития: на примере общения в чатах: дисс. – М.: РГГУ, 2008.
14. Warschauer M. Computer-assisted language learning: An introduction. Multimedia language teaching / S. Fotos (Ed.). – Tokyo: Logos International, 1996. – P. 3–20.

Особенности социальной ситуации развития подростков, воспитывающихся без участия родителей, и роль их эмоциональной привязанности ко взрослым

*Манунцева Виолетта Геннадьевна
Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения*

По разным оценкам специалистов, в России сейчас насчитывается около полумиллиона детей – сирот, около 10 % из них – сироты, родители которых умерли. Остальные – социальные сироты, т. е. дети, лишённые семьи при живых родителях. Размах социального сиротства, наряду с низкой средней продолжительностью жизни, высоким показателем смертности и высоким процентом самоубийств, является индикатором неблагополучного состояния нашего общества.

В отличие от детей, воспитывающихся в семье, пусть даже и не полной, у детей, чье развитие происходит в различных учреждениях для детей, оставшихся без попечения родителей, формирование всей личностной структуры происходит несколько иначе, а по некоторым параметрам кардинально отлично. Изучение различных аспектов психического развития детей-сирот нашли свое отражение в работах М. Ю. Кондратьева, В. С. Мухиной, А. М. Прихожан, О. Е. Смирновой, Н. Н. Толстых, Н. К. Радиной и др.

Для понимания сущности адаптации подростков, для корректной организации работы педагогов и патронатных воспитателей, было бы на наш взгляд, совершенно необходимо первоначально понять динамику состояния ребенка, пережившего разрыв с семьей. Рассмотрим этапы переживания горя и потери:

1. Шок и отрицание (главная особенность поведения ребенка на этой стадии состоит в том, что он бессознательно не воспринимает потерю).

2. Стадия гнева.

3. Депрессия и вина (тревога, тоска, депрессия, вина).

4. Завершающая стадия – принятие.

В целом, в период адаптации к приемной семье и свыкания с потерей, поведение ребенка характеризуется противоречивостью и неуравновешенностью, присутствием сильных чувств (которые могут подавляться) и расстройством учебной деятельности.

Обычно адаптация происходит в течение года. На протяжении этого периода воспитатели могут оказать существенную помощь ребенку, и это послужит «цементом», скрепляющим новые отношения. Однако, если какие-либо из перечисленных выше проявлений сохраняются на более долгий срок, необходима помощь специалистов. Вышеприведенное описание относится к сфере внутренних переживаний детей, столкнувшихся с проблемой разрыва близких отношений и необходимостью формирования новых привязанностей. При этом существует четкая динамика в процессе проработки внешних отношений с теми людьми, которые заботятся о ребенке, и становятся для него близкими, в той или иной степени заменяя родителей. Для того чтобы преодолеть негативные последствия разрыва с родителями, ребенку необходимы определенность и чувство безопасности, физическая забота и утешение.

Базовое чувство безопасности определяет степень адаптации ребенка и влияет на уровень общего психического развития. Тревожный, не чувствующий безопасность ребенок, пытается удовлетворить потребность в безопасности путем выбора определенной стратегии поведения, зачастую неадекватной действительности: враждебность с целью расплаты с отвергающим взрослым; сверхпослушание для возврата любви значимого близкого, жалость к себе как призыв к сочувствию, идеализация себя как компенсация чувства неполноценности. Результатом является невротизация потребностей ребенка. Особенности поведения замещающего взрослого во время общения с ребенком обуславливают качество формирующегося у него типа привязанностей, а сформированная привязанность способствует интенсивному и разностороннему психическому развитию.

Новым родителям желательно инициировать положительное взаимодействие с ребенком, проявлять первыми внимание и заинтересованность его делами и чувствами, задавать вопросы и выражать тепло и участие, даже если ребенок кажется равнодушным или угрюмым. Им необходимо внимательно относиться к воспоминаниям ребенка, которому необходимо поговорить о том, что с ним было, о своей семье. Необходимо сохранять памятные вещи и помогать в нала-

живании жизни и учебы. Родители детей с ненадежной привязанностью демонстрируют чрезмерное вмешательство в действия ребенка (нарушение границ), не учитывают его собственных желаний и потребностей и не отвечают на его запросы.

Нарушенное материнское отношение, неадекватная организация общения с ребенком, проявление замещающими родителями авторитаризма, отвержение, гиперопека или инфантилизация ребенка способствуют фрустрации его потребностей. Чрезмерная опека порождает инфантилизм и неспособность ребенка к самостоятельности, излишняя требовательность – неуверенность ребенка в себе, эмоциональное отвержение – повышенный уровень тревожности, депрессии, агрессии.

Материнское отношение должно соответствовать потребностям развития ребенка. Э. Фромм обозначил как «гетерономное воздействие» отношение матери, противоречащее естественному росту ребенка, при котором свободное, спонтанное выражение желаний и потребностей ребенка подвергается различным ограничениям, что вызывает различные психические патологии. Э. Фромм исследовал и различие влияний привязанности ребенка к матери и к отцу на разных стадиях развития ребенка. Им показано, что по мере взросления привязанность к матери теряет значимость и после 6 лет актуализируется потребность ребенка в отцовской любви и руководстве. «Развитие от привязанностей, концентрирующихся вокруг матери, к привязанностям, концентрирующимся вокруг отца, и их постепенное соединение образуют основу духовного здоровья и позволяют достичь зрелости. Отклонения от нормального пути этого развития составляют причину различных нарушений».

Таким образом, сила и качество привязанностей во многом зависят от поведения родителей по отношению к ребенку и от качества их отношения к подростку. Это в полной мере относится и к замещающим родителям. Замещающая семья должна обладать опытом воспитания такого ребенка, понимать закономерности развития ребенка и последствия утраты привязанности к кровным родителям, влияние их собственного отношения к ребенку на его развитие, т. е. быть достаточно подготовленной, в дальнейшем такой семье будет нужна помощь специалистов. У подростковому возрасту дети, оставшиеся без попечения родителей, приходят с весьма специфическим багажом личностных качеств, отличающих их от обычных подростков, и это если не брать в расчет раннюю и долговременную психологическую травматизацию, и как следствие нетерапевтированное хроническое ПТСР.

Список литературы

1. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития. – М.: Академия, 2006. – 608 с.
2. Особенности развития ребенка, оставшегося без попечения родителей. – Режим доступа: <http://crisiscenter74.ru/tema-6-osobennosti-razvitiya-rebenka-ostavshegosya-bez-popecheniya-roditeley>. – Загл. с экрана.
3. Прихожан А. М. Дети без семьи / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – М.: Педагогика, 2012. – 159 с.
4. Соловьёв А. В. Социальное сиротство: грани проблемы // Сибирский психологический журнал. – 2015. – № 34. – С. 86–89.

Эмоциональная зависимость: литературный обзор проблемы

*Минеева Элина Эдуардовна
Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения*

По сравнению с химическими аддикциями, приносящими обществу значительный видимый вред, эмоциональные зависимости вредны только самому носителю аддикции. Распознать их достаточно трудно, так как в данном случае речь идет о пристрастии не к веществу, а к человеку и к отношениям с ним. Этому могут мешать искаженные представления о сущности отношений [8], поэтому социальный заказ на изучение данной проблемы отсутствует. Отсюда дефицит научных исследований, посвященных изучению психологических особенностей лиц с эмоциональной зависимостью.

В настоящее время нет единой точки зрения на классификацию эмоциональных аддикций и даже на само название данного состояния. Как правило, эмоциональные аддикции приравнивают к аддикциям межличностных отношений. По мнению Ц. П. Короленко и Н. В. Дмитриевой, существуют три вида аддикций межличностных отношений – любовные, сексуальные и избегания. У данных зависимостей общие предпосылки возникновения: проблемы с самооценкой, неспособность любить себя, трудности в установлении функциональных границ между собой и другими. У данных людей существуют проблемы контроля: они позволяют контролировать себя или пытаются контролировать других [5].

Любовная аддикция – это разновидность аддиктивного поведения с фиксацией на другом человеке, для которой характерны взаимозависимые отношения, возникающие между двумя аддиктами [1]. Любовная аддикция – это поведение, которое характеризуется повторяющимся и неконтролируемым романтическим проявлением заботы и внимания к партнеру [4]. В современной литературе любовная аддикция обозначается еще рядом синонимов: патологическая любовь, романтическая аддикция, патологическая влюбленность, навязчивая (обсессивная) любовь, любовная болезнь, одержимость любовью, эротомания, синдром «токсической любви», деструктивная привязанность [6].

Е. В. Волохова пишет, что в сущности понятия «любовь» категория свободы является одной из центральных [2]. А. М. Руденко отмечает, что любовь подразумевает возможность свободного выбора. Отношения между партнерами могут быть охарактеризованы как любовь, если они живут вместе, но вполне могут обойтись и друг без друга. Зависимость – это форма антилюбви, она способствует инфантилизму, а не развитию [9].

По мнению Э. Хатфилд, влюбленность можно назвать особой формой эмоционального возбуждения, состоянием неудержимого желания слиться с возлюбленным человеком. Положительные эмоции вызываются только в случае обоюдности чувств, в противном же случае влюбленность опустошает человека. Э. Фромм считает, что когда основой чувства является подчинение, то любовь приобретает черты мазохистской привязанности.

Близкие межличностные отношения подразумевают определенную связанность, зависимость между партнерами, приспособление к его привычкам, образу жизни, эмоциональным реакциям. Но такое приспособление естественно лишь до тех пор, пока человек не теряет себя, растворяясь в партнере. «Здоровая» зависимость оставляет пространство для развития каждого, не разрушает личности партнеров. Основа здоровых отношений состоит в умении субъекта сохранять себя в присутствии другого и вступать с ним в диалог, не теряя аутентичности. Растворение границ приводит к формированию симбиотических отношений, которые неестественны для взрослых [7].

Зависимые отношения образуют замкнутый круг: их прекращение приносит чрезвычайно кратковременное облегчение, после чего страдания усиливаются, и человек стремится возобновить отношения, надеясь на их качественное изменение, но этого не происходит. Вновь возникает отвращение и разочарование, желание прекратить мучения «навсегда», но ситуация развивается по привычному сценарию [Там же].

Ц. П. Короленко и Т. А. Шпикс выделяют следующие характеристики любовных аддикций:

1. Субъект с любовной зависимостью уделяет непропорционально большое количество времени и внимания человеку, к которому у него возникла аддикция. Объект зависимости становится сверхценной идеей, при которой все остальное отодвигается на второй план.

2. Эмоционально зависимый находится во власти нереальных ожиданий отношения к себе со стороны объекта привязанности. Ожидание носит фантастический характер. Внешняя критика активно отбрасывается и не воспринимается.

3. Любовный аддикт перестает заботиться о себе и думать о своих потребностях вне аддиктивных отношений. В психологическом состоянии зависимого доминирует страх.

С. Н. Скворцова и В. Б. Шумский называют следующие инвариативные компоненты структурной модели зависимости в близких межличностных отношениях:

- потеря свободы;
- аперсональное поведение;
- сужение горизонта ценностей;
- утрата отношений с внешним миром;

- отсутствие смысла, приводящего к исполненности;
- замкнутый круг «сближения – отдаления»;
- «эмоциональные качели», приводящие к эмоциональному истощению;
- нереалистичные надежды;
- пиковые духовные переживания.

Л. А. Пузырева приводит следующие признаки эмоционально зависимых отношений [8]:

1. Неспособность отношений подобного рода удовлетворять актуальные потребности человека (несмотря на это, субъект даже не делает попыток их прекратить).

2. Неспособность зависимого понимать свои потребности и устанавливать границы в отношениях (свои потребности могут быть приписаны другим людям, тогда как потребности других способны подменять свои).

3. Неспособность зависимого переносить неопределенность в отношениях, что приводит к выраженным приступам паники, тревоги, депрессивным переживаниям при мыслях о разрыве отношений.

4. Неспособность зависимого к адекватной оценке себя, которая во многом определяется внешними оценками.

5. Неспособность и нежелание зависимого замечать реальные факты, касающиеся зависимых отношений, неспособность выстраивать равные близкие отношения с другими людьми.

6. Неспособность различать свой и чужой вклад в развитие отношений, готовность брать на себя большую часть вины и ответственности.

7. Неспособность зависимого выбирать важные и удобные для себя условия существования и готовность жить в невыносимых условиях в ожидании высокой оценки приносимых жертв.

Н. И. Шелковникова называет три фактора, способствующие развитию созависимого поведения:

1. Под биологическими предпосылками понимаются своеобразные для каждого человека способы реагирования на различные воздействия.

2. К психологическим факторам относятся личностные, травмирующие психику переживания разных периодов жизни.

3. Социальные включают в себя как семейные, так и внесемейные взаимодействия.

Л. А. Пузырева исследовала связь развития эмоциональной зависимости женщин с отношениями в родительской семье девочки. Образ матери эмоционально зависимой женщины не несет в себе эмоционального тепла, поддержки, в нем мало представлено истинно женских качеств и умений. Женщина – эмоциональный аддикт лишена ценной информации, передаваемой девочке матерью, – о женской природе, о предназначении женщин, о наполненности женской жизни. Отсутствие данной информации сталкивает женщину с внутренней пустотой, которую она порой заполняет нездоровыми отношениями с мужчиной [8].

П. Стентон говорит о важности установок и убеждений, передаваемых детям в семье. Согласно его наблюдениям, дети, вырастающие без ощущения уверенности в себе и самостоятельности, всегда склонны к той или иной зависимости. Появление созависимости учений связывает с временем активного научно-технического прогресса и переходом от многопоколенной семьи к семье, состоящей из 1–2 поколений. Он отмечает, что эпоха отчуждения сопровождается ростом тревожности и недоверия к другим людям и выраженной потребностью в принадлежности к кому-либо. В тревожных семьях детям внушается мысль о том, что обрести чувство безопасности, стабильности и уверенности можно в браке. Воспитанные с подобным убеждением дети позже вступают в брачные отношения еще до того, как достигнут развития своего «я», и в этих отношениях начинают «цепляться» за партнера, компенсируя дефицит собственного «я».

Т. П. Григорова называет эмоциональную зависимость деструктивной привязанностью по аналогии с привязанностью, формирующейся в детстве между ребенком и матерью. Под деструктивной привязанностью автор понимает дезадаптивную, плохо поддающуюся осознанному контролю модель поведения, имеющую целью создание, укрепление и удержание связи с партнером в отношениях, не удовлетворяющих потребностей субъекта в любви, принятии и безопасности. Деструктивная привязанность во взрослом возрасте имеет стрессогенный характер для личности и вызывает тяжелые, амбивалентные эмоциональные переживания. Проявления

деструктивной привязанности усиливаются, когда субъект привязанности чувствует угрозу разрыва близких отношений с партнером [3].

Таким образом, эмоциональная аддикция – это ощущаемая человеком навязчивая потребность в другом человеке и внешние действия, связанные с непреодолимым влечением, причем объект зависимости одновременно является средством удовлетворения потребности и ведущим мотивом деятельности. Эмоциональная аддикция имеет биологические (своеобразные способы реагирования на внешние воздействия), психологические (психотравмирующие переживания) и социальные (семейные и внесемейные) предпосылки формирования.

Список литературы

1. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М.: Прайм–Евроник, 2003. – 672 с.
2. Волохова Е. В. Философия самотрансцендирования свободы личности в любви и привязанности // XI МНПК «Научный поиск в современном мире». – Махачкала, 2016. – С. 112–113.
3. Григорова Т. П. Деструктивная привязанность как специфическая категория привязанности во взрослом возрасте // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2014. – Т. 20. – С. 148–152.
4. Егоров А. Ю. Любовные аддикции // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. – 2015. – Т. 11, № 2. – С. 64–81.
5. Короленко Ц. П. Психосоциальная аддиктология / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. – Новосибирск: Олсиб, 2001. – 251 с.
6. Луценко Е. Л. Сексуальная и любовная зависимость: феноменология, психофизиологическая основа, методы коррекции // Вестник психофизиологии. – 2015. – № 3. – С. 21–37.
7. Лэнгле А. Person: экзистенциально-аналитическая теория личности: сборник статей. – М.: Генезис, 2005.
8. Пузырёва Л. А. Социально-психологические предпосылки созависимых отношений // Ярославский педагогический вестник. – 2012 – № 3. – С. 246–251.
9. Руденко А. М. Философско-антропологические и социокультурные основания феномена любви. – Новочеркасск: Лик, 2014. – 158 с.

Индивидуальные психологические особенности людей, обращающихся к услугам традиционной и нетрадиционной психологии

*Наумов Александр Валерьевич
Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения*

Нетрадиционная психология – это сочетание в работе с пациентами классического подхода (беседа, гипнотерапия) с приемами нестандартными – например, карты Таро и тарология, ритуалы, элементы духовных практик и эзотерических учений [4]. В нетрадиционной психологии отсутствует научность, эффективность, прагматичность и воспроизводимость, чем и отличается от традиционной психологии [3]. Наиболее распространенным и широко известным в нетрадиционной психологии является парапсихология – псевдонаучная дисциплина, направленная на исследование существования и причин сверхъестественных психических способностей людей, животных и растений, феноменов жизни после смерти и тому подобных явлений, используя научную методологию. К парапсихологии относят: телепатию, телекинез, ясновидение, спиритизм, реинкарнацию, внечувствительное восприятие и многое другое [2].

Все феномены в нетрадиционной психологии не признавались официальной наукой, мало того, в СССР долгие годы любое утверждение об их существовании преследовалось. В настоящее время в России отношение к ним изменилось – публикации по нетрадиционной психологии не запрещены, но появились новые вопросы, которые требуют своего решения. То, что нетрадиционная психология не получила научного объяснения, вызывает критику и острые дебаты вокруг нетрадиционной психологии [1]. Впрочем, лабораторные исследования в этой области все же проводились на протяжении второй половины XX века, и продолжаются по сей день (США, Англия, Россия).

В связи с этим целью нашей работы является изучение индивидуальных психологических особенностей людей, обращающихся к услугам традиционной и нетрадиционной психологии.

Объектом исследования являются индивидуальные психологические особенности людей.

Предметом исследования выступают индивидуальные психологические особенности людей, обращающихся к услугам традиционной и нетрадиционной психологии.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: 1) подобрать комплекс методик, отвечающих цели нашего исследования; 2) провести эмпирическое исследование; 3) проанализировать полученные результаты, обобщить и сделать выводы.

Принцип формирования выборки – возрастной диапазон принявших участие в исследовании от 17–22 лет, объем выборки составил 49 человек.

Нами были проведены следующие **методики**: 1) тест-опросник субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера (в адаптации Е. Ф. Бажина, С. А. Голькиной, А. М. Эткинда); 2) измерение самооценки Дембо-Рубинштейн (в модификации А. М. Прихожан).

В ходе проведенного исследования было выявлено: вопреки нашим ожиданиям не получилось различий по уровню интернальности в обеих группах. Поскольку, экстрасенсы, в отличие от психологов, снимают ответственность за происходящее в процессе психокоррекции с клиента, терапевтический эффект целиком зависит от самого целителя, клиент – пассивен, от него ничего не зависит.

Выявлен более высокий уровень самооценки у людей, обращающихся к услугам нетрадиционной психологии по сравнению с людьми, обращающиеся к услугам традиционных психологов по параметру «Высота самооценки» по шкале «Уверенность в себе». То есть люди, более высоко уверенные в себе, не прибегают к помощи нетрадиционных методов. Видимо, эта уверенность позволяет им надеяться на то, что свои проблемы они могут решить своими стараниями.

Люди, более высоко оценивающие свой характер и внешность, также не прибегают к услугам нетрадиционной психологии. Возможно, что люди с более низкой самооценкой стремятся получить от парапсихолога то, чего хотят при помощи парапсихологических технологий.

И люди, более высоко оценивающие свой ум, стремятся прибегать к ненаучным техникам помощи. Возможно, они считают причины каких-то своих недоработок из-за недостатка знаний исправить за счет сверхъестественных техник.

Но, сопоставляя описание авторами теста и получение таких результатов, что в группе, обращающихся к услугам психологов большее количество людей с очень высокой самооценкой можно сделать и другое предположение в объяснении полученных результатов. По мнению авторов, это означает личностную незрелость, неумение правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими; такая самооценка может указывать на существенные искажения в формировании личности – «закрытости для опыта», нечувствительности к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих. Такая группа людей не готова перенимать никакой опыт, в том числе, и парапсихологический.

В то же время в группе людей, обращающихся к услугам психологов значительно меньше людей с заниженной самооценкой (недооценка себя). А это свидетельствует о крайнем неблагополучии в развитии личности. Эти люди составляют «группу риска», их не много. За низкой самооценкой могут скрываться два совершенно разных психологических явления: подлинная неуверенность в себе и «защитная», когда декларирование (самому себе) собственного неумения, отсутствия способности и тому подобного позволяет не прилагать никаких усилий. Они сами не хотят прилагать усилий и идут к парапсихологам.

В ходе исследования определено, что у людей, обращающихся к услугам психологов выше уровень притязаний по шкалам «Уверенность в себе» и «Умение делать что-либо своими руками» по сравнению с людьми, обращающимися к услугам парапсихологов. При этом в первой выборке больше встречается людей с баллами от 90 до 100 баллов, что удостоверяет нереалистическое, некритическое отношение испытуемых к собственным возможностям. Нереалистический уровень притязаний свидетельствует о том, что человек не умеет правильно ставить перед собой цели. Возможно, потому что такие люди не умеют ставить перед собой цели, они и не стремятся их решать ни самостоятельно, ни с чьей-либо помощью.

Список литературы

1. Внеаучное знание и современный кризис научного мировоззрения / В. И. Дынич [и др.] // Вопросы философии. – 1994. – № 12. – С. 122–134.

2. Парапсихология. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Парапсихология>. – Загл. с экрана.
3. Парапсихология: учеб. курс Мюнхенского института парапсихологии. – М.: Воскресенье, 1993.
4. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Мн.: Харвест, 1998.

Суеверия и их взаимосвязь с психологическими характеристиками человека

*Наумова Сабина Ильмаровна
Психолого-педагогический факультет, 1-й год обучения*

В русской традиционной культуре существует огромное множество суеверий. В большинстве случаев суеверие понимается как предрассудок, в силу которого многое происходящее представляется проявлением сверхъестественных сил, знамением судьбы или предзнаменованием будущего. Предрассудок в этом случае выступает как ставший привычным ложный взгляд на что-нибудь [3]. Действительно, в древние времена люди, пытаясь найти объяснения различным явлениям, нередко прибегали к сверхъестественным доводам, которые основывались на религиозных верованиях [2].

Проблемой суеверий занимались такие ученые как: Л. Леви-Брюль, В. И. Лебедев, И. Ялом, З. Фрейд и другие.

Суеверия по сей день остаются малоизученной формой обыденного сознания индивида, хотя это весьма распространенное явление, и с ним сталкивается буквально каждый человек.

В проведенном исследовании мы решили узнать, какими психологическими и эмоциональными особенностями обладают суеверные юноши и девушки. Актуальность исследования продиктована тем, что юность – это время, когда у человека закладываются убеждения и складывается мировоззрение. Как раз в этом возрасте существует риск, на фоне неверия в собственные силы, стать чувствительным к разного рода суевериям, которые, в свою очередь, могут стать основой для формирования различных фобий и комплексов [2].

В ходе исследования был использован следующий комплекс психодиагностических методик: анкета «Определение степени суеверности человека»; 16 факторный личностный опросник Р. Кеттела, методика «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка, методика САН. Достоверность полученных результатов устанавливалась при помощи коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена.

Основной методикой нашей работы является разработанная нами Анкета «Определение степени суеверности». В данной анкете испытуемым предлагалось определить степень своего согласия по 60 утверждениям. Все утверждения были разделены на блоки по соответствующей тематике (учебные, мистические, ритуальные и т. д.).

В ходе исследования не было выявлено ни одного абсолютно несуетверного человека.

После проведения диагностических мероприятий и применения к результатам методов математико-статистического анализа, удалось установить следующие достоверные взаимосвязи:

1. Между группой «Учебные приметы» и фактором «Настроение». ($k=0,635$ при $p \leq 0,05$). Данный факт может объясняться следующим. Настроение – достаточно продолжительный эмоциональный процесс невысокой интенсивности, образующий эмоциональный фон для протекающих психических процессов. Поэтому достаточно часто позитивный настрой определяет успешность сдачи экзамена.

2. Между группой «Учебные приметы» и фактором «Практичность – мечтательность» ($k=-0,749$ при $p \leq 0,01$). Это говорит о том, что чем больше человек верит в приметы, тем больше он мечтает о том, что они ему помогут, и меньше рассчитывает на свои силы.

3. Между группой «Приметы – ограничения» и фактором «Реализм – чувствительность» ($k=-0,638$ при $p \leq 0,05$). Данный факт может объясняться следующим. Чувствительность – мягкосердечие, нежность, зависимость. Чувствительные люди в большинстве своем способны слушаться и подчиняться. Поэтому, они очень чутко реагируют на приметы, ограничивающие поведение.

4. Мистические приметы и Ритуальные приметы коррелируют со шкалой «Сдержанность – экспрессивность» ($k=-0,732$ при $p \leq 0,01$). Этот факт можно объяснить тем, что экспрессивный

человек – подвижный, энергичный, разговорчивый, откровенный, проворный. Для таких людей отмечается значимость социальных контактов, он искренен в отношениях, эмоционален. Именно эмоциональность располагает человека искать дополнительную поддержку в совершении ритуалов, а объяснения искать в мистических смыслах.

5. Свадебные приметы коррелируют с агрессивностью ($k=-0,774$ при $p\leq 0,01$).

То есть чем менее агрессивен человек, тем больше он верит в свадебные приметы. Если человек верит в свадебные приметы и соблюдает их, он приобретает эмоциональное равновесие, и у него нет причин проявлять агрессию.

Всё вышесказанное позволяет сделать следующие выводы:

1. В юношеском возрасте существует взаимосвязь между психологическими особенностями человека и типом суеверий, в которые он верит.

2. Юноши больше, чем девушки верят в суеверия: учебные, ограничения, приносящие неудачу, денежные. В то время как девушки больше верят в приметы: бытовые, мистические, ритуальные, свадебные, приносящие удачу.

3. В учебные суеверия больше верят люди мечтательные и со стабильным эмоциональным фоном.

4. В ограничительные суеверия в основном верят чувствительные люди.

5. В мистические и ритуальные суеверия верят экспрессивные юноши и девушки.

6. Юношам и девушкам, верящим в свадебные суеверия присущи низкие показатели агрессивности.

В заключение необходимо отметить следующее. В процессе исследования удалось решить ряд поставленных задач, но в ходе осуществления анализа полученных данных, возникли вопросы, предполагающие более детальное изучение проблемы. Тем не менее, полученные результаты уже сейчас могут быть использованы в рамках индивидуальных консультаций и учитываться в ходе составления профилактических мероприятий стабилизации эмоциональной сферы в юношеском возрасте.

Список литературы

1. Даль В. И. Русский народ: поверья, суеверия и предрассудки. – М.: Эксмо, 2005.
2. Капица Ф. С. Славянские традиционные верования, праздники и ритуалы: справочник. – 2-е изд. – М.: Флинта-Наука, 2001.
3. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006.

Представление о характере человека в европейской культуре Нового времени

Наурханова Анастасия Александровна

Психолого-педагогический факультет, 1-й год обучения

Представление о характере как совокупности устойчивых индивидуальных особенностей личности, складывающейся и проявляющейся в деятельности и общении и обуславливающей типичные для человека способы поведения, возникли и развивались, отражая своеобразие каждой исторической эпохи. Анализ этих представлений является одной из задач истории психологии, описывающей и объясняющей открытие фактов, механизмов и закономерностей психической жизни.

В эпоху Нового времени произошло ослабление влияния церковной идеологии и средневековой схоластики на интеллектуальную жизнь общества. Начало новой европейской философии, по-настоящему обратившейся к человеку, связывают с именем английского философа-материалиста Фрэнсиса Бэкона, убедительно демонстрировавшего эти тенденции. Бэкон рассматривал проблему характера человека, считая её компонентом моральной философии [1, с. 6–7]. Представления Бэкона о характере и путях его изучения изложены в труде «О достоинстве и приумножении наук», который «посвящён рассмотрению различных типов характеров» [1, с. 405]. Черты характера, по мысли философа, «самой природой созданы» [1, с. 339], но он формируется также под влиянием других факторов (национальности, пола, возраста, внешности, состояния здоровья). Особенности характера определяются и положением в обществе, таковы

«например, черты правителей, знатных и незнатных людей, богатых и бедных, государственных деятелей и частных лиц, счастливых, несчастных и т. п.» [1, с. 407].

Изучение моральной стороны человеческой природы развёртывалось далее во французской философии эпохи Просвещения. Согласно идеям философа-моралиста Франсуа де Ларошфуко, изложенным в труде «Максимы», люди большей частью являют два доминирующих качества – себялюбие и своекорыстие. Общество построено на двуличии, и пороки включены в структуру добродетелей подобно ядам в составе лекарств, но благоразумие – то противоядие, которое может смягчить влияние порока, полагал философ. Согласно Ларошфуко, все качества, которыми наделён человек, врождённые. «Нужно от всей души прощать приятелям их недостатки, если они заложены самой природой и невелики в сравнении с достоинствами», – советует он [10, с. 206].

Размышляя о воспитании молодёжи, Ларошфуко замечает, что, обыкновенно, оно заключается только в поощрении её врожденного себялюбия. Приобретенные в течение жизни положительные свойства украшают человека, но они «должны сочетаться и гармонировать с нашими собственными качествами, лишь тогда они будут неприметно развиваться и совершенствоваться» [10, с. 208]. Как и Рене Декарт, Ларошфуко обуславливал человеческие качества дурным или хорошим расположением органов, но нравственную ипостась человека принимал за ещё одно тело, которое существует наряду с плотским и формирует «характеры», человеческие типы.

Французский философ Блез Паскаль проявлял замечательную для его времени психологическую наблюдательность в рассуждениях о человеке. В своём труде «Мысли» он пишет о двойственной природе человека, который желает быть великим и совершенным, но оказывается полным недостатков и потому ощущает себя мелким и несчастным. В «Мыслях» неоднократно формулируется, что самое низкое свойство человека – стремление к славе, но, вместе с тем, оно же создаёт превосходство. Тщеславие, отмечает Паскаль, основательно укрепилось в людях, они не довольствуются непредвзятым суждением о себе и предпочитают обнаруживать мнимые достоинства.

Разбирая нравственное воспитание молодых людей, Паскаль учит обличать пороки и несовершенства. Зло, по его мнению, состоит в незнании своих пороков, разоблачение же благоприятствует избавлению от них. Философ приветствует духовную гармонию и осуждает чрезмерность даже в достойном: «Я не восхищаюсь избытком какой-либо добродетели, к примеру, храбрости, если не вижу в соединении с ней избытка добродетели противоположной». Представление о духовной гармонии воплощается у Паскаля в идею «порядочного человека».

Вслед за Ларошфуко и Паскалем французский моралист Жан де Лабрюйер в единственной своей книге «Характеры, или Нравы нынешнего века» размышлял о несовершенствах и достоинствах людей в острых и точных описаниях. Первый выпуск его труда содержал 418 характеристик, служивших приложением к переведённым Лабрюйером «Характерам» Теофраста. Десятая публикация «Характеров» включала 1120 описаний современников философа [9, с. 6]. Сопоставляя человеческие характеры, Лабрюйер заключает, что рождённый с дурными или добрыми природными наклонностями, человек обретает нрав под влиянием обстоятельств: «пороки ... заложены в нас от природы и усугублены привычкой; бывают и такие, которые мы приобретаем, хотя они нам не присущи» [9, с. 234]. Однако собственно человеческая природа неизменна: «люди черствы, неблагодарны, себялюбивы и равнодушны; такими они родились, такова их природа...» [9, с. 225]. В «Характерах» философ пишет о ценности «уважения» и «доверия» в деле воспитания.

Лабрюйер сопоставляет вельмож, финансистов, чиновников и народ, очерчивая не персональные, а социальные характеры. «Крестьяне любезны и обходительны, горожане же и чиновники...отличаются грубостью» [9, с. 281], простой человек беззлобен и имеет добрые наклонности. Вельможи беспринципны, распушены, аморальны, злобны, бездушны, лицемерны, тщеславны, спесивы. Финансисты корыстолюбивы, бесчестны. «Неуравновешенность духа, неровность характера, непостоянство сердца, неуверенность в поступках – всё это слабости нашей человеческой натуры, но наличие одной...не обязательно предполагает наличие остальных» [9, с. 226].

Как и другие философы-моралисты XVII–XVIII вв., критиковавшие крайности в человеческой природе, Лабрюйер отмечал, что «и герой и великий человек, вместе взятые, не стоят

одного истинно нравственного человека» [9, с. 57]. Ту же идею высказывал Ларошфуко, по мнению которого, героизм часто перерастает в гордыню.

Из гедонистической сущности человека французский философ-материалист Клод Адриан Гельвеций выводил общий принцип эгоизма. В «Записных книжках» Гельвеций развивал сформулированную в «Максимах» концепцию Ларошфуко о себялюбии и эгоизме как главной движущей силой человеческих побуждений: «люди любят самих себя» [3, с. 90].

Полемизируя с Ларошфуко, Гельвеций уже в «Послании об удовольствии» трактовал эгоизм не только как основу зла, но и как основу блага [12, с. 12], рассматривая себялюбивую натуру людей, их эгоизм как единственный источник и добродетелей и пороков, а индивидуализм и эгоизм как вечные и неизменные свойства человеческой природы. По мысли Гельвеция, человеческие качества – не от природы, они формируются: «люди, – утверждает философ, – не рождаются, а становятся теми, кто они есть» [3, с. 119]. Поскольку пороки и достоинства не унаследованы, а порождены обществом, то для воспитания лучших качеств необходимы справедливые и разумные условия жизни, прежде всего – общественный строй и законы [12, с. 49]. Утилитаристское представление о характере человека, формирование его под влиянием общественной среды и всемогущее воспитание – таковы главные положения характерологической теории Гельвеция.

Яркий представитель французских философов-материалистов Поль Анри Гольбах подтверждает и развивает рассуждения Гельвеция о зависимости характера человека от социального окружения, о деятельном влиянии внешней среды на развитие психических свойств личности. По мысли философа, в сущности людей заложены первоначальные задатки, но характер человека формирует воспитание, законы и тип правления. Гольбах, как и прочие философы-материалисты, подразумевал под внешней средой тип общественного устройства [5, с. 39–40]: «европеец, переселившись в Индию, станет мало-помалу совсем новым человеком с иным... характером» [5, с. 158]. Соответственно, нравственное развитие человека требует не моральных проповедей, а воспитания и смены социальных отношений.

Гольбах, как Гельвеций и прочие философы-утилитаристы, приходил к мнению, что главным качеством человека является потребность в самосохранении, стремление к собственному благу, к удовлетворению его эгоистических потребностей, а все душевные черты сводятся к себялюбию, ибо в фундаменте всех свойств человека лежит эгоизм: «польза ... должна быть единственным мерилем людских суждений» [5, с. 308]. И потому, согласно рассуждениям Гольбаха, индивидуализм и потребительские склонности человека развивают эгоистический, утилитарный, прагматический характер.

Со взглядами Гельвеция перекликаются идеи английского философа и педагога Джона Локка, который отрицал врожденность нравственных качеств и признавал внешний опыт важнейшим условием формирования личности и её характера: «идеи и понятия не рождаются вместе с нами», – писал философ [11, с. 149]. Под «опытом» Локк подразумевает все, что влияет на психику человека, воспринимаясь им в течение всей его жизни. До усвоения опыта он – «пустая комната», «чистая доска». «На опыте основывается всё наше знание, от него, в конце концов, оно происходит» [11, с. 154]. У разума ребенка есть способность к выбору истин, самообразованию на основании опыта, и его важнейшая часть – ощущения, порожденные влиянием внешнего мира. Дж. Локк поддерживал педагогический принцип индивидуализации воспитания, основной целью которого является создание в человеке внутренней необходимости в активном формировании в себе нравственных принципов, «в обеспечении его добродетели». Философ рассуждал, что «вряд ли найдутся двое детей, в воспитании которых можно было бы применять совершенно одинаковый метод», подчёркивал огромное воздействие окружающей среды на характер ребенка и необходимость целенаправленного обучения. Следует отметить, что, прежде всего, задачу формирования характера и нравственных качеств личности, в контексте взаимосвязи личности и общества, Локк считал первостепенной в воспитательном процессе [7, с. 140].

Размышляя о душевных качествах людей, английский философ-материалист Томас Гоббс и французский мыслитель Жан-Жак Руссо развивали понятие «человеческой природы» и непосредственно связанную с ним идею о так называемом естественном человеке. Гоббс заявлял, что моральной философии необходимо самое важное первичное понятие, им и является у философа понятие «человеческая природа». Гоббс содержательно переосмыслил представление о

ней и выдвинул на ключевое место, в русле теории механистического материализма, эгоистическую природу людей и желание самосохранения, присущее всякому человеку [4, с. 39–40]. Самосохранение Гоббс называл «первым из всех благ ... ибо природа устроила так, что все хотят себе добра» [4, с. 241].

Соглашаясь с рассуждениями Гельвеция о влиянии на характер человека общественной среды и воспитания, Ж.-Ж. Руссо не разделял его представление о ненаследуемости психических свойств и врожденном равенстве возможностей. Руссо полагал, что духовные черты человека predeterminedены его биологической организацией [12, с. 54], сообразно этому, магистральную задачу мыслитель видел в воспитании подрастающего поколения без насилия над природой и над естественными качествами человека.

Важнейшее значение в формировании качеств характера французский просветитель Дени Дидро, отрицавший, как Гельвеций и Гольбах, теорию врождённых идей, но признававший роль врождённых задатков, придавал социальной среде: «воспитание – источник различия между умами» [6, с. 416]. Наряду с этим, философ отмечал, что воспитание детей в семье служит действенным средством формирования качеств, которые затем приобретают устойчивость по отношению к внешним воздействиям. Поставленная Дидро задача выражала стремление к активному социальному воздействию на человека, посредством которого из разнородной в нравственном отношении природной данности формируются нравственные свойства характера [8, с. 20].

В начале XIX в. наиболее последовательно учение о характере человека было разработано английским философом, педагогом, социалистом-утопистом Робертом Оуэном. Он создал собственную теорию формирования человеческого характера, которая строится на истинном знании природы человека и наилучшем воспитании [2, с. 20–21] и примыкает к построениям Гельвеция и Гольбаха. Оуэн признавал существование врождённых, природных черт характера («...навыки и чувства ... присущи каждому человеку от рождения») и полагал, что человеческая природа хороша, но характер образуется обстоятельствами и средой. Мысль о формировании характера средой мыслитель повторяет с исключительной настойчивостью. Человек, по его мнению, по природе своей эгоистичен, он стремится к счастью, а среда побуждает достигать своего счастья за счёт счастья других. Сообразуясь с этим, следует направлять воспитание, внушая разумение того, что достижение собственного счастья возможно только с личным счастьем других и всего общества: «отсюда становится очевидным, что человеческую природу можно усовершенствовать и что человеку можно сформировать характер, какой он должен иметь в интересах и для благополучия всех».

Таким образом, представления о характере человека в европейской культуре Нового времени были развиты в русле секуляризации общественной мысли. Философы XVII–XIX вв. рассматривали развитие душевных свойств человека на основе врожденных задатков, создали теорию «естественной природы» человека и наполнили её новым, внерелигиозным содержанием, придавая особое значение формированию свойств характера вследствие влияния общественной среды и в процессе воспитания.

Список литературы

1. Бэкон Ф. Сочинения: в 2 т. Т. 1. / сост., общ. ред. и вступ. ст. А. Л. Субботина. – М.: Мысль, 1977. – 522 с.
2. Волгин В. П. Роберт Оуэн // Роберт Оуэн, избр. сочинения: в 2 т. Т. 1. – М.-Л.: Изд-во акад. наук СССР, 1950. – С. 5–64.
3. Гельвеций К. А. Сочинения: в 2 т. Т. 2 / сост., ред. и вступ. ст. Х. Н. Момджяна. – М., Мысль, 1974. – 687 с.
4. Гоббс Т. Сочинения: в 2 т. Т. 1 / сост., ред., вступ. ст. В. В. Соколов. – М., Мысль, 1989. – 624 с.
5. Гольбах П. А. Избранные произведения: в 2 т. Т. 1 / общ. ред. и вступ. ст. Х. Н. Момджяна. – М.: Соцэкгиз, 1963. – 715 с.
6. Дидро Д. Сочинения: в 2 т. Т. 2 / сост., ред., вступ. ст. и прим. В. Н. Кузнецова. – М., Мысль, 1991. – 606 с.
7. Коменский А. Я. Педагогическое наследие Джона Локка // Педагогическое наследие; сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. – М., Педагогика, 1989. – С. 138–144.
8. Кузнецов В. Н. Философское наследие Дидро // Дени Дидро. Сочинения: в 2 т. Т. 1. – М.: Мысль, 1986. – С. 3–57.

9. Лабрюйер Ж. де. Характеры, или нравы нынешнего века / перев. с фр. Э. Линецкон и Ю. Корнеевой, ред. Н. Снетковой, М. Трескуновой. – М.-Л.: Художественная литература, 1964. – 414 с.
10. Ларошфуко Ф. де. Мемуары. Максимы / под ред. В. И. Реизова. – Л.: Наука, 1971. – 280 с.
11. Локк Д. Сочинения: в 3 т. Т. 1 / пер. с англ. А. Н. Савина, ред. И. С. Нарский, А. Л. Субботин. – М.: Мысль, 1985. – 621 с.
12. Момджян Х. Н. Клод Адриан Гельвеций // Клод Адриан Гельвеций. Сочинения: в 2 т. Т. 1. – М.: Мысль, 1974 – С. 5–72.

Ретроспективный анализ форм итоговой аттестации выпускников учебных заведений в России

*Никитенков Дмитрий Александрович
Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения*

Впервые единый государственный экзамен (ЕГЭ) как форма итоговой аттестации появился в России на рубеже начала XXI века. Эти изменения обусловлены сотрудничеством России с Европой и присоединение её в сентябре 2003 года к Болонскому процессу. В процессе этой работы в России произошли реформы в системе образования, были разработаны новые федеральные государственные стандарты (ФГОС) и введена двухступенчатая система обучения в университетах (бакалавриат и магистратура). Возникла необходимость введения новой, универсальной системы оценки знаний учащихся в образовательных учреждениях. Этой системой стала система тестирования в 9-х и 11-х классах.

Но так ли сильно отличается нынешняя форма итоговой аттестации от тех форм, которые существовали ранее? В этой статье мы раскроем этот вопрос и проведем ретроспективный анализ форм итоговых аттестаций выпускников, которые применялись до введения ЕГЭ.

Испытание зрелости – выпускные экзамены за курс классической гимназии в Российской империи на получение аттестата (свидетельства) зрелости, дававшего право на зачисление на любой факультет любого университета того учебного округа, в гимназии которого получен аттестат. При этом вступительные экзамены сдавать не требовалось.

Так как до 1830–1840-х годов количество желавших поступить в университеты было незначительно, выпускные, как и вступительные экзамены не требовались. В то время в институтах была возможность свободного зачисления студентов. Как только количество желавших поступить стало больше, чем количество мест в университетах – начался период обязательной выпускной аттестации.

Особенностью того времени было законодательно закрепленное право на поступление в высшее учебное заведение любого гражданина, кому необходимо было это образование в гражданской или военной службе. Причем факт обучения в гимназии был не обязателен, претендент мог получить домашнее воспитание и пройти процедуру допуска к экзаменам. Эта процедура происходила на Классной комиссии, в составе которой были все преподаватели VIII класса.

Если же претендент не проходил обучение в школе – ему необходимо было за полтора месяца до экзамена предоставить комплект необходимых документов на имя директора учебного заведения. Соотношение экстернов и гимназистов в тот период резко изменилось в пользу желающих сдать экзамен без окончания гимназии. Экзамен экстерны сдавали вместе с гимназистами в учебном заведении того округа, где находился желаемый университет. При этом образование в то время стоило достаточно больших денег. Общая сумма на репетиторов в год доходила до 250 рублей, что являлось большой суммой для того времени. В связи с чем абитуриенты, которые желали поступать в университет зачастую были из обеспеченных семей.

Формат проведения экзамена включал в себя четыре основных предмета, которые сдавались в устной и письменной форме. Это были экзамены по русскому и древним языкам и математике. Еще по трем предметам (Закону Божьему, истории и одному из новых языков) сдавались устные экзамены. При этом экстернам, которые были на домашнем обучении, необходимо было сдать все остальные предметы, такие как логика, физика, география – которые не входили в курс обязательной аттестации. Испытания зрелости проводились только один раз: в конце учебного года. Сдача в другие периоды была невозможна.

Проведение испытания зрелости было возложено на местное самоуправление, а именно на директора и испытательной комиссии, в которую входил сам директор, инспектор, а также учителя по экзаменационному предмету и два ассистента. На письменные работы по русскому языку и математики выделялось по 5 часов. На перевод с древних языков по 4 часа. Все письменные работы проходили одну неделю, а оценивание работ – 10 дней. Устные испытания согласовывались комиссией, и проходили после письменной части.

Важно заметить, что комиссия выполняла 2 основные функции – надзорную и проверяющую. Члены комиссии контролировали процесс проведения экзамена. При любом нарушении дисциплины, претендент сразу лишался права на сдачу экзамена, и имел возможность сдать экзамен только в следующем году. При этом если абитуриент повторно был пойман на обмане в следующем году – ему навсегда запрещалось участвовать в испытании зрелости.

Большое внимание уделялось контролю и обеспечению конфиденциальности порядка выбора заданий. Особенно это отражалось на письменных экзаменах, задания которых не должны были повторяться.

Любое решение по вопросу учащегося принималось коллегиально членами избранной комиссии. Решающее значение для выставления оценок имел отзыв учителя, преподававшего этот предмет. При этом часто комиссиями принимались неудовлетворительные оценки по отношению к ученикам. Однако написание письменной части на «неудовлетворительно», не всегда являлось обязательным условием для отказа в аттестате. Комиссия имела право допустить ученика к устным испытаниям, по итогам которого выдать аттестат зрелости.

Основными особенностями данной формы итоговой аттестации являются:

1. При единой процедуре проведения экзамена результат был очень субъективен, так как оценку проводила комиссия, сформированная на месте сдачи. Функция по проведению и оценке знаний учащегося была возложена на образовательные учреждения.

2. Выпускные экзамены являлись сразу же и вступительными экзаменами в университет.

3. Сословная особенность абитуриентов. В тот период образование было возможным только для обеспеченных семей.

4. Строгие правила сдачи экзамена, по которым ученик мог навсегда лишиться возможности поступления в университет.

5. Формат сдачи самих предметов не потерпел особых изменений. Так же несколько предметов были основными, которые сдавались письменно, и несколько дополнительных.

С первых лет становления СССР образованию уделялось большое внимание. Так как большая часть населения была крестьянами и не умела читать – остро встала проблема обучения. При этом система обучения Российской империи была невозможна, так как обучаться в лицеях и гимназиях имели возможность только обеспеченные семьи. Именно тогда в 1918 году был принят первый декрет о создании трудовой школы.

Основным принципом системы образования было бесплатное образование. Оно делилось на два уровня – 5 и 4 года соответственно. При этом активно развивались курсы для рабочих и крестьян. Выпускники этих курсов имели право поступить в институт без экзамена.

В то время было очень много экспериментальных курсов, которые негативно влияли на образование. Именно поэтому в начале 1930-х годов советские школы вновь вернулись на до-революционную классно-урочную систему обучения. Интересным был тот факт, что был запрещен метод тестов, который активно внедрялся в период с 1919 по 1913 год.

Важно заметить, что при СССР было разделение на выпускные и вступительные экзамены. Обучающимся в школе ученикам необходимо было сдать выпускной экзамен по школьным предметам, чтобы получить аттестат об образовании, а после этого еще сдавать экзамены в институте.

После войны всех абитуриентов разделили на три категории:

1. Льготная категория. К ней относились, например, участники Великой Отечественной войны или золотые медалисты. Эта категория поступала в вуз без вступительных экзаменов.

2. Тоже льготная категория, которая имела приоритетное право на поступление в университет в случае успешной сдачи вступительных экзаменов.

3. Категория без льгот.

Также, при поступлении в вуз требовалось предоставление положительной характеристики и рекомендации от партийных, профсоюзных, комсомольских организаций, руководителей промышленных предприятий, правлений колхозов.

В 1997 году в СССР была выпущена конституция, в которой говорилось о том, что любой человек гарантированно получает полное среднее образование. Проводились обязательные выпускные экзамены в восьмых и десятых классах. Большинство из них сдавалось в устной форме, однако проверялся весь объем знаний.

В восьмом классе необходимо было сдать русский язык, алгебру и геометрию. В десятом классе письменно сдавались математика и русский, остальные же предметы – литература, физика, химия, история, иностранный язык – экзаменаторы принимали устно.

Правительство СССР всегда старалось развивать образование путем отбора в вузы самых подготовленных студентов. Было проведено множество экспериментов:

- учет оценок по профильным предметам (1966 год);
- учет средней арифметической оценки аттестата (1972 год);
- прием по результатам сдачи нескольких профильных экзаменов, при условии, что общая оценка за два экзамена не ниже 9 баллов (1977 год).

В 1980-х годах активно начало развиваться направление профессионального ориентирования молодежи, целью которого было определение наиболее подходящей профессии для специалиста.

Однако уже в 1988–1990 годы правила приема претерпели существенные изменения. Характерной чертой являлись их упрощение и демократизация.

В течение трех лет были ликвидированы почти все категории абитуриентов, пользовавшиеся льготами при поступлении в вузы, значительно увеличена роль конкурсного отбора при формировании студенческого контингента. В 1988 году девять классов средней школы стали обязательным минимумом для всех советских граждан. Среднее одиннадцатилетнее образование объявлялось необязательным, но общедоступным.

В начале 1990-х годов, уже после распада СССР, были проведены образовательные реформы, началась массовая дифференциация школ на гимназии, лицеи, на школы с углубленным изучением отдельных предметов. Происходило разделение и внутри школ: создавались медицинские, математические и другие классы. Школьное обучение начало приобретать свой современный вид.

Основными особенностями данной формы итоговой аттестации являются:

1. Аналогично ситуации в Российской империи – итоговая аттестация проводится на месте окончания учебного заведения. Данная система имеет серьезные недостатки в плане объективности оценивания.

2. Выпускные экзамены в школе не являлись вступительными экзаменами в университет.

3. Массовый характер образования. В период развития СССР образование стало бесплатным для многих, хотя в разные периоды платить за него было все же необходимо – однако возможность бесплатного обучения была у каждого гражданина.

4. Правила сдачи экзамена в школах были не особо строгими, так как не являлись вступительными экзаменами в вуз.

5. Формат сдачи самих предметов несколько раз менялся, переходя от тестовой к классической форме.

В данной статье мы провели ретроспективный анализ различных форм итоговой аттестации, которые существовали в России за последние 300 лет. По итогам этого анализа можно выделить несколько особенностей нынешней формы аттестации:

1. В отличие от остальных форм аттестации – формат ЕГЭ впервые за все время развития этого вопроса является государственным экзаменом, организацией, проверкой и контролем, за который отвечает Министерство образования. Такое отличие позволяет исключить возможность субъективной оценки, которая существовала ранее.

2. В современной России также как и в СССР существует два экзамена: в 9-м и 11-м классе. При этом в 9-м классе целью сдачи экзамена является получение аттестата об основном общем образовании, а в 11-м – как получение аттестата о среднем общем образовании, так и поступление в университет. Таким образом, ученики, желающие поступить в университет, сдают

два экзамена, но в отличие от СССР – существует двухгодичный период подготовки к вступительному экзамену. По факту ЕГЭ и есть вступительный экзамен в вуз.

3. Благодаря процедуре ЕГЭ любой выпускник может поступить в любой вуз. Эта особенность является продолжением политики развития образования в сторону его доступности для населения, которая началась во времена СССР.

4. Процедура проведения ЕГЭ строго регламентирована, что позволяет создать равные условия для написания экзамена любому ученику. Это отличительная особенность современной формы экзамена.

5. Нельзя не отметить, что формат тестирования в ЕГЭ является новым для страны, однако он уже применялся в СССР на рубеже 1920-х годов. Разработчики заданий при составлении тестов ЕГЭ опираются и на опыт европейских коллег, и на опыт прошлого нашей страны.

Таким образом, можно сделать вывод, что большинство особенностей нынешней формы итоговой аттестации школьников, так или иначе, связаны с прошлым опытом в сфере проведения выпускных и вступительных экзаменов.

Список литературы

1. Джуринский А. Н. История педагогики и образования: учебник для бакалавров. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2013.

2. Еремин А. И. Испытания зрелости в Российской классической гимназии: чиновники, учителя, гимназисты, документация (конец XIX – начало XX вв.) // Новый исторический вестник. – 2014. – № 40.

3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учебное пособие для педагогических учебных заведений / под ред. академика РАО А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М.: Сфера, 2001.

4. Кислицын К. Н. Болонский процесс как проект для Европы и для России // Знание. Понимание. Умение. – 2010. – № 11.

Современный контекст проблемы профессионального выгорания

Павлюкова Наталия Александровна

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

В последние годы в отечественной и зарубежной литературе по психологии нередко рассматривается проблема психологического выгорания и связанного с ним синдрома хронической усталости. По мнению ученых, большое значение имеет практическое решение этой проблемы в сфере деятельности работников и руководителей системы МВД. Указанная тема нуждается в пристальном внимании, поскольку отрицательные последствия психологического выгорания, отражаются на результатах деятельности не только отдельного работника, но и организации в целом. **Выгорание психологическое** – психологическое состояние, характеризующееся возникновением хронической усталости и эмоционального равнодушия, вызванных собственной работой, и объединяющее в себе эмоциональную опустошенность, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений.

Некоторые авторы употребляют термины «профессиональное выгорание» и «эмоциональное выгорание», которые считаются тождественными термину «психическое выгорание», «психологическое выгорание» [2].

Проблема стрессоустойчивости в различных профессиях с давних пор привлекала внимание психологов. Существует целый ряд профессий, в которых человек начинает испытывать чувство внутренней эмоциональной опустошенности вследствие необходимости постоянных контактов с другими людьми.

Изучение синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности сотрудников МВД особенно актуально в период проведения реформ системы МВД, которые приводят к интенсификации профессиональной деятельности.

Понятие синдрома эмоционального выгорания было введено в психологию американским психиатром Фрейденом в 1974 году [3]. Врачи называют это просто – переутомление.

Синдром эмоционального выгорания проявляется в виде нарастающего безразличия к своим обязанностям, событиям, происходящим на работе, растущим негативизмом по отношению как к клиентам, так и к сотрудникам, ощущении собственной профессиональной несостоятельности, ощущении неудовлетворенности работой, явлениях деперсонализации, а в конечном итоге резким ухудшением качества жизни. В дальнейшем могут развиваться невротические расстройства и психосоматические заболевания.

Развитию данного состояния способствует необходимость работы в напряженном ритме с большой эмоциональной нагрузкой личностного взаимодействия с трудным контингентом. Вместе с этим развитию синдрома способствует отсутствие должного материального и психологического вознаграждения за выполненную работу, что заставляет человека думать, что его работа не имеет ценности для общества.

В 1981 году известный исследователь проблемы профессионального выгорания Эдвард Морроу предложил довольно оригинальный термин, отражающий внутреннее психическое состояние работника, испытывающего дистрессовое воздействие выгорания – «запах горячей психологической проводки» [1].

Признаками профессионального выгорания нужно назвать ощущение равнодушия, эмоционального истощения, со снижением остроты переживаний тех событий, которые раньше воспринимались приятно, радостно. Это касается не только переживаний, связанных с профессиональной деятельностью, но и с отдыхом, хобби, общением с близкими; деперсонализация (в некоторых источниках – дегуманизация).

Постоянное воздействие разрушающих факторов приводят к устойчивым изменениям личности. Но негативные переживания закрепляются соответствующими формами реагирования, и эпизодическими проявлениями отрицательных эмоций трансформирующихся в устойчивые черты: интровертированность, замкнутость, агрессивность, высокую личностную тревожность, депрессивность, агрессивность, сужение круга значимых мотивов.

Деперсонализация связана с возникновением равнодушного и даже негативного отношения к людям, обслуживаемым по роду работы. Контакты с ними становятся формальными; возникающие негативные установки могут поначалу иметь скрытый характер и проявляться во внутренне сдерживаемом раздражении, которое со временем прорывается наружу и приводит к конфликтам. Подобные состояния имеют место в замкнутых рабочих коллективах, выполняющих длительное время (до полугода) совместную деятельность.

Сниженная рабочая продуктивность проявляется в снижении самооценки своей компетентности (в негативном восприятии себя как профессионала), недовольстве собой, негативном отношении к себе как личности».

В. В. Бойко рассматривает «выгорание» как выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия, приобретенный стереотип эмоционального, чаще всего профессионального поведения.

В настоящее время нет единого взгляда на структуру синдрома эмоционального выгорания, но можно сказать, что он представляет собой личностную деформацию вследствие эмоционально затрудненных и напряженных отношений в системе «человек-человек». Последствия выгорания могут проявляться как в психосоматических нарушениях, так и в сугубо психологических (когнитивных, эмоциональных, мотивационно-установочных) изменениях личности.

В сфере работы сотрудников МВД можно выделить следующие особенности:

1. Объект профессиональной деятельности обладает не только социальными, но и субъективными характеристиками: реагированием на профессиональное воздействие по своей собственной, а не профессиональной логике;
2. Эти профессии обладают свойствами «встречного социального резонанса»: сами зависят от общества, общество зависит от них.

Особенности работы в сфере МВД сами по себе являются условиями развития негативных симптомов, ведущих затем к формированию синдрома выгорания в целом. Имеются в виду следующие социально-психологические факторы деятельности:

- 1) содержание деятельности: работа с задержанными, подозреваемыми, обвиняемыми и осужденными отличается противоречивым характером, поскольку связана, с одной стороны, с

их перевоспитанием и ресоциализацией, а с другой, с жестким контролем над их поведением и постоянными контактами с криминальной субкультурой, которая сама по себе является закрытой и строго структурированной;

2) особенности «клиентов»: воспитательная работа с задержанными, подозреваемыми, обвиняемыми и осужденными должна строиться в рамках личностного подхода, который предполагает безоценочное, принимающее отношение к их особенностям, к их прошлому, настоящему и будущему, а также заинтересованность в их развитии и самореализации. С другой стороны, практически у каждого из работников правоохранительных органов существует психологический барьер, связанный с безоценочным отношением к осужденным, который либо игнорируется, либо скрывается и не находит своего адекватного выражения в профессиональной деятельности.

Длительное психотравмирующее воздействие объективных факторов может приводить к изменениям, деформациям профессионала.

Изучая результаты полученные учеными, можно сделать вывод, что сотрудники оперативных служб, следствия в системе МВД наиболее подвержены синдрому эмоционального выгорания. В связи с чем был определен ряд мер профилактики данного состояния: определение краткосрочных и долгосрочных целей; использование «тайм-аутов»; овладение умениями и навыками саморегуляции; профессиональное развитие и самосовершенствование; уход от ненужной конкуренции; эмоциональное общение; поддержание хорошей физической формы и здоровый образ жизни и др.

Профилактика синдрома эмоционального выгорания обязана быть комплексной и вестись в разных направлениях.

Существенная роль в борьбе с эмоциональным выгоранием отводится, прежде всего, самому человеку. Соблюдая рекомендации, он не только сможет предотвратить возникновение, но и достичь снижения степени его выраженности эмоционального выгорания.

В целях направленной профилактики эмоционального выгорания следует: стараться рассчитывать и обдуманно распределять свои нагрузки; учиться переключаться с одного вида деятельности на другой; проще относиться к конфликтам на работе; не пытаться быть лучшим всегда и во всем.

Исходя из вышесказанного, можно сказать, что внимание к своему собственному здоровью должно становиться частью профессиональной культуры сотрудника и даже, в определенной мере – показателем его профессиональной компетентности.

Список литературы

1. Аминов Н. А. Синдром «эмоционального сгорания» как вид профессиональной дезадаптации / Н. А. Аминов, Д. В. Шпитальный // Профессиональный потенциал. – 2002. – № 1, 2.
2. Бойко В. В. Синдром «эмоционального сгорания» в профессиональном общении. – М., 2005.
3. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.

Формирование познавательных действий в аспекте психолого-педагогических условий их усвоения и практического применения

Петрова Ирина Ивановна

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Условия формирования познавательной деятельности и познавательных действий, как предмет совершенствования способов обучения и воспитания детей, интересуют педагогов весьма давно, как только стали определяться контуры соответствующих социальных практик. В России пристальное внимание к ним, например, в аспекте связей формируемых учебных практик с ранее освоенными детьми учебными, в том числе, бытовыми практиками, уделялось в работах К. Д. Ушинского, в работах Н. И. Пирогова – в аспекте связи обучения с развитием у детей навыков самостоятельной деятельности и др. В советское время условия формирования познавательной деятельности и познавательных действий получили дальнейшее развитие в ис-

следованиях и работах А. Н. Леонтьева, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина и др.

Так, согласно представлениям Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева, формирование любого, в том числе, познавательного действия, как составляющей деятельности субъекта, подчиняется принципу интериоризации. В соответствии с этим принципом действие первоначально представляется и выполняется во внешнем плане, как исходное практическое действие школьника, и только после этого – переходит во внутренний план, выполняется им как умственное действие. Развивая эту идею, в частности, ее исполнительскую составляющую, П. Я. Гальперин разработал теорию поэтапного формирования умственного действия, в которой обосновал и конкретизировал содержание каждого из этапов, как условий формирования умственного действия.

В соответствии с данной теорией любое умственное действие формируется при наличии ряда условий, последовательное создание которых можно представить следующим составом этапов:

- вводный этап, мотивирующий детей к выполнению формируемого действия и ориентирующий их в способе его выполнения;

- этап выполнения действия в материализованной форме, предполагающий самостоятельное или под руководством учителя выполнение детьми входящих в него операций с использованием предметов;

- этап выполнения действия во внешне речевой форме, предполагающий дополнение выполняемого действия словесным комментарием своего намерения и способа выполнения промежуточных операций;

- этап выполнения действия в формальной речи, нос беззвучным («про себя») проговариванием детьми последовательности выполнения промежуточных операций;

- этап (завершающий) выполнения действия во внутренней речи или в умственной форме, предполагающей самостоятельное, по возможности сокращенное выполнение действия без фиксации внимания к входящим в него операциям.

Значительный вклад в дальнейшее развитие представлений об условиях формирования познавательной деятельности и познавательных действий внесли работы, выполненные В. В. Давыдовым совместно с Д. Б. Элькониним и их сподвижниками С. В. Малановым, В. И. Слободчиковым, В. В. Репкиным, Г. А. Цукерман и др.

Последующий, весьма продолжительный опыт практической апробации данного подхода к формированию познавательной деятельности учащихся, как и апробации теории поэтапного формирования умственного действия выявил ряд недостатков. В первую очередь они проявляются в недостаточном внимании к разработке условий, при которых процесс формирования познавательного действия обеспечивает не только его выполнение по образцу, заданному понятием или некоторой обобщенной схемой, но и последующее самостоятельное применение действия в значимых для обучающихся ситуациях [5; 7].

Возможный путь преодоления данного недостатка предложен Л. В. Занковым. В его представлении процесс формирования учебного (соответственно и познавательного) действия должен подчиняться ряду принципов, среди которых важное место отводится принципу включения изучаемых дидактических единиц в многообразие функциональных связей. Однако его реализация, как в теоретическом представлении, так и в практической деятельности сотрудников его лаборатории, ограничивалась систематическим включением в работу учащихся лишь ранее пройденного материала [3].

Данное обстоятельство позволяет нам сделать следующие выводы:

- при разработке психолого-педагогических условий формирования учебных, соответственно и познавательных, действий основное внимание уделялось усвоению образца учебного действия с ориентировочной основой определенного уровня обобщенности (единичного, частного или обобщенного);

- ориентировочная основа действия при его формировании в предлагаемых подходах (П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова и др.), независимо от уровня её обобщенности, отражает преимущественно лишь один вид функциональных связей – внутренние связи (с ситуациями, отражающими ранее пройденный материал);

– другой вид функциональных связей – внешние связи формируемого действия (отражающие не освоенные ещё, но значимые для обучающихся ситуации его практического применения) остаются не представленными, по крайней мере, в явном виде ни в теоретических положениях, характеризующих процесс формирования действия, ни в методических рекомендациях по его практическому осуществлению;

– разработка подходов к формированию познавательного действия ориентирована на детей с выраженной левополушарной асимметрией мозга и не учитывает особенностей соответствующей работы с детьми, имеющими выраженную правополушарную асимметрию, характерную, например, для детей дошкольного возраста.

Данное обстоятельство делает актуальной дальнейшую разработку проблемы формирования познавательных действий, в частности, у старших дошкольников с выраженной правополушарной асимметрией. Для проведения подобного исследования нами были определены следующие методологические характеристики.

Объект исследования: процесс формирования познавательных действий старших дошкольников.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия формирования познавательных действий у старших дошкольников с правополушарной асимметрией мозга.

Цель исследования: теоретически обосновать и апробировать в практической работе программу формирования познавательных действий у старших дошкольников с правополушарной асимметрией мозга.

Гипотеза исследования. Если существенными характеристиками познавательного действия считать доступность не только для усвоения в соответствии с теорией поэтапного формирования умственного действия П. Я. Гальперина, но и для его применения в конкретных ситуациях практической деятельности, то формирование познавательного действия у старших дошкольников с правополушарной асимметрией мозга возможно при соблюдении следующих условий:

1) выявление и учет особенностей поэтапного формирования познавательного действия у старших дошкольников с правополушарной асимметрией мозга (в соответствии с теорией П. Я. Гальперина);

2) включение познавательного действия в многообразие функциональных связей с конкретными ситуациями его практического использования (в соответствии с особенностями правополушарной асимметрии мозга).

В течение 2016–2017 гг. нами было выполнено исследование, включающее констатирующий и формирующий этап эксперимента. Оно позволило получить следующие результаты.

Анализ научной литературы по проблеме исследования позволяет следующим образом определить ключевые понятия «формирование познавательных действий», «психолого-педагогические условия».

Формирование познавательных действий – целенаправленный процесс, обеспечивающий приобщение дошкольников к культуре (нормам) выполнения познавательных действий, опыт выполнения которых может быть востребован при поступлении в первый класс школы.

Познавательное действие – сознательно осуществляемая активность субъекта, направленная на приобретение информации об объектах и явлениях реальной действительности, а также конкретных знаний о ней.

Психолого-педагогические условия – компонент системы воспитания, отражающий совокупность внутренних (обеспечивающих развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса) и внешних (содействующий реализации процессуального аспекта системы) элементов, обеспечивающих её эффективное функционирование и дальнейшее развитие [4].

Особенности познавательного действия у старших дошкольников с выраженной правополушарной асимметрией мозга проявляются в следующем:

1. Мотивация правополушарных детей должна преимущественно опираться на эмоционально-значимый (эмоционально переживаемый) образ формируемого действия.

2. Ориентировочная основа (операционная составляющая) формируемого действия должна предполагать возможность целостного восприятия (одномоментной обозримости) формируемого действия с подключением бытовых ассоциаций.

3. Исполнительская основа формируемого действия должна предполагать возможность осваивать познавательное действие через игру или естественным путём, как процесс решения задач на экспериментирование, требующих установления присущих естественным условиям связей и отношений действия.

4. Контрольная основа познавательного действия предполагает не только способность самостоятельно его выполнять, но и порождать эмоционально-значимый (эмоционально переживаемый) образ правильно выполненного действия.

5. Обеспечение психолого-педагогических условий формирования познавательных действий на основе подхода, предложенного В. В. Давыдовым, вызывает трудности, вызванные возрастными ограничениями познавательных возможностей старших дошкольников с выраженной правополушарной асимметрией мозга. Вместе с тем, традиционный состав условий формирования познавательных действий у старших дошкольников, включающий: учет особенностей мотивационной, ориентировочной, исполнительской и контрольной основы формируемого действия; учет особенностей основных этапов формирования познавательного действия в соответствии с теорией П. Я. Гальперина, является неполным. Он позволяет старшим дошкольникам быстрее усвоить и успешнее выполнять действия по заданному образцу, но не помогает им преодолевать трудности их применения в ситуациях значимой для них практической деятельности.

Данное обстоятельство указывает на необходимость отмеченные выше два условия формирования познавательного действия дополнить еще одним третьим условием: включение познавательного действия в многообразие функциональных связей с конкретными ситуациями его практического использования (в соответствии с особенностями правополушарной асимметрии мозга).

Таким образом, процесс формирования познавательных действий у старших дошкольников с правополушарной асимметрии мозга можно представить следующим составом психолого-педагогических условий:

Условие 1. Учет особенностей осознания мотивационной, ориентировочной, исполнительской и контрольной основы формируемого действия у старших дошкольников при выявлении и использовании как внутренних, так и внешних его связей.

Указанные особенности имеют следующие проявления:

– мотивация правополушарных детей должна преимущественно опираться на эмоционально-значимый (эмоционально переживаемый) образ формируемого действия.

– ориентировочная основа (операционная составляющая) формируемого действия должна предполагать возможность целостного восприятия (одномоментной обзримости) формируемого действия с подключением бытовых ассоциаций.

– исполнительская основа формируемого действия должна предполагать возможность осваивать познавательное действие через игру или естественным путём, как процесс решения задач, требующих установления присущих естественным условиям связей и отношений действия.

– контрольная основа познавательного действия предполагает не только способность самостоятельно его выполнять, но и порождать эмоционально-значимый (эмоционально переживаемый) образ усвоения этого действия.

Условие 2. Актуализация функциональных связей (внутренних и внешних) формирования познавательных действий на каждом из его этапов, представленных теорией П. Я. Гальперина.

Указанные особенности имеют следующие проявления.

Вводно-мотивационный этап для правополушарных детей должен преимущественно опираться на эмоционально-значимый (эмоционально переживаемый) образ формируемого действия. Введение ориентировочной основы (операционной составляющей) формируемого действия для правополушарных детей должно опираться на возможность целостного восприятия (одномоментной обзримости) формируемого действия с подключением бытовых ассоциаций (многозначного контекста). При этом смысл действия для них преимущественно состоит в понимании возможностей его применения, а не выполнения.

Этап формирования действий в материальной (материализованной) форме.

Правополушарные дети нуждаются в предоставлении им возможности осваивать познавательное действие естественным путём, используя усвоенные ими к этому времени сенсорные эталоны. Это может быть организовано, как процесс решения задач, требующих установления связей и отношений, свойственных выполнению формируемого действия.

Этап выполнения действия во внешне речевой форме.

Для правополушарных детей речевая форма познавательного действия должна преимущественно опираться на игровую деятельность или выполняться естественным путём и выступать ее атрибутом.

Этап выполнения действия в умственной форме.

Для правополушарных детей умственная форма познавательного действия должна предполагать не только способность самостоятельно его выполнять, но и порождать эмоционально-значимый (эмоционально переживаемый) образ правильно выполненного действия.

Список литературы

1. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.
2. Давыдов В. В. Теоретические обобщения в составе развивающих форм обучения / В. В. Давыдов, С. В. Маланов // Начальная школа: плюс до и после. – 2007. – № 12. – С. 63–66.
3. Занков Л. В. Дидактика и жизнь. – М.: Просвещение, 1968. – 176 с.
4. Ипполитова Н. В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: дисс. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2000. – 383 с.
5. Лазарев В. С. Становление и развитие учебной деятельности в развивающем обучении. – Режим доступа: http://nv-pk.ru/doc/Lazarev__O_razvitiu_uchebnoy_deyatelnosti.pdf. – Загл. с экрана.
6. Репкин В. В. Развивающее обучение: теория и практика. Статьи / В. В. Репкин, Н. В. Репкина. – Томск: Пеленг, 1997. – 288 с.
7. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М.: Творческий центр, 2003. – 290 с.
8. Слободчиков В. И. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 25–36.

Интертекстуальность и эмотивность как категории текста

*Петроченко Ангелина Александровна
Филологический факультет, 1-й год обучения*

Понимание текста – сложный процесс взаимодействия всех его категорий. Категория интертекстуальности – свидетельство взаимодействия текста с другими текстами. Рассмотрим ее подробнее.

Термин «интертекстуальность» появился в научных работах конца 60-х годов XX века. В современном понимании интертекстуальность – это «важнейшая характеристика текста, отражающая его открытость другим смысловым системам, способность текста контактировать с другими текстами». М. М. Бахтин относит и применяет свое исследование исключительно к жанру романа: «...роман построен на специальных связях, где интертекстуальность – особое свойство текстов, которое способно выражаться в связях между ними, благодаря которым они могут явно или неявно ссылаться друг на друга» [3, с. 502].

Ю. Кристева увеличивает границы понятия, которое было разработано М. М. Бахтиным. По ее мнению, «весь текст можно взять за общество, или за особую историческую парадигму, где текст – это объект, вовлеченный в процесс интертекстуализации, который может трансформироваться, создавать что-то новое и переосмысливать». Предлагая обобщенную теорию текста, Р. Барт подчеркивает: «Любой текст – это интертекст: на различных уровнях, в более или менее опознаваемой форме в нем присутствуют другие тексты» [2, с. 392]. Данное определение показывает единую и единственную текстовую модель, из-за чего создается впечатление, что абсолютно любой текст, являющийся по определению интертекстом, это сочетание разных элементов. Все это приводит к выводу, что феномен интертекстуальности не должен быть ни расширен и не сужен. Приводимый ниже материал дается на основе работ Н. Пьеге-Гро.

К формам интертекстуальности относят такие понятия, как:

1. Цитата.
2. Референция.

3. Плагиат.
4. Аллюзия.
5. Пародия и бурлескная травестия.
6. Стилизация.

Цитату, по мнению Н. Пьеге-Гро, можно смело назвать подлинной формой интертекстуальности. Она непосредственно показывает как один текст включается в иной. Из-за своей простоты, цитата сразу бросается в глаза и зачастую не требует от читателя особой проницательности. Иллюстрацией может служить заглавие текста «Башня из слоновой кости». Критики трактуют данное заглавие как символ, расшифровать который можно лишь обратившись к культурному наследию. Более столетия тому назад поэты «парнасской школы» объявили искусство «башней из слоновой кости» – заповедным краем, вход в который открыт только посвященным. Сопоставление двух образов – Д. Уильямса и Г. Бресли – позволяет понять, что символизм заглавия связан с символизмом текста и отражает мировоззренческие основы Дж. Фаулза в его отношении к искусству [6, с. 82].

Референция, как и цитата, также является ярко выраженной формой феномена интертекстуальности. Текст, автор которого хочет сослаться на иной текст, не присутствует в его собственном тексте. Однако главный смысл в том, что референция создает некую игру между выдумкой и реальностью, рассказчиком и автором, в которой главное лицо является образцом для другого персонажа, а автор – скромный рассказчик.

Плагиат – особый тип имплицитной интертекстуальности, неуказанная или неотмеченная цитата. Плагиаторство расценивается как посягательство на литературную собственность, как своего рода мошенничество. В литературном мире плагиат нарушает правильную циркуляцию текстов. «Бывают случаи, когда плагиат, казалось бы, несомненен, однако автор заслуживает снисхождения, поскольку ясно видно, что он в нем не повинен. Я имею в виду такие случаи, когда один и тот же предмет или предметы очень сходные вызывают у разных авторов одни и те же мысли!» Главное осуждение плагиата в том, что подрывается уважение к исконной собственности. Тем самым, не нарушая нравственные нормы, на первый план выходят цитаты, обеспечивающие особое равновесие литературных задумок и идей.

Аллюзию можно по праву назвать цитатой, но в более изящной форме. Аллюзия имплицитна и не содержит буквальности. Благодаря аллюзии писатель отсылается к истории, мифологии, общественному мнению или к общепринятым обычаям, так как цитироваться могут не одни только литературные сочинения.

Следующий вид это пародия и бурлескная травестия. Так, Н. Пьеге-Гро подчеркивает, что в основе бурлескной травестии лежит перевод в низкий стиль того или иного произведения при сохранении его сюжета. В противоположность пародии, при бурлескном травестировании сюжет исходного произведения остается тем же, но его дословный текст претерпевает значительные изменения. Поэтому предполагается, что в памяти читателя сохраняются факты и события, темы и персонажи исходного произведения.

При стилизации имитируется стиль текста, однако смысл не подвергается искажению. Поэтому выбор предмета не играет роли. Так, М. Пруст, взяв за основу газетное сообщение о деле Лемуана, инженера, взявшегося за подделку алмазов, создал девять стилизаций, подражая девяти различным авторам. В отличие от пародии, имитация стиля не предполагает буквального воспроизведения текста; этим объясняется, почему Пруст в письме Роберу Дрейфусу выразил сожаление по поводу того, что в своих стилизациях он допустил «две фразы, которые немножко похожи на откуда-то списанные». Другими словами, интертекстуальность подразумевает под собой текстовое взаимодействие друг с другом внутри одного произведения.

Таким образом, интертекстуальность – характеристика абсолютно любого текста, так как в нем, так или иначе, прослеживаются заимствования из других источников.

Понятие эмотивности также является темой для обсуждений. Текстологи давно обратили внимание на проблему эмоций в тексте. На сегодняшний день проблема эмотивности не является новой в лингвистике. Исследование категории эмотивности находится на стыке ряда смежных дисциплин: лингвистики, когнитивистики, психологии. Отечественные исследователи относят проблему эмотивности к числу первостепенных задач лингвистики (В. И. Шаховский, В. Ю. Апресян, А. Г. Баранов, В. А. Маслова и другие).

Способность текстов волновать, воздействовать, заставлять, переживать, доставлять удовольствие всегда признавалось их имманентным качеством. Однако, как языковое воплощение эмоциональности, эмотивность и сегодня остается одним из наиболее неопределенных качеств текста. В. И. Шаховский рассматривает эмотивность как коммуникативную категорию и называет ее экспрессивной категорией, обозначающей психическое состояние по отношению к чему-либо. Это свидетельствует о том, что эмотивность охватывает гораздо большее поле, чем категории модальности, тональности и оценки. Более того, она включает их в себя [7, с. 128]. Кроме того, В. И. Шаховский подчеркивает, что эмотивность обладает категориальным статусом на различных уровнях языковой системы. Категория эмотивности проявляется и в интонации, и в специфической лексике. На уровне предложения она проявляется в существовании экспрессивных структур, поэтому эмотивность как категория текста является основополагающей категорией текста.

Особенность эмоций как объекта отражения связана с их ролью в познавательно-отражательном процессе. Помимо мотивирующей функции (толчок к познанию), эмоции имеют свойство давать знание. Объектом познавательного отношения и отражения его в сознании и речи является не только предметный мир, но и субъективная реальность говорящего или другого человека, т. е. эмоция – не только одна из форм отражения действительности, но и сама является для языка объектом отражения.

Эмотивность имеет двусторонний характер. С одной стороны эмотивность в тексте является отражением различных аспектов человеческой эмоциональности, но в то же время является характеристикой языковых и текстовых средств, служащих для кодирования эмотивного содержания. Для вербализации личностных эмоций автора и эмоционального воздействия на адресата могут быть использованы языковые средства и речевые механизмы. Языковые средства – это эмотивные слова и выражения, обладающие эмоциональной значимостью. Иначе говоря, это то, что задано в языке. Как писал В. В. Виноградов, «в самом языке, а вовсе не в психологии говорящих и пишущих ... кроме звуков, форм и знаков, есть нечто, именно экспрессия, принадлежащая звукам, формам и знакам» [5, с. 24].

Таким образом, под эмотивностью мы понимаем специфический параметр текста, свойственный не всем текстам, выражающийся в проявлении эмоционального фона человека, но находящийся в тесной взаимосвязи с интеллектуальной (информационной) стороной текста.

Список литературы

1. Барт Р. От произведения к тексту. – М., 1994. – 423 с.
2. Барт Р. Эффект реальности // Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – М., 1994. – 400 с.
3. Бахтин М. М. Литературно-критические статьи. – М., 1986. – 543 с.
4. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979. – 281 с.
5. Виноградов В. В. Проблемы русской стилистики. – М., 1981. – 81 с.
6. Гусева Е. В. Художественный текст в аспекте его категорий. – Самара, 2012. – 126 с.
7. Ионова С. В. Эмотивность текста как лингвистическая проблема: дисс. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 1998. – 124 с.

Основные подходы к преодолению постразводного синдрома (компоненты выздоровления)

Прохорова Наталья Владимировна

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Постразводный синдром – одно из слабо разработанных понятий в психологической науке, в частности, в семейной психологии. Под ним понимаются, как правило, негативные реакции на ситуацию развода, кризисное и депрессивное состояние, сопровождающееся поведенческими отклонениями и пр.; мы же считаем, что постразводный синдром – это совокупность эмоциональных, когнитивных, поведенческих и мотивационных реакций личности на кризисную ситуацию развода, имеющих протяженность по времени. Основными симптомами постразводного синдрома являются обида, гнев, отчаяние, страх; депрессивные расстройства разной выражен-

ности и глубины; тревожность; невротические реакции, обострение соматических заболеваний; утрата смысла жизни; снижение самооценки; дезорганизация поведения и коммуникации и т. д.

Анализ влияния постразводного синдрома на личность позволил определить исключительно негативные эффекты в психологическом состоянии человека (вне зависимости от пола, а также от роли человека в инициации развода): психологические травмы, страхи перед будущим, депрессия, стресс, негативные эмоциональные состояния (гнев, отчаяние и пр.). Вышесказанное актуализирует проблему психологической помощи людям с постразводным синдромом.

Психологическая помощь людям с постразводным синдромом может осуществляться в различных формах – при этом выбор формы работы зависит от стадии переживания развода, от целей помощи и пр. Это может быть психологическое консультирование (применяется, как правило, в острой кризисной ситуации), направленное на «отреагирование» актуальных негативных переживаний (осознание и проживание своих чувств), на формирование доступа к своим ресурсам и пр.; это может быть психологическая коррекция, направленная также на «отреагирование» актуальных негативных переживаний, на коррекцию самооценки клиента и пр.; это может быть психологическая реабилитация, направленная на работу с внутриличностными конфликтами и пр.

Распад эмоциональных отношений, к которым относятся супружеские в т. ч., происходит поэтапно (см. рис. 1) [4].

На наш взгляд, психологическая помощь должна осуществляться уже во второй фазе – психолог должен помочь клиенту принять распад супружеских отношений, помочь примириться с ситуацией, помочь извлечь позитивные уроки и пр., и не допустить того, чтобы человек начал приписывать себе неудачи, переживать срывы и неврозы. Безусловно, содержание психологической помощи будет различаться в зависимости от этапа развода (таб. 1).

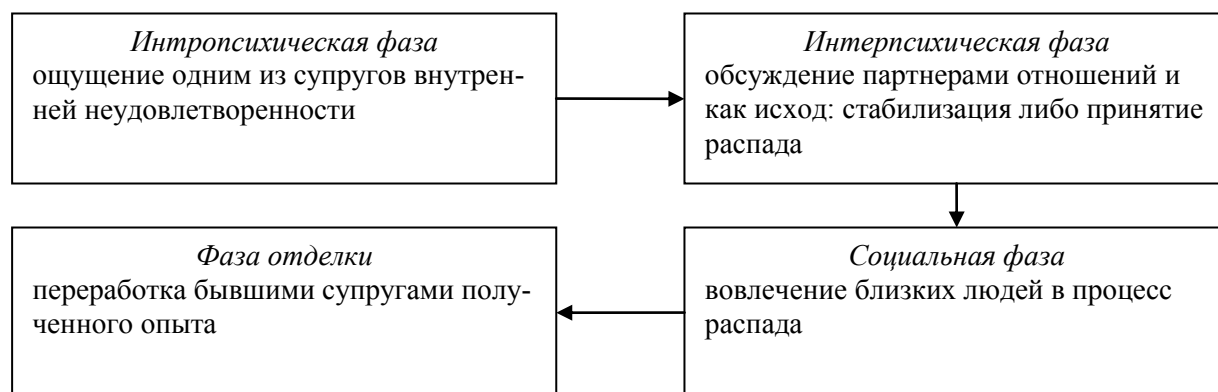


Рис. 1. Фазы распада эмоциональных отношений

Таблица 1

Содержание психологической помощи в зависимости от этапа развода

Предразводный период	Период развода	Постразводный период
Психологическая помощь: достижение продуманного, ответственного решения	Психологическая помощь: помощь в принятии ситуации	Психологическая помощь: стабилизация положения, достижение самостоятельности, профилактика депрессивных состояний, а также помощь в достижении клиентом нового удовлетворяющего, самостоятельного образа жизни

Внутри отмеченных нами периодов выделяются, в свою очередь, еще этапы, которым соответствуют разные направления психологической помощи. Представим на рис. 2 этапы переживания утраты при разводе [1] и рассмотрим содержание психологической помощи клиенту на каждом из них.



Рис. 2. Этапы переживания утраты при разводе

Так, на первом этапе работы с постразводным синдромом функции психолога заключаются в оказании поддержки, постепенном подведении клиента к осознанию своего положения и ситуации, глубоком анализе переживаний клиента, работе с этими переживаниями. На последующей стадии агрессии психологу рекомендуется способствовать осознанию клиентом своих истинных мотивов и чувств, пониманию им естественности данной стадии, которую необходимо пережить (а не отвергать и сопротивляться). Если работа на данной стадии оказалась успешна, становится возможен переход на стадию адаптации, где психологическая помощь связана содействием консультанта осознанию клиентом своего нового статуса, пониманию им своих будущих возможностей, ответственности за свою жизнь, возможности самостоятельного выбора. На четвертой стадии (которая возможна, опять же, при успешном прохождении первых трех стадий) психолог помогает и поддерживает клиента адаптироваться к новой жизненной ситуации, выработать новый взгляд на ситуацию развода, своему месту в ней, а также развить у клиента те качества, которые будут способствовать успешной и относительно быстрой адаптации.

Для определения подхода к преодолению постразводного синдрома необходимо выявить и используемую стратегию поведения человека, его переживающего. Это может быть [4]:

- воинственно-ненавистная стратегия (самоцель – возвращение супруга/супруги);
- обострение любви (попытка налаживания отношений);
- стратегия принятия реальности (принятие развода как данности, выстраивание поведения по принципу ограждения детей от негативных последствий ситуации).

Стратегии поведения могут быть эффективными (например, стратегия принятия развода) и неэффективными (например, воинственно-ненавистная), т. е. могут вести к преодолению постразводного синдрома либо к его усугублению. Человек, находясь в кризисной для себя в ситуации, не всегда способен адекватно оценить цели своего поведения, конструктивность принятых установок и пр., – этот аспект также является одним из вариантов психологической помощи.

Ранее мы описали некоторые направления работы психолога с клиентом, переживающим постразводный синдром. Интересной точкой зрения является мнение исследователей, которые делают акцент на формировании у людей, переживающих развод, способности к прощению. Прощение с точки зрения стрессовой ситуации развода несет в себе большое количество положительных эффектов: гармонизирует как межличностные, так и внутриличностные отношения бывших супругов, уменьшает чувство тревоги, вызванное кризисом, повышает чувство собственного достоинства, личностного роста, укрепляет физическое и психическое здоровье [3]. Со-

гласно подходу Ю. В. Печина, прощение понимается как механизм собственно морального регулирования отношений между людьми, опирающийся на добрую волю и инициативу морального субъекта [8]. Причем прощение оказывает воздействие не только прощающего, освобождая его, но и на того, кто оказывается прощен – с него тоже снимается определенное психологическое бремя.

При преодолении постразводного синдрома необходимо задействовать внутренние ресурсы клиента, под которыми понимаются «возможности и ценности самого человека». Выделяют в контексте проблемы исследования ресурсы прошлого, ресурсы настоящего, ресурсы будущего. Ресурсы прошлого включают в себя позитивный опыт преодоления различных трудных для человека ситуаций в процессе его жизни. Так, психолог может предложить клиенту вспомнить жизненные моменты, когда успешно справлялся с проблемами – какие ресурсы он использовал, могут ли быть использованы при решении актуальной проблемы. Ресурсы настоящего представляют собой возможности и ценности, которыми обладает личность в настоящее время. Работа с ресурсами настоящего при преодолении постразводного синдрома предполагает, как правило, обращение внимания клиента на возможность получения помощи от близких людей, а также обсудить и проанализировать стороны его личности, представляющие для него ценность. Ресурсы будущего – это возможности и ценности замыслов, целей, планов, которые человек хотел бы реализовать в будущем. На данный тип ресурсов также важно обращать внимание: построение жизненных планов, простирающихся за ситуацию развода, является механизмом преодоления постразводного синдрома.

Помимо внутренних ресурсов психологи предлагают задействовать и внешние – в частности, Е. Зырянова и Н. Цветкова предлагают делать акцент на формировании социально-психологической сети клиента с постразводным синдромом: такая работа включает в себя усиление существующих отношений и интенсификацию слабых или разрушенных контактов, достижение образования новых связей и систем поддержки [5]. Таким образом, преодолению постразводного синдрома будет способствовать опора на внешние и внутренние ресурсы клиента.

Постразводный синдром, являясь, по сути, психологическим кризисом, включает в себя ряд компонентов: эмоциональный, поведенческий, когнитивный, мотивационный. Работа психолога должна строиться с учетом этих компонентов:

- работа с эмоциональным компонентом постразводного синдрома будет включать в себя «отреагирование» актуальных негативных переживаний, формирование новых позитивных эмоциональных реакций и пр.;

- работа с когнитивным компонентом постразводного синдрома будут включать в себя формирование у человека знаний и способности самостоятельного выхода из создавшейся ситуации и пр.;

- работа с поведенческим компонентом постразводного синдрома будет включать в себя работу по формированию адекватных поведенческих реакций на ситуацию кризиса и пр.;

- работа с мотивационным компонентом постразводного синдрома будет включать в себя формирование мотивации к самопомощи, к укреплению связей с близкими людьми и пр.

Итак, основными ориентирами помощи психолога в преодолении постразводного синдрома можно выделить:

- сопровождение проживания всех этапов распада эмоциональных отношений (нельзя допустить застревания клиента в одной фазе), причем на каждом из этапов переживания утраты брака психологическая помощь имеет особые цели и содержание;

- «отреагирование» актуальных негативных переживаний (осознание и проживание своих чувств);

- коррекция самооценки клиента;

- работа с внутриличностными конфликтами клиента;

- стабилизация психоэмоционального положения, достижение самостоятельности;

- профилактика депрессивных состояний;

- помощь в достижении клиентом нового удовлетворяющего, самостоятельного образа жизни за счет построения и реализации новых жизненных планов;

- содействие выбору эффективной конструктивной стратегии поведения человека в ситуации развода;
- формирование способности к прощению;
- опора на внешние и внутренние ресурсы клиента;
- работа с компонентами постразводного синдрома.

На основании выделенных ориентиров работы психолога с клиентом с постразводным синдромом мы попытаемся сформулировать подходы к преодолению постразводного синдрома (рис. 3).

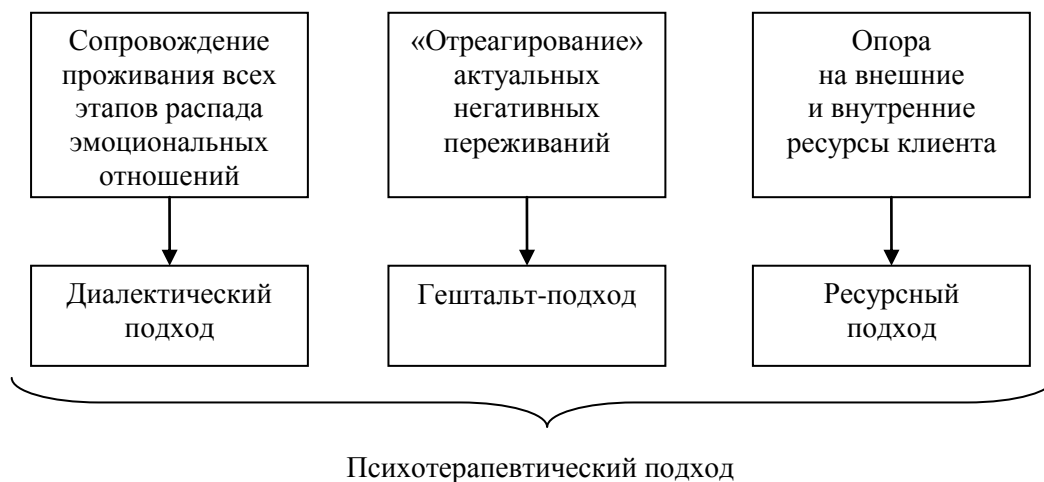


Рис. 3. Подходы к преодолению постразводного синдрома

Сопровождение проживания всех этапов распада эмоциональных отношений, на наш взгляд, может быть связано с *диалектическим подходом*: т. е. должна проводиться работа с динамикой изменения чувств, действий и поведения клиента в постразводный период. Отреагирование чувств (эмоциональное отреагирование) активно используется в *гештальт-подходе*, согласно которому освобождение от негативных эмоциональных реакций возможно через проживание, осознание и глубинную проработку внутренней проблемы. Опора на внешние и внутренние ресурсы клиента соотносится с *ресурсным подходом*. Общим для всех вышеперечисленных подходов является *психотерапевтический подход*.

Таким образом, проблема психологической работы с клиентом с постразводным синдромом – сложная и неоднозначная проблема семейной психологии, психологии семейных кризисов. Мы проанализировали представления исследователей о содержании и направлениях психологической помощи людям в постразводной ситуации, выделили основные ориентиры помощи психолога в преодолении постразводного синдрома можно выделить: сопровождение проживания всех этапов распада эмоциональных отношений (причем на каждом из этапов переживания утраты брака психологическая помощь имеет особые цели и содержание); «отреагирование» актуальных негативных переживаний (осознание и проживание своих чувств); опора на внешние и внутренние ресурсы клиента; работа с компонентами постразводного синдрома и пр., на основании которых сделали выводы о применяемых подходах к преодолению постразводного синдрома: диалектического, ресурсного, гештальт-подхода и пр.

Список литературы

1. Андреева М. А. Психологические последствия для членов семьи после развода / М. А. Андреева, Л. Г. Жданова // Научные исследования: от теории к практике. – 2015. – Т. 1, № 4 (5). – С. 229–231.
2. Галустова О. В. Психологическое консультирование: конспект лекций. – М.: А-Приор, 2007. – 240 с.
3. Гроголева О. Ю. Взаимосвязь опыта прощения с психологическим благополучием личности мужчин и женщин в ситуации развода // Вестник Омского университета. Серия: Психология. – 2016. – № 2. – С. 59–68.

4. Даудова Д. М. Психологическая помощь при разводе / Д. М. Даудова [и др.] // Международный научный журнал. – 2016. – Т. 2, № 10 (20). – С. 24–26.
5. Зырянова Е. Консультативная работа с семьями в ситуации развода методом визуализации социально-психологических сетей / Е. Зырянова, Н. Цветкова // Развитие личности. – 2013. – № 4. – С. 160–170.
6. Меновщиков В. Ю. Психологическое консультирование: работа с кризисными и проблемными ситуациями. – 2-е изд., стер. – М.: Смысл, 2005. – 182 с.
7. Олифиревич Н. И. Психология семейных кризисов / Н. И. Олифиревич, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т. Ф. Велента. – СПб.: Речь, 2008. – 357 с.
8. Печин Ю. В. Прощение как терапия культурной травмы // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 1. – С. 171–174.

Особенности эмоционально-личностной сферы у детей с сахарным диабетом

*Пыренкова Ольга Владимировна, 2-й год обучения
Сергеев Денис Викторович, 1-й год обучения
Психолого-педагогический факультет*

В настоящее время заболеваемость сахарным диабетом остается важной медико-социальной проблемой для большинства стран [4].

Сахарный диабет (СД) – обменное заболевание различной этиологии, которое характеризуется хронической гипергликемией, возникающей в результате нарушения секреции или действия инсулина, либо обоих факторов одновременно. По определению И. И. Дедова, сахарный диабет – системное гетерогенное заболевание, обусловленное абсолютным (1 тип) или относительным (2 тип) дефицитом инсулина, который вначале вызывает нарушение углеводного обмена, а затем всех видов обмена веществ, что в конечном итоге приводит к поражению всех функциональных систем организма [9].

По данным международных исследований в мире насчитывается 160 млн больных сахарным диабетом. В России зарегистрировано более 2,5 млн больных (сахарный диабет второго типа – 2 млн, первого типа – 450 тысяч человек). По мнению ведущих российских специалистов, реальное количество больных приближается к 8 млн. Среди больных СД дети и подростки до 16 лет составляют 3–8 % – от 240 до 640 тысяч. Необходимо отметить, что распространенность сахарного диабета 1 типа у детей за последние 10 лет выросла на 35,7 % (с 59,4 до 80,6 на 100 тыс. детского населения); у подростков на 68,9 % (с 108,5 до 183,5 на 100 тыс. подросткового населения).

Любое хроническое заболевание – это практически всегда сильная психологическая травма. СД становится стрессом, продолжающимся всю жизнь, требующим сосредоточенного управления собой и непрерывного сопротивления влиянию болезни.

Постоянное психическое напряжение, хронический стресс не могут не отразиться на личности больного ребенка. Психосоциальные факторы являются наиболее важными с точки зрения их влияния на эффективность лечения сахарного диабета. С одной стороны, психологические особенности пациента определяют отношение к болезни, мотивацию направленности действий относительно диабета. С другой стороны, болезнь, входящая в жизнь человека, особым образом воспринимается, переживается, осмысливается, меняет характер его взаимоотношений с миром, что позволяет рассматривать сахарный диабет как многоплановый феномен, возникающий и развивающийся одновременно в нескольких сферах – биологической, психологической, социальной.

Изменения, вызванные патогенными факторами, ведут к появлению психологических особенностей, способствующих снижению адаптивных возможностей личности. Клиническое наблюдение за детьми и подростками, больными сахарным диабетом, показывает, что это заболевание протекает у них значительно тяжелее, чем у взрослых, что объясняется искажающим воздействием болезни на процессы, происходящие в растущем организме. При сахарном диабете, начавшемся в детском или подростковом возрасте, у больных отмечаются отклонения в формировании личности в виде определенной диспропорциональности (дисгармонии) психиче-

ского развития и интровертированности психики в целом, что создает почву для патологического развития личности [7].

Формирование отношения к заболеванию у детей с СД зависит от многих факторов – объективных проявлений болезни, особенностей эмоционального реагирования, возраста, пола, количества и характера госпитализаций, уровня интеллектуального, личностного развития и уровня самосознания ребёнка, знаний о здоровье, болезни, её причинах, лечении, преморбидных особенностях, типа семейных отношений, реакции родителей на заболевание ребёнка, вида психологической защиты, влияния врача, наличия других стрессоров.

Внутренняя картина болезни у детей, страдающих диабетом, искажается отрицательным эмоциональным отношением к заболеванию и его лечению. Она характеризуется изменениями структуры самооценки, приводящими к формированию «комплекса отличия» от здоровых детей [2].

Необходимо отметить, что именно отношение к болезни является одним из ключевых факторов, определяющих не только самоконтроль и течение диабета, но и весь психологический статус, динамику развития личности ребенка, эмоционально-мотивационной, коммуникативной сфер.

Понимание своего отличия от других в этот момент становится ярче и болезненнее, скрытое чувство неполноценности вылезает наружу и превращает без того беспокойного ребенка в невротика с комплексами. Усиливается тревожность, появляются беспочвенные страхи, расстройство пищевого поведения, любая, даже самая незначительная неудача может послужить причиной возникновения нового комплекса неполноценности. Ребенок теряет уверенность в своих силах, происходит обесценивание своей личности, начинается скрытое самоуничтожение, появляется чувство вины, чувство собственной ненужности. Ребенок замыкается в себе, остается один на один со своими проблемами, потому что боится быть непонятым, отвергнутым, ведь, как ему кажется, он «не как все». Здесь может иметь место и отрицание болезни, которое проявляется в несоблюдении режима и рекомендаций врачей. Ребенок может даже перестать делать инъекции инсулина. Все вместе это может привести к тяжелым психическим и соматическим нарушениям, исход которых непредсказуем [6].

У детей с тяжёлым, длительным течением диабета наблюдается повышенная утомляемость и нарушение переключения внимания, низкая работоспособность, неустойчивость и рассеянность внимания, слабость [7].

Особое значение в общей проблеме СД – влияние инсулина на когнитивные функции. Доказано, что инсулин необходим для нормального функционирования нейронов. Дисфункция этой системы приводит к развитию нейродегенеративных заболеваний. Гиперинсулинемия может определять когнитивное снижение, а нарушения в системе синтеза и секреции инсулина – негативно влиять на когнитивные функции [8].

Исследования нейрокогнитивных функций показывают, что дети и подростки находятся в группе повышенного риска ослабления функции обработки информации и проблем в обучении, особенно при раннем начале сахарного диабета, наличии в анамнезе тяжелой гипогликемии и хронической гипергликемии [1].

У младших школьников с СД отмечается низкий в сравнении со здоровыми сверстниками показатель развития произвольного внимания, недостаточная продуктивность запоминания, ухудшение оперативной памяти, расстройство слуховой и зрительной памяти, уменьшение объёма механической и смысловой памяти.

Интеллектуальные показатели у детей младшего школьного и подросткового возраста больных СД хуже, чем у здоровых сверстников. Характерна недостаточная любознательность, сужение круга интересов, интеллектуальная инертность, низкий уровень развития наглядно-образного мышления, снижение скорости обработки информации, снижение способности к абстрактному мышлению и приобретению новых знаний.

При начале хронического заболевания в детском возрасте, формирование самооценки и мотивационной сферы протекает в искажённых условиях, возрастает выраженность эмоциональной реакции на болезнь и связанные с этим отрицательные последствия для личности.

Факторами, способствующими неблагоприятному течению СД, являются:

1) восприятие сахарного диабета как непреодолимой жизненной преграды, отказ от ее преодоления;

- 2) игнорирование болезни, недооценка степени ее тяжести, отказ от специального режима и рекомендаций врача;
- 3) чрезмерная сосредоточенность, концентрация на болезни;
- 4) капитуляция перед болезнью.

П. И. Сидоров, Н. А. Новикова и А. Г. Соловьев выделяют ряд психологических особенностей личности детей с СД.

1. Особенности, обусловленные органическими процессами:

а) состояние астенизации, истощения при длительном течении сахарного диабета – затрагивает мозговые структуры, что приводит к снижению памяти, ухудшению внимания, эмоциональной неустойчивости и др.

б) нарушения высших психических функций, вследствие частых гипер- или гипогликемических ком, в зависимости от тяжести и локализации церебральных повреждений.

II. Особенности эмоциональной сферы:

а) повышенная либо чрезмерно низкая личностная и ситуативная тревожность, проявляющаяся в общей дезорганизованности поведения и деятельности;

б) депрессия, чувство беспомощности, отчаяние разной степени выраженности. Осознание подростком того, что он всю жизнь будет больным или лишь условно здоровым, страх оказаться в будущем без работы и без семьи могут привести больного к депрессии или мыслям о самоубийстве;

в) агрессия или аутоагрессия (чувство обиды, возникающее на родителей или окружающих людей, или на самого себя);

г) чувство неполноценности и страх отвержения окружающими;

д) эмоциональное истощение и лабильность.

Нервная система ребенка оказывается не в силах справиться с постоянным эмоциональным напряжением, переживанием чего-то непонятного, страшного, несправедливого с точки зрения самого ребенка. Следствием этого могут стать невротические реакции, усилению которых способствует ослабленное соматическое состояние.

Дети младшего школьного возраста, как правило, понимают, что причина болезни не в них самих и верят, что лечение поможет им стать здоровыми. Наиболее распространённые проблемы у детей больных сахарным диабетом в этом возрасте – нарушение диеты, отсутствие самоконтроля за обменом веществ и попытки скрыть болезнь от сверстников.

На формирование личностных нарушений влияет длительность и тяжесть болезни. Среди личностных нарушений выделяется обидчивость, эгоцентризм, вспыльчивость, повышенная раздражительность, чувство внутренней неудовлетворённости и обиды, сужение круга интересов, апатия, вялость, замкнутость, плаксивость, боязливость, склонность к депрессии. Могут отмечаться шизоидные черты – преобладание рассудочности, рационализма, очерствение, иногда ожесточение [1].

Коммуникативные навыки, способность устанавливать и поддерживать контакты в своём социальном окружении также отличаются своеобразием. Большинство детей считает, что они имеют проблемы во взаимоотношениях со здоровыми сверстниками, предпочитая общение со сверстниками с СД. 1/3 детей стремятся скрыть свое заболевание от одноклассников и окружающих людей, опасаясь отвержения от других, начинают вести себя «как все». Детям с большей длительностью заболевания диабетом чаще свойственны физические и косвенные формы выражения агрессии. Они раздражительны, обидчивы и чаще испытывают чувство вины, чем их недавно заболевшие сверстники. Усиливающаяся с возрастом интровертированность приводит к усилению замкнутости больных диабетом. Дети младшего школьного и подросткового возраста с большой длительностью заболевания менее привязаны к друзьям, менее общительны в группе и менее стремятся к доминированию, но более конфликтны, чем их недавно заболевшие сверстники.

Эмоциональные конфликты зачастую приводят к несоблюдению режима питания и инсулинотерапии, нежеланию проводить самоконтроль, отказу от введения инсулина и излишествам в питании, намеренной передозировке инсулина и, как следствие, частым и тяжёлым гипогликемиям. Чрезмерная опека родителей лишь наносит вред ребёнку. У него появляется чувство

неполноценности или одиночества в результате ограничительных режимов и частых исследований крови, введения инсулина и ограничения в диете.

Говоря о социальной ситуации развития, необходимо отметить, что особенности воспитания ребенка, отношения к нему родителей тесно связаны с развитием у него определенных психологических характеристик и тем самым с компенсацией его заболевания. Семья, обладая потенциальными возможностями к созданию благоприятных условий для развития и воспитания ребёнка, является реабилитационной структурой. Но в семьях, где имеется хронически больной ребёнок, могут нарушаться семейные отношения. Серьёзность заболевания может привести к повышению конфликтности не только больных детей, но и всех членов семьи. Каждая десятая семья, воспитывающая ребёнка с СД, считается психологически неблагополучной [5].

Родители, испытывая вину за то, что заболел ребенок, склонны обвинять в этом друг друга. Большой проблемой может стать страх перед инъекциями у детей и родителей, страх перед гипогликемическими состояниями и поздними осложнениями диабета.

Серьёзные трудности преодоления болезни и нарушения взаимоотношений в семье, нередко становятся причиной обострения диабета у детей. Наиболее неблагоприятно на состояние углеводного обмена отражаются особенности материнского отношения, которые негативно влияют на формирование у ребёнка психологических средств саморегуляции поведения. Нарушения семейных отношений способствуют возникновению у детей с сахарным диабетом психических отклонений. При нарушении структуры и функции семьи у ребёнка чаще всего отмечаются аффективные расстройства и отклонения в поведении.

Говоря об особенностях детско-родительских отношений, прежде всего, необходимо отметить уровень опеки. Гипоопека, отсутствие заботы о ребенке, неразвитость родительских чувств, недостаток любви к ребенку, негативно отражаются на компенсации СД. При неярко выраженной гиперопеке, компенсация хуже, поскольку самоконтроль у ребенка плохо сформирован, а внешний контроль не имеет тотального характера. Удовлетворение всех желаний ребенка, потакание ему, как и отсутствие запретов в его жизни, препятствует формированию у ребенка средств психической саморегуляции и обуславливает декомпенсацию диабета. Негативно на течение СД также влияет чрезмерная центрация родителей на болезни, фобия утраты ребенка.

В заключении хотелось бы еще раз подчеркнуть тесную связь между течением СД, самостоятельным контролем заболевания и психологическими особенностями детей. Учет психологических особенностей ребенка является необходимым условием достижения компенсации диабета и повышения качества жизни. Следует отметить, что не сам СД, как и большинство других хронических соматических заболеваний определяет качество жизни и психическое состояние ребенка, но, прежде всего его отношение к своему заболеванию и способы совладания с болезнью, которые он избирает. Именно внутреннее психологическое состояние ребенка определяет развитие или депрессии и тревоги, вплоть до отчаяния или суицида, или гармоничную жизнь, несмотря на сахарный диабет.

Это еще раз доказывает, насколько важно биомедицинскую составляющую процесса лечения ребенка с СД дополнять психологической поддержкой, ведь полноценная жизнь диабетика зависит от психоэмоционального состояния, то есть от того, как ощущает он себя в обществе, как развивается, как строится его психическая жизнь [3].

Список литературы

1. Болотова Н. В. Особенности психологического статуса детей с сахарным диабетом I типа и эффективность их обучения самоконтролю / Н. В. Болотова, Н. Ю. Филина, В. К. Полякова // Психосоматическая медицина – 2006. Сборник тезисов I Международного конгресса. – СПб., 2006. – С. 42–43.
2. Вовненко К. Б. Исследование внутренней картины болезни детей младшего школьного возраста, больных сахарным диабетом 1-го типа // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 88. – С. 67–70.
3. Вовненко К. Б. Профилактика отклонений в развитии личности детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья (на примере сахарного диабета 1-го типа) // Специальное образование. – 2013. – № 1 (29). – С. 24–32.
4. Геккер В. Большой справочник по диабету у детей и подростков. – М.: Медицина, 2004. – 300 с.
5. Детско-родительские отношения в семьях детей, больных сахарным диабетом 1-го типа / О. Г. Мотовилин, Л. Н. Щербачева, Е. А. Андрианова, Т. Л. Кураева // Сахарный диабет. – 2008. – № 4. – С. 50–54.

6. Исаев Д. Н. Детская медицинская психология. Психологическая педиатрия. – СПб.: Речь, 2004. – 384 с.
7. Касаткина Э. П. Сахарный диабет у детей и подростков. – М.: Медицина, 1996. – 245 с.
8. Прихожан В. М. Поражение нервной системы при сахарном диабете (основы нейродиабетологии). – 2-е издание. – М.: Медицина, 1981. – 296 с.
9. Сахарный диабет у детей и подростков / И. И. Дедов, Т. Л. Кураева, В. А. Петеркова, Л. Н. Щербачева. – М.: Универсум Паблишинг, 2002. – 291 с.

Основные тенденции управления школьной методической службой в современных условиях

*Пыркова Юлия Александровна
Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения*

Концепция развития российского образования на 2016–2020 годы определяет новые задачи для работников образования [1, с. 5–6], которые требуют от современного педагога соответствия актуальным и прогрессивным потребностям личности, ответственной за уровень своего профессионализма, способной к активной социальной адаптации в обществе, самообразованию и самосовершенствованию.

Непрерывное развитие профессиональной компетентности педагога является приоритетной задачей не только государственной образовательной политики. Каждый учитель должен определить для себя субъектный подход в решении этой задачи и понимать, для чего и в какой форме ему следует развивать свой профессионально-личностный уровень. А школьная методическая служба под руководством компетентных сотрудников должна стать одним из средств обеспечения данного роста педагога, который осуществляется двумя способами: посредством самообразования и за счет осознанного участия педагога в организованных школой или методическим центром мероприятиях, которые можно объединить совокупным названием «методическая работа».

Термин «управление» в названии данной статьи означает не только внешнее по отношению к учителю действие, но и самоуправление своим профессиональным ростом, что предполагает принципиально новую ситуацию с распределением полномочий в современной школе.

Методическая работа в школе (если она грамотно организована) – это основанная на науке и прогрессивном педагогическом и управленческом опыте целостная система взаимосвязанных мер, нацеленная на обеспечение профессионального роста учителя, развитие его творческого потенциала, а, в конечном счете, на рост уровня образованности, воспитанности, развитости, социализированности и сохранение здоровья учащихся [2, с. 15].

Главная функция методической работы – обеспечение профессионально-личностного роста учителя, способного в свою очередь дать образование высокого качества школьникам.

Существуют также дополнительные функции, прямо или косвенно реализующие главное предназначение методической работы в области повышения квалификации педагогов:

- **на уровне государственной системы образования** – информация для всех российских педагогов (приказы и распоряжение Правительства РФ в области образования);
- **на коллективном уровне** – выработка общих ценностей и традиций внутри образовательного учреждения;
- **на индивидуальном уровне** – личный профессиональный рост.

Содержание работы с педагогическими кадрами с целью их профессионального роста можно представить в кратком перечне [Там же, с. 27]:

- а) расширение культурного кругозора, развитие интеллекта как специально организованная руководителями школы деятельность;
- б) мировоззренческая подготовка учителей;
- в) дидактическая подготовка учителей;
- г) воспитательная подготовка учителей;
- д) психологическая подготовка учителей;

- е) дефектологическая подготовка учителей;
- ж) подготовка учителей в сфере информационных и коммуникационных технологий;
- з) частнометодическая подготовка учителей;
- и) развитие артистизма, педагогической техники, исполнительского мастерства.

Разумеется, нельзя давать никаких конкретных программ по названным направлениям, потому что содержание работы с учителями зависит от уровня их квалификации, результатов диагностики уровня знаний и умений педагогов.

В чем же заключаются тенденции управления школьной методической службой в современных условиях?

Все школы хотят развиваться. Но существует только один путь осуществления развития – через инновационный процесс, то есть через процесс создания (изобретения, придумывания, творения, проектирования) новшеств. Значит, прежде всего, необходимо через одну или несколько форм организации методической работы разъяснить учителям, родителям и, в определенной мере, детям, что такое феномен «развитие», чем он отличается от функционирования и каковы роль, место и задачи каждого учителя в осуществлении программы.

Если для развития выбрана серьезная инновационная программа (например, «Внедрение новых систем организации образовательного процесса»), то без специального методического семинара (или другого вида занятий) учителю не обойтись.

Главная тема преобразования школы в ходе ее развития может быть реализована через различные частные новшества, темы, идеи, методики, технологии, выполняемые учителями на их уровне. Чтобы эти новшества создать, нужна творческая деятельность учителей, реализуема, прежде всего, в таких формах методической работы, как методические объединения, кафедры, творческие микрогруппы, временные творческие коллективы, рефлексивно-ролевые игры и др., чаще всего методом «мозгового штурма».

Различные научные разработки и освоения новшеств по своей сути являются экспериментом, поиском нового. Как писал выдающийся немецкий педагог-демократ А. Дистервег: «Без стремления к научной работе учитель... попадает во власть трех демонов: механистичности, рутинности, банальности. Он деревенеет, каменеет, опускается». Участие в эксперименте на основе подготовленной программы с целью развития какого-то участка жизни школы и есть та самая научная работа.

Наличие материальных условий также способствуют эффективному профессиональному росту учителей, а их отсутствие сводит к нулю работу с кадрами, или, по крайней мере, она осуществляется в несовершенном виде. Поэтому сначала необходимо создать как минимум следующие условия: научно методические, кадровые, материально-технические, финансовые, нормативно-правовые, мотивационные, временные.

После создания условий, обеспечивающий эффективный профессиональный рост учителей, методическая работа в школе должна планироваться, организовываться, испытывать на себе руководство и контроль – а это уже целая система управленческих действий.

Планирование методической работы с педкадрами должно иметь объективную основу – анализ качества образовательного процесса, анализ затруднений учителей и др.

В первую очередь, планируются цели, определяется содержание того, чем учителя должны овладеть. Далее сами учителя (каждый персонально) определяют форму работы, с помощью которых они будут осваивать выявленное ранее содержание того нового, чем они владеют. Затем готовится графическая модель, становящаяся планом мероприятия, выполнение которых потом можно будет контролировать, и организуется работа по самопроектированию учителями своей методической работы.

В итоге планирования руководителями школы готовится индивидуальная программа выращивания того или иного педагога профессионала.

Управленческое действие «организация» включает в себя: определение субъектов управления, формулирование их обязанностей, прав и ответственности, а также организационную структуру управления, где будет показано, как субъекты управления профессиональным ростом учителя взаимодействуют друг с другом. Но нужно всегда помнить, что любая оргструктура – это схема, модель, которая в реальности может потребовать корректировки, и, кроме административно-распорядительских и организационных функций, в обязанности руководителей входят

собственно методические функции: лично учить учителей, осуществлять общедидактический анализ урока, составлять и реализовывать программу индивидуального роста учителя, прочесть лекцию, провести семинар, ролевою игру, дать открытый урок в форме мастер-класса и т. п. Административные полномочия руководителя (директора, завуча) от этого никак не пострадают, а авторитет и уважение к нему только возрастут.

Чтобы работа каждого учителя и всех вместе по обеспечению профессионального роста была успешной, необходимо, чтобы все педагоги понимали, каких результатов и когда от них ожидают, были заинтересованы в их получении, испытывали удовлетворение от своей работы и психологический климат в школе был благоприятным. Эти требования призвано обеспечить управленческое действие «руководство», которое включает в себя:

- а) стимулирование и мотивацию потребности педагога в своем профессиональном росте;
- б) формы поощрения потребности педагога в своем профессиональном росте;
- в) преодоление средствами руководства объективных социально-педагогических противоречий;
- г) особенности работы с педагогами на разных стадиях их профессиональной жизнедеятельности.

Что касается контроля в работе с педагогическими кадрами, то речь идет об управленческом действии «контроль» по отношению только к одному, специфическому объекту – профессиональному росту учителя, который должен быть компетентным и интеллигентным, безусловно уважительным по форме. Основой контроля того, как учитель работает над собой, должен иметь объективную основу – результаты обучения, воспитания, развития учащихся, сохранность их здоровья, а не то, где, сколько и в каких формах методической работы учитель принимал участие.

Когда система управления профессиональным ростом построена (определены ее цель, структура, связи и отношения между частями, созданы условия и выполнены управленческие действия), она (система) начинает развиваться. Но ее можно оптимизировать, то есть довести до уровня максимально возможной эффективности при рациональных расходах времени и усилий.

Список литературы

1. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы: распоряжение Правительства РФ от 29.12.2014 № 2765-р. – Режим доступа: <http://government.ru/docs/16479/>. – Загл. с. экрана.
2. Поташник М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России: Центр педагогического образования, 2011. – 448 с.
3. Поташник М. М. Эксклюзивные аспекты управления школой: пособие для руководителей образоват. учреждений и их заместителей. – М.: Педагогическое общество России, 2013. – 320 с.
4. Профессиональные объединения педагогов: методические рекомендации для руководителей образовательных учреждений и учителей / под ред. академика Российской академии образования, докт. пед. наук, проф. М. М. Поташника. – Изд. 2-е. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 144 с.

Формы методической работы в ДОУ, обеспечивающие повышение профессиональной компетентности воспитателя

*Рубинчик Наталья Юрьевна
Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения*

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее ФГОС ДО) предполагает наличие у педагогов компетенций, которые позволяют организовать образование детей дошкольного возраста в соответствии с приоритетом требований государства и потребителей услуг по воспитанию и образованию детей дошкольного возраста. Сами педагоги отмечают, что испытывают затруднения в создании условий для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей, т. е. в поддержке индивидуальности и инициативы детей. Затруднения также вызывают создание условий для позитивных, доброжелательных от-

ношений между детьми, в том числе принадлежащим к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также имеющим различные (в том числе ограниченные) возможности здоровья; выстраивание развивающегося образования ребенка в совместной деятельности с взрослыми и более опытными сверстниками через создание условий для овладения культурными средствами деятельности, поддержка спонтанной игры детей, ее обогащение, обеспечение игрового времени и пространства.

В связи с этим возникает необходимость повышения профессиональной компетентности воспитателя. Мы можем предположить, что этому может способствовать организация в ДОУ методической работы.

Методическая работа в детском саду, по определению А. И. Васильевой, – комплексный и творческий процесс, в котором осуществляется практическое обучение воспитателей методам и приемам работы с детьми.

Л. И. Фалюшина рассматривает методическую работу как функцию управления качеством воспитательно-образовательной работы в педагогических системах, которая заключается в двустороннем процессе обучения и учения её объекта, направленных на качественную педагогическую деятельность по разностороннему развитию детей.

По мнению Л. М. Волобуевой, методическая работа – это часть целостной системы непрерывного образования воспитателей, направленная на углубление, актуализацию знаний, умений, навыков педагогов, основанных на достижениях науки и передового опыта, способствующих повышению профессионального мастерства каждого педагога.

И. В. Никишина считает, что методическая работа в дошкольном учреждении – это целостная, основанная на достижениях науки и передового педагогического опыта система взаимосвязанных мер, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого воспитателя и коллектива в целом.

Таким образом, во всех приведенных выше определениях методическая работа понимается как процесс практического обучения воспитателей, направленный на качественную педагогическую деятельность, углубление знаний, умений, навыков.

Для обеспечения повышения профессиональной компетенции и формирования ее основных компонентов предлагается два вида методической работы: традиционный и интерактивный. К традиционным формам работы относятся педагогический совет и консультирование педагогов. Интерактивный вид методической работы представлен следующими формами:

- семинары и семинары-практикумы, способствующие эффективному обмену между педагогами опытом по внедрению новых подходов в работе с детьми;
- деловая игра активизирует педагогов, повышает интерес к педагогической деятельности, вызывает высокую активность, совершенствует умение в разрешении реальных педагогических проблем;
- круглый стол в технике «Аквариум» выступает как одна из форм педагогического общения, предоставляющего возможность увидеть коллег со стороны: как общаются, как реагируют на чужую мысль, аргументируют свою, какие доказательства приводят;
- тренинг – запланированный процесс, который ставит задачей формирование или пополнение теоретических знаний и практических навыков педагогов;
- творческий час – работа творческой группы, разрабатывающей методические рекомендации, внедряющей новые техники и технологии;
- квик – настройка – индивидуальное обучение и настройка на успешную работу;
- педагогический ринг – ориентирует педагогов на изучение новейших исследований в психологической и педагогической методической литературе, способствует выявлению различных подходов к решению педагогических проблем, совершенствует навыки логического мышления и аргументацию своей позиции, учит лаконичности, четкости, точности высказываний, развивает находчивость;
- выставка – ярмарка педагогических идей – публичное представление лучших образцов профессиональной деятельности, появление новых идей, расширение деловых и творческих контактов. Оказывает влияние на готовность педагогов к творчеству и самообразованию, т. е. профессионально-личностному росту;

– мастер-класс (практикум) – направлен на знакомство с педагогическим опытом, системой работы, авторскими находками, которые позволили достичь педагогу высоких результатов в педагогической деятельности;

– аукцион – форма творческой «купли-продажи» педагогических идей, мыслей, изобретений с целью усвоения определенных понятий по определенной теме, распространение опыта работы педагогов-практиков по определенной проблеме, их творческих идей и методических находок.

Если принять во внимание, что профессиональная компетентность состоит из трех компонентов: когнитивного, деятельностного и ценностно-мотивационного, то для их формирования можно предложить следующие формы методической работы:

– когнитивный – семинар, тренинг, педагогический совет, аукцион;

– деятельностный – круглый стол, семинар-практикум, педагогический ринг, мастер-класс;

– ценностно-мотивационный – деловая игра, выставка-ярмарка, квик-настройка.

Мы можем предположить, что повышению профессиональной компетентности воспитателя в условиях ФГОС ДО может способствовать методическая работа, в которую погружается данный педагог. Погружение педагогов в методическую работу может обеспечивать повышение профессиональной компетентности воспитателя, так как закрепляет самостоятельно полученные в практической или аналитической работе знания, формирует необходимые для профессиональной деятельности умения.

Список литературы

1. Васильева А. И. Старший воспитатель детского сада: пособие для работников дошкольных учреждений / А. И. Васильева, Л. А. Бахтурина, И. И. Кобина. – М.: Просвещение, 1990. – 143 с.
2. Волобуева Л. М. Работа старшего воспитателя ДОУ с педагогами. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 96 с.
3. Никишина И. В. Научно-методическое обеспечение новых технологий в системе методической работы. – Волгоград, 1993. – 156 с.
4. Фалюшина Л. И. Управление качеством образовательного процесса в ДОУ. – М.: АРКТИС, 2004. – 262 с.

Некоторые особенности обучения детей иностранному языку в начальной школе

Русецкая Ольга Анатольевна

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Отдельно взятый урок иностранного языка – это законченный отрезок обучения, направленный на достижение определенных воспитательных, общеобразовательных и практических целей с помощью ранее запланированных индивидуально-групповых и индивидуальных заданий на основе средств и приемов, используемых преподавателем. Занятие по иностранному языку характеризуется речевой направленностью. Успех в освоении иностранного языка в большей степени зависит от организации урока.

Для того чтобы организовать занятие в соответствии с требованиями учебной программы, то есть осуществлять коммуникативную направленность обучения, которое подготавливает учащихся младшего школьного возраста к реальному процессу изучения иностранного языка, необходимо соблюдать ряд условий. Учитель должен обеспечить активность каждого ученика, работать над разнообразием урока, не перескакивать с темы на тему, а связывать новый материал с уже пройденным, закреплять изученное и постоянно развивать навыки чтения, аудирования и говорения. Этому в высшей степени способствует применение наглядных пособий и доброжелательные отношения учителя к ученику [3].

Системой уроков называется совокупность разного вида уроков, расположенных в хронологическом порядке и объединенных общей целью. Такая система позволяет соблюдать определенную последовательность в работе над языковым материалом от начала его изучения и заканчивая употреблением его в обычной речи. Система занятий должна соотноситься как с разговорной темой, так и с параграфом в учебнике. На первом этапе начального обучения ино-

странному языку возможно объяснение нового материала и повторение пройденного, воспроизведение языкового материала и упражнение на узнавание. Причем количество уроков обычно бывает разным, так как зависит от сложности материала по заданной теме.

Каждый этап обучения имеет свои особенности, от которых зависит и тип урока (с преобладанием упражнений продуктивного или репетиционного характера: пересказы, диалоги, чтение, сообщения и т. д.), и количество времени, которое учитель уделяет тому или другому виду деятельности. Каждый урок должен иметь свою структуру, под которой понимается строгая последовательность и взаимосвязь всех частей занятия. Кроме занятий в классе, существуют и внеклассные, которые готовятся заранее (прогулки, походы в музей и т. п.).

Как и любой вид деятельности, способности к иностранному языку развиваются только при соответствующей деятельности. Каждый ребенок может овладеть неродным языком и пользоваться им свободно при общении, но насколько быстро и качественно это произойдет, зависит от преподавателя [2].

При изучении иностранного языка в развитии личности маленького ученика решаются задачи как гуманитарного, так и гуманистического типа. Этому способствует знакомство с культурой чужой страны, язык которой малыш изучает, воспитание дружелюбия, вежливости и общительности. Обучение иностранному языку вносит большой вклад в развитие памяти, логики, самостоятельного мышления, формирование воображения, контроль над эмоциями и развитие коммуникативных и познавательных способностей ребенка.

На усвоение иностранного языка ребенком эффективно влияют наглядные пособия, которые широко представлены в методической литературе. Педагог может показывать карточки не только с картинками, называя при этом предметы, но и картинки с буквами, цифрами, словами и даже фразами. У детей прекрасно развита зрительная память, и непроизвольно ребенок будет запоминать не только букву, цифру, но и правописание слов и даже фраз. Хотя ученики начальной школы еще не знают грамматики, в их памяти будут оставаться правильно составленные фразы. И в будущем, когда ребенку понадобится составить предложение, правильно подобранные фразы будут непроизвольно всплывать в памяти, помогая уйти от ошибок.

Большое значение при обучении иностранному языку имеет правильное произношение и интонация. Дети младшего школьного возраста лучше воспроизводят звуки, у них в большей степени развита способность имитации звука, и они без всякого труда правильно с точки зрения фонетики произносят иностранные слова. В связи с этим будет полезным слушать с учениками аудиозаписи. Аудиозаписи бывают не только обучающими, но и игровыми, с песенками и стихами на иностранном языке. Важно чередовать записи, чтобы дети не потеряли интерес, но и не забывать, что все, что вы используете, должно соответствовать теме урока. Используя различные технические средства обучения, нельзя «перепрыгивать» с темы на тему [5].

Дети внимательно и с интересом слушают иностранные стихи и песни, с удовольствием учат и повторяют их как в классе, так и за его пределами. Артикуляционный аппарат младших школьников еще не «застыл», поэтому важно фонетически правильно научить их произносить звуки иностранной речи. С самого начала дети учатся не только правильно говорить, но и понимать иностранную речь. Правильное понимание иностранной речи и распознавание фонем также будет способствовать лучшему освоению грамматики и письма.

Умение фонетически правильно произносить слова несет в себе еще психологическую функцию. Ребенок, который понимает, что правильно произносит слова, становится более смелым, инициативным. Не стесняясь, с удовольствием участвует в обучающем процессе. Важно не забывать, что и лексика так же важна для ученика, как и фонетика. Построение речи и лексический запас слов при изучении иностранного языка, как кирпичи для строителя. Педагог должен научить детей не только словам, но и словосочетаниям, показывая тем самым, как одно и то же слово в разных сочетаниях имеет разное значение. Демонстрация школьникам того, что в иностранном языке, как и в родном, есть пословицы и поговорки, также будет возбуждать интерес учеников.

В процессе обучения иностранному языку важно, чтобы ученики не скучали. В младшем школьном возрасте от монотонной работы они очень быстро устают и теряют интерес к учебному процессу. Потеря интереса к учебному процессу грозит тем, что ребенок с неохотой будет идти на урок, невнимательно слушать и следить за происходящим. Как следствие этого он мало

что сможет запомнить и уж тем более повторить. Получается, что главная составляющая обучения иностранному языку в начальной школе – это завладеть вниманием детей и пробудить интерес к происходящему, а потом неизменно их поддерживать.

Дети не могут долго концентрировать внимание, от монотонного занятия у них рассеивается внимание и теряется интерес, поэтому преподаватель должен иметь в своем арсенале большое число разнообразных методических приемов даже на один урок, поскольку занятие иностранным языком требует интенсивной умственной работы и большой концентрации внимания учащихся. Не всем детям одинаково легко дается изучение иностранного языка. Кому-то интереснее покажется заучивание песенки, кому-то понравится иностранный стишок, непоседам больше придется по вкусу подвижные игры. Дети, которые любят творчество, будут с радостью составлять картинки, соединяя их со словами [6].

Учесть вкус каждого ребенка одновременно невозможно, но если умело комбинировать материал, то младший школьник не успеет устать от трудного для него задания, с радостью будет стараться все выполнить, с интересом ожидая следующих заданий. Поддерживая интерес к изучаемому предмету, педагог помогает ученику развивать свои способности. Малыш непроизвольно желает узнать больше и понять лучше, так как его захватывает соревновательный момент игры [1].

Групповые игры помогают почувствовать некое «равноправие» между сильным учеником и слабым, между педагогом и школьником. Это очень важно на начальном этапе изучения иностранного языка, так как ребенок чувствует себя увереннее и смелее обращается с вопросами к одноклассникам и педагогу. Игры могут быть разными: лексическими, орфографическими, грамматическими и т. д. Главное условие игры – она должна быть доступна детям. Игра заставляет ученика пребывать в состоянии поиска, вспоминать пройденное, быть собранным, стремиться к победе [4].

Доверительные отношения, возникшие между педагогом и учеником во время игры, дают свободу для самовыражения ученика. Ребенок не боится ошибиться, зная, что во время игры ему не поставят плохую оценку. Методом проб и ошибок и с подсказкой педагога он приходит к правильной речи на иностранном языке. Любое обучение – это двусторонний процесс, и его результат во многом зависит от отношения самого учащегося, от его активности. Развитие ребенка происходит во время деятельности, поэтому в классе целесообразно спорить, доказывать, сомневаться и анализировать.

Для детей начальной школы иностранный язык – это новый предмет. Все новое вызывает интерес, главное, чтобы в процессе изучения языка этот интерес не был утерян. Это значит, что педагог должен создать обстановку комфорта, доверия и радости, обстановку, в которой ребенок будет сам стараться идти к поставленной цели – изучению иностранного языка. В начальной школе у детей закладывается отношение к предмету, поэтому очень важно, чтобы в конце этого периода ребенок хотел учиться, любил учиться и верил в свои силы [7].

Список литературы

1. Вронская И. В. Английский язык в детском саду: для воспитателей детского сада и родителей. – СПб., 2001.
2. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1985.
3. Каменская А. Г. Эмоциональные компоненты в обучении иностранному языку младших школьников. – Пермь, 2003.
4. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. – М., 1997.
5. Малкина Н. А. Раннее обучение английскому языку: теория и практика. – СПб., 2004.
6. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справочное пособие / Е. А. Маслыко [и др.]. – М.: Высшая школа, 1996.
7. Тарасюк Н. А. Иностранный для дошкольников. Уроки общения (на примере английского языка). – М., 1999.

Перфекционизм как личностный фактор проявления конформности в подростковом возрасте: теоретический аспект

*Садыхова Арина Назимовна
Психолого-педагогический факультет, 1-й год обучения*

Вот уже на протяжении многих лет одной из интереснейших проблем в психологии является проблема исследования феномена группового давления, влияющего на формирование мнений, убеждений и поведения человека в социуме в условиях информационного давления со стороны группы, в которую он включен. Социальная группа организует и регламентирует внутригрупповые отношения, для реализации которых создаются специальные функциональные образования, регулирует поведение людей и обеспечивает устойчивость общественной жизни, направляя ее на удовлетворение общих потребностей.

Существенное влияние на формирование концепции конформизма оказали социально-психологические исследования. Конформизм и его объективную и субъективную детерминацию исследовали в лабораторных условиях такие ученые как: Соломон Аш, Стенли Милгрэм, Музафер Шериф, Ричард Крачфильд, Дэвид Креч, и другие. Они рассматривали проблему конформного поведения в связи с высоким уровнем внушаемости, непроизвольного подражания, «заражения», активности – мотивами и механизмами регуляции активности. Именно с них и началось выяснение таких вопросов, как что такое конформное поведение, какие факторы на него влияют и насколько сам человек может им управлять.

Конформность (от позднелат. *conformis* – «подобный», «сообразный») – это изменение в поведении или мнении человека под влиянием реального или воображаемого давления со стороны другого человека или группы людей. Зачастую в качестве синонима используется также слово конформизм.

В психологии конформизм представляет собой податливость личности реальному или воображаемому давлению группы. Конформизм проявляется в изменении поведения и установок в соответствии с ранее не разделяемой позицией большинства.

Несмотря на то, что склонность к конформному поведению может одинаково обнаруживается у юношей и у девушек в разных возрастах, особенно характерна высокая конформность именно для подростков [3]. Принадлежность к компании, положение подростка в группе, те качества, которые он приобретает в коллективе, дает дополнительные возможности самоутверждения, влияет на его поведение. Именно в подростковом возрасте возникает потребность самоутвердиться, стать значимым, добиться успеха. Высокий уровень конформности подростков, несомненно, будет влиять на проявление характеристик перфекционизма [2].

Наиболее тесные отношения индивид поддерживает и развивает в малой группе, которая отличается устойчивостью и особой эмоциональной связью между ее членами. Важно отметить, что группа всегда может ослаблять или усиливать отдельные свойства личности своими требованиями.

В свою очередь, выделяют отдельное определение социального конформизма, согласно которому социальный конформизм представляет собой некритическое принятие и следование господствующим мнениям, стандартам и стереотипам массового сознания, традициям, авторитетам, принципам и установкам [3].

В зависимости от обстоятельств, человеку неоднократно в своей жизни приходится принимать ценности и позиции социума, в котором он существует. Нередко, эти позиции расходятся с мнением самой личности, и ей приходится подавлять в себе проявления, противоречащие групповому мнению. Однако, для достижения каких-либо целей, сохранения внутреннего спокойствия или в силу неспособности противостоять большинству, личности приходится подчиняться определенным правилам, действующей в данной группе. Именно здесь и проявляется такое явление как конформное поведение, означающее в психологии осознанное изменение своего поведения, мнений и позиций в пользу большинства.

Д. Майерсом и другими исследователями было установлено, что на проявление конформности оказывают влияние различные факторы, такие как: пол, возраст, эмоциональное и физическое состояние, интеллектуальный фактор. Однако изучение взаимосвязи проявления кон-

формного поведения с характеристиками перфекционизма изучено не было. Психологический анализ тенденций современной культуры свидетельствует о том, что перфекционизм стал важной характеристикой человека нашего времени. Именно поэтому особый интерес вызывает изучение данного феномена в контексте группового взаимодействия, что и определяет наше обращение к этой теме.

Под перфекционизмом в психологии понимается убеждение индивида, что совершенного результата можно и нужно достичь [4].

Высокий уровень социально предписанного перфекционизма предполагает убежденность человека в том, что другие люди имеют относительно него чрезвычайно высокие ожидания, соответствовать которым необходимо, чтобы заслужить одобрение и приятие, избежать негативной оценки. Вследствие этого у человека может развиваться склонность к конформному поведению, что будет проявляться в желании угодить обществу (референтной группе).

На сегодняшний день проведено множество исследований, касающихся разных аспектов изучения перфекционизма (Н. Гарянян, Е. Ильин, Д. Бернс Д. Хамачек). Однако в этой сфере по-прежнему остается необъятное пространство для изучения, что составляет актуальность данной темы в настоящий момент.

Целью нашего исследования является изучить перфекционизм как личностный фактор проявления конформности в подростковом возрасте. Объектом выступает конформное поведение, а предметом перфекционизм как личностный фактор проявления конформности в подростковом возрасте. Гипотеза исследования звучит так: чем больше будет выражено конформное поведение, тем выше будет проявляться перфекционизм как личностный фактор.

В практике современной психологии перфекционизм используется для обозначения различных понятий и имеет множество значений. В настоящий момент ни одно из определений не является общепринятым. В широком значении перфекционизм – это стремление к безупречности, к совершенству, а перфекционист – это человек, который стремится быть лучшим во всем (во всех аспектах своей жизни) [1].

Проблема изучения феномена перфекционизма начала исследоваться в Америке и Европе с 1980-х гг. Впервые данный термин ввел в научный оборот *М. Холлендер*. Он описывал этот термин как такую черту характера, проявляющуюся в постоянном предъявлении личности к себе завышенных требований выполнения какой-либо деятельности, иными словами, в постоянном стремлении к совершенству.

Типичным определением перфекционизма было рассмотрение его как тенденции устанавливать чрезмерно высокие стандарты для себя и невозможность почувствовать удовлетворенность от проделанной работы.

Примерно в этот же время *Д. Бернс* расширил определение перфекционизма, добавил к нему мышление «всё или ничего» – когнитивный компонент, при котором становятся возможными только два варианта выполнения деятельности – полное соответствие высоким стандартам или полный провал.

Другой автор, *А. Пахт*, утверждал, что перфекционизм – чрезвычайно сложная и широко распространенная проблема, которая связана с многообразием психологических и физических расстройств. Важно отметить, что проблема перфекционизма имеет не только клинико-психологическое значение, но и социально-психологическое, социологическое, культурное значение. Она охватывает все сферы жизни человека и именно в связи с этим данное явление приобретает особую актуальность.

Так же, под перфекционизмом понимают повышенное стремление к совершенству, которое, в зависимости от ситуации, может относиться как к результатам какой-либо деятельности, так и к собственной личности. В плане повседневного, житейского смысла, перфекционизм нередко оценивается как ценное личностное качество, так как оно связано с постановкой позитивных и социально-одобряемых целей. Однако, многие авторы (*К. Хорни, Г. Флетт, П. Хьюитт, Н. Гарянян*,) утверждают, что перфекционизм несет в себе не столько достоинства, но и представляет собой серьезную проблему, так как будет приводить к формированию заниженной самооценки, повышать в целом общий уровень тревожности личности, и в целом, оказывать негативное влияние на мироощущение человека в обществе.

Нередко, перфекционизм ошибочно принимают с невероятно сильной мотивации личности в стремлении к поставленным целям. На первый взгляд, это действительно может показаться именно так. Однако от здоровой мотивации достижения перфекционистские стремления отличаются навязчивым характером. Таким образом, перфекционизм выступает скорее негативным фактором, который может порождать крайне серьезные затруднения для благоприятного развития личности.

Для полноты понимания феномена перфекционизма целесообразно рассмотреть его составляющие. Канадские ученые *П. Хьюитт* и *Г. Флетт* выделили три составляющие перфекционизма: ориентированный на себя, ориентированный на других, и, социально-предписанный перфекционизм.

Высокий уровень перфекционизма, ориентированного на себя, предполагает наличие тенденции ставить перед собой «отдаленные», труднодостижимые цели и сосредотачиваться на них. Высокий уровень перфекционизма, ориентированного на других, сопровождается требовательностью по отношению к окружающим, нетерпимостью и нежеланием прощать ошибки и несовершенства. Высокий уровень социально предписанного перфекционизма предполагает убежденность человека в том, что другие люди имеют относительно него чрезвычайно высокие ожидания, соответствовать которым необходимо, чтобы заслужить одобрение и приятие, избежать негативной оценки.

Некоторые исследователи, изучающие феномен перфекционизма, утверждают, что имеет место быть тенденция сосредотачивать внимание данной проблемы на негативных аспектах, не замечая при этом позитивных составляющих. Такие авторы как *Л. Терри-Шорт* описывали позитивный перфекционизм как поведение, которое является функцией положительного подкрепления, включающего готовность взаимодействовать со стимулами. И, наоборот, негативный перфекционизм, который является функцией отрицательного подкрепления, в которую входит желание избежать неблагоприятных исходов [4].

Людей с высоким уровнем перфекционизма характеризуют такие особенности, как постоянная потребность в любви и одобрении, в эмоциональной поддержке, им просто необходимо чувствовать себя значимым в выбранной ими группе людей. Постоянное стремление к совершенству будет прямо коррелировать с неуверенностью в себе, своих способностях, и, как следствие, постоянных попытках доказать свою значимость [2].

Таким образом, психологические проблемы, связанные с перфекционизмом, скорее зависят от этих тенденций к критическому оцениванию, чем с установлением завышенных стандартов.

Также необходимо выделить те сферы, которые затрагивает негативный аспект феномена перфекционизма. К ним относятся: эмоциональное состояние, при котором может возникнуть недовольство собой, переживание чувства тревоги и вины; результативность деятельности, при которой возможен «паралич» деятельности, состояние невозможности начать работу; межличностные контакты, в которых возможны конфликты и разрывы из-за чрезмерных требований и ожиданий в адрес окружающих, конкурентные отношения с людьми из-за сравнения себя с ними, зависти и ревности, недостаток близких и доверительных отношений. Именно трудности в межличностных отношениях были включены в качестве составляющей в конструкт перфекционизма, предложенный *Р. Слэйни*. Также такие авторы, как *Р. Фрост* и *Й. Штебер*, в качестве одной из ключевых особенностей перфекционистов отмечают неспособность принимать решения и доводить дело до конца [6].

По мнению ряда специалистов, перфекционизм выступает не самостоятельным нарушением, а одним из симптомов общего личностного неблагополучия, порожденного искажениями социализации. Его устранение невозможно без принципиальной перестройки всей системы целей и ценностей, стремлений и мотивов, которая складывается годами и не меняется в одночасье. В зрелом возрасте на это могут уйти месяцы и годы напряженной психотерапевтической работы.

В дополнение ко всему, следует отметить, что в современном мире существует множество факторов, провоцирующих формирование перфекционизма. К ним относятся массовая культура, СМИ, всевозможные манипулятивные руководства, пропагандирующие нереалистичные и практически недостижимые эталоны обладания, образа жизни и поведения, порождая тем самым у личности тяжелую фрустрацию в случае несовпадения желания и его реальных возможностей.

Анализ теоретической литературы позволил нам сделать вывод о том, насколько характеристики перфекционизма влияют на проявление конформного поведения. Особенно данная тенденция прослеживается в подростковом возрасте. Важно заметить, что стремление к совершенству в какой-либо деятельности, конечно, имеет свое положительное значение, т. к. это позволяет личности расти интеллектуально, расширять свои возможности. Но, если данная тенденция будет возводиться в ранг маниакального стремления к недостижимому, это чревато различными личностными нарушениями, такими как неврозы, апатия, и даже агрессивное поведение.

В заключение необходимо отметить, что психологические исследования феномена перфекционизма во взаимосвязи с конформностью представляют собой особую важность в изучении особенностей формирования личности в подростковом и юношеском возрасте. Так же, своевременное выявление перфекционистской направленности личности подростка может предотвратить развитие депрессии, облегчить для личности ситуации взаимодействия в обществе. Решение данной проблемы на эмпирическом уровне позволило бы разработать программы психологического сопровождения для подростков и оптимизировать процессы консультирования.

Таким образом, проблема перфекционизма и своевременное выявление его патологических форм имеет высокую практическую значимость и нуждается в дальнейшем изучении.

Список литературы

1. Адлер А. Индивидуальная психология // История зарубежной психологии: тексты / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – М.: Изд-во МГУ, 1986.
2. Аверин В. А. Психология детей и подростков: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1998.
3. Андреева Г. М. Психология социального познания. – М.: Аспект-пресс, 1990.
4. Гаранян Н. Г. Психологические модели перфекционизма // Вопросы психологии. – 2009. – № 1.
5. Гаранян Н. Г. Перфекционизм и психические расстройства (обзор зарубежных эмпирических исследования) // Терапия психических расстройств. – 2006. – № 1.
6. Грачева И. И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта // Психол. журн. – 2006. – № 6.
7. Ильин Е. П. Перфекционизм здоровый и невротический: как развить первый и избавиться от второго. – Режим доступа: http://www.elitarium.ru/2012/03/23/perfekcionizm_zdorovyjj_nevroticheskijj.html. – Загл. с экрана.

Психолого-педагогические проблемы формирования ценностных ориентаций студентов высшего учебного заведения

Семихвостов Вячеслав Иванович

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Проблема формирования ценностных ориентаций многоаспектна. Вопросы осознания и формирования ценностей можно найти в трудах философов и мыслителей древних цивилизаций. Анализ научной литературы позволяет заключить, что проблема ценностей рассматривалась учеными с точки зрения различных наук. Философскому аспекту ценностей посвящены работы С. Ф. Анисимова, А. Э. Воскобойникова, О. Г. Дробницкого, М. С. Кагана, В. И. Ксенофонтова, М. А. Розова, В. Ф. Сержантова, Ю. М. Смоленцева, В. П. Тугаринова и др.; ценности в социологии исследовали А. Н. Максимов, А. А. Ручка, Я. Щепаньский и др.; психологический аспект ценностей рассматривали Т. П. Гаврилова, Л. Г. Десфонтейнес, А. В. Петровский, М. С. Яницкий и др.; с точки зрения культурологии ценности изучали Б. Л. Губман, П. С. Гуревич, К. М. Хорунженко и др.; особенности ценностей в педагогике раскрывали В. П. Бездухов, Н. Э. Касаткина, Е. Л. Руднева, А. И. Шемшурина и др. В этих работах выделяются различные аспекты проблемы ценностных ориентации: дается определение самого понятия «ценностные ориентации», рассматриваются их структура и виды, поднимаются вопросы о степени их развития, особенностях становления и др. Кроме того, вышеуказанными теоретиками обосновывается тезис о том, что именно ценностные ориентации составляют ядро личности и характеризуют уровень ее развития в целом.

Вместе с тем анализ теории и практики формирования ценностных ориентаций студентов свидетельствует о том, что недостаточно изученной остается проблема формирования ценностных ориентаций студентов в условиях создания гуманитарной среды вуза; отсутствуют современные исследования, связанные с включением студентов в практическую социально значимую деятельность, осуществляемую во внеучебное время; недостаточно разработаны механизмы стимулирования самовоспитательной деятельности студентов, направленной на формирование нравственных ценностей.

Студенческая молодежь как становящийся субъект общественного производства характеризуется также особенным содержанием личностной, предметной и процессуальной сторон конкретно-исторического бытия. Подобное проявление социального положения и определяется закономерностями процесса социализации в конкретных общественных условиях. По мнению Б. Г. Ананьева, исходным моментом индивидуальных характеристик человека как личности является его статус в обществе, равно как и статус общности, в которой складывалась и формировалась данная личность. На основе социального статуса личности формируются системы ее социальных ролей и ценностных ориентации [1, с. 210]. Изучение роли общественно-социальных отношений в формировании личности применительно к ее ценностным ориентациям было продолжено в работах Б. Д. Парыгина, Г. М. Андреевой, А. И. Донцова, Л. И. Анцыферовой, В. С. Мухиной, А. А. Бодалева, Г. Г. Дилигенского, В. Г. Алексеевой и многих других исследователей. С точки зрения Л. И. Анцыферовой, направленность личности на определенные ценности – ценностные ориентации – формирует общество.

Становление личности заключается в закономерной перестройке системы отношений и иерархии смыслообразующих мотивов в процессе общения и деятельности, в становлении, тем самым, «связной системы личностных смыслов». Ценностные ориентации, являясь отражением представлений индивида о ближних и дальних целях, характеризуют субъективно-объективные отношения к окружающей среде, совершаемой или планируемой деятельности, складываются под влиянием определенного образа жизни, характерного для студенчества как особой социальной группы [3, с. 143]. Разделяя точку зрения Ярулиной Л. Р. под ценностными ориентациями студентов, понимается субъективное и объективное отношение к окружающей среде, в совершаемой и планируемой деятельности, которое складывается под влиянием образа жизни [4].

Формирование ценностных ориентаций современной молодежи, как самой динамичной части общества, является одной из главных проблем, целей и направлений молодежной политики в любом отдельно взятом государстве. Процесс формирования ценностных ориентаций современной молодежи подразумевает, прежде всего, целенаправленное управление, воздействие на него со стороны различных субъектов молодежной политики, обеспечивающее достижение намеченного уровня духовно-нравственного бытия путем преобразования социально-экономического, культурного и информационного ресурса в усвоенную и самовоспроизводимую систему традиционных духовно-нравственных ценностных ориентаций, а также поддержания их динамичного равновесия со средой [2]. Воздействие это может носить разноплановый характер: в зависимости от форм применения, методов управления ценностной сферой по линии регулирования; определение, культивирование и регламентация ценностной сферы; поступательное построение систем ценностных ориентаций, а также ресурсных возможностей субъектов молодежной политики.

Выявление специфических черт и качеств, нужных студенту как будущему специалисту, существенно зависит от психологического анализа требований к представителям отдельных специальностей. Такой анализ дает материал как о проявлении общих качеств в данной работе, так и раскрывает особое требование к личности и деятельности выпускника вуза. Развитие личности студента как будущего специалиста с высшим образованием идет в ряде направлений: укрепляется профессиональная направленность, развиваются необходимые способности; совершенствуются, «профессионализируются» психические процессы, состояния, опыт; повышается чувство долга, ответственность за успех профессиональной деятельности; крепнет профессиональная самостоятельность и готовность к будущей практической работе.

В процессе формирования ценностных ориентаций студентов имеет основание выделять такое понятие как смысложизненные ориентации. В рамках системы личностного ориентированного воспитания разрабатываются концепции формирования смысложизненных ориентаций

студентов в целостном образовательном процессе. В педагогике этот феномен до настоящего времени не имел самостоятельной дефиниции. Однако в научных изысканиях Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, Ш. А. Амонашвили, В. Н. Ильина и др. самое пристальное внимание обращается на роль саморазвития личности в образовательном процессе; на необходимость поиска подопечными смысла жизни, позитивного начала в ней; на развитие умения ставить перед собой гуманные цели, нести ответственность за собственные дела и помыслы.

Основное содержание ценностных ориентации личности студентов вузов заключается:

- в собственном престиже, т. е. завоевании своего признания в обществе путем следования определенным социальным требованиям;
- в высоком материальном положении, т. е. обращении к факторам материального благополучия как главному смыслу существования;
- в креативности, т. е. реализации своих творческих возможностей, стремлении изменять окружающую действительность;
- в активных социальных контактах, т. е. установлении благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширении своих межличностных связей, реализации своей социальной роли;
- в развитии себя, т. е. познании своих индивидуальных особенностей, постоянном развитии своих способностей и других личностных характеристик;
- в достижении, т. е. постановке и решении определенных жизненных задач как главных жизненных факторов;
- в духовном удовлетворении, т. е. руководстве морально-нравственными принципами, преобладании духовных потребностей над материальными;
- в сохранении собственной индивидуальности, т. е. преобладании собственных мнений, взглядов, убеждений над общепринятыми, защите своей неповторимости и независимости;
- в степени значимости для индивида той или иной жизненной сферы, в рамках которой он пытается себя реализовать. Это сфера профессиональной жизни, сфера обучения и образования, сфера семейной жизни, сфера общественной жизни и сфера увлечений.

Формирование смысложизненных ориентаций личности студента в педагогическом значении – процесс двусторонний. Во-первых, это целенаправленная деятельность педагога по созданию оптимальных условий для постижения студентами онтологических знаний и приобретения умений, навыков их реализации; во-вторых, это самостоятельная деятельность студента по осознанию целей самовоспитания, саморазвития, самоосуществления в гуманистической системе ценностей. Таким образом, можно констатировать, что процесс формирования ценностных ориентаций студентов достаточно сложный и имеет свои особенности. В рамках решения данной проблемы представляет интерес рассмотрение вопроса об особенностях подготовки и формирования ценностных ориентаций будущих специалистов конкретных специальностей.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Современные психологические проблемы высшей школы. – Л.: Педагогика, 2004.
2. Асташова Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО МОДЭК, 2010.
3. Бездухов В. П. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности личности студента, будущего учителя / В. П. Бездухов, А. В. Бездухов. – Самара, 2002.
4. Ярулина Л. Р. Ценностные ориентации студентов негосударственных высших учебных заведений // Прикладная психология. – 2012. – № 5–6.

Проблема формирования конкурентоспособности выпускников высших учебных заведений

*Семихвостов Вячеслав Иванович
Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения*

Для того чтобы подготовить выпускников к работе в конкурентной профессиональной среде, весь образовательный процесс в вузе должен быть нацелен на создание педагогических условий, обеспечивающих воспитание конкурентоспособных качеств личности. Между тем, практика подготовки бакалавров свидетельствует о наличии глубоких противоречий между требуемым уровнем, направленностью и содержанием подготовки, традиционным подходом к организации обучения, формированию его содержания, определению приоритетов.

Государственный стандарт нуждается в дополнении положения модели выпускника вуза юридического факультета, сформированного как личность, обладающего жизнестойкими качествами: самостоятельный, инициативный, толерантный, ответственный, готовый к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, конкурентоспособный, обладающий волей, интуицией, стремлением учиться. Высшая школа должна быть нацелена не только на усвоение определенной суммы знаний будущим юристам, но и на развитие личности, ее познавательных и созидательных способностей.

В настоящее время актуальность проблемы осознана на государственном уровне: в соответствии с требованиями Министерства образования и науки РФ, в каждом вузе должны быть созданы структуры, обеспечивающие осознанное построение студентом карьеры еще в годы учебы. Однако недостаточно разработаны методические средства обеспечения данного процесса.

Поскольку рабочая сила выступает реальным товаром на рынке труда, естественным считается принцип конкуренции, основная его цель – соответствие товара спросу. Условием соответствия спросу выступает конкурентоспособность товара, составляющими которой являются хорошие качество, оформление и реклама (самореклама). Однако понятие конкурентоспособности специалиста не достаточно разработано в отечественных гуманитарных науках, и одной из причин служат особенности исторического и политического развития страны.

Именно оптимальное сочетание профессионализма и универсализма может обеспечить личности и будущему юристу конкурентоспособность на рынке труда. Согласно современным представлениям об экономическом содержании образования, выпускника вуза можно назвать продуктом производства в сфере образовательных услуг. Рыночные условия ставят задачу повышения конкурентоспособности выпускников вузов. Следствием повышения конкурентоспособности выпускников на рынке труда будет также повышение конкурентоспособности учебного заведения на рынке образовательных услуг.

Необходимо помнить, что конкурентоспособный специалист – это не только продукт производства учебного заведения, но и личность, обладающая определенными качествами. Б. Д. Парыгин определяет конкурентоспособность как «комплексное свойство, имеющее свои ресурсы (психофизическое здоровье, возраст, внешность, способности, талант, уровень интеллекта, запас энергии) и нравственные аспекты (иерархия ценностей, система верований, наличие заветов и личных ограничений)» [5]. Основные ее составляющие – профессионализм, психологическая готовность к участию в конкуренции и социальные особенности (история страны, политический строй и т. д.) [1].

Когда речь идет о конкурентоспособности личности, то имеется в виду не только высокое качество результатов ее деятельности, но и ее способность выстоять и победить в конкурентной борьбе. Среди множества качеств, которые определяют конкурентоспособность личности, В. И. Андреевым выделены десять стержневых и приоритетных. «Конкурентоспособность личности характеризует синтез таких качеств, как четкость целей и ценностных ориентации, трудолюбие, творческое отношение к делу, способность к риску, независимость, способность быть лидером, стремление к непрерывному саморазвитию, стрессоустойчивость, стремление к непрерывному профессиональному росту, к высокому качеству конечного продукта своего труда» [1]. Данная идеальная модель конкурентоспособной личности позволяет выделить базовые компоненты:

мотивационно-потребностные, организационно-волевые, деловые, нравственные, общекультурные качества, интеллект, психологическую, коммуникативную структуру самосознания.

Поскольку современным подходом к решению проблемы трудоустройства молодых выпускников является реализация принципа лично ориентированного трудоустройства, при котором не только профессиональные, но и личностные характеристики выпускника увязываются с настоящими и перспективными кадровыми потребностями организации, проблема конкурентоспособного юриста обретает особую актуальность. Именно формирование конкурентоспособности является выходом из сложившейся ситуации с трудоустройством молодежи [2].

На основе понятия конкурентоспособности выведем следующее определение. Конкурентоспособный специалист – это специалист, способный достигать оставленные цели в разных, быстро меняющихся ситуациях за счет владения методами решения большого класса профессиональных задач и наличия определенных личностных качеств.

Формирование конкурентоспособного специалиста и профессионала начинается с детства. Для социологической науки субъектом профориентационного влияния являются социальные институты, формами влияния – все формы профориентационного воздействия, объектом – личность молодого человека, которая в современных условиях должна обладать качеством конкурентоспособности.

Именно обоснованность профессионального выбора считается необходимой составляющей конкурентоспособности специалиста. Обоснованный выбор профессии является необходимым результатом профориентационного воздействия социальных институтов. Отсутствие обоснованности негативно отражается и на личностных качествах будущего юриста, деформируя качества конкурентоспособной личности: снижает или искажает потребность в самореализации, отражается на деловых качествах (трудолюбие, дисциплинированность), организационно-волевых (активность, целеустремленность) и т. д. Естественным следствием выступает негативное влияние на усвоение профессионально важных знаний [3].

Результаты социологических исследований показывают, что хотя современная молодежь имеет в большинстве своем высокую самооценку и стремится к высоким результатам, она не представляет себе требований профессии, соответствия ей своих возможностей и умений, а также спроса на рынке труда [2].

Рассмотрим процесс формирования конкурентоспособного юриста на дальнейшем этапе обучения, вуз оказывает сильное влияние на формирование личности и, в частности, качеств, характеризующих конкурентоспособность.

Как уже отмечено выше, большое значение для «качества» выпускника вуза имеет качество самого образования, обуславливающее не только степень готовности к профессиональной деятельности, но и опосредованно-личностное, мировоззренческое и гражданское развитие. Под качеством образования понимают ряд системно-социальных свойств и характеристик, которые определяют соответствие (адекватность) системы образования принятым требованиям, социальным нормам, государственным образовательным стандартам. Это понятие охватывает все его функции: содержание образовательных программ, результативность научных исследований, укомплектованность преподавательскими кадрами и студентами. Все вышеперечисленные условия считаются важными, но недостаточными для формирования конкурентоспособной личности профессионала.

Используя маркетинговый подход, можно отметить, что целевыми потребителями образовательных и сопутствующих им услуг являются:

- государство, учреждающее и финансирующее образовательное учреждение;
- учреждения, предприятия и организации, выступающие соучредителями учебных заведений и одновременно потенциальными работодателями;
- остальные работодатели.

Сегодняшние выпускники в процессе учебы получают достаточно знаний и навыков, но проблема заключается в отсутствии необходимой связи между рынком образования и рынком труда. Общеизвестно, что набор большого количества студентов является положительным фактором для вуза, однако важно также значение этого для экономики региона. Усилившиеся за последнее время проблемы с трудоустройством молодежи сделали важным фактор ответственности образовательного учреждения за последующее трудоустройство его выпускников. Отсю-

да возникает необходимость в более точном описании требований, предъявляемых к выпускнику реальными условиями производства и спецификой местного рынка труда (профессия, навыки, квалификация), а также в проектировании системы адаптации студентов к этим условиям. Одним из традиционных способов разрешения проблемы соответствия рынков образовательных услуг и труда выступает заключение долгосрочных договоров учебного заведения с организацией-работодателем и привлечение ее к учебному процессу.

Таким образом, создается сотрудничество, взаимодействие сфер труда и обучения, устанавливаются тесные контакты с работодателями на основе рыночных механизмов. Конкурентоспособность будущих юристов во многом определяет и конкурентоспособность учебного заведения, которое в данном случае выступает производителем товара. Однако конкурентоспособность учебного заведения, на взгляд авторов, является более пролонгированной характеристикой, и качество конкурентоспособности выпускников обеспечивает ему престижность в течение длительного времени [5]. Качество конкурентоспособности учебного заведения – двойственная характеристика: оно определяется и одновременно определяет конкурентоспособность молодого человека. Вместе с тем возникают повышенные требования к организации жизнедеятельности учебного заведения, и оценку конечного продукта дает не только потребитель, но и производитель (преподавательский состав и управленческий персонал).

В современных условиях информационного общества все больше требований предъявляется к эффективной коммуникации и речевой культуре юристов. Именно владение культурой речи и коммуникативными навыками выступает требованием современного юриста, демонстрируя одновременно уровень его духовного, общекультурного и интеллектуального развития. Кроме усвоенных социокультурных знаний от современного юриста требуется готовность к изменяющимся условиям, умение адаптироваться и реализовывать свой потенциал. Идеалом становится мультикультурный человек, что требует от будущего специалиста знания иностранных языков, особенностей невербальной коммуникации и символики других народов [1].

Актуальность формирования конкурентоспособности юриста заключается в том, что развивающийся рынок труда и «рынок личностей» предъявляют к специалисту высокие требования. Во всех сферах деятельности все большее значение приобретают такие качества, как социальная ответственность, адекватное восприятие и мобильное реагирование на новые факторы, самостоятельность и оперативность в принятии решения, готовность к демократическому общению, социально активному действию, включая защиту своих прав, способность быстро адаптироваться к новым условиям, и другие качества, определяющие конкурентоспособность личности. В этой связи еще более актуальной становится задача усиления направленности образовательного процесса на формирование конкурентоспособности специалиста.

На примере Самарского филиала Московского городского педагогического университета рассмотрена структура филиала, особенности системы подготовки студентов, научной деятельности, международного сотрудничества, воспитательной работы. Анализ результатов, полученных в результате анкетирования выпускников юридического факультета СФ МГПУ, позволил сделать вывод, что на сегодняшний день уровень конкурентоспособности выпускников вуза не вполне достаточен и необходимо применить ряд мер и методик, направленных на совершенствование качества подготовки студентов и качество процесса обучения.

Список литературы

1. Безруков В. С. Словарь нового педагогического мышления. – Екатеринбург: СиПИ, 1992.
2. Никитин Н. Ш. Качество высшего образования. Риски при подготовке специалистов / Н. Ш. Никитин, П. Е. Щеглов // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – № 1.
3. Оценка качества деятельности образовательного учреждения / В. И. Васильев [и др.]. – М.: ИКАР, 2005.
4. Плаксий С. И. Конкурентоспособность российского высшего образования // Карьерный рост: транснациональные диалоги об управлении персоналом и развитии рынка труда: сб. науч. ст. / под ред. А. Н. Крылова [и др.]. – Бремен; М., 2007.
5. Практикум по социально-психологическому тренингу / под ред. Б. Д. Парыгина. – СПб., 2000.

Образовательный проект как стержневой ресурс управления

Семихвостов Вячеслав Иванович

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

На современном этапе жизнедеятельности образовательных систем всех уровней стало чрезвычайно распространено владение основами проектного управления. Поскольку перспективность проектов в развитии образования доказывать сегодня не стоит, актуальность освоения проектного менеджмента обусловлена не столько распространением проектов в образовании, сколько недостаточным вниманием к специфике управления образовательными проектами. Проекты для такой бюджетной сферы, как образование, являются источником дополнительных ресурсов, поэтому участие регионов в проектах модернизации образования требует обеспечить эффективность реализации данных проектов.

Прежде чем рассматривать образовательный проект как ресурс управления, необходимо усвоить ключевые понятия проектного менеджмента: проект, его основные характеристики, управление проектом.

Сегодня управление проектами – это внеотраслевая методика, то есть применяется везде: в нефтегазовой промышленности, металлургии, социальной сфере, здравоохранении, образовании, государственном управлении. Распространение методики управления на различные сферы деятельности является дополнительным доказательством её эффективности.

Анализ научной литературы выявил, что управление проектами как научная дисциплина основано на теории известных «отцов» менеджмента Ф. У. Тейлора, А. Файоля – основателей школ научной организации труда и административного управления.

Термин «проект» не несёт в себе путаницы в отраслях экономики, а в сравнительно молодом проектном управлении существует ряд определений этого ключевого понятия.

К примеру, Рассел Д. Арчибалд, всемирно признанный ас в управлении проектами, предлагает увидеть проект как «комплекс усилий, предпринимаемых с целью получения конкретных уникальных результатов в рамках отведённого времени и в пределах утверждённого бюджета» [1, с. 34].

Авторы учебно-методического комплекта «Проектное управление в образовании», А. М. Моисеев, О. М. Моисеева, раскрывают проект в таком понятии, как «особая (проектная) форма, способ и единица организации жизнедеятельности людей» [5, с. 12], поскольку современный мир считают проектной формой организации жизни.

В. Л. Виноградова употребляет понятие «проект» в следующем аспекте: «деятельность, предполагающая осуществление комплекса каких-либо действий, обеспечивающих достижение определённых целей» [2, с. 157].

Обобщая вышеизложенные определения «проекта», автор статьи сформулировал следующее понятие проекта: это временное предприятие, направленное на достижение уникального результата, а точнее это процесс создания нового конечного результата.

Проект, набирая свою популярность, породил достаточное многообразие проектов, среди которого можно увидеть образовательный проект. Образовательный проект появился не из необходимости получения прибыли, а из стремления повысить качество образования.

Д. А. Новиков определяет образовательный проект как «целенаправленное изменение образовательной системы» [6, с. 123].

Е. А. Ходырева, доктор педагогических наук, отмечает, что «образовательный проект есть система деятельности субъектов образования по созданию уникальных образовательных продуктов, услуг и результатов» [7, с. 1].

Н. А. Гончаров, М. П. Логинов, исследуя образовательные услуги как товар, пришли к выводу, что «образовательный проект» может иметь несколько значений: 1) комплекс мероприятий в рамках временных и ресурсных ограничений в условиях жизненного цикла образовательной услуги; 2) уникальный набор процессов, направленных на формирование различных компетенций на основе организационного, содержательного и методического обеспечения образовательных технологий [3, с. 2].

Рассматривая образовательный проект как механизм существенного инновационного развития образования, доктор наук Е. А. Ходырева считает следующие признаки значимыми для образовательного проекта:

- «высокая степень неопределенности параметров проекта уменьшает достоверность предварительной экономической оценки и предполагает применение дополнительных критериев оценки и отбора;
- ориентация на долгосрочные результаты требует создания надежной базы прогнозирования и учета фактора времени;
- участие высококвалифицированных специалистов, научных работников, уникальных ресурсов требует тщательной разработки отдельных этапов проекта;
- вероятность получения неожиданных и представляющих потенциальную коммерческую ценность побочных результатов проекта» [7, с. 2].

Ряд образовательных проектов в регионе: «Приоритетный национальный проект «Образование», Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» – отвечают этим параметрам и решают задачу модернизации образования.

Безусловно, образовательный проект отличается лишь отраслью реализации, но инструментарий, который заложен в проектном менеджменте, будет использоваться, поэтому следующие признаки, а сущие проекту вообще, будут общими и для образовательного проекта:

1. Наличие цели.
2. Координированное выполнение взаимосвязанных действий.
3. Ограниченная протяжённость во времени.
4. Уникальность.

Если все признаки в наличии, то можно говорить о проекте. Рассмотрим подробнее каждый из признаков.

1. Проекты осуществляются для достижения цели. Цель является движущей силой проекта. Усилия по планированию и реализации проекта принимаются для достижения цели, а не для растрачивания ресурсов. Проект предполагает комплекс взаимосвязанных целей, которые формулируют сверху вниз, а достигают снизу вверх.

2. Проекты включают в себя выполнение многочисленных взаимосвязанных действий. Стоит обратить внимание, что взаимосвязи могут быть очевидными и неочевидными. Расположив их в последовательности, менеджер понимает, что каждое задание в проекте не может быть выполнено, пока не завершится предыдущее. Задания в проекте могут осуществляться параллельно или последовательно.

3. Проекты выполняются в течение конечного периода времени. Заканчивается проект, когда достигнута цель, поэтому так часто складывается, что проекту не хватает средств. Проект – это система, которая существует столько времени, сколько требуется для получения конечного результата.

4. Проекты и мероприятия неповторимы и неоднократны. Степень уникальности одного проекта отличается от другого. Источники уникальности заложены в специфике конкретной ситуации.

Задаваясь вопросом «А зачем участвовать школам в образовательных проектах?», можно прийти к выводам о том, что это даст не столько дополнительные финансовые ресурсы и привлечёт общественное внимание, сколько поможет развить конкурентную среду и соответствующую мотивацию для повышения качества образования.

Список литературы

1. Арчибальд Р. Управление высокотехнологичными программами и проектами. – М.: Компания АйТи: ДМК Пресс, 2010. – 464 с.
2. Виноградова В. Л. Командное управление инновационными проектами в образовательном учреждении // Человек и образование. – 2012. – № 4. – С. 157–160.
3. Гончарова Н. А. Теоретические основы управления образовательными проектами в вузе / Н. А. Гончарова, М. П. Логинов // Вестник управления. – 2015. – № 3. – С. 1–12.
4. Горностаев А. О. Управление крупными проектами в системе общего образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Горностаев Александр Октавьевич. – М., 2012. – 27 с.

5. Моисеев А. М. Проектное управление в образовании: учебно-методический комплект материалов для подготовки тьюторов / А. М. Моисеев, О. М. Моисеева. – М.: АПКИППРО, 2007. – 124 с.
6. Новиков Д. А. Управление проектами: организационные механизмы. – М.: ПМСОФТ, 2007. – 140 с.
7. Ходырева Е. А. Управление инновационными образовательными проектами в современном вузе // Концепт. – 2015. – № 5.

О социализации семей, воспитывающих младшего школьника с ОВЗ, средствами детско-родительского клуба «ВМЕСТЕ»

*Сергиенко Татьяна Петровна
Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения*

В последние годы наметилась тенденция улучшения социальной поддержки семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Этому способствовал ряд обстоятельств, в частности, укрепление и расширение законодательной и нормативно-правовой базы социальной поддержки этих семей, введение федерального государственного образовательного стандарта обучающегося с ОВЗ, определённая трансформация массового сознания. Продолжает развиваться деятельность психологических служб в области сопровождения этих детей.

Однако проблема социализации ребёнка с ОВЗ в настоящее время не утратила актуальности, поскольку речь идет не только об исцелении от физических недугов, но и о максимально полноценной жизнедеятельности человека в обществе при наличии какого-либо физического или психического дефекта.

Поскольку любое сложное заболевание в той или иной мере затрагивает личностную сферу ребёнка, в процессе социализации особую роль играет среда. В связи с этим актуальным в социализации является максимально возможное включение в коррекционно-развивающий процесс членов семьи ребёнка с ОВЗ.

На сегодняшний день существуют и официально признаны разные формы работы с родителями, воспитывающими ребёнка с ОВЗ, такие, как:

- родительские школы;
- ассоциации;
- индивидуальное консультирование;
- тематические родительские собрания;
- педагогические гостиные и т. д.

Однако практика показывает, что наиболее эффективным способом взаимодействия с семьёй является организация совместной детско-родительской творческой деятельности, осуществить которую возможно посредством детско-родительского клуба.

В моём личном опыте логопедической работы идея создания такой детско-родительской группы появилась в 1999 г., когда как специалист я впервые встретилась с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, имеющими инвалидность по таким заболеваниям, как ДЦП, сахарный диабет первого типа, врождённый порок сердца. За редким исключением, эти дети не посещали образовательные учреждения, приходили лишь на непродолжительные индивидуальные занятия с логопедом, психологом и дефектологом. Успешность этих занятий, несмотря на добросовестное и активное участие родителей, аккуратное выполнение рекомендаций специалиста, была невысока. Достижение на занятиях коррекционного эффекта само по себе не гарантировало переноса позитивных изменений в повседневную жизнь ребёнка, в силу ряда причин, одна из которых – недостаточная мотивация, как ребёнка, так и родителя. Научение произношению какого-либо звука, самостоятельное сочинение загадки или сказки оставалось известным лишь педагогу, самому ребёнку и в лучшем случае – членам его семьи, поскольку детский сад либо школу этот ребёнок не посещал.

В результате возникла необходимость создания ситуации успеха, в которой ребёнок мог бы продемонстрировать свои достижения. Не менее важным это являлось и для родителей ребёнка, которые получили бы возможность увидеть его сильные стороны, получить обратную связь от других детей и родителей в виде эмоционального отклика на успех ребёнка.

Родителям и детям было предложено помимо индивидуальных занятий посещать и групповые совместные детско-родительские занятия по желанию. Такое желание изъявили все семьи.

Первичной задачей детско-родительских занятиях являлось обучение родителей практическим путём приёмам развития всех сторон устной речи: чувства ритма, слоговой структуры, фонетического анализа и синтеза, связной речи и др. в форме игр. Но поскольку эти приёмы осваивались участниками в групповой творческой деятельности, это способствовало совершенствованию, как у детей, так и у родителей, коммуникативных навыков, возникновению командного духа всей группы, а некоторые семьи стали развивать между собой и приятельские отношения. Учитывая вынужденную социальную оторванность этих семей, значимость таких занятий стала очевидной.

Затем в 2000 г. мне посчастливилось пройти курс семейной эмоционально-стрессовой групповой логопсихотерапии по коррекции заикания у подростков и взрослых под руководством д. психол. н. Карповой Н. Л. в ПИ РАО.

Не буду останавливаться подробно на описании этой методики. Отмечу ключевой момент – активная работа в группе не только самих заикающихся, но и членов их ближайшего окружения – родителей и родственников [4].

Участие в работе этой группы подтвердили уверенность в необходимости организации совместной детско-родительской деятельности и значительно обогатили арсенал приёмов развития речи.

Впрочем, обогатился не только методический аспект, но и количественный, что самое главное, качественный состав группы. Так, например, праздник Осени в клубе вместе с логопедом проводили двое взрослых выпускников группы СГЛПТ «Москва – 2000». Это был взаимодополняющий процесс. С одной стороны, родители и дети клуба получили заинтересованных артистов, с другой стороны, взрослые, прошедшие курс СГЛПТ получили возможность закрепления речевых навыков в качестве артистов, задача которых была не только представить своего персонажа, но и организовать игровую деятельность детей и их родителей в определённый момент праздника, а для заикающегося человека, пусть и получившего навык плавной речи без запинок, вступить в коммуникацию с эмоционально оживлённой в атмосфере праздника публикой и не растерять при этом речевые навыки – очень непросто. Помимо этого для участников праздника ведущие явились наглядным примером того, что преодолеть в своём состоянии при условии мотивации, поддержки со стороны близких человеку доступно многое.

Следует отметить, что семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ, не обязательно попадает в разряд «проблемных семей», не способных конструктивно решать задачи развития. Семья становится проблемной, в первую очередь, для самого ребенка, в зависимости от отношения родителей к нему. Тип отношения к дефекту во многом усиливает либо, наоборот, ослабляет компенсаторные возможности ребенка, успешность его адаптации и развития. Многое зависит от типологических особенностей родителя.

Подробно изучала типологию родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, В. В. Ткачева, которая выделила три типа родителей, воспитывающих таких детей [7].

Для родителей **авторитарного типа** свойственна активная жизненная позиция, стремление действовать согласно своей личной точке зрения на проблему, независимо от рекомендаций специалистов и мнения родственников и знакомых. Их жизненный тонус повышает феномен вытеснения негативных переживаний по поводу состояния здоровья и неуспешности ребенка. Авторитарные родители находятся в поисках самого компетентного врача, лучшего медицинского учреждения, наиболее результативного метода лечения, лучшего педагога, знаменитых народных целителей. В выборе руководствуются исключительно собственным мнением. Именно авторитарные родители создают родительские ассоциации и общества, устанавливают всевозможные контакты, упорно преследуют цель оздоровления, обучения и социализации своего ребенка и, таким образом, решают проблему ребенка в целом.

Отрицательные свойства:

- неумение сдерживать свой гнев и раздражение;
- отсутствие контроля за импульсивностью собственных поступков;
- склонность к участию в ссорах и скандалах;

– откровенное противопоставление себя социальной среде (специалистам, педагогам, администрации, родственникам, не принявшим их ребенка).

Авторитарные родители часто выдвигают нереальные требования к своему ребёнку, не соответствующие его возможностям. Другая часть этой категории считает, что педагоги завышают требования к их ребенку, в то время как его недостатки лишь характеризуют своеобразие индивидуального развития. «Не все дети одинаковые» или «Ну, не всем же быть учеными», – считают они. Такие родители излишне опекают своих детей.

В личности родителей *невротичного типа* преобладают истерические, тревожные и депрессивные черты. Они стремятся избегать трудные жизненные ситуации, уйти от решения проблем. Характерен тревожный фон настроения, излишнее беспокойство за ребенка. Эти черты легко передаются ребенку и становятся основной причиной формирования невротических черт характера и у него [7].

Недостаточно критично оценивают возможности своего ребенка. Подсознательно либо преувеличивают, либо стремятся скрыть трудности ребёнка и выдать желаемые результаты развития за действительные.

Не видят позитивных перспектив для ребёнка, а собственная жизнь воспринимается ими как несчастливая, неинтересная, загубленная рождением ребёнка с ОВЗ.

Самую многочисленную категорию родителей составляет *психосоматический тип*. Эти родители эмоционально более лабильны, чем представители двух других категорий. Им свойственны черты, присущие родителям, как первой, так и второй групп. Характерны частые смены полярных настроений (то радость, то депрессия, вызванная незначительным поводом). Имеет место тенденция к доминированию, но отсутствует аффективная форма реагирования на проблему. В большинстве случаев ведут себя корректно, сдержанно. Нежелательные особенности ребенка ими вуалируются от других [Там же].

У первых двух категорий родителей отреагирование проблемы выходит на внешний план: слезы, истерики у невротичных, скандалы, агрессия, окрик у авторитарных. У родителей третьей группы проблема отражается во внутреннем плане. Это оказывается причиной психосоматических проявлений. Все усилия, все средства и время родителей данного типа направляются на оказание помощи ребёнку.

Родители психосоматического типа, так же как и авторитарные, стремятся найти лучших специалистов. В некоторых случаях они сами становятся таковыми, активно включаясь в жизнь своего ребёнка: участвуют в деятельности детских образовательных учреждений, повышают свой образовательный уровень, меняют профессию в соответствии с нуждами и проблемами больного ребенка.

Таким образом, опираясь как на теоретические источники, так и на собственные практические наблюдения, можно сделать вывод о том, что родители, воспитывающие ребёнка с ОВЗ, зачастую нуждаются в корректировке своего отношения к дефекту ребёнка, нормализации как внутрисемейных отношений, так и отношений с социумом. Беседы с родителями о проблемах детей свидетельствуют о родительской некомпетентности в вопросах возрастных норм речевого, психического и физического развития как детей, имеющих конкретное нарушение, так и нормально развивающихся детей. Большинство родителей склонно занимать потребительскую позицию: «учитель должен», «школа должна» и т. д. Значимость собственного участия в социальной и образовательной успешности своего ребёнка родителями, как правило, обесценивается. Для создания устойчивой мотивации родителей к активному позитивному участию в воспитании необходимо осознание ими важности именно родительского вклада в развитие ребёнка с ОВЗ.

В связи с этим идея совместных детско-родительских занятий, на которых родители могут практическим путём освоить приёмы развития речи, а также убедиться, что многое и им, и их детям под силу, стала актуальной.

Для реализации совместной детско-родительской творческой деятельности педагогом-психологом и учителем-логопедом совместно составлена программа «Детско-родительский клуб «Вместе», созданная на основе теоретических положений Выготского Л. С., Белопольской Н. Л., Буянова М. М., Кожановой Н. С., Краснокутской Е. М. [1; 2; 3; 5; 6].

Программа рассчитана на один учебный год (сентябрь – май включительно). Направленность программы: социально-педагогическая. Объём программы – 64 часа. Режим реализации – 2 раза в неделю по 60 минут во второй половине дня

Отличительные особенности данной программы: совместная разработка и реализация учителем-логопедом и педагогом-психологом; реализация в форме групповых детско-родительских занятий; многофункциональность методов и приёмов, способствующих комплексному развитию детей, повышению эффективности реализации коррекционных мероприятий по устранению речевых нарушений; создание оптимальных условий для реализации реабилитационного потенциала; гармонизация в процессе детско-родительских отношений.

Состав группы разнообразен как по виду нарушения (заболевания), так и по психологическому типу, как детей, так и взрослых. Взаимодействие на занятиях клуба родителей всех трёх типов позволяет решать задачи выбора наиболее оптимальной родительской позиции, методов воспитательных мер в каждом конкретном случае и в конечном итоге способствует гармонизации детско-родительских отношений, социализации как ребёнка, так и родителя.

Такая группа – своеобразная модель социума, внутри которой под руководством специалистов (психолога и логопеда) в щадящих условиях все участники имеют возможность отработать и закрепить необходимые коммуникативные навыки с целью их последующего переноса в обыденную жизнь.

Общаясь в творческом процессе друг с другом, родители решают проблему социального вакуума: выносят своё общение за рамки учреждения, дружат, обсуждают какие-либо вопросы, не относящиеся к конкретным занятиям.

Цель создания клуба: содействие социализации семей, воспитывающих ребёнка с ОВЗ.

Задачи:

– способствовать гармонизации внутрисемейных взаимоотношений, межличностных отношений между диадой «мать с больным ребенком» и членами семьи, членами семьи и другими (посторонними) лицами;

– корректировать неадекватные поведенческие и эмоциональные реакции родителей и детей с ОВЗ;

– развивать коммуникативные навыки;

– расширять представления об окружающем;

– совершенствовать все стороны речи.

Формы совместной детско-родительской деятельности:

– беседа, обсуждение прочитанного, просмотренного (после выполнения домашнего задания в виде прочтения определённого произведения либо просмотра определённого фильма);

– двигательная;

– творческая речевая;

– изобразительная;

– музыкально-ритмическая;

– театрализованная.

В результате такой работы родители видят, что вокруг них есть семьи, близкие им по духу и имеющие похожие проблемы; убеждаются на примере других семей, что активное участие родителей в развитии ребёнка ведёт к успеху; формируется активная родительская позиция и адекватная самооценка.

Несмотря на то, что программа детско-родительского клуба «Вместе» рассчитана на один учебный год, мы считаем, что участие прошедших этот курс является не только допустимым, но и желательным в следующем учебном году. Таким образом, семьи, воспитывающие ребёнка с ОВЗ, имеют неограниченную возможность посещения занятий клуба.

Список литературы

1. Белопольская Н. Л. Некоторые вопросы психолого-педагогического консультирования семей, имеющих детей с отклонениями в интеллектуальном развитии // Дефектология. – 1984. – № 5. – С. 17–21.

2. Буянов М. М. Ребёнок из неблагополучной семьи. – М., 1983.

3. Выготский Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Выготский Л. С. Собр. соч. В 6 т. – М., 1982. – Т. 4.

4. Карпова Н. Л. Семейная логопсихотерапия. – М., 2000.

5. Кожанова Н. С. Коммуникативная компетентность родителей как важное условие коррекции коммуникативной деятельности детей с нарушениями зрения в семье // Специальное образование. – 2008. – № 11. – С. 28–34.

6. Краснокутская Е. М. Психолого-педагогическая работа с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья // Логопед в детском саду. – 2008. – № 2. – С. 42–47.

7. Левченко И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребёнка с отклонениями в развитии / И. Ю. Левченко, В. В. Ткачёва. – М.: Просвещение, 2008.

Анализ подходов к исследованию толерантности личности к неопределенности в отечественной и зарубежной психологии

Сероногова Елена Анатольевна

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Феномен толерантности к неопределенности тесно связан с актуальными проблемами современности. Всевозрастающие потоки необходимой информации и стремительное увеличение темпа жизни породили проблему глобальной неопределенности человеческого существования. С одной стороны, как бы ни старался современный человек угнаться за требованиями времени, он, даже вооружившись самым современным компьютером, вынужден действовать в ситуации внешней информационной неопределенности. С другой стороны, стремление мчаться «в ногу со временем» неумолимо наталкивается на физиологические барьеры предельных возможностей человеческого организма, порождая аддикции как реакцию на внутреннюю смысловую неопределенность идентичности личности. В этих условиях возрастает интерес к описанным еще в середине прошлого столетия феноменам толерантности к неопределенности (далее ТН).

Несмотря на полувековую историю исследований, сложность и многозначность этого феномена порождают множественность воззрений на его природу, что значительно затрудняет формирование единого представления о ТН, и, как следствие, порождает проблему его измерения. Как отмечают зарубежные и отечественные авторы, такие как Т. В. Корнилова, Е. Г. Луковицкая, большинство из имеющихся на сегодняшний момент измерительных методик обладают невысокой степенью надежности и слабо коррелируют между собой.

Толерантность к неопределенности является примером конструкта, значимость которого растет как в методологическом контексте – разработки категориального строя психологии, так и в контексте разработки представлений о личностной регуляции решений и действий человека в современном изменчивом мире, где неопределенность становится обычным условием его жизнедеятельности. Проблематичным оставалось до недавнего времени психологическое понимание этого конструкта, поскольку в зарубежной литературе, толерантность к неопределенности (ТН) была представлена двумя терминами: *tolerance for ambiguity* как толерантности к неясности, двусмысленности, многозначности стимулов, сложности их интерпретации – и *tolerance for uncertainty* как толерантности к неуверенности при недостаточной информированности.

Вставал вопрос о возможности представления интолерантности в качестве самостоятельной шкалы или полюса, противоположного ТН. Надежность предложенных средств для измерения ТН оказалась существенно более низкой, чем для обычных личностных опросников.

Конструкты толерантности к неопределенности имели в психологии как общие связи с разработкой проблемы личностной толерантности, так и специфические линии их содержательного развития в психологии познания, включая проблематику личностной регуляции принятия решений [4; 2].

В качестве достаточно широкого понимания толерантности к неопределенности в зарубежной психологии можно привести следующее определение: «способность человека принимать конфликт и напряжение, которые возникают в ситуации двойственности, противостоять несвязанности и противоречивости информации, принимать неизвестное, не чувствовать себя неуютно перед неопределенностью» [6].

В отечественных исследованиях толерантность получила трактовку в качестве интегральной личностной характеристики, изучаемой в следующих основных ракурсах: психологической

устойчивости, системы личностных и групповых ценностей, личностных установок и совокупностей разноуровневых индивидуальных свойств.

Рассмотрение становления понятия ТН в исторической перспективе относит его к теории черт Г. Олпорта. Этнопсихологические и социально-психологические исследования внесли существенный вклад в формирование представлений о связи личностных черт и предпочитаемых социальных структур и форм социального взаимодействия, а также о специфике принятия и непринятия людьми условий неопределенности.

Tolerantia с латинского переводится как терпение, терпеливость. Важным уточнением выступило со временем разведение представлений о толерантности как терпимости личности, предполагающей разумное и часто вынужденное принятие разнообразия условий человеческого общежития (и тем самым многообразие Других), и как личностной установки или свободно принимаемого личностного принципа (отношения), уже никак не связываемого «разумным принуждением». «В отличие от терпимости, толерантность подразумевает право личности на сохранение ее автономии, предполагает настроенность на паритетный диалог, на познание нового «чужого», а также не исключает возможности изменения системы взглядов и представлений индивида» [5; 3].

С момента описания феномена Френкель-Брунsvиком (Frenkel-Brunswik (1949)), предпринималось множество попыток создания валидной и надежной методики для измерения ТН и ИНТ. Первоначально, толерантность к неопределенности являлась составляющей шкалы предубеждений (H. G. Gough, 1951), позже был создан ряд специализированных шкал: Budner (1962), Ehrlich (1965), **Ошибка! Источник ссылки не найден.**Rosen (1966), **Ошибка! Источник ссылки не найден.**(1970), Norton (1976), Vigano La Rosa (1986), Nutt (1988), **Ошибка! Источник ссылки не найден.**(1993) [1].

В 1993 году Малейн (McLain) разработал шкалу MSTAT-I (Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance-1). Состоящая из 22 вопросов шкала Маклейна, является модернизированным вариантом предыдущих методик и демонстрирует высокую надежность (альфа) 0,86 и устойчивую корреляцию со шкалами Баднера и Мак Дональда 0,37 и 0,58, соответственно.

Г. Хофстеде (G. H. Hofstede) в 1984 году разработал индекс избегания неопределенности «**Ошибка! Источник ссылки не найден.**Avoidance Index» (UAI), состоящий из трех индикаторов – ориентация на правила, стабильность занятости и стресс. Он считал, что социальные правила, ритуалы, образовательные стандарты, религиозная ориентация и технологии культурально обуславливают формы реагирования индивида на неопределенность и, как следствие, что различные культуры вырабатывают у своих представителей различную степень избегания неопределенности. Согласно Hofstede высокий показатель UAI свидетельствует о низком уровне ТН, а низкий, соответственно, о высоком уровне ТН, присущем данной стране/обществу /культуре.

Под неопределенностью Г. Хофстеде (G. H. Hofstede) понимает пребывание в неструктурированных ситуациях (unstructured situations). Исследования проводились в 40 странах, по их результатам все страны были расположены в соответствии с показателями UAI. Греция, Португалия и Япония показали высокие значения UAI, в то время как Сингапур, Дания и Великобритания получили более низкие оценки. Следует отметить, что Хофстеде связывает данный показатель с широким кругом явлений, от частоты несчастных случаев на дорогах, до предпочтительного стиля руководства [7].

В большинстве своем описанный выше измерительный инструментарий представляет собой личностные опросники, возникшие на основании понимания их авторами сути конструкта ТН. Таким образом, содержание измерительных методик отображает все многообразие подходов к изучению ТН. Так, Frenkel-Brunswik (1949) определяла ТН через связь с особенностями восприятия, Budner (1962) и MacDonald (1970) по результатам созданных ими опросников ТН; Norton (1975) как «тенденцию воспринимать неопределенную информацию как разновидность психологического дискомфорта или угрозы»; Hofstede (1984) как культуральную составляющую, определяющую отношение к риску и неоднозначности; **Ошибка! Источник ссылки не найден.**D. L. (1993) описывает ТН как разброс реакций, от отвержения до привлекательности, при восприятии неизвестных, сложных, динамически неопределенных или имеющих противоречивые интерпретации стимулов [5].

К сожалению, отсутствие четких представлений о сути измеряемого феномена и, как следствие, – стандартизированного измерительного инструментария, создает ряд проблем как методологического, так и прикладного характера.

Размытость теоретических представлений об объекте измерения (ТН) породила традицию создания измерительной методики под конкретное авторское понимание сути измеряемого феномена, что минимизирует возможность сопоставления результатов, полученных при измерении ТН различным инструментарием. Так, исследования ТН проводились в различных культурах: индийской (Jain, 1977), североамериканской (Frenkel-Brunswik, 1949; McLain, 1993), мексиканской (Vigano La Rosa, 1986), немецкой (Kreitler и др., 1975), русской (Луковицкая, 1998). Однако в связи с проблемой средств измерения, результаты этих исследований сложно сравнивать [8].

Можно предположить, что с «инструментальными» проблемами частично связано и появление противоречивых данных о характере взаимосвязи ТН и таких психологических феноменов как тревожность, агрессивность, ригидность и пр., что вполне может быть объяснено, в том числе и использованием различных методик измерения ТН.

На теоретическом уровне, некоторыми западными исследователями высказывается предположение, что такие методики, скорее всего, измеряют различные аспекты проявления ТН, однако в имеющихся в нашем распоряжении источниках нам не приходилось сталкиваться с серьезными исследованиями на эту тему.

Специалисты Центра толерантности и гуманитарных технологий, созданного на базе кафедры Психологии личности факультета психологии МГУ и научно-практического центра «Гратис», учитывая тот факт, что «диапазон проявлений толерантности как характеристики физиологической и психологической устойчивости человека к различным воздействиям, необычайно широк (он включает в себя как психофизиологический, так и социально-психологический, как индивидуальный, так и групповой уровни)», проводят диагностику толерантности по трем основным направлениям:

- диагностика толерантности как психофизиологической устойчивости личности;
- диагностика толерантности как личностной характеристики;
- диагностика толерантности как системы установок и ценностей личности.

При этом методики для измерения ТН внесены в раздел диагностики толерантности как личностной характеристики, а для диагностики ТН предлагается использовать уже знакомую адаптированную шкалу Баднера (адаптация Г. У. Солдатова и др.) а так же метод рисуночной фрустрации Розенцвейга.

О. А. Лунина (Белгородский государственный университет) в статье «К вопросу о диагностике толерантности», исходя из определения понятия толерантности, как способности длительно выносить неблагоприятные воздействия без снижения адаптивных возможностей выдвигает предположение, что толерантность – своего рода механизм совладения с ситуацией (copingstyles), в которой присутствуют неблагоприятные для личности факторы.

Исходя из предложенной модели действия механизма толерантности, автор предлагает для проведения диагностики определить условия, по отношению, к которым будет определяться уровень толерантности. Данный подходе нам представляется наиболее, удачным, поскольку в него можно вкладывать те характеристики, которые будут актуальными для исследования.

Среди предлагаемых ситуаций О. А. Луниной:

- ситуация изменений (социально-экономических, геополитических и политических, экологических, демографических);
- ситуация отличий (национальных, культурных, религиозных, возрастных, гендерных, ценностных, личностных, языковых, социального и материального статуса, девиантных проявлений в поведении);
- кризисные ситуации (неопределенности; стресс; чрезвычайная ситуация; катастрофа).

Таким образом, если с теоретической точки зрения имеется ряд весомых аргументов для рассмотрения толерантности как родового понятия при изучении феномена ТН (что может служить поводом для отдельной научной дискуссии, выходящей за рамки данного исследования), то практика создания и адаптации измерительного инструментария свидетельствует о том, что в известных нам методиках измерения толерантности, созданных ведущими российскими спе-

циалистами, данный феномен понимается в основном как феномен межэтнического и межкультурного взаимодействия. А для измерения ТН предлагается использовать адаптированные методики западных авторов. Подобный подход обуславливает возникновение определенных противоречий между теоретическими постулатами и практическими аспектами измерения толерантности и ТН.

Тем не менее включение ТН в логику системного подхода к изучению психики, позволяет нам согласиться с высказываемым некоторыми авторами предположением, что имеющиеся методики измерения ТН являются чувствительными к различным аспектам проявления этого комплексного феномена.

Список литературы

1. Гусев А. И. Проблематика научной классификации толерантности к неопределенности // Наука и образование. – 2015. – № 5–6. – С. 42–45.
2. Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений. – М.: Аспект Пресс, 2013.
3. Луковицкая Е. Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности: автореф. дисс. ... к. п. н. – СПб., 2012.
4. На пути к толерантному сознанию / отв. ред. А. Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2010.
5. Оконешникова Н. Л. Проблема толерантности личности в современной зарубежной психологии. Методологические проблемы современной психологии: иллюзии и реальность: материалы Сибирского психологического форума. 16–18 сентября 2014 г. – Томск: Томский государственный университет, 2014. – 862 с.
6. Словарь психологических терминов. – М.: Инфра-М., 2014.
7. Hofstede Geert Jan. Cultures and Organizations: Software of the Mind. – New York: McGraw-Hill USA, 1997.
8. Stoycheva K. Talent, Science and Education: How Do We Cope with Uncertainty and Ambiguities // Science education: Talent recruitment and public understanding. – Amsterdam; Washington, D. C., 2002.

Защитные механизмы личности у лиц с алкогольной зависимостью

Сидорова Мария Евгеньевна

Психолого-педагогический факультет, 1-й год обучения

Актуальность проблемы изучения защитных механизмов личности у лиц с алкогольной зависимостью обусловлена тенденцией возрастания вовлеченных в круг алкогольной зависимости лиц, особенно молодого возраста. Острота и социальная значимость проблемы алкогольной зависимости, обуславливают выраженный научный интерес к изучению различных проявлений такого поведения и поиску его личностных детерминант.

Среди отечественных теорий, раскрывающих психологический аспект проблемы зависимо-го поведения можно выделить теорию аномального развития личности, предложенную Б. С. Братусем [2]. Как отмечает автор, потребность в алкоголе прямо не входит в число жизненных потребностей, как, например, потребность в кислороде или пище. Эта потребность появляется потому, что общество, во-первых, производит данный продукт, и во-вторых, «производит» и «воспроизводит» обычаи, формы, привычки, предрассудки, связанные с его потреблением [Там же, с. 223–224]. Однако, личность человека не просто репродуцирует обычаи и традиции своей микросреды, но вырабатывает к ним свое смысловое отношение, обладает определенной внутренней свободой принять или опровергнуть их.

Основатель психоанализа З. Фрейд считал, что в ходе эволюционного психического развития каждой личности, у неё вырабатываются и формируются определенные психические защитные механизмы, позволяющие приспособливаться к внешнему миру. У здоровых людей эти механизмы защищают от разрушения и стресса. Лица с алкогольной зависимостью осознанно или неосознанно стремятся поддержать свой личностный статус, свое «Я», негативно реагируя на воздействия, которые угрожают самоуважению, нарушают душевный комфорт.

З. Фрейд полагал, что защитные механизмы, эффективные по отношению к внешней (социальной) реальности, далеко не всегда способствуют разрешению глубинных конфликтов,

связанных с наличием психической (мотивационной) реальности, ибо, по его утверждению, «...защита от раздражений, а не против требований внутренних влечений» [4, с. 79].

В клинической практике, современным психоаналитикам постоянно приходится сталкиваться с подобными ситуациями, когда, «благодаря» психическим механизмам внутреннего вытеснения своих желаний, человек лишь формально справляется с внутренними конфликтами, а на самом деле, попросту отстраняется («уходит») от действительности, всецело погружаясь в созданный им (самим человеком) собственный психический иллюзорный и фантастический мир.

Механизмы психологической защиты личности, которые первыми развиваются в психофилогенезе и психоонтогенезе, называют низшими или «примитивными». К ним относят вытеснение («эмоционально мотивированное забывание»), подавление («репрессия желания»), отрицание («отвержение событий»), замещение («объектное смещение»), регрессию («примитивизация поведения»). В качестве переходных («усложнённых»), развивающихся в психофилогенезе и психоонтогенезе на базе низших, изучаются и понимаются: реактивное образование («гиперкомпенсация»), проекция («эго-перенос»), рационализация («умозрительное упрощение»). В качестве высшего («сложного», «просоциального») механизма психологической защиты личности, формирующегося на основе переходных, изучается и понимается сублимация или компенсация («творческая», «социально одобряемая» психологическая защита).

В результате проведенного исследования установлено, что в процессе лечения от алкогольной зависимости наблюдается рост числа продуктивных механизмов психологической защиты, а при возникновении рецидивов происходит возврат к использованию онтогенетически более древних механизмов психологической защиты. Выявлено, что на этапе терапевтической ремиссии у лиц с алкогольной зависимостью характерными являются такие защитные механизмы, как отрицание, проекция, интеллектуализация. Реже встречается компенсация. В случае возникновения рецидивов у лиц с алкогольной зависимостью происходит рост механизмов защиты – замещение и регрессия [3, с. 86–90].

Зависимый от алкоголя человек может отрицать свою болезнь, вред алкоголя, потерю контроля над собой. Защитный механизм рационализация дает возможность больному алкоголизмом объяснить употребление алкоголя, но при этом человек считает себя здоровым, а винит во всем обстоятельства. Механизм вытеснения – это удаление из сознания нежелательных с точки зрения пьющего человек действий, явлений, которые противоречат его самосознанию, установкам и ценностям. Психологический механизм проекция это приписывание или наделение другого человека качествами, которые свойственны пьющему человеку.

Для сравнения можно привести результаты другого исследования, в рамках которого изучались особенности психологических защитных механизмов у лиц с интернет – зависимостью [1, с. 24–25].

Установлено, что доминирующими механизмами психологической защиты у интернет-зависимых являются регрессия, и отрицание. Использование этих механизмов защиты характеризует интернет-зависимых как неуверенных в себе, неспособных бороться с трудностями в реальной жизни, испытывающих комфортное состояние, находясь в интернет-пространстве. тогда как у интернет-независимых наблюдается доминирование проекции и рационализации. Регрессия является деструктивным механизмом психологической защиты, когда человек в ситуации эмоционального напряжения неосознанно использует детские формы поведения, закрепленные в подсознании, связанными с детским стремлением к защищенности, попыткой вызвать жалость, призвать на помощь.

Как мы видим, у интернет-зависимых, также как у лиц с алкогольной зависимостью доминируют низшие (примитивные) механизмы психологической защиты. Развиваемая Ц. П. Короленко концепция зависимого поведения исходит из положения о наличии сходных психологических характеристик причин и условий формирования зависимого поведения вне зависимости от конкретных форм его проявления, механизмов, свойственных различным формам как фармакологического, так и нефармакологического содержания.

Сказанное дает основание для подробного изучения психодиагностических и психокоррекционных параметров психотерапевтической работы с системой механизмов психологической защиты личности.

Список литературы

1. Актуальные проблемы возрастной наркологии и профилактика аддиктивных состояний: материалы всероссийской междисциплинарной научно-практической конференции (Челябинск, 14–15 ноября, 2013 г.) / под ред. Е. Н. Кривулина, Н. А. Бохана. – Челябинск: Изд-во ПИРС, 2013. – 238 с.
2. Братусь Б. С. Аномалии личности. – М.: Книга по требованию, 2012. – 304 с.
3. Сквиря И. М. Механизмы психологической защиты у лиц с алкогольной зависимостью в ремиссии и в рецидивоопасных психических состояниях // Проблемы здоровья и экологии. – 2011. – Вып. 2. – С. 86–90.
4. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности / пер. с нем. А. Вяхирева, И. Полякова. – СПб.: Азбука: Азбука-атикус, 2011. – 256 с.

Облачные технологии в университетском образовании

Синев Кирилл Александрович

Факультет информатики и управления, 2-й год обучения

Качество подготовки студентов университетов все больше зависит от использования современных, прежде всего, информационно-коммуникационных технологий обучения. Именно информационно-коммуникационные технологии позволяют формировать у молодых людей навыки работы с информацией, коммуникабельность, критичность мышления, способность устанавливать контакты с различными социальными группами. Все это помогает выпускникам успешно адаптироваться в динамичных жизненных ситуациях, ускоряет их социализацию и профессиональное становление, повышает их конкурентоспособность и мобильность на рынке труда.

Информатизация образовательного процесса в университетах, с одной стороны, позволяет совершенствовать формы, содержание и методы обучения, а, с другой стороны, формирует информационно-коммуникационное пространство, функционирующее не только в пределах учебного заведения, но и на региональном, федеральном и международном уровнях.

Вместе с тем, несмотря на позитивную динамику процесса информатизации в российских университетах продолжает сохраняться противоречие между потенциальными возможностями использования современных информационно-коммуникационных технологий обучения и недостаточным уровнем их применения в учебном процессе. Сегодня все университеты обладают компьютерным оборудованием. Однако технические параметры совершенствуются столь стремительно, что даже при больших финансовых вложениях в модернизацию компьютерного парка и приобретение новых платформ и программного сопровождения, сохраняется хроническое отставание российских университетов в сфере вычислительных возможностей и новейших программных продуктов. Как свидетельствует мировой опыт, оптимальным разрешением сложившегося противоречия может служить внедрение в учебный процесс «облачных вычислений».

Идея облачных вычислений была сформулирована Джоном Маккарти, который в 1960 году высказал предположение, что когда-нибудь компьютерные вычисления будут производиться с помощью «общенародных утилит». Облачные вычисления начали обретать популярность с 2007 года за счет быстрого развития каналов связи, а также возникшей потребности в экономических и эффективных цифровых услугах.

У термина «облачные вычисления» есть множество определений. Для обозначения понятия облачные вычисления (от англ. *cloud computing*) часто используется термин «облачная (рассеянная) обработка данных», что подразумевает предоставление пользователю компьютерных ресурсов и мощностей в виде интернет-сервиса. Сам англоязычный термин *cloud computing* был впервые использован в 1993 г. Эриком Шмидтом для обозначения сервисов, дистанционно поддерживающих различные данные и приложения, размещенные на удаленных серверах.

Национальный институт стандартов и технологий США (National Institute of Standards and Technology – NIST) в документе “The NIST Definition of Cloud Computing” определил «облачные вычисления» следующим образом: модель облачных вычислений дает возможность удобного доступа посредством сети к общему пулу с настраиваемыми вычислительными ресурсами (например, сети, сервера, системы хранения, приложения, услуги); модель облака содействует доступности и характеризуется пятью основными элементами (самообслуживание по требова-

нию, широкий доступ к сети, объединенный ресурс, независимое расположение, быстрая гибкость, измеряемые сервисы). Облако содержит три сервисные модели (программное обеспечение как услуга, платформа как услуга, инфраструктура как услуга) и четыре модели развертывания (приватные облака, групповые облака, общественные облака, гибридные облака) [1].

Профессор Массачусетского технологического института (MIT) Карл Хевит отмечает, что при облачных вычислениях данные постоянно хранятся на виртуальных серверах, расположенных в облаке, а также временно кэшируются на клиентской стороне на компьютерах, ноутбуках, нетбуках, мобильных устройствах и т. п. [3].

Вакеро (Vaquerо) с соавторами в 2009-м году рассмотрели более двадцати определений облачных вычислений и сформулировали следующее:

Облако – это большой пул легко используемых и доступных виртуализированных ресурсов (таких, как оборудование, платформы, разработки, сервисы). Эти ресурсы могут быть динамически реконфигурированы для обслуживания меняющейся нагрузки (масштабируемость), что позволяет также оптимизировать использование ресурсов. Такой пул, как правило, эксплуатируется на основании модели «плати только за то, чем пользуешься». В рамках данной модели, гарантии предоставляемые поставщиком услуг определяются в каждом конкретном случае соглашениями об уровне обслуживания [2].

Таким образом, термин «облачные вычисления» применим для любых сервисов, которые предоставляются через сеть Интернет, и представляют собой одновременно технологии, сервис, решения и модель. Облачные вычисления как технологии предусматривают распределенную (рассеянную) обработку данных на основе дистанционной поддержки клиента с удаленного доступа как онлайн – сервис. Облачные вычисления как сервис обеспечивают услуги, связанные с инфраструктурой, платформой и программным обеспечением. Облачные вычисления как решения позволяют клиентским компьютерам использовать для обработки и хранения информации внешние вычислительные ресурсы, программное обеспечение, не установленное на локальном компьютере. Облачные вычисления как модель обработки информации обеспечивают по требованию удобный сетевой доступ к аппаратным и программным ресурсам вонлайн – режиме с минимальными управленческими затратами.

В образовательных учреждениях России облачные сервисы изначально появились в основном как бесплатные хостинги почтовых служб для студентов и преподавателей. И только сравнительно недавно студенческое сообщество и преподаватели по достоинству начали оценивать инновационные IT-приложения, например, Google Groups, Microsoft Office Web Apps, Amazon EC2.

В последние годы активизировался процесс использования облачных ресурсов российскими университетами, что кардинально меняет структуру и методы, оптимизирует процесс обучения студентов, избавляя их от жесткой привязки к аудиторным формам работы. Облачные технологии повышает качество подготовки студентов и снижают затраты за счёт более эффективного хранения и транслирования знаний, совместного доступа к обучающим материалам, группового проектирования, организации самостоятельного обучения на основе самоконтроля и тьютерского контроля, обеспечения индивидуализации, диалоговых и сетевых моделей взаимодействия всех субъектов образования, независимо от их местоположения.

Все большее распространение в российских университетах получают такие онлайн-ресурсы, как электронные журналы, личные кабинеты для студентов и преподавателей, виртуальные лаборатории, творческие мастерские, хранение и доступ к учебным заданиям онлайн, Web-приложения и т. д.

В Самарском филиале Московского городского педагогического университета Web-приложения от Google Apps в качестве коммуникативно-образовательной технологии используются с 2012 года. За последний годы значительно выросло количество пользователей как преподавателей, так и среди студентов. Данный рост обусловлен производственной необходимостью.

Показатели использования облачных технологий в СФ МГПУ за 2013–2016 гг.

Показатель	2013	2014	2015	2016
Количество зарегистрированных студентов, чел	254	786	1405	2343
Количество зарегистрированных преподавателей, чел	38	76	129	156
Объем трафика, Тб	0,3	2	12	23
Количество активно используемых приложений, штук	2	4	7	7

Наибольшие темпы прироста среди пользователей-студентов приходятся на 2013 год, а среди пользователей-преподавателей на 2014 год. В 2015 г. темпы прироста снизились, так к облачным сервисам подключены почти все студенты и педагогический состав университета.

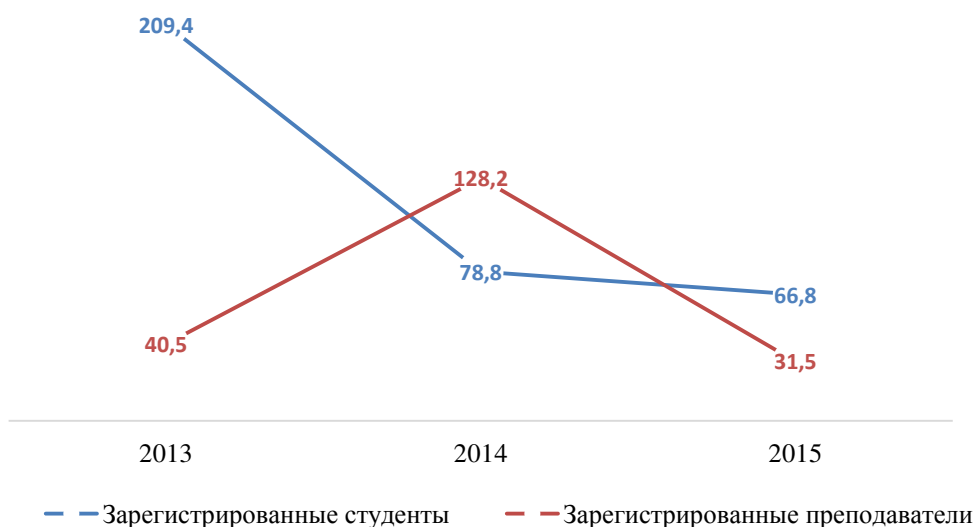


Рис. 1. Темпы роста пользователей Google Apps Education Edition в СФ МГПУ за 2012–2015 гг., %

Наиболее активными пользователями услугами в облаке от Google Apps Education Edition являются студенты и преподаватели специальности «Информатика». Отметим, что удобство и эффективность использования инструментов Google Apps оценили не только преподаватели кафедры информационно-компьютерных технологий и студенты дневной формы обучения, но и те, кто обучается на заочной форме. Студентам заочной формы обучения Google Apps практически полностью позволяет решить проблему взаимодействия с преподавательским составом и со студенческой средой в интервале между сессиями. Оказывается, что каждый второй пользователь Google Apps в СФ МГПУ пользуется Gmail и Google Groups практически ежедневно, согласно опросу студентов специальности «Информатика», проведенному автором статьи. Этот же опрос позволил выяснить, что, несмотря на разнообразие инструментария Google Apps, наиболее используемым приложениями остаётся Gmail и Группы Google. Остальные сервисы используются редко, хотя обеспечивают единый интерфейс и программную среду для взаимодействия студентов и преподавателей.

Список литературы

1. Облачные вычисления (Cloud computing). 2012. – Режим доступа: [http://www.tadviser.ru/index.php/Статья:Облачные_вычисления_\(Cloud_computing\)](http://www.tadviser.ru/index.php/Статья:Облачные_вычисления_(Cloud_computing)). – Загл. с экрана.
2. Склатер Н. Электронное образование в облаке. – Режим доступа: <http://www.hrm.ru/ehlektronnoe-obrazovanie-v-oblake>. – Загл. с экрана.
3. Hewitt C. ORGs for Scalable, Robust, Privacy-Friendly Client Cloud Computing // IEEE Internet Computing. – Sep.-Oct. 2008. – Vol. 12, no. 5. – P. 96–99.

Методы миссионерской работы Русской православной церкви в отношении мусульман Самарской губернии во второй половине XIX в.

*Слащинуна Анастасия Павловна
Факультет юриспруденции, 1-й год обучения*

Сегодня Россия переживает новый религиозно-духовный подъем, связанный с национально-политическим возрождением. В связи с чем, особую актуальность получили исследования затрагивающие проблемы межнациональных отношений, религиозной политики государства, национальной идентификации и сохранения культурной идентичности. На государственном уровне начали задумываться о содержании национальной идеи Россиян, что отражают слушания «Закона о единой российской нации и управлении межэтническими отношениями».

Объектом данного исследования является миссионерская деятельность Русской православной церкви в отношении мусульман Самарской епархии во второй половине XIX в., а так же применение законодательных норм в отношении отошедших от православной веры.

Научная новизна исследования определяется расширением круга источников. В данной статье используются архивные документы, впервые введенные в научный оборот. Именно на материалы из Самарских архивов опираются выводы исследования.

Одной из проблем беспокоящих Русскую православную церковь во второй половине XIX вв., а учитывая ее государственный характер, и правительство в целом, стал переход ранее крещеных татар в ислам, к концу 1860-х гг. XIX в. распространившийся среди «кряшенских» общин. Причиной этому послужили распространение мусульманами среди «кряшен» критического взгляда на христианство, а так же широкое распространение мечетей и школ в татарских деревнях [2, с. 43]. Основным инструментом для предотвращения так называемого «отпадения» стала миссионерская деятельность.

Одним из методов предотвращения отпадения «старокрещенных татар» от православия была переселенческая политика. «Кряшен» переселяли в отдельные деревни с целью изоляции от прежней веры. Миссионеры понимали всю значимость данного мероприятия и содействовали поселению вместе с новокрещеными русских семей, таким образом, достигалось лучшее восприятие основ христианского вероучения.

Еще одним методом в деятельности православных миссионеров выступает просветительский метод главным средством, которого являлась церковная школа. Одним из самых известных просветителей того времени был Н. И. Ильминский, он делает первые переводы религиозных текстов на татарский язык, разрабатывает проект по созданию специального учебного заведения для «кряшен» во главе со своим коллегой-кряшеном Василием Тимофеевым. Если раньше только мусульманские школы могли предложить «кряшенам» обучение на понятном языке, то появление миссионерских школ предоставило им возможность не только выучить грамоту, но и получить, уважаемую по тем временам профессию священника или учителя.

Как отмечает известный американский историк Пол Верт: «начиная с середины 1860-х гг. публиковалось и распространялось все больше копий религиозных текстов на «инородческих» языках. К 1869 г. православная литургия была полностью переведена на татарский язык и стала основой богослужения во многих «кряшенских» деревнях. Эти переводы сделали христианство доступным и впервые по настоящему позволили «кряшенам» что-то понять в той религии, которую, как считалось, они исповедовали. Проповедуемое словами родного языка, православие откликнулось на многие тревоги и надежды «кряшен»» [1, с. 270].

Сам Ильминский писал об этом так: «Чтобы совершенно прервать связь между татарами христианами и магометанством, самый алфавит в переводах должно употреблять русский с применением к татарским звукам. Это нужно по следующим причинам: 1) алфавит всегда принимался с верою, арабский алфавит составляет как бы узы, связующие татар с магометанством; 2) для крещеных татар знание арабско-татарской грамоты может быть вредно потому, что открыло бы им ключ к разумению магометанских книг» [3, с. 231].

Для перевода Священных Писаний приглашались не только ученые-лингвисты, но и природные носители языка, так как Ильминский справедливо полагал, что только человек со схожим мышлением сможет передать всю суть христианского учения. Таким образом, благодаря

стараниям Ильминского и миссионеров к концу XIX в. часть «кряшен» получила возможность приобрести знания об истинах христианской веры.

И все же основным орудием в деятельности миссионеров оставалась проповедь или так называемое «увещевание». Прекрасным подтверждением чего служат материалы местных архивных фондов. Так в 1873 г. в деревне Новый Салаван Самарского уезда Степно-Шенталинской волости (сейчас предположительно, село Вороний Куст Новомалыклинского района Ульяновской области), из «старокрещенных татар» отпало в ислам 26 человек, к ним был направлен миссионер К. Н. Старостин. Стоит отметить, что материалом для его бесед служило не только «Божие Писание», известно, что в его распоряжении был «Миссионерский противомусульманский сборник», состоявший из статей и исследований об исламе студентов миссионерского противомусульманского отделения Казанской духовной академии. Это подтверждается журналом Духовной консистории: «затребовать по приложенному объявлению для уездов Ставропольского, Самарского и Бугульминского по одному экземпляру каждой книги, по присылке, выдать, для употребления в потребных случаях, Протоиереям Помряскинскому, Федорову и миссионеру Старостину» [8, л. 3]. Таким образом, в распоряжении Старостина была целая коллекция книг, имеющих миссионерский противомусульманский характер.

Татары деревни Новый Салаван, называемые в источниках «кизильбаши», по названию национального головного убора с турецкого языка «kizil» – красный, «ваюэн» – голова [7, л. 2], указали на следующую причину своего «отпадения» от православия. Причиной их беспокойства явилась «участь детей», которым стало не с кем вступать в брак. Дело в том, что брак в Российской империи являлся строго религиозным институтом, законным признавался только брак, заключенный в церкви, а все потомство от поликонфессиональных браков причислялось к православию. Очевидно, что сами «кизильбаши» не хотели выдавать своих детей за православных, так как это обязало бы их воспитывать детей строго в соответствии с христианским законом.

Обратной стороной являлось то, что потомки крещенных татар не могли найти себе партнеров и среди русско-православного окружения, так как оно не признавало в них истинных приверженцев православной веры, и в татаро-мусульманской среде, так как формально они считались православными. Таким образом, они попадали в социальную изоляцию, поэтому перед ними возникает дилемма окончательного определения своей религиозной принадлежности.

Как раз в этот момент «самоопределения» появляется Терентий Егоров, отпавший из православия в ислам. Будучи гостем одной из семей Нового Салавана, желающей выдать свою дочь замуж за его сына он убеждает «кизильбаши» перейти в ислам, как утверждал десятник: «дядя был у них и журил, зачем согласились, идти в православие. По отъезду священника сидел до двух часов за полночь было до 20 человек» [7, л. 22 об.].

Беседы К. Н. Старостина продолжались в течение 10 дней, но, по мнению Духовной консистории, не имели должного успеха, так как по окончании собраний многие соглашались принять православие но уже на следующий день приходили отказываться, говоря, что им будет стыдно перед своими односельчанами. За все это время к православию присоединилось только 15 человек, и те, на момент закрытия дела все еще «медлили с обращением» [7, л. 53 об.].

Интересной представляется дальнейшая судьба Терентия Егорова. После встреч с односельчанами он был осужден: «дошел до такой безнравственности, что отказался от православия, и хотя и принимались призывы к его исправлению, но успеха не имели; и поэтому общество, убедившись в неисправности крестьянина Егорова, предоставляет его в распоряжение Правительства». Из 162 человек – 101 человек согласился на удаление Егорова, а 61 человек (все татары) изъявили желание оставить его в деревне. В итоге на основании статьи 183 «Уложения о наказаниях уголовных и исправительных» Егоров был приговорен Уголовным судом к ссылке в Сибирь [6, с. 69].

Между тем сам Егоров жаловался в поданном губернатору прошении на неправильность составления приговора, объясняя это тем, что: «приговор составлен по настоянию вследствие угроз волостного старшины» [7, л. 46].

Но статус «отпавшего», являвшийся противозаконным сделал фактически невозможным удовлетворение данной жалобы.

О судьбе остальных «отпавших» Самарская духовная консистория приказала: «Как из хода переписки видно что уклонившиеся в магометанство старокрещенные Кизильбаши живут

совершенно по магометанскому закону, и не имеют ни какой склонности к православию, то прекратив о них не ведущую к желанным результатам переписку, предписать приходскому священнику при всяком удобном случае не оставлять без вразумления отпавших» [7, л. 46].

Логично предположить, что Егоров был отправлен в ссылку с целью назидания остальным «отпавшим». Миссионер К. Н. Старостин в своем рапорте Самарской духовной консистории особо указывал на то, что если будет решено не уделять этому внимания, то многие последуют его примеру «отпадут от православия».

Данный пример отражает принцип покровительства православию, зафиксированный в Российском законодательстве, которым были сформулированы императивы в отношении поведения в обществе, регистрации гражданских состояний и «отпадении» от православной веры. Жизнь каждого подданного Российской империи была регламентирована в соответствии с его религиозной принадлежностью.

Причиной такой политики служило особое значение миссионерской деятельности, так как миссионерство преимущественно выступало как способ русификации инородцев. Примечательны следующие высказывания, которые мы находим в «Миссионерском противомусульманском сборнике»: «С принятием христианства русские язычники получили начала новой высшей жизни – личной, семейной, общественной и государственной. И эти новые начала так тесно, органически слились в русском народном сознании, что православие сделалось для русских людей знаменем народности. Тем более благодетельно было влияние христианства на инородческие племена, обитавшие в северо-восточной России и находившиеся в полудиком состоянии: с принятием христианства эти племена сливались с коренным русским населением в один православно-русский народ» [4, с. 24]. Это свидетельствует о том, что под статусом «инородца» понималась инородная вера, а не этническая принадлежность. С принятием православия «инородец» автоматически становился, в глазах государства, русским. Таким образом, этноним русский имел значение – православный.

На основе анализа данного примера, возможно, сделать следующие выводы о характере и эффективности миссионерской деятельности:

Самарская епархия при всем своем влиянии и доминировании весьма ограниченно использовала рычаги давления, предпочитая выбирать соответствующие конкретному случаю коммуникативные стратегии. Только в тех случаях, когда миссионеры встречали активное сопротивление, имело место административное влияние и применение запретительного законодательства.

Огромное значение придавалось просветительским методам, открывались школы для «кряшен», делались переводы «Священных писаний» и литургии, сама миссионерская деятельность развивалась, миссионеры получали возможность изучать последние труды направленные на предотвращение перехода в ислам.

Деятельность миссионеров, методы используемые ими были весьма эффективны, но только в том случае, когда они опережали идеи «отпадения». Те «кряшены» с которыми проводились беседы имели прочные понятия об истинах христианской веры и никакие убеждения со стороны мусульман не могли смутить их. В противном же случае попытки остановить «отпадение» были мало результативными.

Список литературы

1. Верт П. Православие, инославие, иноверие. Очерки по истории религиозного разнообразия Российской империи. – М.: Новое литературное обозрение, 2012.
2. Гусева Ю. Н. Ислам в Самарской области. – М.: Логос, 2007.
3. Исхаков Р. Р. Очерки истории традиционной культуры и религиозности татар-кряшен (XIX – начало XX в.): монография. – Казань: Центр инновационных технологий, 2014.
4. Миссионерский противомусульманский сборник. Выпуск XX. – Казань, 1894.
5. Россия и мусульманский мир: инаковость как проблема / отв. ред. А. В. Смирнов. – М.: Языки славянских культур, 2010.
6. Уложение о наказаниях уголовных и исправительных. – Санкт-Петербург: Тип. 2 отделения е. и. в. канцелярии, 1845.
7. ЦГАСО. Ф.32. Оп.1. Д.2245.
8. ЦГАСО. Ф.32. Оп.1. Д.2295.

Стратегии преодоления внутриличностного конфликта лицами с никотиновой аддикцией

Спицына Ирина Петровна

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Современная экономическая ситуация в нашей стране характеризуется высокой конкуренцией на рынке труда, а также растущими требованиями к профессиональным качествам работника. Стресс стал уже неотъемлемой частью жизни, современный человек постоянно испытывает различного рода трудности в реализации своей социальной активности, адаптируясь к переменам в обществе, сталкиваясь с кризисными ситуациями и пытаясь их преодолеть.

Увеличение социально-психологической напряженности, вызываемый объемом и интенсивностью информационного потока, также способствует возникновению и развитию признаков социально-психологической дезадаптации, нервно-психическому, соматическому напряжению у человека, которому постоянно приходится существовать в конфликтной ситуации не только с окружающей социальной средой, но и, прежде всего, с самой собой.

Зарубежными исследователями проблема внутриличностного конфликта рассматривалась чаще всего в рамках разработанных теорий и концепций личности, и понималась по-разному. Так, в психоаналитической психологии под внутриличностным конфликтом понимается борьба между несовместимыми силами или структурами внутри личности: между Оно и Сверх-Я (З. Фрейд), между чувством неполноценности и стремлением его преодолеть (А. Адлер), между личным Я и архетипом (К. Юнг), между противоречивыми «невротическими потребностями» (К. Хорни).

Для бихевиористов внутриличностный конфликт – это совокупность реакций, являющихся результатом ошибочного воспитания (Б. Ф. Скиннер). Когнитивная психология рассматривает внутренний конфликт как негативное состояние, возникающее в ситуации несогласованности личностных конструктов или как несоответствия знания и поведения (Л. Фестингер).

В гуманистической психологии, внутриличностный конфликт – это противоречие, возникающее между Я-концепцией и опытом человека (К. Роджерс), между стремлением к самоактуализации и реальным результатом (А. Маслоу).

В отечественной психологии к анализу внутриличностного конфликта обращались такие известные ученые, как В. С. Мерлин, Л. И. Божович [4], Фанталова, А. Я. Анцупов и А. И. Шипилов [3] и др.

В теории деятельности конфликт интерпретируется с помощью структурных компонентов деятельности (мотив, отношение, цели), являющихся основаниями для конфликта, с позиции деятельности как условия возникновения конфликта (А. Н. Леонтьев, В. С. Мерлин).

В рамках теории развития личности конфликт описывают как психологическое явление, сопровождающее процесс развития личности и проявляющееся в ситуациях, когда человек переживает возрастные кризисы (Л. С. Выготский, Л. И. Божович) [4].

Представители отечественной психологии А. И. Шипилов, А. Я. Анцупов рассматривая классификацию внутриличностных конфликтов, выделяют в ней приоритетность ценностно-мотивационной сферы личности, считая, что именно с данной сферой психики связана внутриличностная конфликтность [3].

Е. Б. Фанталова предполагает, что значительные расхождения между представлениями о ценности и доступности важных для человека ценностей в одной или нескольких жизненных сферах свидетельствуют о наличии внутриличностного конфликта. Для решения подобных конфликтов необходимо выявить их локализацию и определить степень выраженности в мотивационно-личностной сфере. Она утверждает, что именно такая экзистенциально-ориентированная направленность может помочь в выявлении внутриличностных конфликтов и их решении.

Таким образом, внутриличностный конфликт не только естественен, но и необходим для развития и совершенствования самой личности. Однако если он не получает конструктивного разрешения, то становится причиной развития проявления невротических реакций, соматизации, дезадаптивных форм поведения.

Аддиктивное поведение, как одно из дезадаптивных форм поведения, является девиантным, т. е., отклоняющимся от общепринятых и устоявшихся норм в обществе. Такое поведение характеризуется стремлением к уходу от реальности через изменение психического состояния посредством различных психоактивных веществ.

Аддиктивное поведение может брать начало с изменения психического состояния, оказавшее на будущего аддикта очень сильное впечатление, в этом случае фиксация может быть связана с воздействием изменяющего психическое состояние веществом. Особенностью фиксации является желание повторить те переживания, которые возникли при изменении состояния. Фиксация «запускает» аддиктивный процесс – обращение к аддиктивному агенту, через который будущий аддикт достигает желаемых психических состояний. Фиксацию могут сопровождать: эйфория, психическая релаксация, ощущение «взлёта», чувство беззаботности, усиление воображения [6]. Старшенбаум Г. В. пишет о пяти этапах развития аддикции: 1) человек находит способ, благодаря которому он может менять свое психическое состояние; 2) привычно использует этот способ в трудные моменты; 3) аддиктивное поведение становится частью его жизни; 4) аддиктивная часть личности полностью определяет жизнь; 5) происходит разрушение психики и необратимые биологические процессы в организме.

Одной из распространенных аддикций является никотиновая зависимость. В многочисленных отечественных работах, посвященных психологии аддиктивного поведения эта проблема рассматривается преимущественно с биомедицинских позиций.

В социально-психологических исследованиях проблемы курения выделяются два основных направления. В традициях первого, более обширного – рассматривалось влияние таких факторов приобщения к курению, как микросоциальное окружение [2; 5], значение курения как атрибута общения [7], личностно-психологические особенности, социальное давление со стороны сверстников; связь курения с акцентуациями характера [1] и др. В русле второго направления изучались особенности Я-концепции курящих и некурящих, клинико-психологические и личностные особенности курящих и некурящих, сравнительные характеристики особенностей трудных ситуаций и возникающих состояний психической напряженности у некурящих лиц и курящих с различной интенсивностью.

Совладающее (копинг) поведение является существенной составляющей адаптивного социального поведения, позволяющего преодолевать трудные ситуации, сопровождающиеся психической напряженностью. Первоначально к копинг-стратегиям относили ступор, бегство и агрессию. В настоящее время Р. Лазарусом, С. Фолкманом, выделяются следующие копинги: конфронтация, дистанцирование, принятие ответственности, самоконтроль, поиск социальной поддержки, бегство-избегание, планирование решения проблемы, положительная переоценка. Каждая из этих стратегий имеет свои положительные и отрицательные стороны. Назвать какую-либо стратегию конструктивной или деструктивной было бы некорректно.

Так, стратегия конфронтации подразумевает путь решения проблемы благодаря любой поведенческой активности, как правило, нецеленаправленной. Данный копинг нередко рассматривается как неадаптивный, т. к. поведение в проблемной ситуации нерационально (часто с компонентами агрессивности, конфликтности), но с другой стороны, он позволяет активно противостоять трудностям, обеспечивает предприимчивость личности при разрешении стрессогенных ситуаций при умеренном применении.

Стратегия дистанцирования подразумевает пути решения проблемы благодаря снижению субъективной значимости ситуации, а также уровня эмоциональной сопричастности с ней. Для данного копинга характерно использование обесценивания, юмора, отстранения, интеллектуальных приемов рационализации, переключения внимания и т. д. В качестве отрицательных сторон можно отметить вероятность обесценивания переживаний, недооценку возможностей действительного преодоления проблемных ситуаций.

Стратегия самоконтроля предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, минимизации их влияния на оценку ситуации. Выраженное предпочтение данной стратегии дает возможность избегания эмоциогенных импульсивных поступков, у индивидуума с этим копингом часто преобладает рациональный подход к проблемным ситуациям. Но могут возникнуть трудности с выражением переживаний.

Стратегия поиска социальной поддержки предполагает попытки разрешения проблемы за счет привлечения внешних социальных ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки. Это может привести к формированию зависимой позиции и/или чрезмерных ожиданий по отношению к окружающим.

Стратегия принятия ответственности предполагает признание субъектом своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение, в ряде случаев с отчетливым компонентом самокритики и самообвинения.

Планирование решения проблемы, как стратегия, предполагает попытки преодоления проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов. Стратегия рассматривается большинством исследователей как адаптивная, способствующая конструктивному разрешению трудностей. Но здесь есть вероятность чрезмерной рациональности, недостаточной эмоциональности, интуитивности и спонтанности в поведении.

Стратегия положительной переоценки предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет ее положительного переосмысления, рассмотрения ее как стимула для личностного роста. Характерна ориентированность на надличностное, философское осмысление проблемной ситуации, включение ее в более широкий контекст работы личности над саморазвитием. Здесь присутствует вероятность недооценки личностью возможностей действенного разрешения проблемной ситуации.

Стратегия бегства (избегания) предполагает попытки преодоления личностью негативных переживаний в связи с трудностями за счет реагирования по типу уклонения: отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения и т. п. Данная стратегия позволяет быстро снимать напряжение. При частом применении вызывает привыкание. При этом проблема не решается, внутреннее напряжение нарастает. При возникновении зависимости, в частности никотиновой, эта стратегия, как правило, преобладает. При отказе от курения обычным способом эта стратегия никуда не исчезает, она остается в другой форме, трансформируясь, например, в зависимость от еды, от никотинсодержащих препаратов. Поэтому необходимо развивать другие копинги.

Таким образом, никотиновая зависимость, как один из способов снижения психологического напряжения личности, вызванное переживанием внутриличностного конфликта, обеспечивает минимизацию действия стрессогенных факторов. Однако, влияние табакокурения на здоровье личности является однозначно негативным. Такой способ снижения напряжения не является единственно возможным, существуют более конструктивные копинги, которые может использовать человек, находясь в условиях стресса. Целью нашего исследования стало определение особенностей стратегий преодоления внутриличностного конфликта у лиц, страдающих табакозависимостью.

В качестве объекта исследования был выделен внутриличностный конфликт у лиц, страдающих табакозависимостью. Предметом исследования стали стратегии преодоления внутриличностного конфликта у лиц, страдающих табакозависимостью. В ходе изучения теоретического материала было сформулировано предположение о том, что у лиц, страдающих табакозависимостью, будут преобладать деструктивные копинг-стратегии преодоления внутриличностного конфликта.

Для доказательства выдвинутой гипотезы использовались следующие методики: Диагностика внутреннего конфликта: уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах (Фанталова Е. Б.), опросник «Способы совладающего поведения» (Р. Лазарус), интервью.

В эмпирическом исследовании приняло участие 33 человека, среди них лиц мужского пола 10, а женского – 23. Для определения статуса курения использовалось интервью. В группе курящих всего 16 опрошенных, среди них лиц мужского пола 6, а женского – 10. В контрольной группе некурящих лиц – 17 опрошенных, среди них лиц мужского пола 4, а женского – 13. Возраст испытуемых от 18 до 55 лет, т. е. это возраст рабочего населения нашей страны.

Для математико-статистической обработки полученных данных использовался U-критерий Манна – Уитни. Анализ полученных диагностических данных позволяет говорить,

что люди с никотиновой аддикцией используют преимущественно копинг-стратегии бегства-избегания ($U=78.0$; $p \leq 0.05$) и поиска социальной поддержки ($U=75.0$; $p \leq 0.05$). Проведенный анализ результатов эмпирического исследования проблемы позволяет предположить, что для снижения уровня дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере и успешного преодоления внутриличностного конфликта необходимо развивать конструктивные копинг-стратегии, такие как планирование, принятие ответственности, положительная переоценка. Это, в свою очередь, будет способствовать снижению риска формирования аддикции, в том числе никотиновой.

Полученные результаты могут быть использованы для создания программы профилактики и коррекции аддиктивного поведения с помощью освоения конструктивных копинг-стратегий.

Список литературы

1. Акчурин О. М. Влияние характерологических особенностей личности на формирование привычки курения / О. М. Акчурин, Ю. М. Мостовой, О. П. Мостовая // Украинский вестник психоневрологии. – 2002. – Т. 10. – Вып. 4 (33). – С. 96–99.
2. Александрова В. Ю. Психологические условия возникновения и распространения курения у подростков: дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1988. – 164 с.
3. Анцупов А. Я. Конфликтология: учебник для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М.: ЮНИТИ, 2000. – 551 с.
4. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
5. Котова М. Б. Психологические условия приобщения подростков к курению и его профилактика: дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2008. – 142 с.
6. Короленко Ц. П. Психосоциальная аддиктология / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. – Новосибирск: Олсиб, 2001. – 251 с.
7. Куйдо Э. В. Профилактика приобщения к курению у студентов // Наше здоровье. – М.: Фин. и стат., 1983. – С. 38–47.

Формирование профессионального самосознания учащихся средних профессиональных образовательных учреждений

Старцева Ольга Валерьевна

Психолого-педагогический факультет, 1-й год обучения

На рынке труда остро ощущается нехватка квалифицированных специалистов рабочих профессий. Никто не хочет быть рабочим, все хотят быть управленцами. Только вот управлять нечем. При поголовном высшем образовании у молодых людей, остро стоит проблема нехватки рабочих кадров, мастеров своего дела. Система критериев оценки и роста профессионализма в различных сферах деятельности оставляет желать лучшего, недостаточно разработана, отсутствует мотивация к стремлению стать рабочим человеком и приносить пользу обществу. В обществе отсутствует культ поклонения профессионалу, мастеру своего дела.

Ни для кого не секрет, что в обществе утерян дух профессионализма, ценность развития профессионального мастерства. На корню разрушена система профтехобразования, произошла утрата ценности рабочих профессий, гордости от приобретения профессиональных навыков, утрачен дух передачи мастерства и наставничества.

Так как же сделать так, чтобы молодежь хотела получать рабочие профессии, чтобы молодые люди гордились, а не относились с пренебрежением к понятию «мастер своего дела»?

На практике оказывается, у выпускников учреждений начального профессионального образования слабо развита потребность в саморазвитии и самоизменении, не сформированы приемы самопознания. Это подчеркивает актуальность вопроса формирования профессионального самосознания учащихся средних профессиональных образовательных учреждений.

Необходима мотивация для создания внутреннего побуждения к действиям у учащихся средних профессиональных образовательных учреждений. Для достижения заинтересованности

необходимо определить комплекс методов, среди которых основными являются социально-психологические (поддержка определенных успехов, проектов, благодарности, традиции и т. п.).

На этапе профессиональной подготовки учащихся средних профессиональных образовательных учреждений вместе с профессиональными навыками должно закладываться отношение к будущей деятельности, потребность в достижении профессионального мастерства, формирование профессионального самосознания личности. Профессионалами становятся не сразу, на этом пути человек набивает «много шишек» проходит немалый путь от робкого новичка до профессионала высокого уровня, проходя при этом много больших и малых уровней развития профессионализма. В профессиональной жизни каждого отдельного человека возможны взлеты и падения. В настоящее время профессиональное образование находится в процессе динамических изменений, вызываемых реформированием экономики и модернизацией образования в России. Следует отметить, что финальные требования к подготовке выпускника, определяются, несомненно, характеристиками результата этой подготовки для достижения коммуникативных целей, детерминированных целями практическими (социальными, познавательными, профессиональными).

Вопрос о личности, процессе ее формирования и воспитания является центральным в педагогике и педагогической практике. Как показывает анализ практики и теоретических изысканий, личностный подход в образовании расширяет сферу творчески избирательного усвоения материала. Один из способов реализовать личностный подход в обучении – сделать обучение сферой самоутверждения личности. Активизацией саморазвития учащихся в образовательном процессе, согласно современным психолого-педагогическим исследованиям, является актуализация проблемы личностного роста человека как основы его «самостояния» в содержании образования, раскрытие его смысла; применение активных методов и форм обучения, включающих молодого человека в образовательный процесс во всей насыщенности его потенциалов и личностных смыслов, «провоцируя» саморазвитие; изменение педагогического общения в сторону его открытости, эмпатийности, духовно-нравственного единения с учеником [4].

Переход в область саморазвития личности открывает новый пласт педагогических закономерностей, которые при традиционном образовании почти не обнаруживали себя. По определению Г. А. Цукерман, саморазвитие – это процесс активного, последовательного и в целом необратимого качественного изменения статуса личности. Саморазвитие – это потребность в самосовершенствовании, самодвижении, в построении себя как личности. Обучение и воспитание всегда действуют через внутренние условия, среди которых можно выделить открытость, готовность человека к восприятию педагогического влияния [8].

По мнению А. Г. Асмолова и В. П. Зинченко, профессиональное образование должно помочь человеку не столько в освоении конкретных знаний и умений, сколько в обретении «смысловой картины мира, того мира, в котором они живут и собираются трудиться». Так называемые знания, умения и навыки, так же, как и сами профессии, – это лишь средство для нахождения своего места в мире и в обществе [1; 2].

Формированием профессионального самосознания личности будущих специалистов в процессе их учебно-профессиональной деятельности занимается наука психология. Каждый педагог обязан знать ее основы. Эффективность развития профессионального самосознания обуславливается внедрением новых активных форм педагогического сопровождения, моделирующих будущую профессиональную деятельность, способствующих накоплению представлений о будущей профессии, рефлексии, самокоррекции и самосовершенствованию. У педагога «от бога» в учебной деятельности удачно сочетаются элементы демократического и авторитарного стилей управления учебным процессом. Без демократического стиля, предполагающего уважительное отношение к ученику, сочетаемое со стремлением помогать ему и сопереживать вместе с ним, трудно пробудить у учащихся интерес к учебе, привить им необходимые морально-нравственные качества.

В принципе каждый человек имеет от природы достаточный диапазон определенных задатков, чтобы при соответствующих социальных условиях стать личностью, способной освоить форму деятельности, соответствующую ее склонностям и дарованиям.

С возрастом роль собственной активности индивида постепенно увеличивается, качественно видоизменяется, преобразуется из адаптивной активности в неадаптивную, собственно

творческую. Саморазвитие возможно при наличии рефлексии, целеполагания, планирования и предвосхищения результатов собственного поведения. Предвосхищая свое будущее, осознавая свои реальные достижения и недостатки, человек стремится к самосовершенствованию посредством деятельности, общения с другими людьми. В своем стремлении к самовоспитанию он выступает как субъект собственного развития, определяет свою жизненную программу [2].

Основой профессиональной подготовки учащихся должен быть высокий уровень развития профессионального самосознания, основными показателями которого являются: уровень профессиональной самооценки, удовлетворенность выбранной профессией, мотивация на достижение профессиональных успехов, готовность к творческой самореализации в профессиональной сфере, уровень представлений о требованиях, предъявляемых к профессионалу, способность к адекватному включению в систему профессиональных отношений. Основу саморазвития, как показывает практика, составляют активность ученика и помощь взрослого. Последнее заключается в создании условий и конкретных педагогических ситуаций для личностного саморазвития ученика.

Профессиональное образование должно формировать ценностно-смысловые, нравственные основы будущего специалиста. Формирование профессионального самосознания рассматривается как целостный интегративный процесс формирования системы профессионально важных качеств, особенностей мотивации и самооценки, активизации индивидуально-творческого самопознания и саморазвития личности учащегося. Это также является результатом осмысления существующего опыта практической деятельности на различных уровнях обобщения в сфере социального взаимодействия по мере становления личности будущего профессионала.

В этом плане интерес представляет педагогический подход, разработанный В. В. Сериковым. Он предполагает, что личностно-утверждающая ситуация может содержать в своей основе нравственный выбор; самостоятельную постановку цели; реализацию роли соавтора учебного процесса; препятствия, требующие проявления воли, переживания радости собственного открытия; ощущение собственной значимости для других людей; самоанализ и самооценку; отказ от своих прежних воззрений и принятие новых ценностей; осознание своей ответственности за явления природной и социальной действительности [7, с. 17].

Одним из основных педагогических условий формирования профессионального самосознания учащихся средних профессиональных образовательных учреждений является обеспечение мотивации коммуникативной и учебно-познавательной деятельности учащихся. Мотивация в данном случае сводится не только и не столько к организации интересного и занимательного учебного процесса, а к реализации личностно-значимого потенциала обучения, индивидуальной релевантности компонентов учебного процесса, что достигается за счет:

а) соответствия содержания обучения ожиданиям и интересам учащихся, их прагматическим потребностям, индивидуальному уровню развития способностей, умений и компетенций учащихся, задачам приобретения профессиональных компетенций;

б) развития индивидуальных способностей учащихся;

в) активного участия в организации процесса обучения за счет «открытого характера» процесса обучения.

Во главу угла при таком подходе ставится определение, стимулирование и развитие познавательных и учебных потребностей учащихся, что в ходе обучения позволяет им научиться:

а) рассматривать данный вид деятельности с точки зрения мотивационно-потребностной сферы, т. е. достижения своих целей и реализации собственного профессионализма;

б) фокусироваться, прежде всего, на решении задач образования прагматическим потребностям.

Следующий вид педагогического воздействия заключается в применении принципа сознательности, который предполагает осознанную учебную деятельность учащихся. Этот принцип означает, что, участвуя в учебной деятельности в качестве ее субъектов, учащиеся четко осознают как финальные цели, так и промежуточные задачи обучения, учатся определять цель обучения и его ценность в формировании того или иного умения, компетенции, овладевают эффективными способами выполнения действий. Сознательность проявляется в целенаправленном анализе приобретаемых знаний, стратегий и способов осуществления деятельности и в созна-

тельной консолидации нового опыта с уже имеющимся. Необходимым аспектом реализации принципа сознательности является выработка интеллектуальных операций как предпосылки формирования и функционирования умений и навыков.

Формирование профессионального самосознания учащихся средних профессиональных образовательных учреждений на сознательной основе сопровождается принципом системности. Он означает последовательное овладение студентами компонентами профессиональной деятельности через четкую программу действий и систему ориентиров, позволяющих освоить алгоритм ее эффективного выполнения, а также через стратегии самоконтроля и оценки достигнутых результатов, которыми их снабжает преподаватель, и которые вырабатываются индуктивным путем. Применение принципа системности позволяет последовательно обучать студентов управлять профессиональной деятельностью в условиях переноса способов решения простых задач на решение более сложных, когда достижение каждой промежуточной цели является условием достижения последующей.

Предложенный подход к рассмотрению педагогических условий формирования профессионального самосознания учащихся средних профессиональных образовательных учреждений превращает их в инструмент успешного и эффективного обучения профессиональным навыкам, учебный процесс превращается из формального вычленения и преодоления трудностей в последовательное накопление опыта.

Преподаватели должны научиться осуществлять такую работу на фоне привычных, формализуемых форм обучения.

Таким образом, под педагогическими условиями формирования профессионального самосознания учащихся на этапе профессиональной подготовки понимается многоуровневая система методических решений, обеспечивающих успешное, эффективное и экономное достижение целей обучения.

Существует необходимость развития профессионального самосознания учащихся на этапе профессиональной подготовки, как важнейшей предпосылки успешного профессионального самоопределения. Первым основным условием для этого является повышение культуры учебного труда, культурное изменение самих изначальных форм деятельности и мышления. Именно через культуру познавательной деятельности ученик может приобщиться к творческим достижениям, пройти немалый путь от робкого новичка до профессионала высокого уровня, проходя при этом много больших и малых уровней развития профессионализма. Но это приобщение осуществляется лишь тогда, когда человек начинает не только созерцать культурные символы, а оживлять культурный смысл в собственной душе и собственном творчестве. Как справедливо подчеркивается в исследовательских трудах, культура и ее смыслы живут не сами по себе, а лишь через творческую активность вдохновляемого ими человека.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл: Академия, 2007. – 528 с.
2. Зинченко В. П. Сознание и творческий акт. – М., 2010.
3. Канаева Н. А. К проблеме формирования профессионального самосознания личности // Молодой ученый. – 2011. – № 11. Т. 2. – С. 77–80.
4. Куликова Л. Н. Проблемы саморазвития личности. – Хабаровск: Изд-во ХПГУ, 1997. – 316 с.
5. Лернер Е. А. Проблема воспитания личности в истории философской мысли и современность. – М., 1987. – 107 с.
6. Решетова З. А. Психологические основы профессионального обучения. – М.: МГУ, 1985.
7. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и психология. – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с.
8. Цукерман Г. А. Психология саморазвития личности. – М.: Интерпракс, 1995. – 288 с.

Развитие эмоциональной сферы старших дошкольников посредством психолого-педагогической программы «Палитра Чувств»

Степанова Ксения Юрьевна

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Проблема эмоционального развития дошкольников в современном обществе является актуальной в связи с необходимостью новых подходов к воспитанию и образованию детей. Это отражено в ряде государственных документов. Так в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования одной из приоритетных задач является «создание образовательной среды, которая гарантирует охрану и укрепление физического и психического здоровья воспитанников; обеспечивает эмоциональное и морально-нравственное благополучие» [1, с. 193].

Эмоциональная сфера детей дошкольного возраста заряжает и регулирует все остальные высшие психические функции, такие, как восприятие, внимание, мышление, воображение, память. Эмоциональные образы и эмоциональный контроль являются целью и продуктом воспитания. Все эти сложные процессы протекают под воздействием эмоциональной регуляции, поэтому именно развитие эмоциональной сферы ребёнка считается важнейшей задачей специалистов в дошкольном образовательном учреждении [5, с. 87].

Опираясь на методологические принципы культурно-исторической концепции (Л. С. Выготского; Д. Б. Эльконина; А. Г. Асмолова и др.), концепции психоэмоционального развития ребенка дошкольного возраста (Л. И. Божович; Д. Б. Эльконина; Э. Эриксона и др.); научно-экспериментальных результатов исследований, проведенных в период 2015–2016 учебного года на базе дошкольного образовательного учреждения была разработана и внедрена психолого-педагогическая программа развития эмоциональной сферы детей 6–7 лет «Палитра Чувств» в условиях МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 30» г. о. Самара.

Целью программы является развитие эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста, повышение осознанного восприятия ребенком своих эмоциональных проявлений и взаимоотношений.

Задачи были поставлены следующие:

1. Способствовать самопознанию ребенка, помогать осознавать свои характерные особенности и предпочтения
2. Помочь ребенку овладеть языком «эмоций» как способом выражения собственного эмоционального состояния, формировать способности к эмоциональной саморегуляции
3. Развивать самооценку и формировать адекватные отношения к себе и другим
4. Развивать личностную, эмоционально-волевую и коммуникативную сферы, познавательные и психические процессы воспитанников
5. Повышать психолого-педагогическую компетентность родителей воспитанников и педагогов

Психолого-педагогическая программа «Палитра Чувств» включает в себя три направления работы: работа с детьми, работа с педагогами, работа с родителями.

I. Первый блок нашей программы направлен на взаимодействие с детьми. Цель – развитие эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста, повышение осознанного восприятия ребенком своих эмоциональных проявлений и взаимоотношений. Данный блок включает в себя три этапа.

1-й этап – диагностирующий. Цель – определение уровня эмоционального развития воспитанников (методика «Эмоциональная идентификация» Е. И. Изотовой, методика Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной – изучение понимания эмоциональных состояний людей, методика А. Д. Кошелевой – эмоциональные проявления детей при разыгрывании сюжетных сценок).

2-й этап – формирующий. Состоит из трех блоков занятий.

Первый блок занятий «Какой я?». Цель занятий этого блока – это осознание ребенком самого себя, собственной индивидуальности, развитие внимания к себе.

Включает в себя занятия: «Все мы разные, но мы дружны!», «Я – Человек!».

Второй блок занятий «Мои эмоции». Цель занятий этого блока – знакомство с эмоциями человека (радость, грусть, злость, страх, стыд), осознание собственных эмоциональных проявлений. Включает в себя занятия: «Живут на свете человечки», «Человечек по имени Радость», «Человечек по имени Грусть», «Человечек по имени Злость», «Человечек по имени Страх», «Человечек по имени Стыд», «Человечки приходят в гости».

Третий блок занятий «Я и мои друзья». Цель данного блока, помочь ребенку увидеть и понять другого человека, партнера по игре и общению, формировать внимательное отношение к окружающим людям. Включает в себя занятия: «Наши особенности», «Я твой друг, ты мой друг».

3-й этап – заключительный. Цель – закрепление положительных эмоций от проведенной совместной работы, подведение итогов, обобщение полученных знаний. В результате проведенной работы по развитию эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста по программе «Палитра Чувств», итоговая диагностика показала следующие результаты по направлениям:

1. Мимика и пантомимика. По сравнению с первичной диагностикой (43 %) данные по этому параметру увеличились на 21 %, то есть в результате проведенной работы – 64 % детей научились правильно выражать свое эмоциональное состояние.

2. Выразительности речи. Интонационная выразительность речи по сравнению с первичной диагностикой (37 %) увеличилась на 18 % и составила 55 %.

3. Восприятие графического изображения различных эмоций улучшилось по сравнению с первичной диагностикой (39 %) на 34 % и составила 73 %.

4. Диагностируется значительное улучшение графического изображения эмоций (57 %) в сравнении с первичной диагностикой (21 %), динамика составила 36 %, исходя из чего, можно сделать вывод об эффективности подобранных форм работы.

II. Семья – мощный источник развития ребенка, особенно его эмоциональной сферы, поэтому в процессе реализации развивающей психолого-педагогической программы «Палитра Чувства» важная роль отводится взаимодействию с родителями воспитанников [2, с. 124].

Второй блок нашей программы направлен на взаимодействие с родителями воспитанников. Цель – повышение компетентности родителей по вопросам особенностей развития детей 6–7 лет. Включает в себя три этапа.

1-й этап – диагностический. Цель – определение уровня знаний о ребенке. Родителям предложена для заполнения анкета «Оценка особенностей поведения ребенка 7 года жизни», выполнение которой должно было показать, насколько родители компетентны в вопросах психологического развития своих детей. Результаты анкеты показали, что 27 % родителей имеют представления о психологических особенностях воспитанников, 41 % родителей частично знакомы с особенностями детей и 32 % родителей показали низкую педагогическую грамотность. Таким образом, выявилось наличие потребности у родителей во взаимодействии с педагогом-психологом учреждения с целью повышения своей компетентности в вопросах развития и воспитания детей.

2-й этап – формирующий. Цель – повышение компетентности родителей по вопросам особенностей в развитии детей 6–7 лет. На данном этапе для повышения компетентности родителей воспитанников в вопросах эффективного взаимодействия с детьми подобраны разнообразные формы работы педагога-психолога с семьями: информационные стенды, родительские собрания, консультации (индивидуальные и групповые), семинары-практикумы, круглые столы, ИКТ (буктрейлер).

На консультациях родители получили информацию об особенностях психологического развития детей седьмого года жизни, об уникальности и неповторимости каждого ребенка, особое внимание уделялось роли взрослого в успешной адаптации ребенка к школе.

Еще одной интересной формой работы с родителями стало проведение «круглых столов». Темы, которые были вынесены на обсуждение: «Словесные игры» и «Готовимся к школе с умом».

На родительском собрании родители познакомились с понятием кризиса 6–7 лет (кризис поступления в школу).

Проводились семинары-практикумы, на которых родители имели возможность на собственной практике познакомиться с играми, упражнениями, приемами для успешного взаимодействия с детьми, самое интересное использовалось со своими детьми. Темы семинаров-практикумов педагога-психолога: «Социально-эмоциональное развитие ребенка в семье», «Скоро в школу».

Новым в работе стало использование психологом технологии буктрейлер для привлечения родителей к семейному чтению детской литературы. Прочитанные произведения дают родителям возможность отработать свои эмоциональные состояния, понять самих себя и своих близких, служат толчком для начала конструктивных перемен. Все эти перемены положительно сказываются на психологическом здоровье семей воспитанников.

3-й этап – заключительный. Цель – определение уровня эффективности проведенной работы. Повторная диагностика показала, что компетентность родителей воспитанников в вопросах эффективного взаимодействия с детьми возросла на 42 %, исходя из чего, можно сделать вывод об эффективности подобранных форм работы.

III. Ведущая роль в создании эмоциональной атмосферы в группе принадлежит педагогу. Важной составляющей является собственный эмоциональный настрой педагога, эмоциональные особенности поведения и речи, а также эмоциональная устойчивость [3, с. 37].

Третий блок нашей программы направлен на взаимодействие с педагогами. Цель – повышение уровня психолого-педагогической компетентности педагогов по вопросам эффективного взаимодействия с воспитанниками. Включает в себя три этапа.

1-й этап – диагностический. Цель – определение стиля педагогического общения с воспитанниками. Педагогам предложена для заполнения анкета «Стиль педагогического общения».

Результаты получились следующие: либеральный стиль у 27 % педагогов, авторитарный стиль – 42 % и демократический стиль у 31 % педагогов.

Таким образом, выявилось наличие потребности у педагогов во взаимодействии с педагогом-психологом учреждения с целью повышения своей компетентности по вопросам эффективного взаимодействия с воспитанниками.

2-й этап – формирующий. Цель – повышение уровня психолого-педагогической компетентности педагогов по вопросам эффективного взаимодействия с воспитанниками. На данном этапе для повышения компетентности педагогов в вопросах эффективного взаимодействия с детьми подобраны разнообразные формы работы педагога-психолога: информационные стенды, консультации (индивидуальные и групповые), семинары-практикумы, тренинги.

Проводились семинары-практикумы, на которых педагоги имели возможность на собственной практике познакомиться с играми, упражнениями, приемами для успешного взаимодействия с детьми. Темы семинаров-практикумов педагога-психолога: «Педагог и ребенок: барьеры в общении», «Приемы эффективного, конструктивного взаимодействия с детьми».

На консультациях педагоги получили информацию об особенностях подхода к «трудным детям», об эмоциональном благополучии ребенка в детском саду, особое внимание уделялось роли педагога в процессе эффективного взаимодействия с детьми.

Для педагогов проводился тренинг «Счастье наше рядом», целью которого было развитие коммуникативной компетентности педагогов, их эмоциональной устойчивости, уверенности в себе, доброжелательного отношения друг к другу.

Профилактические мероприятия по улучшению эмоционального самочувствия педагогов проводились с целью предупреждения и снятия возможных последствий эмоционального перенапряжения, поддержания оптимального уровня психических состояний в условиях профессиональной деятельности. Регулярно проводилась работа по ознакомлению педагогов с техниками саморегуляции своего эмоционального состояния, релаксационные упражнения.

3-й этап – заключительный. Цель – определение уровня эффективности проведенной работы, постановка новых задач и определение форм и методов для их реализации. Повторная диагностика показала, что у педагогов стал преобладать демократический стиль (52 %) воспитания, исходя из чего, можно сделать вывод об эффективности подобранных форм работы.

В процессе анализа проведенного цикла занятий по развивающей психолого-педагогической программе «Палитра Чувств» специалистами и родителями было отмечено следующее:

- у детей и взрослых значительно повысились самооценка и уверенность в своих силах;
- дети стали более грамотно выражать свои эмоции и чувства;
- дети стали относиться более внимательно к окружающим людям;
- наблюдается речевое раскрепощение детей;
- у детей произошло расширение словаря;
- совместная деятельность позволила детям и родителям лучше понять друг друга, установить доверительные отношения;
- повысились коммуникативные навыки педагогов;
- педагоги стали использовать приемы восстановления эмоционального равновесия.

Таким образом, можно сделать вывод, об эффективности проведенного цикла развивающих занятий по психолого-педагогической программе «Палитра Чувств». У воспитанников развивается умение различать и объяснять свое эмоциональное состояние и эмоциональное состояние других людей, улучшается уровень передачи эмоциональных состояний речи, развивается умение правильно реагировать на различные жизненные ситуации с эмоциональной точки зрения, что в дальнейшем будет способствовать и помогать в развитии личности ребенка.

Список литературы

1. Изотова Е. И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика: учеб. пособие для студ. вузов / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
2. Истратова О. Н. Практикум по детской психокоррекции. Игры, упражнения, техники. – Феникс, 2013. – 352 с.
3. Смирнова Е. О. Межличностные отношения дошкольников. Диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М.: Владос, 2003 – 160 с.
4. Степанов С. С. Азбука детской психологии. – М.: Сфера, 2004. – 125 с.
5. Яковлева Н. Г. Психологическая помощь дошкольнику: книга для родителей и воспитателей. – М.: Сфера, 2002. – 112 с.

Учебная мотивация как составляющая учебного процесса

Тарасова Ксения Андреевна
Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Проблема мотивации молодёжи к обучению в вузе является актуальной и не теряющей своей важности и в настоящее время. Разные авторы называют различные мотивы поступления в вуз, что во многом зависит от ракурса изучения этого вопроса, а также от произошедших за последние годы социально-экономических и политических изменений в нашей стране. Все же можно отметить стабильно проявляющиеся мотивы, не утрачивающие своего значения при различном укладе общественного строя.

Основными мотивами поступления в вуз являются: желание находиться в кругу студенческой молодежи, большое общественное значение профессии и широкая сфера ее применения, соответствие профессии интересам и склонностям и ее творческие возможности. Имеются различия в значимости мотивов у девушек и юношей. Девушки чаще отмечают большую общественную значимость профессии, широкую сферу ее применения, возможность работать в крупных городах и научных центрах, желание участвовать в студенческой художественной самодеятельности [3, с. 58].

Тема мотива и мотивации достаточно хорошо разработана в педагогической психологии, но современная социокультурная ситуация накладывает свои специфические моменты в понимании указанной тематики и нахождении новых продуктивных способов подкрепления мотивации к обучению в юношеском возрасте. Стоит отметить, что часто по одному и тому же вопросу у психологов существует несколько разных мнений и, следовательно, отличающихся методик для выявления какого-либо факта, влияющего на различные аспекты мотивации. Для того чтобы учащийся по-настоящему включился в работу, нужно, чтобы задачи, которые ставятся перед ним в ходе учебной деятельности, были понятны, но и внутренне приняты им, т. е.

чтобы они приобрели значимость для учащегося и нашли, таким образом, отклик и опорную точку в его переживании [2, с. 79].

Что же такое учебная мотивация – это процесс, который запускает, направляет и поддерживает усилия, направленные на выполнение учебной деятельности. Это сложная, комплексная система, образуемая мотивами, целями, реакциями на неудачу, настойчивостью и установками ученика. Выделяют несколько типов мотивации, связанной с результатами учения [2, с. 81]:

– мотивация, которая условно может быть названа отрицательной. Под отрицательной мотивацией подразумевают побуждения обучающегося, вызванные осознанием определенных неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть, если он не будет учиться (укоры со стороны родителей, преподавателей, одноклассников и т. п.). Такая мотивация не приводит к успешным результатам;

– мотивация, имеющая положительный характер, эта мотивация выступает в двух формах. Зная тип мотивации, преподаватель может создать условия для подкрепления соответствующей положительной мотивации. Если это мотивация, связанная с результатом учения, то условиями для ее поддержания могут быть поощрение, показ полезности усваиваемых знаний для будущего, создание положительного общественного мнения и т. п. Если это мотивация, связанная с целью учения, то условиями для ее поддержания могут быть информация о достигнутых результатах, пробуждение и формирование познавательных интересов, проблемная методика. Для поддержания мотивации, связанной с процессом учения, важны живая и увлекательная организация учебного процесса, активность и самостоятельность учащихся, исследовательская методика, создание условий для проявления их способностей [2, с. 87].

Косвенно об учебной мотивации свидетельствует уровень реальной успешности учебной деятельности. Сюда относятся обычные показатели успеваемости, посещаемости и главное – показатели форсированности учебной деятельности обучающихся.

В процессе учения тип мотивации меняется. На изменение мотивации влияют различные причины: новые установки ученика (например, стремление обходить или преодолевать трудности), длительные удачи или неудачи в процессе учебных занятий, выбор жизненного пути и др.

Существуют различные классификации мотивов к обучению. Интересной является классификация, представленная Т. А. Ильиной [3, с. 110]:

Мотивы, непосредственно побуждающие:

- зависят от личности и деятельности преподавателя, отобранного материала, методов;
- опираются на произвольное внимание, основаны на положительных эмоциях.

Мотивы, перспективно побуждающие:

– связаны с предметной целеустремленностью самого учащегося, нацеленностью его деятельности на будущее;

– это интерес к предмету, к определенной деятельности, к которой есть склонность; желание заслужить одобрение товарищей;

– мотивы часто могут быть связаны с отрицательными эмоциями – страх перед учителем, родителями;

– опираются на произвольное внимание, связанное с сознательно поставленной целью.

Мотивы интеллектуального побуждения:

– интерес к процессу умственной деятельности;

– стремление найти самостоятельный ответ на вопрос, чувство удовлетворения от успешного решения, чувство удовлетворения от самого процесса мыслительной работы;

– пробуждение и поддержание подобных интересов зависит от учителя, т. е. необходимо обучение учащихся приемам умственной деятельности, овладения обще учебными умениями.

Это разделение очень условное, мотивы переплетаются друг с другом, переходят один в другой, объединяются; кроме того, соотношение мотивов меняется в зависимости от возраста; так на начальных курсах – преобладают непосредственно побуждающие мотивы; в старших – перспективно-побуждающие и социальные [4, с. 34].

Ведущими мотивами ученической деятельности могут быть и внешние, и внутренние мотивы. Разумеется, все мы хотим, чтобы деятельность обучающихся направлялась внутренними мотивами, но и внешняя мотивация может привести к постановке цели деятельности, если это только не отрицательный (боязнь плохого результата), а положительный мотив (желание полу-

чить хороший результат). Крайне важно знать динамику развития мотивов, и следить за тем, чтобы внешние положительные мотивы не перешли во внешние отрицательные. При правильно поставленном обучении происходит наоборот, интерес к преподавателю перерастает в интерес к предмету и позже – к науке, которую он представляет. Реально каждый обучающийся побуждается несколькими мотивами, т. к. учебная деятельность всегда полимотивирована.

Учебная мотивация, как и любой другой ее вид, системна. Она характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. Так, в работах Л. И. Божович и ее сотрудников, на материале исследования учебной деятельности обучающихся отмечалось, что она побуждается иерархией мотивов, в которой доминирующими могут быть либо внутренние мотивы, связанные с содержанием этой деятельности и ее выполнением, либо широкие социальные мотивы, связанные с потребностью занять определенную позицию в системе общественных отношений [1, с. 64]. При этом с возрастом происходит развитие взаимодействующих потребностей и мотивов, изменение ведущих доминирующих потребностей и их иерархизации. «...Мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для обучающегося, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними». Соответственно при анализе мотивации учебной деятельности необходимо не только определить доминирующий побудитель (мотив), но и учесть всю структуру мотивационной сферы человека. Рассматривая эту сферу применительно к учению, А. К. Маркова подчеркивает иерархичность ее строения. Так, в нее входят: потребность в учении, смысл учения, мотив учения, цель, эмоции, отношение и интерес.

Учебная деятельность побуждается, прежде всего внутренним мотивом, когда познавательная потребность «встречается» с предметом деятельности – выработкой обобщенного способа действия – и «опредмечивается» в нем, в то же время она побуждается самыми разными внешними мотивами, например, самоутверждения, престижности, долга, необходимости, достижения и др. На материале исследования учебной деятельности студентов было показано, что среди социогенных потребностей наибольшее влияние на ее эффективность оказывает потребность в достижении, под которой понимается стремление человека к улучшению результатов своей деятельности. Удовлетворенность учением зависит от степени удовлетворения этой потребности. Эта потребность заставляет студентов больше концентрироваться на учебе и в то же время повышает их социальную активность. Существенное, но неоднозначное влияние на обучение оказывает потребность в общении и доминировании. Для учебной деятельности особенно важны мотивы интеллектуально-познавательного плана. Мотивы интеллектуального плана создаваемы, понимаемы, реально действующие. Они осознаются человеком как жажда знаний, необходимость (нужда) в их присвоении, стремление к расширению кругозора, углублению, систематизации знаний. Это именно та группа мотивов, которая соотносится со специфически человеческой познавательной деятельностью, его интеллектуальной потребностью, характеризуемой, по Л. И. Божович, положительным эмоциональным тоном и не насыщаемостью [1, с. 99]. Руководствуясь подобными мотивами, не считаясь с усталостью, временем, противостоя другим побудителям и другим отвлекающим факторам, учащийся настойчиво и увлеченно работает над учебным материалом, точнее, над решением учебной задачи. Здесь Ю. М. Орловым был получен важный вывод: «наибольшее влияние на академические успехи оказывает познавательная потребность в сочетании с высокой потребностью в достижениях» [4, с. 77].

Установлено также чрезвычайно важное для организации учебной деятельности положение о возможности и продуктивности формирования мотивации через изменение целеполагания учебной деятельности. В выполненных под руководством А. К. Марковой исследованиях Т. И. Лях и О. А. Чуваловой подчеркнуто, что у подростков может быть сформирован личностно-значимый смыслообразующий мотив и что этот процесс реализуется в определенной последовательности становления его характеристик. Как отмечают авторы, сначала учебно-познавательный мотив начинает действовать, затем становится доминирующим и приобретает самостоятельность и лишь после осознается, т. е. первым условием является организация, становление самой учебной деятельности. При этом сама действенность мотивации, как показала

О. А. Чувалова, лучше формируется при направлении на способы, чем на результат деятельности. В то же время эта характеристика мотивации по-разному проявляется в разных возрастных группах в зависимости от характера учебной ситуации и жесткости контроля учителя. Так, чем младше курс, тем теснее зависимость действенной мотивации от характера учебной ситуации и жесткости контроля преподавателя, зависимость формирования действенности как первой ступени учебно-познавательного мотива от обязательности ситуации и контроля присутствующего преподавателя. В целом исследования учебной мотивации, обучающихся показывают недостаточный уровень ее стихийной сформированности, принципиальную возможность ее целенаправленного ступенчатого развития, учитывающего особенности возраста с преимущественной ориентацией на способы деятельности (не на результат) [5, с. 56].

Сильным, влияющим на изменение мотивационных структур фактором является проблемная ситуация, которая через необходимость выбора, снятие оценки и временных ограничений побуждает человека к творческой активности (Е. И. Савонько, Н. М. Симонова). Авторами установлено, что, а) доминирующая мотивационная ориентация выявляется в продукте деятельности, б) фактором, опосредующим влияние мотива на особенности продукта, является его личностная значимость, в) психологическое содержание личностной значимости зависит от типа мотивационной структуры. В исследованиях выявлено качественное своеобразие связей между типом мотивационной структуры, особенностями продукта деятельности и характеристиками ее субъектов [2, с. 91]. Так, на основе экспериментальных данных было выделено несколько групп студентов по критерию качественного своеобразия сочетаний таких характеристик, как особенности структуры мотивации, продукта, особенности протекания экспериментальной деятельности, субъектные характеристики. Качественно-количественный анализ мотивационных характеристик испытуемых позволил определить группу наиболее творческих, способных, готовых к поиску, экспрессивных и общительных студентов. В их структуре мотивации устойчиво доминирует ориентация на процесс; внутрискруктурные изменения характеризуются ярко выраженной тенденцией к упорядоченности и дифференцированию компонентов структуры под влиянием фактора времени и условий деятельности. Продукт деятельности испытуемых этой группы (тексты) отличается своеобразием, яркостью, высокой эмоциональностью, логической последовательностью, аргументированностью, личностной включенностью, творческим характером [4, с. 69].

В заключении нужно отметить, что мотивация в учебной деятельности играет не мало важную роль. Мотивация является особо важным и специфическим компонентом учебной деятельности, через реализацию и посредством которого возможно формирование учебной деятельности студентов в целом [1, с. 117]. Через мотивацию педагогические цели быстрее превращаются в психологические цели обучаемых; через содержание формируется определенное отношение к учебному предмету и осознается его ценностная значимость для личностного, в том числе интеллектуального развития обучающегося; с помощью побуждающих функций средств в педагогической коммуникации актуализируются и осваиваются учебные ситуации; систематический контроль за учебной деятельностью и его результаты используются для формирования ответственности и принятия корректирующих решений.

Список литературы

1. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 2000.
2. Епифанова С. Формирование учебной мотивации // Высшее образование в России. – 2010. – № 3.
3. Ильина Т. А. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2006.
4. Мельников Д. А. Мотивация и проблемы в обучении // Народное образование. – 2002. – № 9.

К проблеме эмоционального выгорания профессионалов индустрии красоты с высоким уровнем креативности

*Трусов Евгений Владимирович
Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения*

При нынешней экономической ситуации в нашей стране, в условиях высокой конкуренции как на рынке труда вообще, так и в среде малого и среднего бизнеса, растут требования к профессиональным качествам личности. И, тем не менее, нельзя утверждать, что каждая личность успешно приспосабливается к изменяющимся условиям.

В современной психологической науке особое внимание уделяется исследованию специфических социально-психологических явлений, в том числе такому феномену как «эмоциональное выгорание» среди профессионалов разных областей труда, с целью разработки программ по их предупреждению и коррекции. Эта проблема и в настоящее время остается актуальной и недостаточно разработанной, в связи с многообразием факторов, влияющих на выгорание, а также из-за специфичности каждого отдельно взятого коллектива.

Вопросами взаимосвязи личностных особенностей специалиста и профессиональной деятельности занимались представители различных отраслей науки, в том числе психологи Б. Г. Ананьев; Е. А. Климов; К. К. Платонов; А. М. Столяренко и др.

По мнению академика А. Л. Свенцицкого «особенности трудовой деятельности и сложившийся индивидуальный стиль работника могут иногда приводить к так называемой «профессиональной деформации...» [6, с. 7]. К профессиональной деформации личности относится формирование у профессионалов синдрома эмоционального выгорания, которое, с одной стороны, позволяет человеку экономно расходовать собственные энергетические ресурсы, вместе с тем, с другой стороны, может негативно влиять на состояние здоровья, на отношения с коллегами, а также на исполнение профессиональной деятельности.

Американский психиатр Х. Дж. Фрейденбергер в 1974 году ввел термин «эмоциональное выгорание», который изначально понимался как состояние истощения и изнеможения с ощущением собственной бесполезности. Далее этот вопрос исследовали В. В. Бойко, М. Буриш, К. Маслач, Р. Шваб и др. В современной науке «синдром эмоционального выгорания» определяется как состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы. Этот синдром включает в себя три основные составляющие: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений [3, с. 23].

Многие современные исследователи уделяют большое внимание феномену эмоционального выгорания, в частности его связи с различными особенностями личности [7, с. 86]. Так, например, установлена связь между ролевой конфликтностью и эмоциональным выгоранием. То есть на развитие СЭВ влияют такие профессиональные ситуации, в которых ответственность между сотрудниками не распределена, действия не интегрированы, а также имеется соперничество между сотрудниками.

Выявлена положительная корреляция между внешним «локусом контроля» и компонентами СЭВ, особенно с эмоциональным истощением и деперсонализацией. В других исследованиях показана отрицательная корреляция между составляющими СЭВ и самооценкой. Близким к исследованию этих взаимосвязей является выявление взаимосвязи между выгоранием и такими особенностями личности, как тревожность, эмоциональная чувствительность и некоторыми другими. Показано наличие положительной связи между выгоранием и агрессивностью, тревожностью и отрицательной – с чувством групповой сплоченности.

В ряде работ отмечается превалирующая значимость в возникновении выгорания некоторых организационных факторов, которая состоит из условий материальной среды, содержания работы и социально-психологических условий деятельности. Эта тенденция является наиболее перспективной в области изучения СЭВ.

Развитие синдрома эмоционального выгорания связано с наличием напряженной психоэмоциональной деятельности: интенсивное общение, подкрепление его эмоциями, интенсивное восприятие, переработка и интерпретация получаемой информации и принятие решений.

Другой фактор развития эмоционального выгорания – дестабилизирующая организация деятельности и неблагоприятная психологическая атмосфера. Это нечеткая организация и планирование труда, недостаточность необходимых средств, наличие бюрократических моментов, многочасовая работа, имеющая трудноизмеримое содержание, наличие конфликтов как в системе «руководитель – подчиненный», так и между коллегами.

Выделяют еще один фактор, обуславливающий синдром эмоционального выгорания – наличие психологически трудного контингента, с которым приходится иметь дело профессионалу в сфере общения (тяжелые больные, конфликтные покупатели, «трудные» подростки и т. д.).

Новой вехой в исследовании синдрома эмоционального выгорания стали исследования К. Маслач и М. Лейтер. В их основе лежит идея рассмотрения взаимосвязи ситуационных и личностных факторов в развитии выгорания [2, с. 96].

К. Маслач и М. Лейтер предположили, что эмоциональное выгорание является итогом диссонанса между личностью и работой [3]. Сюда включаются противоречия между завышенными требованиями к работнику и его возможностями, диссонанс между стремлением работников к самостоятельности и жестким контролем со стороны руководства, отсутствие вознаграждения, частые конфликты, диссонанс между этическими принципами работника и корпоративными принципами.

Таким образом, развитие синдрома эмоционального выгорания связано как с внешними факторами окружающей среды, так и внутренними факторами личности, а именно личностными особенностями отдельно взятого работника.

Все вышеперечисленные факторы, способствующие развитию синдрома эмоционального выгорания, в высокой степени присутствуют в профессиях типа «человек-человек». К такому типу профессий относится и профессия парикмахера. Высокая конкуренция между профессионалами индустрии красоты наблюдается не только между разными салонами красоты, но и в отдельно взятом салоне. Данный вид профессиональной деятельности требует от своих приверженцев не только высокого уровня коммуникабельности, но и надлежащего уровня развития творческих способностей.

Психологические проблемы творчества разрабатывали многие отечественные и зарубежные психологи (А. Адлер, Б. Г. Ананьев, П. К. Анохин, В. М. Бехтерев, М. Вертгеймер, Л. С. Выготский, Ч. М. Гаджиев, Л. И. Полтавцева, Дж. Гилфорд, С. Гроф, В. В. Давыдов, А. А. Деркач, В. Л. Дранков, В. Н. Дружинин, А. А. Исаев, В. П. Зинченко, Б. М. Кедров, Д. Келли, А. Кестлер, Н. Коган, Н. В. Кротус, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, Д. Лакан, А. Н. Леонтьев, А. Маслоу, А. М. Матюшкин, С. Медник, В. В. Налимов, Р. Пиви, Я. А. Пономарев, А. А. Потебня, В. Н. Пушкин, А. И. Раев, Л. А. Рёгуш, К. Роджерс, А. Ротенберг, С. Л. Рубинштейн, И. С. Семенов, С. Ю. Степанов, Г. С. Сухобская, Б. М. Теплов, Л. Терстоун, О. К. Тихомиров, Е. П. Торранс, З. Фрейд, Ф. Эндрюс, К. Юнг, М. Г. Ярошевский и другие). Проанализировав научную литературу по проблеме творчества, мы пришли к выводу, что в настоящее время нет единого подхода к этой проблеме. Психология творчества представляет из себя некую смесь различных концепций. Но одна мысль в современной психологии творчества все-таки едина во всех концепциях, что одним из компонентов творчества является креативность.

Изучив многие определения данного понятия, мы решили, что в общем и целом все они сводятся к одному. Под креативностью понимаются творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к порождению необычных идей, а также способность решать проблемные ситуации [5]. Креативность предполагает нестандартные подходы в отличие от общепринятых.

Таким образом, можно сказать, что существует два типа мышления. Первый тип предполагает, что существует только одно верное решение каждой конкретной проблемы, второй тип мышления ищет и находит множество решений каждой конкретной проблемы. Первый тип мышления называют конвергентным, второй – дивергентным. Именно дивергентное мышление лежит в основе креативности по мнению Дж. Гилфорда. Но такой подход не выявляет всех особенностей креативного процесса и не совпадает с ним полностью. М. Воллах, один из наиболее авторитетных исследователей креативности 60-х гг., показал, что интеллектуальные тесты довольно слабо связаны с креативными достижениями и совсем не связаны при высоких показа-

телях. А, по мнению Д. Б. Богоявленской, соотношение уровня процессов креативности и интеллекта влияет на личностные качества и способы адаптации [1].

В научной литературе существует множество исследований, посвященных возможности возникновения синдрома эмоционального выгорания у специалистов, занятых в сфере социального обслуживания, однако исследований, посвященных конкретно парикмахерам, не проводилось.

Исследуемая нами проблема заключается в изучении взаимосвязей особенностей феномена эмоционального выгорания с творческими способностями у работников индустрии красоты. В данной области проведено достаточное количество экспериментальных исследований, однако они не до конца раскрывают сущность синдрома эмоционального выгорания, следствием чего является дефицит научного знания о механизмах данного явления и отсутствие надежных, эффективных методик его профилактики и коррекции.

Мы предположили, что существует взаимосвязь феномена эмоционального выгорания с высоким уровнем креативности у профессионалов индустрии красоты. И нам предстоит экспериментально изучить данную взаимосвязь.

Результаты этого экспериментального исследования не только расширят научные представления о феномене эмоционального выгорания, но и позволят создать эффективную методику его профилактики и коррекции.

Список литературы

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. – М., 2002.
2. Водопьянова Н. Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях // Психология здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: Издательство СПбГУ, 2000. – С. 443–463.
3. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008.
4. Дружилов С. А. Индивидуальный ресурс профессионального развития как необходимое условие становления профессионализма человека // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010. – № 5 – С. 145–148.
5. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд. – М.: АСТ, 2009.
6. Свенцицкий А. Л. Социальная психология: учебник. – М.: Проспект, 2004.
7. Трунов Д. Синдром сгорания: позитивный подход к проблеме // Журнал практического психолога. – 1998. – № 8. – С. 84–89.

Особенности протекания возрастного кризиса у современных подростков

Филимонов Фёдор Вадимович

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

В настоящее время в развитых странах мира подростковый период жизни человека имеет тенденцию к постепенному увеличению. По современным данным он охватывает почти десятилетие – от 11 до 20 лет [8].

Несмотря на такие изменения, проблема подросткового кризиса практически не обсуждается, а если и обсуждается, то лишь применительно к некоторым категориям подростков, по каким-то причинам сложно проживающим этот период, например, из-за нерешенности основных задач развития на предшествующих возрастных этапах.

Отечественные исследователи (Л. И. Божович, Т. В. Драгунова, А. В. Толстых, А. М. Прихожан и др.) рассматривают подростковый возраст как принципиально проходящий через кризис, независимо от того проявляется ли его признаки в поведении и переживаниях подростка или нет. Американские психологи увязывают прохождение периода кризисного развития с обстоятельствами жизни конкретного подростка [8]. Представители культурной антропологии М. Мид и Р. Бенедикт доказали, что в культурах, где подростки рано принимают на себя обязанности взрослых, не происходит кризисов, нет и непредсказуемости в их поведении [6]. Также и М. Мид показала, что переживание подростковых кризисов не является неизбежным, и возможен бесконфликтный переход от детства к взрослости. На примере развития девочек –

подростков Самоа, она отметила, что наступление половой зрелости не является для них важным фактом, поскольку только племя решает, готовы ли они к брачной церемонии.

Р. Бенедикт описывала два типа перехода от детства к взрослости: 1) когда между детскими обязанностями и способами поведения взрослых существует разрыв; 2) когда нормы и требования к детям и взрослым схожи.

Исследования М. Мид, показали, что биологические факторы у всех подростков в разных культурах остаются неизменными, а изменениям подвержены прежде всего интересы и направленность личности.

Схожая точка зрения была обоснована Л. С. Выготским в книге «Педология подростка». Он писал, что «в основе психического развития лежит, прежде всего, эволюция поведения и интересов ребенка, изменение структуры направленности его поведения»; «ключом ко всей проблеме психологического развития подростка является *проблема интересов* в переходном возрасте» [1, с. 6]. Такое рассмотрение характеризует подростковый возраст как результат культурно-исторического развития.

В современной психологической литературе рассмотрение подросткового кризиса является проблемой.

Описывая условия возникновения кризиса, Л. С. Выготский называл три «точки созревания»: органического, полового и социального. Несовпадение этих точек и определяет проблемный характер развития подростка.

У приматов, например, точки органического и полового созревания совпадают, когда у них и заканчивается детство. В начале исторического развития общества точки полового и социального развития у человека совпадали, а органическое созревание наступало через несколько лет.

У современного подростка наблюдается рассогласование всех линии развития. В первую очередь наступает половое созревание, затем органическое и только спустя некоторое время – социальное.

Моменты рассогласования, которых исследователи не отмечали ранее, обнаруживаются и внутри каждой линии развития. Например, для современных подростков характерно несоответствие между уже практически «взрослыми» размерами тела и достаточно низкими силовыми и скоростными показателями. Сегодня высокий рост и масса тела ребенка или подростка еще не означает их хорошей адаптированности и работоспособности в будущем. В 17-летнем возрасте современные юноши имеют показатели мышечной силы на 10 кг, а девушек на 7 кг ниже, чем школьники 80-х годов.

Параллельно с ускорением темпов общего физического развития (акселерация) в современном мире наблюдается замедление темпов полового созревания, что также отражает изменение существовавших соотношений между этими линиями развития.

Различия в социально-экономическом положении семей подростков влияют на структуру их возрастных потребностей и интересов, определяя социальную направленность развития и перспективы достижения социальной зрелости, а также влияют на состояние физического здоровья (половое созревание и органическую зрелость).

Еще в исследованиях Р. Заззо было показано, что оценка начала подросткового периода совпадала у большинства подростков с началом полового созревания, а оценка завершения этого периода оказалась связанной с определенными социальными обстоятельствами [5].

Поскольку различия в социально-экономическом положении семей в современных условиях достаточно велики, то можно ожидать не только рассогласования линий развития, но и многообразие его вариантов.

За прошедший период, охватывающий почти четверть века, во всем мире и в нашей стране в особенности произошли существенные изменения всей социальной и культурной жизни, что не могло не сказаться на протекании подросткового периода. Наиболее заметно изменились социально-психологические условия развития психической сферы подростков.

Не вызывает сомнения, что формирование личности подростка происходит в рамках ведущей деятельности, то есть – в общении со сверстниками. Ключевая «проблема интересов» (по Л. С. Выготскому) по-прежнему связана потребностью проявить себя в среде сверстников, показаться интересным и привлекательным, реализовать себя в чем-то заметном. В процессе общения появляются такие элементы взрослости, как собственная позиция и способности ее от-

стаивания, моральные принципы, новые представления о будущем и пр. По мнению Л. С. Выготского, чувство взрослости, которое проявляется по отношению к самому себе, к окружающим взрослым и сверстникам меняет социальную ситуацию развития подростка.

Сохраняя свою значимость, ведущая деятельность подростков меняет свою форму: виртуальные технологии дают возможность увлекательно и творчески прожить период взросления, искать свое место в обществе с помощью свободного ролевого экспериментирования.

Процесс социального развития подростка в современных условиях поддерживается информационной социализацией, где выстраивается отношение к воспринимаемой информации, происходит постижение норм и ценностей, происходит категоризация и самокатегоризация, конструируется картина окружающей действительности [3].

Цифровые технологии как средства общения, позволяют контактировать со сверстниками, не испытывая напряжения, как при личном общении, не переживая по поводу своей неуклюжести или неловкости. Во время сетевого общения теряет значение целый ряд традиционных барьеров, таких как пол, возраст, социальный статус, внешняя привлекательность или непривлекательность, коммуникативная компетентность человека. Вследствие анонимности психологические и социальные риски в сетевом общении снижаются, у пользователей проявляются раскрепощенность, ненормативность и определенная безответственность. Подросток в сети может проявлять большую свободу высказываний и поступков, так как риск разоблачения и личной отрицательной оценки окружающими минимален. Его самопрезентации могут задавать пользователю как новые основания для самокатегоризации, так и новые причины для Я-изменений.

В исследованиях отмечается, что проблемный характер информационной социализации связан с практическим отсутствием единых информационных полей для взрослых и подростков, а также отражается в отсутствии практически у всех возрастных групп пользователей идеалов, героев и норм (большинство опрошенных подростков ни на кого не хотят быть похожими, никакие образы (как реальные, так и художественные) не являются для них эталонами). Отсутствие идеалов – тревожный феномен, может быть симптомом кризиса духовности в обществе.

Согласно потребностям во взаимодействии со сверстниками, подросток стремится к расширению круга общения, при этом по сравнению с более ранними периодами возрастает избирательность при выборе дружеских контактов, проявляется стремление состоять в неформальных группах сверстников. Возможность найти партнеров по общению есть даже тогда, когда в реальности ребенок является отвергнутым одноклассниками. Показательным является встречающееся у подростков добавление «в друзья» в социальных сетях (обмен контактами) большого количества людей ради сугубо количественного увеличения списка «друзей».

Потребность взросления влияет на использование возможности произвольного создания своего виртуального образа, на возможность скрывать свои реальные характеристики (например, внешность) и наделять «виртуальное Я» желанными качествами, что широко используется подростками при общении в Интернете, в особенности в социальных сетях (через создание личных профилей и страниц). Подростки стремятся создать «взрослый» образ, зачастую используя ненормативную лексику, выкладывая на страничку фотографии с нарочито «взрослым имиджем».

В таких случаях обнаружение расхождения реального и виртуального образа может способствовать появлению кризисных переживаний.

Тем не менее, стремление к широкому общению, которое не может происходить по многим причинам в реальности, все больше начинает приобретать массовый характер. У более младших подростков, для которых сам процесс общения становится самоцелью, подростковые группы начинают приобретать виртуальный характер и самоорганизовываться по новым основаниям, что также может усиливать противоречие между возрастными интересами и эффективностью социального созревания. У старших подростков выделение в круге общения друзей и приятелей пока сохраняется [7].

Интернет для подростка является притягательным, в частности, благодаря возможности примерить на себя разные роли и модели поведения (в компьютерных играх), что характерно для подростка с его стремлением к «поиску себя», но все же по большей части поддерживаются анонимностью и нерегламентированностью интернет-коммуникации, что способствует рельеф-

ному проявлению психологических особенностей подростка при осуществлении коммуникации при достаточном уровне комфорта [2]. Процесс коммуникации подростков в социальных сетях нивелирует часть особенностей, но при этом большинство пользователей подросткового и юношеского возраста дают схожие характеристики коммуникаций в социальных сетях и в реальном общении, что позволяет говорить об усиливающейся взаимосвязи процессов виртуальной и реальной коммуникации. Исключением является дружеское общение [Там же].

Подростки оценивают пространство социальных сетей в целом более благоприятно, чем пространство реальной коммуникации (имеют там больше друзей, чаще общаются с ними, используют его как ресурс для установления новых дружеских связей и реже испытывая в нем чувство одиночества). Показатель общения в соцсетях не коррелирует с показателями психологического благополучия. Переживание межличностных конфликтов в реальной коммуникации по сравнению с виртуальным конфликтным взаимодействием является более выраженным [4]. Это может означать, что развивающий эффект интернет – общения не способствует достижению реальной социальной зрелости, а служит для поддержания формальных отношений и утоления информационного голода.

Таким образом, у современного подростка наблюдается рассогласование всех линий развития, а также их внутренней структуры. Различия в социально-экономическом положении семей подростков влияют на структуру их возрастных потребностей и интересов, определяя социальную направленность развития и перспективы достижения социальной зрелости, а также влияют на состояние физического здоровья (половое созревание и органическую зрелость).

Социальное развитие подростка в современных условиях поддерживается информационной социализацией, где выстраивается отношение к воспринимаемой информации, происходит постижение норм и ценностей, происходит категоризация и самокатегоризация, конструируется картина окружающей действительности. Чем значительнее расхождения между виртуальным и реальным образом, тем выше риск возникновения кризисных переживаний у подростка.

Проблемный характер информационной социализации связан с практическим отсутствием единых информационных полей для взрослых и подростков, где могло бы выстраиваться их взаимодействие, а также проявляется в отсутствии практически у всех возрастных групп подростков и юношей идеалов, героев и норм, что может отражать состояние духовного кризиса целого поколения

В таких случаях обнаружение расхождения реального и виртуального образа может способствовать появлению кризисных переживаний у подростка.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Педология подростка // Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984.
2. Белинская Е. П. Информационная социализация подростков: опыт пользования социальными сетями и психологическое благополучие // Психологические исследования. – 2013. – № 6 (30).
3. Белинская Е. П. Я-для-себя или Я-для-Других: юношеские дневники эпохи «перепостмодерна» // Дети в информационном обществе. – 2012. – № 9. – С. 44–49.
4. Личность и межличностное взаимодействие в сети Internet. Блоги: новая реальность: сборник статей / ред.: В. Л. Волхонский, Ю. Е. Зайцева, М. М. Соколова. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2006.
5. Заззо Р. Психическое развитие ребенка и влияние среды. Доклад на Всемирной ассамблее международной организации по вопросам дошкольного обучения и воспитания. Афины, 1966 г. // Вопросы психологии. – 1967. – № 2.
6. Клейн Л. С. Персонализм: культура и личность // Развитие личности. – 2005. – № 2. – С. 163–170.
7. Хризантема и меч. Модели японской культуры. Психологические типы в культурах Юго-Запада США // Антология исследований культуры. Т. 1. – М.: Университетская книга, 1997.
8. Марцинковская Т. Д. Информационная социализация в изменяющемся информационном пространстве // Психологические исследования. – 2012. – Т. 5, № 26. – С. 7.

Лингвистические закономерности лексики кинокритики

Харламкина Екатерина Сергеевна
Филологический факультет, 1-й год обучения

С появлением интернет-ресурсов, посвященных новостям киноиндустрии, кинокритики потерпели значительные изменения. Эти изменения связаны с привлечением широкого круга аудитории, направленностью на информирование читателей, а не на анализ произведения, а также развитием у современных читателей клипового мышления. Современная кинокритика – малоизученный лингвистами объект, поэтому является актуальной сферой для проведения исследований.

Главные функции рецензии: информирование читателя и воздействие на него. Последняя функция подталкивает автора к использованию большого количества лексических приемов и тропов. Для автора кинокритики необходимо сделать свой текст привлекательным для широкой аудитории читателей, поэтому лексические особенности кинокритики очень выразительны.

С целью расположить к себе читателей, авторы рецензий часто используют приемы, которые помогают им включить аудиторию в «круг своих». Для этого эффективно используется **разговорная лексика**, в том числе нелитературная, например, сленг. Применение подобной лексики позволяет автору добиться нужной эмоциональной реакции и повысить экспрессивность высказывания:

Автор следующего отрывка, использует разговорный фразовый глагол *kick off* в значении «начаться, стартовать», чтобы рассказать о запуске вымышленной режиссером передачи и показать, с какой небрежностью главную героиню отправили в центр военных действий для создания репортажа:

“It’s 2003 and, as her editor puts it, “Iraq 2” is about to **kick off**” (Whiskey Tango Foxtrot, The Guardian).

Наряду с разговорной в кинокритике часто встречается **книжная лексика**. Она отличается большим разнообразием охватываемых тематик (общекнижная, общеполитическая, научная и так далее) и повышенной степенью экспрессивности. А. Н. Гвоздев [4, с. 202] разделяет книжную лексику следующим образом:

1. Пласт **высокой** лексики.

Автор следующей рецензии использует слово *bravado*, принадлежащее к пласту высокой лексики. Оно помогает критику описать легкомысленную храбрость, присущую персонажам фильма. Наше внимание так же не может не привлечь яркое сравнение с переполненными пепельницами (“as much as the ashtrays”):

“Nihilistic **bravado** overflows as much as the ashtrays” (Whiskey Tango Foxtrot, The Guardian).

2. Пласт **книжной** лексики.

Автор следующей рецензии использует книжные слова *evocative* («вызывающий воспоминания») и *poignant* («мучительный», «горький»), чтобы описать, какие чувства испытывал герой при виде судна:

“...a long floating ship over No Man's Land is highly **evocative and poignant**” (Sunset Song, Cine Vue).

3. Пласт **поэтической** лексики.

Автор следующей рецензии использует поэтический глагол *to yearn* по отношению к королевской чете, которая желала обрести наследника. Такой выбор глагола помогает автору создать образность, помочь читателю «окунуться» в атмосферу сказки:

“At the start, the unsmiling queen and her husband, **yearning** for a child, are told to kill a sea monster, and to have its heart cooked” (Tale Of Tales, New Yorker).

4. Пласт публицистической лексики.

Следующий автор обвиняет режиссера в искаженном взгляде на гендерные различия. Критик использует публицистическое существительное лишнее оценочной коннотации *scrutiny* в значении «исследование», «взгляд» и подкрепляет его эпитетом *wry*, которое несет в себе негативную оценку:

“...an all-male cast points to her **wry scrutiny** of gender dynamics” (Chevalier, Indie Wire).

Нередко в кинокритических рецензиях, авторы прибегают к использованию **антонимов**. Антонимы – слова, принадлежащие одной и той же части речи, обладающие противоположными лексическими значениями. Использование антонимов позволяет автору создать контраст внутри текста, усилив лексическую окраску того или иного явления, персонажа, предмета [6, с. 175].

Автор следующей рецензии показывает при помощи антонимов разнообразие спортивных игроков. Он также использует идиому “the cherry atop this treat” («вишенка на торте») для оценки рецензируемого фильма:

“But it’s **the cherry atop this treat** of a film, which brings together a large army of great MLB players – **young and old**, pitchers and hitters – to talk about the impact of the fastball on the game” (Fastball, Seattle Times).

Очень важным компонентом кинокритических рецензий являются **эпитеты**, без которых не обходится ни одна критическая статья. Для создания нужного образа автор прибегает к эпитетам, которые несут в себе экспрессивную оценку и помогают улучшить текст с эстетической точки зрения. Эпитеты выполняют две основные функции [3, с. 263].

1. Функцию создания образности.

В следующей рецензии мы видим насыщенный образ “приглушенной, таинственной красоты”, который автор создает при помощи нескольких искусно подобранных эпитетов:

“And so they hint at the details of this women-only confab from a **respectful** distance, lending it a **muted, mysterious** beauty” (Whiskey Tango Foxtrot, Time).

2. Оценочную функцию.

Автор следующего отрывка объясняет, что задумка фильма является неплохой, но персонажи получились плоскими, сюжет – неуклюжим, а сами истории длились бесконечно. Чтобы передать такое видение картины, автор использует эпитеты для создания оценки:

“The film’s look is **richly** conceived, but each tale is plagued by **flat** characters, **clunky** plot twists and **interminable** pacing” (Tale of Tales, NY Post).

Кинокритические рецензии также отличаются наличием **аллюзий** – отсылки к общеизвестным культурным, историческим и биографическим фактам. С помощью аллюзий автору проще создать образ персонажа, предмета или события. Среди кинокритических рецензий встречаются отсылки к другим **фильмам** [6, с. 80], часто в целях сравнения или создания образа.

“All sorts of movie references are evoked in this fevered dream of a sci-fi thriller: elements of “**Frankenstein**” and “**Dr. Jekyll and Mr. Hyde**”; a variation on the preface to “**2001: A Space Odyssey**” in” which an ape finds itself confronted not with a vertical slab but with Lucy seated in an office chair” (Lucy, The Wall Street Journal).

Наряду с отсылками к другим фильмам, в кинокритических рецензиях присутствуют отсылки к **литературным произведениям**. Авторы используют их чаще – чтобы сравнить двух персонажей между собой, реже – чтобы показать свою начитанность и широкий кругозор.

Автор следующего примера сравнивает персонажа фильма с двумя персонажами известных романов XIX века. Этими персонажами стали мистер Дарси («Гордость и предубеждение», Джейн Остин) и Хитклифф («Грозовой перевал», Эмилия Бронте):

“He is best known here, perhaps, as a great **Mr. Darcy** in the 1995 BBC miniseries version of “Pride and Prejudice.” In this movie, he’s a kind of domesticated **Heathcliff**” (Then She Found Me, New Yorker).

Кроме того, в кинокритических рецензиях бывают аллюзии к **историческим событиям и личностям**.

Автор следующего отрывка сравнивает героиню (как ее внешность, так и ее характер) с известной исторической личностью Жанной Д’Арк. Он также использует устойчивые выражения *cloistered princess* («принцесса в башне») и *knight in shining armor* («рыцарь в сияющих доспехах») для создания образности и контраста:

“Its heroine, part **cloistered princess** and part **knight in shining armor**, even bears a bit of a resemblance to **Joan of Arc** – though she dresses in Doc Maartens and thrift-store fashions” (Amelie, USA Today).

Авторы кинокритических рецензий также могут отсылаться к **музыкальным произведениям**. Именно так поступил следующий автор, использовав известную цитату из песни группы “Queen”. Также нельзя не отметить, что такие выражения как “hangs enough plot hooks” («оставляет крючоч-

ки в сюжете») и “to fill a circus tent” (идиома со значением «много, с избытком») оживляют повествование:

“De la Iglesia takes a simple premise – **the show must go on**, no matter what – and **hangs enough plot hooks** and characters on it **to fill a circus tent**” (My Big Night, Miami Herald).

Критики также могут ссылаться на реальных личностей, сравнивая их с режиссером фильма или актерами. Например, автор следующего отрывка сравнивает успех режиссера Нолана с карьерой другого знаменитого режиссера, актера и продюсера Клинта Иствуда:

“Because he's been so successful, Nolan, like **Clint Eastwood**, has been able to return again and again to the same creative team” (Inception, LA Times).

Поскольку рецензии основаны на критике произведения, в них часто присутствует **ирония**. Ирония представляет собой тонкую насмешку над объектом, истинный смысл в ней скрыт или является противоречием явному смыслу [5, с. 201]. Ирония обычно не несет в себе язвительности, но часто поддается с негативным подтекстом. Чаще всего ее используют, чтобы позидеваться над объектом, добродушно его высмеять.

Автор следующего отрывка иронизирует над одним из персонажей фильма и его способами вылечить простреленное бедро при помощи купленных на улицах города наркотиков:

“His health is bad and one of his hips is shot, and all the street drugs probably aren't helping” (Miles Ahead, NY Times).

Не меньший интерес при исследовании кинорецензий представляет **метафора**. Метафора – оборот речи, построенный на употреблении слова или фразы в переносном значении. Использование этого тропа придает рецензиям образность и выразительность. Авторы чаще всего используют их для описания персонажей, повышения эстетической составляющей текста и создания образности [3, с. 312].

В следующем примере автор говорит о давно потерянной дочери главной героини, как о «постыдном продукте ее неразборчивого прошлого». Кроме метафоры мы также видим в этой фразе оценочные эпитеты *shameful* и *promiscuous*:

“When Becca reveals a long-hidden secret and begins a search for her own lost daughter, **a shameful product from her promiscuous past...**” (Mothers & Daughters, NY Observer).

Поскольку целью критиков является разбор кинофильма, в рецензиях часто можно увидеть, что фильмы предстают в качестве одушевленных лиц. В этом авторам рецензий помогает такой троп, как **лицетворение**.

Автор следующего отрывка утверждает, что фильм полон нескончаемой энергии. Он также использует аллитерацию для создания приятного звукового сочетания:

“**The movie has an exhilarating energy that is never exhausting**” (My Big Night, Miami Herald).

Нередко рецензенты используют в своих текстах такое средство, как **сравнение**. Сравнение – это еще один троп, который основывается на сходстве двух предметов, личностей или явлений [3, с. 357]. Сравнение усиливает эстетическую составляющую текста и помогает автору точнее выразить свои мысли и свое отношение к объекту повествования.

В следующей рецензии автор сравнивает детали фильма с кусочками головоломки, которые не подходят друг к другу, чем создает яркий образ, цепляющий читателей:

“The movie presents these details **like puzzle pieces with no precise fit**” (Chevalier, Indie Wire).

Еще одним средством, которое помогает критикам создавать яркие описания персонажей и локаций, называется **перифраз**. Перифраз – это описательный оборот речи, который применяют, чтобы дать характеристику явлению, предмету или личности, не называя его, а только его признаки. Перифраз выполняет эстетическую функцию, позволяя автору избежать использования одного и того же слова или словосочетания, а также смысловую функцию, позволяя автору подчеркнуть одну из характерных черт объекта, точнее выразить свою мысль [2, с. 322].

Автор следующего отрывка рассказывает о качестве 3D-моделей обитателей джунглей для фильма “The Jungle Book”. Он называет людей, которые прорисовали каждый волос со шкур зверей, каждое копыто – богами компьютерного поколения. В примере также присутствует сленговое существительное *mug* («морда»), которым критик описывает Шерхана:

“**The gods of computer generation** have made every lupine hair, every buffalo hoof, and every scar on the ugly **mug** of Shere Khan” (The Jungle Book, New Yorker).

Поскольку рецензии отличаются большой выразительностью и образностью, в них часто встречаются **идиомы** – устойчивые неделимые сочетания слов, характерные только для одного конкретного языка [1, с. 478] (часто их невозможно перевести дословно на другой язык).

Идиоматическое выражение “writer's block” («писательский кризис») относится к одному из персонажей фильма. Его использование довольно распространено в современном языке:

“Baхter is a broke novelist with **writer's block**” (The Family Fang, Slant Magazine).

Список литературы

1. Амосова Н. Н. Основы английской фразеологии. – Л.: Просвещение, 1963. – 478 с.
2. Богданова Л. И. Стилистика русского языка и культура речи. Лексикология для речевых действий. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 322 с.
3. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка. – М.: Просвещение, 1981. – 431 с.
4. Гвоздев А. Н. Очерки по стилистике русского языка. – М.: АПН РСФСР, 1952. – 369 с.
5. Осинская И. А. Ироническое странничество. Ироник как сатир и бог // Ирония и Эрос. Поэтика образного поля. – М.: Наука, 2007. – 301 с.
6. Львов М. Р. Словарь антонимов русского языка: более 2000 антоним. пар. – М.: Рус. яз., 1988. – 321 с.
7. Папкина Д. С. Типы литературных аллюзий // Вестник Новгородского государственного университета, 2003. – Вып. 25. – С. 78–82.

Влияние детско-родительских отношений на эмоциональное состояние подростков

Черкашина Мария Валерьевна

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Влиянию родительского отношения на ребёнка посвящено много исследований зарубежных и отечественных психологов и педагогов (А. Я. Варга, А. И. Захаров, П. Ф. Лесгафт, А. Е. Личко, А. В. Петровский, С. Соловейчик, В. В. Столин, Э. Г. Эйдемиллер и др.). Несмотря на множество исследований, посвященных детско-родительским отношениям, на сегодняшний день наблюдается феномен кризиса института семьи: частые разводы, ранние браки и беременность, жестокое обращение с детьми, родительский алкоголизм и так далее, приводящие к детским девиациям, нарушениям развития, повышенной агрессивности со стороны детей и т. д.

Важнейшие положения о воспитании детей в рассмотрены в произведениях Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, Й.-Г. Песталоцци, А. Духновича, К. Ушинского, «Педагогическая поэма» А. Макаренко, «Сердце отдаю детям» Сухомлинского, «Материнская школа», «Великой дидактики» Я. А. Коменского, «Эмиль, или О воспитании» Ж.-Ж. Руссо [1; 2; 5].

Содержание семейного воспитания: нравственное, умственное, трудовое, эстетическое и физическое воспитание. Реализуя эти направления содержания, особое внимание следует уделить воспитанию у детей любви к родителям, родным, родного языка, культуры своего народа; уважения к людям; забота о младших и старших, сострадание и милосердие к тем, кто переживает горе; уважительного отношения к традициям, обычаям, обрядам, к знанию своей родословной, истории народа.

Традиционно личностное благополучие подростков связывалось с отношениями в среде сверстников. Однако все более определённым становится понимание, сколь важную роль играет в его поддержании родительский фактор.

К теме детско-родительских отношений в последние годы обращаются многие авторы (А. Спиваковская, А. Захаров, М. Буянов, З. Матейчек и др.), но чаще психологи-практики (Ю. Гиппенрейтер, М. Буянов, Г. Хоментаскас, А. Фромм, Р. Снайдер и др.). С начала XX века в психологии постоянно растет интерес к роли семейных факторов в этиологии психических заболеваний. В центре внимания психоанализа – семейные отношения клиента с родителями в раннем детстве, исследователи пытаются найти ответ на вопрос о причинах ряда психических заболеваний [4; 1; 2].

По мнению А. Спиваковской, семья является важнейшим институтом воспитания человека. Она, через воспитательные воздействия, регулирует поведение ребенка, формирует его мировоззрение, транслирует и интерпретирует для личности социальные нормы общества и различных групп. Несмотря на появление позднее других институтов социализации, у личности всегда остаются привитые в раннем детстве основные образцы поведения. В юношестве, а затем в зрелые годы человек развивается на том интеллектуальном и эмоциональном фундаменте, который заложила в нем семья [3].

Социализационный процесс, по мнению М. Буянова, имеет в виду и подготовку ребенка к будущим социальным ролям, и влияние на формирование социально компетентной фигуры, но мало кто из исследователей дифференцирует при этом ожидаемые обязанности матери и отца [7].

Чешский психолог З. Матейчек описывает, что скорее по инерции, чем осознанно, воспитательные функции семьи обычно ассоциируются с некой абстракцией, за которой чаще всего («по умолчанию») подразумевается главная хранительница очага – женщина мать. Отец же пребывает преимущественно в тени, хотя во всех смыслах любое ограничение его воспитательных функций противоестественно и имеет невосполнимые последствия для судьбы детей. Внутренние факторы, влияющие на воспитание детей, связаны с характером взаимоотношений внутри семьи. На воспитание ребенка оказывает влияние стиль, который применяют родители в процессе воздействия на ребенка, характер взаимоотношений между супругами, количество детей в семье. Для достижения компромисса важно учитывать психологические особенности ребенка, возрастной фактор. Необходима объективная оценка личности ребенка, без идеализации и без принижения его возможностей. На основе этих факторов выбираются стиль и методы воспитания [3].

Благополучные отношения подростка со взрослыми в школе и в семье, основывающиеся на понимании ребёнка и принятии его, – являются важной предпосылкой его психического и личностного здоровья. Так, в экспериментах Г. С. Абрамовой, направленных на изучение влияния характера общения со взрослыми на развитие самооценки подростков, – было выявлено, что устойчивая самооценка формируется у 79,1 % исследуемых школьников, если у них есть доверительные отношения с родителями, при регламентированном общении с родителями – у 25,0 %. Школьники с низкой удовлетворённостью общением со взрослыми затрудняются самостоятельно анализировать и оценивать сверстников и взрослых, не умеют и не хотят это делать. В поведении этих подростков отмечается агрессивность, недоверчивость, конфликтность [1].

Традиционно подростковый возраст считается периодом отчуждения от взрослых, однако современные исследования показывают сложность и амбивалентность отношений подростка со взрослыми.

С одной стороны, ярко выражено стремление подростка противопоставить себя взрослым, расширить свои права, отстаивать независимость, самостоятельность, что нередко приводит к возникновению конфликтов. Одновременно с этим – подросток ожидает от взрослых помощи, защиты, поддержки, одобрения. Для подростка важна не столько сама по себе возможность независимости и самостоятельности, сколько – признание этой возможности взрослыми.

Классики практической психологии детско-родительских отношений в подростковом возрасте Роберт Т. и Джин Байярд пишут: «Если вы испытываете трудности с вашим сыном или вашей дочерью, то, весьма вероятно, вы делаете нечто одно (а может быть, и то, и другое) из двух:

1. Вы определённо не справляетесь с вашей важнейшей обязанностью, состоящей в том, чтобы делать счастливой свою собственную жизнь.

2. Весьма вероятно, что вы берёте на себя труд руководить жизнью ребёнка, что является уже не вашей заботой, но прямой обязанностью вашего ребёнка» [2, с. 7].

Как показывает консультативная практика, весьма серьёзным фактором неблагополучия социально-психологической ситуации развития подростка являются особенности родительства, которые можно объединить в общий синдром «несчастливого родителя». Сюда входят тревога, беспомощность, неуверенность, депрессивность, и т. п., все то, что противодействует победному, радостному, открытому для нового путешествию по жизни.

Сложность взаимоотношений подростка и взрослого заключается в том, что, с одной стороны, подросток стремится к самостоятельности, протестует против опеки и недоверия, а с другой – сталкиваясь с новыми жизненными трудностями, испытывает тревогу и опасения, ждет от взрослого помощи и поддержки, но не всегда хочет открыто признаваться в этом.

Подростки стремятся к тому, чтобы «иметь право делать собственный выбор, проявлять свою независимость, спорить со старшими и нести ответственность за свои слова и поступки, однако полная свобода им не нужна. Те из них, кому дается полная свобода, испытывают чувство тревоги, так как не знают, как ею воспользоваться» [2, с. 45].

Общение с родителями и другими взрослыми складывается в этот период под влиянием чувства взрослости. Подростки начинают активнее отстаивать свои права на самостоятельность, сопротивляться требованиям со стороны взрослых, болезненно реагировать на реальное или кажущееся ущемление своих прав, пытаются ограничить претензии взрослых по отношению к себе [7].

В подростковом возрасте отношения с родителями переходят на качественно новый этап. Специфика взаимоотношений «семья – подросток» обусловлена в первую очередь задачами формирования и осознания подростком своей идентичности, коренными преобразованиями мотивационной сферы. У подростка одновременно осуществляются два типа потребностей: потребности в автономии, уважении, самоопределении и потребности в поддержке и присоединении к семейному «мы».

В отношениях с родителями подросток поставлен в довольно сложные условия: с одной стороны, он «занимается формированием собственной индивидуальности», с другой – в связи с новым своим положением «налаживает новые связи с родителями».

Характер складывающихся отношений и степень их воздействия на подростка, как пишет Ярцев Д. В., зависит от множества факторов [4]. Это, во-первых, сложившиеся к этому времени индивидуальные личностные свойства подростка, представляющие собой результат сложного взаимодействия генетических (унаследованных от родителей и прародителей) и средовых факторов. Во-вторых, «семейные» факторы, в частности психологическая атмосфера в семье в целом, включающая эмоциональные, ролевые и коммуникативные аспекты взаимоотношений, а также психосоциальные качества родителей, стиль семейного воспитания, характер взаимоотношений с братьями и сестрами, материальное и социальное положение семьи, уровень образования родителей и многое другое. В-третьих, нельзя не учитывать и собственную активность подростка. Он не просто продукт воспитания, он сам осмысливает семью и себя в ней, определяет свое поведение, отношение к семье и к себе самому. Становление нового типа взаимоотношений подростка и взрослого протекает не всегда гладко. Чувство собственной взрослости и потребность ее признания рождает новую проблему прав взрослого и подростка в отношениях друг с другом [5].

Российский исследователь Ярцев Д. В. пишет, что подросток, претендуя на новые права, старается расширить свои и ограничить их у взрослых; имея обостренное чувство собственного достоинства, осознает себя человеком, которого нельзя подавлять, унижать. Он активно сопротивляется требованиям, ограничивающим его самостоятельность; противится опеке; контролю; претендует на уважение его личности, на уровне, он активно добивается равноправия со взрослым [Там же].

Но ряд моментов заставляет взрослого (сознательно и подсознательно) сдерживать перестройку на новый тип отношений: неизменность общественного положения подростка (он был и остается школьником); сохранение детских черт в облике и поведении подростка; привычки взрослого направлять и контролировать ребенка; материальная зависимость от родителей; неумение подростка действовать самостоятельно.

И если взрослый сам проявит инициативу, то переход к новому типу отношений протекает благоприятно, тем более что развитие социальной взрослости подростка общественно необходимо для подготовки к будущей жизни [1].

Как бы ни складывались условия жизни в подростковом возрасте, ориентация на семью и потребность в ней в этот период чрезвычайно высоки. Э. Г. Эйдемиллер и В. В. Юстицкий (1999) отметили, что семья может выступать в качестве как положительных, так и отрицательных факторов воспитания, выделив наиболее важные с точки зрения формирования нарушений поведения и отклонений личности детей и подростков: уровень протекции, степень удовлетворения потребностей ребенка, эмоциональное отвержение, повышенная моральная ответственность, жестокое обращение с ребенком [4].

По мнению исследователя в сфере межличностных отношений Фельдштейн Д. И., эмоциональные отношения в семье играют важную интегрирующую роль, благодаря которой члены семьи ощущают себя единой общностью и чувствуют теплоту и поддержку друг друга. Отношения любви и симпатии способствуют уменьшению фрустрирующих переживаний, без которых не обходится семейная жизнь и воспитание детей [3].

Нарушение эмоциональных отношений в семье оказывает негативное влияние на формирование личности подростка. Обобщая богатый опыт семейной психотерапии подростков, Э. Г. Эйдемиллер и В. В. Юстицкис выделили два вида наиболее часто встречающихся нарушений эмоционального отношения родителей к подростку: «неразвитость родительских чувств» и «сдвиг в установках родителя по отношению к подростку в зависимости от пола» [4, с. 102].

Смирнова Е. О. пишет, что «неразвитость родительских чувств» выражается в нежелании иметь дело с подростком, поверхностном интересе к его делам. Родители часто жалуются, насколько утомительны родительские обязанности, что они отрывают от чего-то более важного и интересного. Причиной неразвитости родительских чувств могут быть, в частности, особенности семейного воспитания, например, то, что сам родитель в детстве был отвергнут своими родителями, не испытал родительского тепла [3, с. 42]. Автор описывает, что «сдвиг в установках родителя по отношению к подростку в зависимости от пола» [Там же, с. 51] нередко обуславливается не реальными качествами подростка, а теми, которые родитель приписывает его полу, вообще мужчинам или вообще женщинам. Тогда при наличии предпочтения, например, женских качеств наблюдается неосознанное неприятие подростка мужского пола, и наоборот. Это неприятие ощущается подростками и может вести к нарушениям полоролевой идентификации, использованию неадекватных защитных механизмов, невротическим реакциям, нарушению коммуникативных процессов [1].

По мнению Г. Н. Сердюковской, в подростковом возрасте особое значение приобретает воспитательная позиция родителей – совокупность установок родителей в отношении воспитания детей, характеризующих прежде всего самих родителей как субъектов воспитания. Воздействие воспитательных позиций родителей осуществляет на подростков не прямолинейно, а через внутреннюю позицию личности подростка и согласование с ней, через психологические особенности ребенка. Социальный опыт, полученный в семье, активно перерабатывается, становясь источником индивидуализации личности [2].

Специфическим новообразованием подросткового возраста является способность к рефлексии родительского мнения к последующей отстройке от него, к выработке собственной позиции по отношению к родительской оценке. Смысл этой отстройки состоит в том, что родительская точка зрения начинает восприниматься лишь как некоторая возможная точка зрения на «себя» [Там же]. Причём, несчастье или счастье, как указывают психологи многих направлений (русской психологии, зарубежных стран), является производной личностных внутренних особенностей, а не внешних обстоятельств. Многие страдальцы демонстрируют просто упорство в «последовательной несчастье», не желая и не умея по достоинству оценить лучшие стороны жизни [3].

Список литературы

1. Анохин П. К. Психология эмоций: тексты. – М.: Просвещение, 1984. – 185 с.
2. Быльченко М. В. Особенности формирования идентичности в юношеском возрасте // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2014. – № 4 (6). – Режим доступа: <http://psystudy.ru/num/2009n4-6/193-bylichenko>. – Загл. с экрана.
3. Выготский Л. С. Учение об эмоциях // Выготский Л. С. Собр. соч. – М.: Наука, 1984. – Т. 4. – 318 с.
4. Изотова Е. И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова. – М.: Академия, 2014. – 288 с.
5. Коночук Н. В. Формирование стиля разрешения жизненных трудностей в условиях неправильного воспитания // Психологический журнал. – 2015. – № 5 – С. 16–32.
6. Максименко С. Д. Основы генетической психологии: уч. пос. – Киев: НПЦ Перспектива, 2012. – 220 с.
7. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб., 1999.

Специфика спортивного дискурса на примере концептов «Судья» и “Judge”

*Черных Екатерина Владимировна
Филологический факультет, 1-й год обучения*

Невозможно переоценить роль спорта в современном обществе. Это явление давно уже вышло за пределы своего первичного толкования. Русское понятие «спорт» происходит от английского “sport” – сокращенно от “disport” – развлекаться, забавляться. В наше время спорт – это соревновательная деятельность людей, направленная на достижение высоких результатов, включающая в себя подготовку человека к соревнованиям. Спорт существует в двух гранях – массовый спорт и спорт высоких достижений. Как показывает история, спорт высоких достижений стал показателем и национальной состоятельности государств и выражением геополитики, и вложением капиталов.

Все вышесказанное и определяет актуальность данного явления в современном мире. В последние годы предпринимаются попытки исследования различных сторон спортивной сферы, в том числе и в лингвистическом аспекте. «Появились... исследования, в которых... изучается терминология, лексика и фразеология спорта... описывается специфика жанровой системы спортивного дискурса, ...исследуется лингвокогнитивное, лингвосомиотическое и интертекстуальное своеобразие спортивного дискурса, ... рассматриваются вопросы, связанные с дискурсивными особенностями спортивной сферы» [3, с. 4].

В данном исследовании проблема спортивного дискурса (СД) рассматривается с позиций социолингвистики и когнитивной лингвистики, т. к. « дискурс, понимаемый как текст, погруженный в ситуацию общения, допускает множество измерений» [2, с. 5].

С позиций социолингвистики СД является гибридным типом дискурса с доминирующим акцентом на институциональность.

«Институциональный дискурс представляет собой общение в заданных рамках статусно – ролевых отношений» [Там же]. Б. А. Зильберт и А. Б. Зильберт указывают на сращение спортивного дискурса с другими видами институционального дискурса [1, с. 48]. СД, как вид институционального дискурса, пересекается с педагогическим, политическим, медицинским, рекламным, юридическим, масс-медиа и, даже, сценическим. Для описания СД применяется механизм дискурсоразвертывания с составляющими, присущими институциональному дискурсу: участники, хронотоп, цели и стратегии, жанры, среда бытования.

Участниками СД являются различные пары: «спортсмены – тренеры», «спортсмены, тренеры, судьи – зрители», «спортивные журналисты – телезрители, болельщики, радиослушатели, читатели».

С позиции когнитивной лингвистики «дискурс – это пространство для реализации концептов: важным для нас представляется выявление способа концептуализации и реализации знания о концепте в дискурсе. Ментальные конструкты знания (концепты) группируются в систему, а затем получают языковое выражение, благодаря сформированным на их основе неким структурам, которые, в свою очередь, образуют дискурсионную систему, состоящую из презентационной структуры и ее речевого воплощения» [4, с. 71]. В целях анализа СД можно выделить множество лингвокультурных концептов, входящих в концептосферу «Спорт». «Концептосфера «Спорт» – разноуровневое образование, включающее разнообразные ценности» [5, с. 8]. Среди них наиболее частотные следующие концепты, вербализованные словами – «борьба», «игра», «правило», «награда», «победитель», «допинг», «фальсификация», «неподкупность», «результат», «игрок», «судья», «тренер», «соперник» и т. д.

Объектом данного исследования послужил концепт «Судья», входящий в концептосферу «Спорт», и его англоязычный аналог – концепт “Judge”.

В словарях русского языка лексема «Судья» имеет следующие дефиниции.

Судья – это:

1. «Должностное лицо в органах суда, выносящее приговор по судебному делу. Народный судья. Мировой судья. – Справедливость – высшее достоинство судьи. Герцен. Капризы и раздумья».

2. «Тот, кто судит игру, состязание. Судья матча. Судья международной категории. Судья назначает штрафной удар в ворота «Зенита». Кетлинская. Дни нашей жизни. Судья выстроил ребят в две шеренги, коротко объявил правила соревнований и вызвал на старт новую четверку. Б. Раевский. Только вперед».

3. «Человек, который высказывает какое-л. суждение, мнение, заключение о чем-л. или дает оценку кому-, чему-л. Сын отцу не судья, и в особенности я, и в особенности такому отцу, который, как ты, никогда ни в чем не стеснял моей свободы. Тургенев. Отцы и дети. [Горький] нередко бывал первым судьей моих рассказов и повестей. Федин. Автобиография».

В словаре С. И. Ожегова судья – это:

1. Человек, должностные обязанности которого заключаются в разрешении дел в суде.
2. Человек, который выносит оценку действиям игроков, игре в состязаниях, спортивных играх.

3. Человек, который судит, высказывает свое суждение, дает оценку [6, с. 777].

В англоязычных источниках лексема “Judge” определяется как:

«1. A public official who has the power to decide questions brought before a court of law: a high-court judge. The judge sentenced her to 12 months’ imprisonment. Judge Jeffreys.

2. A person who has been appointed to decide the result of a competition: The panel of judges included several well-known writers.

3. [(of)] a person who has the knowledge and experience to give valuable opinions: I’m no judge of music but I know what I like».

Лексема “Judge” применительно к спортивной лексике имеет значения: “referee”, “umpire”, “linesman”.

“Referee is used in connection with basketball, boxing, football, hockey, lacrosse, rugby, snooker, squash and wrestling. Umpire is used in connection with badminton, baseball, cricket, swimming, tennis and volleyball. Linesman 1. (in sport) an official who stays near the lines marking the side of the playing area and helps the UMPIRE or REFEREE especially by deciding when a ball has gone outside the limits”.

В ходе исследования был сделан вывод, что статус судьи характеризуется такими семантическими признаками, как власть, справедливость, логика суждений, способность к посредничеству, быстрота принятия решений, субъективность, выносливость.

Приведем несколько примеров:

“French umpire Arnaud Gabas has had surgery to repair a fractured eye socket after being hit by a ball from Canada’s Denis Shapovalov during a Davis Cup tie with Britain, the International Tennis Federation (ITF) said on Sunday” (URL: http://www.eurosport.co.uk/tennis/davis-cup-2/2017/injured-davis-cup-umpire-undergoes-surgery-on-fractured-eye-socket_sto6057714/story.shtml).

“Referee Keith Stroud will not officiate Gillingham’s home game with Millwall on Saturday after his mistake at Newcastle” (URL: http://www.eurosport.co.uk/football/penalty-blunder-referee-keith-stroud-won-%20-%20take-charge-of-match-this-weekend_sto6120325/story.shtml).

“An Argentine judge on Tuesday denied an U. S. extradition request for three former soccer figures charged as part of the probe into the sport’s world-wide governing body, citing the fact that they were already being tried in Argentina” (URL: http://www.eurosport.co.uk/football/argentine-judge-denies-u.s.-extradition-request-for-soccer-figures_sto5917662/story.shtml).

“Anaheim Ducks forward Antoine Vermette can expect to face a lengthy ban after he was ejected from Tuesday’s game against the Minnesota Wild for slashing at linesman Shandor Alphonso” (URL: http://www.eurosport.co.uk/ice-hockey/antoine-vermette-facing-lengthy-ban-after-slashing-at-official_sto6060141/story.shtml).

Литература и устная народная речь также используют лексемы «Судья» и “Judge” и однокоренные с ними лексемы, в результате чего образовались многочисленные фразеологизмы и устойчивые выражения.

Таким образом, на примере концептов «Судья» и “Judge” мы пришли к выводу, что СД представляется как комплексное социокультурное образование преимущественно институционального характера, характеризующееся спецификой участников и реализующееся с помощью механизма дискурсообразования.

Список литературы

1. Зильберт Б. А. Спортивный дискурс: базовые понятия и категории; исследовательские задачи / Б. А. Зильберт, А. Б. Зильберт // Язык, сознание, коммуникация. – М., 2001. – Вып. 17. – С. 45–55.
2. Карасик В. И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. Сб. науч. тр. / под ред. В. И. Карасика, Г. Г. Слышкина. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 20.
3. Малышева Е. Г. Русский спортивный дискурс: лингвокогнитивное исследование: монография. – М.: ФЛИНТА, 2011. – 370 с.
4. Олянич А. В. Презентационная теория дискурса: дисс. ... доктора филол. наук: 10.02.19. – Волгоград, 2004. – 602 с.
5. Панкратова О. А. Лингвосомиотические характеристики спортивного дискурса: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Волгоград, 2005. – 223 с.
6. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 70 000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1990. – 917 с.

Задачи на построение в системах динамической математики

Шишкин Дмитрий Алексеевич

Факультет информатики и управления, 2-й год обучения

В отечественной психолого-педагогической науке прочно утвердилось положение о том, что во все времена одним из важнейших и определяющих факторов, обеспечивающих продуктивность и эффективность деятельности учения, является ее мотивация. Мотивы при этом рассматриваются как побудители деятельности, складывающиеся и развивающиеся под влиянием условий жизни ребенка и определяющие направленность его активности. В качестве основных внешних источников мотивов выделяются присущие данному обществу материальные и идеальные предметы, виды и средства деятельности, духовные ценности, социальные ожидания, установки, интересы и идеалы. Отмечается, что в ходе исторического развития общества всякий раз вслед за изменением конкретных социальных условий жизни человека меняются и предпосылки формирования и развития у него тех или иных мотивов, а также само их конкретное содержание.

Мотивы учебной деятельности ребенка, пришедшего в школу, связаны в первую очередь с интересом к пребыванию в школе, с изменением самой его социальной позиции. Основная задача школы сформировать у него в период обучения устойчивые мотивы, непосредственно связанные с осваиваемым содержанием учебной деятельности, с потребностью к непрерывному обучению и самообучению, с осознанным выбором своих дальнейших жизненных планов.

В результате глобальных социальных изменений, потрясших российское общество в последние десятилетия, произошло заметное обесценивание знаний; многие грамотные и высококвалифицированные специалисты оказались невостребованными. Это самым негативным образом повлияло на уровень отечественного образования, который существенно снизился. В частности, у многих школьников и студентов подлинные мотивы, обусловленные интересом к содержанию знания, сменили мотивы к получению хорошей отметки, к получению аттестата (диплома). В общеобразовательной школе ситуация усугубилась распространенным среди населения позиционированием новых форм итоговой государственной аттестации и доминированием среди учителей утилитарно-прагматичных форм подготовки учащихся к ГИА и ЕГЭ, которые не нацеливают последних на обладание прочными системными знаниями. Учителя математики, например, практически перестали на уроках геометрии доказывать теоремы, а затем проверять уровень понимания этих доказательств учащимися. Многие учителя ограничиваются тем, что дают на уроках только формулировки теорем, концентрируя основное внимание на применении теорем к решению задач, входящих в демонстрационные материалы к итоговым экзаменам.

Кроме того, значительная часть теоретиков и практиков образования еще не в полной мере осознала, что современное образование происходит в эпоху революционного внедрения информационно-коммуникационных технологий во все сферы человеческой жизни; в эпоху грандиозного переосмысления и цифрового преобразования всего социально культурного опыта, накопленного человечеством. Так, например, мы повсеместно говорим о необходимости внедрения новых технологий в учебный процесс, а ту же итоговую аттестацию проводим традици-

онно – с бумагой и ручкой. Сегодня нельзя уже не считаться с тем, что в своей повседневной жизни ребенок с раннего детства активно включен в общий поток информатизации общества, в котором легко и быстро осваивает непрерывно сменяющиеся друг друга аппаратные и технологические новшества, в том числе и предназначенные для электронной поддержки обучения в различных предметных областях.

Сказанное хорошо подтверждает недавно принятая «Концепция развития математического образования в Российской Федерации». В ней на первом месте среди причин падения уровня отечественного математического образования в нашей стране названы именно проблемы мотивационного характера. В частности, низкая учебная мотивация школьников и студентов связывается с общественной недооценкой значимости математического образования, с перегруженностью образовательных программ общего и профессионального образования, с перегруженностью оценочных и методических материалов техническими элементами и устаревшим содержанием и т. д. Вместе с тем среди приведенных в концепции причин низкой учебной мотивации учащихся не названы причины, связанные с недооценкой учебными заведениями появления новых средств обучения. Как уже отмечалось, любые мотивы складываются под влиянием условий жизни человека, поэтому «для того чтобы новые технологические возможности приобрели для учащегося побудительную силу и стали реально действующими мотивами его деятельности учения, они должны найти адекватное отражение в целях, содержании образования и методах, средствах и технологиях осуществления процесса обучения» [5, с. 208].

Наиболее существенные изменения в существующие методики и технологии обучения могут внести информационные инструментальные среды, специально созданные для поддержки познания в конкретных предметных областях. В предметной области «Математика» примерами подобных инструментальных сред служат прежде всего системы компьютерной математики и системы динамической геометрии (DGS). В настоящее время системы компьютерной математики общего назначения все более активно внедряются в преподавание математических курсов в высшей школе, а системы динамической геометрии – в обучение геометрии и алгебре в средней школе. Несмотря на то, что первые DGS начали разрабатываться только в 80-х годах прошлого века, они уже получили широкое распространение в практике обучения математике в целом ряде стран Западной Европы и Северной Америки. У нас же в стране практика использования систем динамической геометрии не стала еще повсеместной.

Пока, как справедливо отмечает Г. А. Клековкин в работах [5; 6], многие учителя математики, энтузиасты использования в обучении систем динамической геометрии, главным образом видят в них источник готовых статичных и динамических учебных демонстраций для фронтальной работы с классом и с большой опаской применяют для организации индивидуальной самостоятельной работы учащихся. Противоположный подход к внедрению DGS дает организация на их основе исследовательской и проектной деятельности учащихся. Описания опыта такого использования DGS даны в пособии С. Г. Иванова и В. И. Рыжика [4] (Живая математика), в пособии С. В. Ларина [8] (GeoGebra) и в статье В. А. Булычева [3] (1С: Математический конструктор). Обобщение опыта применения отдельных систем динамической математики в проектной деятельности учащихся можно найти коллективной монографией.

Перспективным направлением внедрения DGS в обучение математике в профильной школе могут также стать элективные курсы. Пример подобного элективного курса на базе DGS описывается в статье Г. А. Клековкина и Р. С. Макушина [7]. Однако предлагаемый ими предпрофильный элективный курс носит пропедевтический и ориентационный характер, поэтому вряд ли он может быть рекомендован учащимся, которые изучают математику на базовом или общеобразовательном уровне. Вместе с тем сегодня уже практически невозможно встретить школьников, которые бы не имели определенных представлений о современных средствах автоматизации математической деятельности, а, значит, для любого из них применение DGS может стать немаловажным побудительным мотивом к изучению математики. При этом элективные курсы по геометрии для учащихся, изучающих математику на общеобразовательном уровне, должны быть более тесно связаны с содержанием учебного материала, входящего в учебник. Таким материалом могут стать задачи на построение, которые сквозной линией проходят через весь курс школьной планиметрии.

Первоначально системы динамической геометрии возникли как средство визуализации и анимации геометрических объектов. Сегодня возможности DGS далеко выходят за рамки школьного курса геометрии, они позволяют обеспечить компьютерную поддержку преподавания арифметики, алгебры, математического анализа, теории вероятностей и т. д. Каждая «продвинутая» DGS включает в себя наборы инструментов для выполнения простейших геометрических построений, численных и символьных вычислений, построения графиков функций, создания анимаций. Несмотря на это, методически наиболее целесообразно начать знакомство с DGS все же с инструментов для выполнения геометрических построений, которые позволяют осовременить традиционный процесс решения планиметрических задач на построение.

В задачах на построение требуется с помощью заданного набора инструментов построить геометрическую фигуру, которая находится в заданных отношениях с некоторыми данными фигурами. В школьном курсе геометрии в качестве инструментов построений используются чертежные линейка и циркуль. Решить задачу на построение, – значит, свести ее к конечной последовательности простейших (аксиомы линейки и циркуля) и некоторых основных построений. Сложившаяся отечественная методика решения задач на построение включает четыре этапа: анализ, «ручное» построение, доказательство и исследование. Этап построения при этом, как правило, требует больших временных затрат. Поэтому на практике при выполнении основных построений кроме линейки и циркуля обычно используют прямоугольный треугольник (например, при построении перпендикулярных и параллельных прямых), либо вообще ограничиваются только отысканием алгоритма решения задачи, т. е. ищут и описывают решение задачи в виде последовательности известных основных построений.

До недавнего времени геометрические построения традиционно занимали одно из ведущих мест в отечественных курсах планиметрии. Эта традиция восходит к работам известного отечественного методиста И. И. Александрова, сборник задач [1] которого вышел недавно уже 20-м изданием. Вместе с тем, «в последние годы культура решения задач на построение в рамках освоения школьного курса геометрии в значительной степени утеряна» [2, с. 3]. Основные причины этого – дефицит учебного времени и существующий формат государственной итоговой аттестации [5]. Системы динамической геометрии позволяют вернуть задачи на построение в школьную практику преподавания геометрии в рамках соответствующего предпрофильного элективного курса для учащихся 9-го класса.

Российскими учителями наиболее востребованы упомянутые выше интерактивные среды: «Живая Математика» [4], разрабатываемая на базе русифицированной среды «The Geometry's Sketchpad»; свободно распространяемая «GeoGebra», появившаяся в 2002 году благодаря усилиям австрийского математика М. Хохенвартера, и отечественная разработка «1С: Математический конструктор». Во всех этих системах в инструментах для выполнения основных геометрических нашли программную реализацию привычные аксиомы линейки и циркуля. Следовательно, любая из них может быть использована при организации элективного курса по решению геометрических задач на построение. Построения на экране монитора с помощью виртуальных линейки и циркуля прекрасно замещают построения с помощью соответствующих реальных чертежных инструментов.

Разработка содержания элективного курса по решению планиметрических задач на построение не потребует от учителя значительных временных затрат. За основу можно, например, взять учебное пособие А. Д. и Ю. А. Блинковых [2]. Простейший вариант элективного курса может включать следующие разделы:

1. Основные геометрические построения, в рамках которого происходит знакомство с инструментами для построения прямой и окружности (их частей) в выбранной DGS.
2. Метод вспомогательного треугольника.
3. Метод геометрических мест точек.

При постановке этих двух разделов происходит знакомство с дополнительными инструментами: «построение середины отрезка», «построение биссектрисы данного угла», «построение прямой, проходящей через данную точку перпендикулярно (параллельно) данной прямой» и т. д.

Метод геометрических преобразований, при изучении которого осваиваются инструменты, содержащиеся в окне «Преобразования» и позволяющие строить образ данной фигуры при параллельном переносе, повороте и осевой симметрии.

Алгебраический метод.

Следует заметить, что даже те дополнительные инструменты для выполнения построений, которые имеются в системах, позволяют лишь незначительно сократить время на их выполнение. Поэтому при постановке элективного курса не следует концентрироваться только на выполнении статических чертежей. Одновременно с непосредственным освоением имеющихся в системе инструментов построений нужно учить учащихся динамическому моделированию с их помощью условий задачи на экране монитора на этапе поиска алгоритма решения задачи и при исследовании найденного решения.

Список литературы

1. Александров И. И. Сборник геометрических задач на построение (с решениями). – 20-е изд. – М.: URSS, 2010. – 176 с.
2. Блинков А. Д. Геометрические задачи на построение / А. Д. Блинков, Ю. А. Блинков. – 2-е изд., стереотип. – М.: МЦНМО, 2012. – 152 с.
3. Булычев В. А. Школьные исследовательские проекты в интерактивной среде «1С: Математический конструктор» // Концепция развития математического образования: проблемы и пути реализации. Материалы XXXIV Международного семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов. – М.: Изд-во ООО «ТРИ», 2015. – С. 202–204.
4. Иванов С. Г. Исследовательские и проектные задания по планиметрии с использованием среды «Живая математика» / С. Г. Иванов, В. И. Рыжик. – М.: Просвещение, 2013. – 144 с.
5. Клековкин Г. А. Каким быть сегодня школьному учебнику геометрии // Актуальные вопросы методики обучения математике и информатике: материалы Всероссийской научно-практ. конф. преподавателей математики, информатики школ и вузов. – Ульяновск: УлГПУ, 2015. – С. 69–77.
6. Клековкин Г. А. Системы динамической геометрии в школьном математическом образовании // Концепция развития математического образования: проблемы и пути реализации. Материалы XXXIV Международного семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов. – М.: Изд-во ООО «ТРИ», 2015. – С. 207–212.
7. Клековкин Г. А. Замечательные плоские линии как предмет элективного курса и проектной деятельности / Г. А. Клековкин, Р. С. Макушин // Концепция развития математического образования: проблемы и пути реализации. Материалы XXXIV Международного семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов. – М.: Изд-во ООО «ТРИ», 2015. – С. 212–216.
8. Ларин С. В. Компьютерная анимация в среде GeoGebra на уроках математики: учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Легион, 2015. – 192 с.

Взаимосвязь успешности в обучении с социально-психологическими установками студентов-заочников

Щербина Елена Николаевна

Психолого-педагогический факультет, 1-й год обучения

В настоящий момент проблема успешности актуальна как никогда, ведь успешность учебы студентов является показателем качества образования в вузе. Понятием, которое ориентировано на отметку качества образования, является траектория успешности обучения студентов в высшей школе и его дальнейшая конкурентоспособность на рынке труда.

Обучение – это процесс передачи и усвоения знаний, умений, навыков деятельности, основное средство подготовки человека к жизни и труду. Поэтому оно дает возможность человеку мобилизовать себя, все свои силы для успешной реализации себя. Обучение занимает практически всю жизнь человека, в результате чего учение актуально для оптимального функционирования любой деятельности. Л. С. Выгодский утверждал, что обучение ведет за собой развитие [5].

Такие авторы как: Н. Ф. Талызина, Т. В. Гадай, Б. Г. Ананьев, Ю. В. Братчикова, Ю. А. Самарин и т. д., занимались проблемой успешности обучения.

В настоящее время проблема является недостаточно изученной, особенно в отношении успешности учащихся заочных отделений вуза.

Успех любой деятельности, в том числе и учебной, в первую очередь зависит от уровня интеллектуального развития. Взаимосвязь между интеллектуальными способностями и деятельно-

стью диалектична: эффективное включение в любую деятельность требует определенного уровня способностей к этой деятельности, которая в свою очередь соответствующим образом влияет на процесс развития и формирования способностей.

Успеваемость студентов зависит не только от общего интеллектуального развития и особых способностей, что вполне понятно даже с точки зрения здравого смысла, но также от интересов и мотивов, темперамента, установки личности, ее самосознания и т. д. Существенным условием оптимизации потенциальных возможностей личности является ее активность, установка на определенный вид деятельности. Именно то, что особенно важно для человека, выступает, в конечном счете, в качестве мотивов и целей его деятельности.

В настоящее время считается общепризнанным, что психическая жизнь не исчерпывается сознательными переживаниями, а представляет собой, по выражению Д. Н. Узнадзе, «широкое поле действительности, лишь незначительный отрезок которой составляет область нашего сознания... Есть основание полагать, что... существует и вторая, во всяком случае не менее значительная сфера психической жизни, известная под названием бессознательной или подсознательной психики и покрывающая значительную часть поля нашей активности» [6].

Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе при наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие всех уровней психики. Для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности восприятия, представлений, памяти, мышления, внимания, эрудированности, широты познавательных интересов, уровня владения определенным кругом логических операций и т. д. При некотором снижении этого уровня возможна компенсация за счет повышенной мотивации или работоспособности, усидчивости, тщательности и аккуратности в учебной деятельности.

Успешность обучения во многом зависит от индивидуальных особенностей протекания биологического, психологического и социального процессов развития.

Психологический процесс развития представляет собой единство психологических процессов, состояний и свойств личности. Непосредственная зависимость успешности любой деятельности, в том числе и учебной, в первую очередь от уровня интеллектуального развития, от обучаемости (личные особенности как адаптивность, пластичность личности, напряженность мотивации и т. п.), от интересов и мотивов, черт характера, темперамента, направленности личности, ее самосознания. В основе направленности личности лежат ее потребности, которые могут быть материальными и духовными. Потребности предполагают свое дальнейшее удовлетворение и поэтому порождают влечения, желания, стремления, эмоциональные состояния, которые заставляют студента проявлять активность.

Важным условием оптимизации потенциальных возможностей личности является ее активность, направленность на определенный вид деятельности. «Именно то, что особенно значимо для человека, выступает, в конечном счете, в качестве мотивов и целей его деятельности». Существенные особенности в поведении и деятельности студентов вызваны различиями в темпераментах. Темперамент влияет не только на проявление чувств или скорость переключения внимания, но и на другие психические процессы, а также на проявление черт характера, на поведение студентов на занятиях, на их реакции в сложных ситуациях, на вопросы, задания, оценки.

Также в деятельности студентов проявляется и их характер – относительно устойчивый психический склад человека, совокупность черт, влияющих на все его поведение.

В деятельности студентов ярко проявляются способности, то есть такие их психологические особенности, которые позволяют успешно овладеть программой вуза, эффективно совершенствоваться как будущим специалистам. В структуру способностей входят внимательность, наблюдательность, определенные качества мышления, памяти и т. д. Влияют на успеваемость и особенности самосознания и самопонимания. Установлена достаточно устойчивая зависимость успешности обучения от таких особенностей самосознания, как степень адекватности самооценки. Сила нервной системы обеспечивает работоспособность, возможность длительное время быть сосредоточенным на изучаемом материале. Не влияя непосредственно на уровень учебной успешности, она сказывается на способах подготовки учебных заданий. Лабильность нервной системы, обеспечивающая скорость мыслительных реакций, непосредственно воздействует на продуктивность учебной деятельности.

В социальном процессе воплощаются общественные отношения, качества, порождаемые принадлежностью студента к определенной социальной группе, национальности и так далее.

Биологический же включает тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексы, инстинкты, физическую силу, телосложение, рост, черты лица, цвет кожи, глаз, и т. д. Эта сторона в основном предопределена наследственностью и врожденными задатками, но в известных пределах изменяется под влиянием условий жизни. Опосредствованно на успеваемость оказывает влияние и тип конституции (телосложения) студента, которому соответствует определенный тип реактивности организма, тип нервной системы. Таким образом, знание психологических особенностей личности студента дает возможность их учета с целью активизации и оптимизации учебного процесса.

Рассмотрим такое понятие как «социальные установки личности». Социальные установка – это определенная предрасположенность индивида, в соответствии с которой его мысли, чувства и возможные действия организуются относительно какого-то социального объекта. В западной социальной психологии для обозначения социальных установок используется термин «аттитюд». Аттитюд – это состояние сознания индивида относительно некоторой социальной ценности. Установки делятся на негативные и позитивные. Негативные установки содержат в себе элементы предубеждения. И они часто становятся источником разногласий, конфликтов и других видов конфронтации. Позитивные установки побуждают человека к сотрудничеству, альтруизму. Альтруизм – понятие, которым осмысливается активность, связанная с бескорыстной заботой о благополучии других; соотносится с понятием самоотверженности – то есть с приношением в жертву своих выгод в пользу блага другого человека, других людей или в целом – ради общего блага. В некоторых смыслах может рассматриваться как противоположное эгоизму.

Студенты с высоким уровнем успеваемости ориентированы на результат, чем выше успеваемость, тем больше ориентация на труд. А также студенты, ориентированные на труд так же ориентированы на результат. И люди, ориентированные на деньги в большей степени ориентированы на эгоизм.

Существует взаимосвязь успешности в обучении с социально-психологическими установками студентов.

Занимаясь проблемой успешности в обучении студентов-заочников, было много изучено и проанализировано авторов ряда работ, занимающихся вопросами обучения. Главными причинами неуспеваемости студентов являются недостатки профессионального самоопределения и низкий уровень выраженности внутренних мотивов учебной деятельности (профессиональных, познавательных, мотива достижения) при доминировании внешних мотивов учебной деятельности (получить диплом, сохранить статус студента).

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки. – СПб., 2010.
2. Акимова М. К. Методики диагностики природных психофизиологических особенностей человека. Вып. 2 / М. К. Акимова, В. Т. Козлова. – М., 2011.
3. Бачков И. В. Введение в профессию. – П., 2010.
4. Бачинин В. А. Психология: энцикл. словарь. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2005.
5. Выготский Л. С. Развитие личности и мировоззрения ребенка // Психология личности. – М., 2005.
6. Узнадзе Н. Д. Психология установки. – П., 2001.

Взаимосвязь переживания экзистенциального кризиса соискателей работы с их психическим выгоранием

Юсупова Ольга Игоревна

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Большинство людей начинают строить карьеру, до конца не понимая, куда они стремятся и каких результатов хотят достичь. После окончания школы или вуза бывает сложно определиться, в какой сфере трудиться, какую профессию получить. В настоящее время на рынке труда прослеживается следующая тенденция, огромное количество людей стали чаще менять про-

фессию или даже сферу профессиональной деятельности. Согласно исследовательским центром рекрутингового портала, возможность переквалификации рассматривают 89 % экономически активных россиян, при этом 39 % из них готовы осваивать новую профессию «с нуля», ещё 26 % не против обучения смежным с основной профессией специальностям. Экзистенциальный кризис возникает в момент, когда человек задумывается о своем существовании в этом мире, о возникших разочарованиях в выбранных ранее идеалах. В отечественной литературе при исследовании феномена выгорания использовались различные определения: «эмоциональное сгорание» или «эмоциональное выгорание» изучали Бойко В. В., Форманюк Т. В., «психическое выгорание» Орел В. Е., Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С., «профессиональное выгорание» (Ронгинская Т. И., 2002). Выгорание и кризис смысла тесно взаимосвязаны, именно выгорание может означать утрату смысла жизни наряду с сомнением в профессии [3, с. 136]. По мнению немецкого психолога Матиаса Буриша, «тот, кто выгорает, когда-то должен был загореться» [1, с. 162]. Согласно ему, моделирование синдрома эмоционального выгорания проходит ряд стадий. Сначала возникают значительные энергетические затраты, как следствие экстремально высокой положительной установки на выполнение профессиональной деятельности. По мере развития синдрома появляется чувство усталости, которое постепенно сменяется разочарованием, снижением интереса к своей работе. Следует, однако, отметить, что развитие эмоционального выгорания индивидуально и определяется различиями в эмоционально-мотивационной сфере, а также условиями, в которых протекает профессиональная деятельность человека [2, с. 201].

Согласно концепции, в развитии синдрома эмоционального выгорания можно выделить несколько главных фаз:

1. Предупреждающая фаза.
2. Снижение уровня собственного участия.
3. Эмоциональные реакции.
4. Фаза деструктивного поведения.
5. Психосоматические реакции и снижение иммунитета.
6. Разочарование и отрицательная жизненная установка.

Согласно М. Буришу, именно на шестой фазе возникает сильная зависимость от работы, что приводит в итоге к полному отчаянию и экзистенциальной пустоте. Выгорание начинается не тогда, когда человек подвергается перегрузкам, а в тот момент, когда они приобретают форму хронического дистресса. Это могут быть и завышенные требования, предъявляемые на работе или в семье, когда человек чувствует, что он не в состоянии им соответствовать, или враждебно настроенное окружение, обесценивающее чужие успехи. Но на данной стадии «кандидат на выгорание» не пойдет на попятную, а будет руководствоваться принципом «чем больше, тем лучше». Он станет работать еще больше, например, брать неоплачиваемые сверхурочные, чтобы все успеть; он откажется от других социальных контактов, будет проводить все меньше времени со своей семьей, и все это только для того, чтобы справиться со своей работой. При этом он не будет замечать свои неудачи [4, с. 92].

Согласно исследованиям Виктора Франкла, стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни, является врожденной мотивационной тенденцией, присущую всем людям и являющуюся основным двигателем поведения и развития личности. Отсутствие смысла порождает у человека состояние, которое Франкл называл экзистенциальным вакуумом. Именно экзистенциальный вакуум, согласно наблюдениям Франкла, является причиной, порождающей «ноогенные неврозы», следовательно, человек стремится обрести смысл, и ощущает фрустрацию или вакуум, если это стремление остается нереализованным [5, с. 312].

В своей работе мы решили выявить, какие характеристики психического выгорания и какие проявления духовного кризиса представлены у людей, находящихся в поисках работы.

Нами было опрошено 60 человек, находившихся в поиске работы, по двум методикам, это самооценочная психологическая методика «Духовный кризис», направленная на диагностику кризисного состояния личности, Л. В. Шутова, А. В. Ляшук), и определение психического выгорания (А. А. Рукавишников).

По результатам исследования выявилось, что у 65 % (39 человек) *психоэмоциональное истощение* выражено на среднем уровне. Это свидетельствует о том, у соискателей работы проявляются на межличностном уровне симптомы эмоционального и физического утомления,

возможны признаки депрессии или раздражительности. Так же следует отметить, что у 17 % (10 человек) наблюдаются высокие показатели психоэмоционального истощения. Помимо вышеуказанных симптомов у данных соискателей возможны на личностном уровне проявления равнодушия, и холодности по отношению к окружающим. На мотивационном уровне нежелание идти на работу или быстрее закончить её. Возможно наличие прогулов.

Что касается *личностного отдаления*, результаты показали, что у 96 % (58 человек) соискателей выявлены средние и высокие значения по данному компоненту. Это говорит о том, что у опрошенных соискателей возможно уменьшение количества контактов с окружающими, повышение раздражительности и нетерпимости в ситуациях общения, проявление негативизма по отношению к другим людям.

Но в то же время, *профессиональная мотивация* у 90 % (54 человека) соискателей проявляется на высоком и крайне высоком уровне. Это означает, что у данной категории опрошенных наблюдается высокая продуктивность профессиональной деятельности, оптимизм и заинтересованность в работе, самооценка профессиональной компетентности и степени успешности в работе с людьми. У 10 % опрошенных (6 человек) профессиональная мотивация находится на низком уровне, что проявляется в неудовлетворенности работой и собой, как профессионалом, отношениями в коллективе.

Несмотря на высокие показатели профессиональной мотивации, индекс психического выгорания у 100 % (60 человек) опрошенных находится на среднем и высоком уровне, что свидетельствует о возможном проявлении вышеуказанных симптомов, таких как эмоциональное и физическое утомление, раздражительность, критичное отношение к окружающим, неудовлетворенность работой.

Результаты по методике «Духовный кризис», направленные на диагностику кризисного состояния личности, автор Л. В. Шутова, А. В. Ляшук, представлены в таблице 2.

У 33 % (20 человек) – *пиковая тенденция*, которая указывает, что соискатели переживают эмоциональный шок (например, вследствие потери близкого человека) или же испытывающего разочарование от жизни.

У 23 % (14 человек) – *прогрессивная тенденция*; наблюдается усиление проявлений духовного кризиса в субъективном времени, что говорит о неудовлетворённости жизнью, о стремлении человека выйти на новый уровень своего развития; появляются устремления нравственного и религиозного характера.

У 20 % (12 человек) – *регрессивная тенденция*; наблюдается снижение проявлений духовного кризиса, что указывает на духовный рост испытуемого; человек по-новому смотрит на жизнь, у него появляется осознанная цель и смысл жизни; человек перестаёт быть «таким, как все».

У 17 % (10 человек) – *стагнационная тенденция*, которая проявляется на трех различных уровнях:

13 % (8 человек) – находятся на пограничном состоянии, при котором люди видят бессмысленность жизни, но стремятся избавиться от этого чувства, «убегая» в работу и повседневные заботы

2 % (1 человек) – соискатель испытывает глубокий духовный кризис, который связан с потерей смысла жизни, депрессией и чувством вины;

2 % (1 человек) – данный соискатель доволен жизнью, нет стремления к вершинам духовного развития; духовный кризис отсутствует.

У 7 % (4 человека) – *низинная тенденция*, указывает на соискателей, периодически входящих в состояние духовного кризиса, но отрицающих истинность и ценность своих переживаний; несмотря на это, им не удаётся вернуться к своему прежнему состоянию.

Таким образом, у 76 % соискателей наблюдается кризисное состояние личности, при котором возможны различные проявления неудовлетворённости и разочарования жизнью, у таких соискателей наблюдается эмоциональный шок и экзистенциальный кризис.

С помощью программы математической обработки данных (IBMSPSSStatistics 22) методом Спирмена были установлены корреляции, представленные по следующим характеристикам:

Психоэмоциональное истощение коррелирует с кризисом настоящего ($R_s=,256$; $p \leq 0,05$), что является типичным для соискателей, находящихся в поиске работы, это связано с тем, что

они испытывают хроническое и эмоциональное утомление в настоящий момент времени, подыскивая подходящую профессию.

Следующая характеристика это личностное отдаление, которое коррелирует с экзистенциальным кризисом ($R_s=,304$; $p\leq 0,05$), и кризисом настоящего ($R_s=,266$ $p\leq 0,05$). Это связано с тем, что в момент длительного поиска работы, соискатель замыкается в себе, и начинает испытывать повышенную раздражительность и нетерпимость в ситуациях общения с близкими, которые могут быть более успешными в профессиональной деятельности в настоящий момент времени.

Так же была выявлена корреляция между профессиональной мотивацией и духовным кризисом ($R_s=,364$; $p\leq 0,01$), экзистенциальным ($R_s=,386$; $p\leq 0,01$), кризисом прошлого ($R_s=,352$, $p\leq 0,01$,) и кризисом настоящего ($R_s=,352$; $p\leq 0,01$). В момент поиска работы человек может испытывать истощение и упадок сил, неудовлетворенность выбранным путем в начале своей профессиональной деятельности (кризис прошлого), и несоответствием своих ожиданий в настоящем (кризис настоящего). Именно в этот период происходит духовный кризис, т. е. переживание утраты бытийной основы существования, и наступает экзистенциальный вакуум, ощущение внутренней пустоты, формирующееся у человека в результате бегства или отказа от жизненных целей.

Методом Спирмена, так же была выявлена корреляция между психическим выгоранием и духовным кризисом ($R_s=,416$; $p\leq 0,01$), экзистенциальным кризисом ($R_s=,489$; $p\leq 0,01$), кризисом прошлого ($R_s=,354$, $p\leq 0,01$) кризисом настоящего ($R_s=,491$, $p\leq 0,01$), кризисом будущего ($R_s=,385$, $p\leq 0,01$). Данная корреляция основывается на том, что выгорание характеризуется возникновением хронической усталости и эмоционального равнодушия, вызванных профессиональной деятельностью соискателя, которое включает в себя эмоциональную опустошенность, деперсонализацию и несоответствие ожиданий от выбранной профессии как в прошлом так и в будущем. Человек начинает больше замыкаться в себе и испытывает духовные переживания и потерю смысла жизни в настоящем, и ближайшем будущем. Всё это приводит к психическому выгоранию, и как результат – смена профессии.

Таким образом, можно сделать вывод, что существует взаимосвязь переживания экзистенциального кризиса с психическим выгоранием у соискателей, находящихся в поисках работы, о чем свидетельствуют полученные результаты.

В целом, результаты нашей работы направлены на раннюю диагностику вероятности возникновения феномена психического выгорания или экзистенциального кризиса. Результаты, полученные в ходе данного исследования, могут быть использованы в психологической и профориентационной практике, при консультировании соискателей, находящихся в поиске работы с целью профилактики, выявления и коррекции синдрома психического выгорания или экзистенциального кризиса.

Список литературы

1. Виртц У. Жажда смысла: Человек в экстремальных ситуациях: пределы психотерапии / У. Виртц, Й. Цобели. – М.: Когито-Центр, 2012.
2. Водопьнова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьнова, Е. С. Старченкова. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008.
3. Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности. – М.: Институт психологии РАН, 2005.
4. Ронгинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23, № 3. – С. 85–95.
5. Франкл В. Человек в поисках смысла жизни. – М.: Прогресс, 1990.

Структурно-функциональная модель формирования информационной компетентности студентов педагогического вуза

*Яресько Ольга Сергеевна
Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения*

Противоречие между потребностью современного информационного общества в формировании информационной компетентности будущих специалистов и отсутствием системного подхода к решению проблемы формирования ИК студентов педагогического вуза посредством

обучения компьютерным технологиям предопределило необходимость создания и обоснования соответствующей экспериментальной модели структурно-функционального типа. Под моделью мы понимаем схему организации учебного процесса, направленного на формирование ИК студентов, являющуюся упрощённой версией моделируемого учебного процесса и в достаточной степени повторяющую его свойства и структурные элементы.

По мнению многих исследователей, основное назначение структурно-функциональной модели в педагогическом исследовании заключается в раскрытии связи строения изучаемого объекта с выполняемыми функциями. Данный тип модели предполагает обязательное представление функционального и структурного компонентов.

Одним из основных методологических принципов построения модели является системный подход, позволяющий рассматривать относительно самостоятельные элементы модели не изолированно, а в их взаимосвязи друг с другом. При системном подходе формирование информационной компетентности рассматривается как совокупность следующих взаимосвязанных элементов: нормативного, прогностическо-целевого, технологического, методического, организационно-функционального и результативного блоков (рис. 1). Эти компоненты соответствуют структурным блокам информационной компетентности, предложенным российскими исследователями (О. Н. Грибаном, А. Н. Завьяловым, Э. Ф. Морковиной, С. В. Тришиной, А. Л. Семеновым и др.). Организованная совокупность этих блоков позволяет представить целенаправленный процесс формирования ИК студентов педагогического вуза.



Рис. 1. Структурно-функциональная модель формирования информационной компетентности студентов педагогического вуза (на примере студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (направленность (профиль) «История и социально-политические дисциплины»))

Целью созданной модели является формирование информационной компетентности студентов педагогического вуза, в идеале, до высокого уровня. По нашему мнению, выпускник направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (направленность (профиль) «История и социально-политические дисциплины») должен обладать следующими компетенциями, выделяемыми нами в рамках информационной компетентности, а именно: компетенцией в области использования стандартных средств обработки информации, компетенцией в сфере орга-

низации учебной работы с помощью компьютерных технологий в предметной области и терминологической компетенцией. Присутствие самих студентов как субъектов образовательного процесса видится нам в каждом структурном элементе без явного графического обозначения их в схеме модели.

Нормативный блок как элемент данной экспериментальной модели, выступает фундаментом всей системы формирования информационной компетентности. Определёнными «кирпичиками» этого фундамента являются программно-концептуальные и нормативные акты, в которых информатизация общества в целом и образования в частности рассматриваются, как одно из стратегических направлений в их развитии.

Следующим структурным элементом модели является *прогностическо-целевой блок*, в рамках которого определяются цели: формирования информационной компетентности студентов-историков, а также подходы и принципы формирования и развития конкретных компетенций.

Моделирование процесса формирования информационной компетентности студентов педагогического вуза, осуществляемые с ориентацией на компетентностный, деятельностный, технологический, личностно ориентированный и системный подходы к обучению, которые на современном этапе широко используются в образовательной практике общей и высшей школ. Совокупность этих подходов выступает, с одной стороны, как общая методологическая основа, с другой – как основа для создания тактической модели процесса обучения.

Компетентностный подход отчётливо обозначен во многих трудах отечественных психологов. Относя компетентностный подход к основным смыслообразующим понятиям модернизации образования, в самом сжатом выражении можно определить его сущность как приоритетную ориентацию на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. Компетентностный подход предполагает соответствующую организацию образовательного процесса в условиях перехода от постиндустриального общества к информационному, применения таких педагогических технологий, в которых акцент ставится на методах, стимулирующих обучение посредством действия, обмена опытом, творческого решения проблем и др.

Современные модели как общего, так и профессионального исторического образования основываются на принципах деятельностного подхода к процессу обучения. В нормативных документах (стандартах образования, учебных программах) направленность содержания образования выражается в формировании общих учебных умений и навыков, обобщённых способов учебной, познавательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности, в получении обучающимися опыта этой деятельности.

Использование деятельностного подхода в обучении истории имеет свою специфику, т. к. история по своей природе – наука знаниевая, а не деятельностьная. Её основное содержание – теоретические и фактические сведения о прошлом, без познания которых невозможна самостоятельная деятельность учащихся. Поэтому реализация деятельностного подхода в обучении истории требует соблюдения целого ряда методических условий: оптимального отбора исторического материала, обязательного выделения времени для решения задач формирования умений учебной деятельности, специального тематического планирования и управления процессом познавательной деятельности.

Такой подход помогает студентам самостоятельно выбрать наиболее подходящий в конкретной ситуации приём решения образовательной задачи, а в идеале – найти свои собственные, не встречавшиеся в повседневном опыте, приёмы её решения. Обучение студентов деятельности – работе с компьютерами – предполагает на первом этапе совместную учебно-познавательную деятельность группы обучаемых под руководством преподавателя. Далее важной задачей студента становится самостоятельное выполнение лабораторных работ, при корректирующей помощи преподавателя.

В рамках технологического подхода в образовании предусматривается точное инструментальное управление учебным процессом и достижение поставленных учебных целей. Данный подход позволяет с большей определённой предсказывать результаты обучения и управлять педагогическими процессами, связанными с применением ИТ. На наш взгляд, алгоритмичное видение образовательного процесса в рамках обучения компьютерным технологиям позволяет

выстроить непрерывный процесс изучения КТ, который поможет обучаемым повысить уровень своей информационной компетентности.

На основе применения личностно-ориентированного подхода к обучению возможно осуществление индивидуального подхода к каждому студенту, помогающего ему в осознании себя личностью, в выявлении возможностей, стимулирующих самоутверждение и самореализацию. Индивидуальная работа со студентами в компьютерных аудиториях осуществляется, как минимум, двумя способами:

1) *традиционным* – преподаватель подходит к обучаемому, наблюдает за его деятельностью, при необходимости делает замечания или хвалит, стимулируя к дальнейшей творческой деятельности;

2) *инновационным* – при помощи специального программного обеспечения (например, Net Support School), установленного на преподавательском компьютере. Во втором случае преподаватель отслеживает на экране своего монитора происходящее на экранах студентов, при этом есть возможность отправить сообщение каждому студенту, получить от него обратную связь.

На наш взгляд, успешной является практика комбинирования этих способов – они прекрасно дополняют друг друга.

Ещё одним подходом, учтённым при разработке модели и позволяющим эффективно организовать процесс обучения, направленный на формирование информационной компетентности студентов-историков, является системный подход. Системный подход – ключевой в модели, он позволяет увидеть все элементы во взаимозависимой структуре. Речь идёт о важности взаимодополняющего использования подходов, описанных выше, для осуществления качественной подготовки специалистов.

Характеризуя прогностическо-целевой блок, следует отметить, что цель, которая должна достигаться в результате реализации модели, сформулирована с учётом государственного и социального заказа, которым в настоящее время является подготовка специалиста с высоким уровнем профессиональной компетентности. Формирование информационной компетентности у будущего учителя истории осуществляется в процессе системного и целенаправленного обучения, где должны быть созданы организационные условия. В связи с этим, *организационно-функциональный блок* модели отражает единство основных этапов формирования информационной компетентности (мотивационно-целевой, содержательно-деятельностный и результативно-рефлексивный) и функций (образовательная, развивающая, инновационная), способствующие выполнению поставленной цели.

Рассмотрим более подробно *этапы* формирования информационной компетентности.

На мотивационно-целевом этапе обучения компьютерным технологиям будущий выпускник педагогического вуза должен осознать важность и необходимость использования компьютерных технологий в своей учебной и профессиональной деятельности. На первых теоретических занятиях основная задача преподавателя – сформировать у будущего специалиста мотивацию к использованию компьютерных технологий в профессиональной деятельности.

Содержательно-деятельностный этап требует со стороны студента реального действия, выработки профессиональной привычки использования компьютерных технологий в своей деятельности. Цель – добиться автоматизма в решении рутинных задач при работе с компьютером: эффективно работать с текстовыми, табличными и графическими редакторами; создавать презентации; осуществлять поиск информации в сети Интернет и т. д.

На результативно-рефлексивном этапе формирования ИК студентов-историков отслеживается динамика в формировании качественного овладения компьютерными технологиями: движение от низкого (фрагментарного) уровня владения информационной компетентностью к высокому (профессиональному) через средний (достаточный).

Следующим *элементом организационно-функционального блока* являются *функции* формирования информационной компетентности.

Выделяют следующие функции формирования ИК студентов педагогического вуза:

- *образовательную*, то есть формирование у обучаемых системы знаний о компьютерных технологиях и их роли в образовательном процессе;
- *развивающую* – выработку у будущего специалиста стремления к самосовершенствованию, желание быть специалистом высокого уровня;

- *инновационную* – развитие у студентов способности решать новые нестандартные образовательные задачи, используя компьютерные технологии, а также умения адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной среды.

Важным компонентом организационно-функционального блока является учёт следующих условий формирования ИК: среды, в которой будет идти процесс обучения и субъектов педагогического процесса. Обучение компьютерным технологиям с целью формирования информационной компетентности должно основываться на учёте психолого-педагогических особенностей студентов и психолого-педагогической компетентности преподавателя.

Следующим элементом структурно-функциональной модели является *технологический блок*, что предполагает наличие у образовательного учреждения материально-технической базы, учебных аудиторий, укомплектованных техникой (компьютерами, проекторами и т. д.), а также необходимым для полноценного учебного процесса программным обеспечением.

Широкий спектр компьютерных программ, работе с которыми учат в университете, не имеет для будущего выпускника реальной пользы, если обучение бессистемно, методически непродумано. Поэтому одним из важнейших элементов структурно-функциональной модели является *методический блок*. Этот блок включает в себя методику формирования информационной компетентности студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (направленность (профиль) «История и социально-политические дисциплины») посредством обучения компьютерным технологиям. Методическая система, основанная на методологических подходах и регламентированная нормативными документами, является идейно близкой логике построения всей модели – она системна, целенаправленна и предполагает движение от простого к сложному.

Рассматривая уровни формирования ИК в рамках *результативного блока*, следует подчеркнуть, что во время изучения дисциплин информационно-технологической направленности студенту важно постоянно совершенствовать уровень своих знаний, повышать свою профессиональную компетентность. Вслед за большинством исследователей, доказавших состоятельность выделения критериев именно по таким параметрам, мы выделяем следующие уровни сформированности информационной компетентности:

- *нулевой уровень* – свидетельствует о несформированности информационной компетентности студентов-историков;

- *низкий уровень* – фрагментарный: знания, проявляемые студентом на этом уровне, являются неполными, неструктурированными, в связи с чем наблюдаются ошибки при выполнении лабораторных работ, отсутствие логики;

- *средний уровень* – это достаточный уровень для выполнения основных образовательных задач, которые преследуются в рамках дисциплин информационно-технологической направленности. При этом нужно отметить, что студенты со средним уровнем ИК, как правило, не инициативны в своей деятельности, хотя и достаточно хорошо владеют компьютерными технологиями;

- *высокий уровень* является показателем того, что студент способен применять знания и навыки, приобретённые на учебных занятиях, в будущей профессиональной деятельности, а также при подготовке к выполнению образовательной программы по остальным дисциплинам учебного плана.

Важным условием правильной оценки достижения определённого уровня формирования информационной компетентности студентом является, с одной стороны, *диагностика* преподавателем успешности студента во время прохождения всех этапов обучения компьютерным технологиям, с другой – *самооценка* студентом собственных достижений в процессе изучения конкретной технологии или программы. Диагностика заключается в текущем и итоговом контроле знаний обучаемых, а также осуществляется преподавателем с помощью наблюдения за деятельностью студентов во время обучения.

Предложенная модель формирования информационной компетентности студентов-историков предполагает раскрытие связей между структурными и функциональными характеристиками профессиональной подготовки в области владения компьютерными технологиями, при частичном игнорировании остальных характеристик. Функциональным ядром модели является методический блок по формированию информационной компетентности.

АСПИРАНТЫ

Лексико-семантическая группа наименований аномального развития: концептуально-фреймовый подход

Звягинцев Вячеслав Сергеевич
Филологический факультет, 4-й год обучения

На современном этапе лексикологии в качестве языка описания (метаязыка) одновременно используются два подхода: компонентный и концептуальный. Классический, связанный с методологией компонентного анализа, оперирует понятиями иерархии, гиперонима, гипонима, гиперсемы, интегральной / дифференциальной сем; концептуально-фреймовый подход – концепта, фрейма. Ученые-когнитивисты уверены, что использование в терминоведении методологии и понятийного аппарата когнитивной лингвистики (дискурс, языковая картина мира, концепт, концептуализация и др.) позволяет успешно исследовать терминологическую лексику и терминосистемы многих отраслей знания. В терминоведении когнитивное направление связано с именами Л. М. Алексеевой, С. Г. Мишлановой, Г. Г. Бабаловой, Э. Т. Белан, А. М. Гуреевой, М. В. Евстифеевой, Л. В. Ивиной, В. Ф. Новодрановой.

И та и другая парадигма исходят из иерархического принципа организации ЛСГ: их внутренняя структура может быть наглядно представлена в виде иерархических построений, формирующихся по принципу семантического сужения. Ю. В. Сложеникина пишет: «Ономатемы в каждой ЛСГ подчинены базовым, наиболее обобщенным, единицам – гиперонимам, количественный состав которых ограничен. Конкретизирующие их лексеммы, содержательно богатые, служат для обозначения частных понятий более узкого семантического объема» [5, с. 9–10].

С точки зрения когнитивной лингвистики, в процессе создания терминологической лексики (терминотворчества) особое значение приобретает концептуализация профессионально значимой информации – осмысление поступающей информации, мыслительное конструирование определенных представлений о мире в виде концептов, то есть зафиксированных в сознании человека смыслов.

Согласно «Краткому словарю когнитивных терминов» понятие концепта «отвечает представлению о тех смыслах, которыми оперирует человек в процессах мышления и которые отражают содержание опыта и знания, содержание результатов всей человеческой деятельности и процессов познания мира в виде неких «квантов» знания. <...> К. – это скорее посредники между словами и экстралингвистической действительностью и значение слова не может быть сведено исключительно к образующим его К. <...> Правильнее было бы, наверно, говорить о концептах как соотносительных со значением слова понятиях (counterpartsofwords). <...> Значением слова становится концепт, «схваченный знаком» [2, с. 90, 92]. Концепт рождается в сознании человека, а значение принадлежит языковому сознанию. «Это неравнозначные, но взаимодействующие в дискурсивном пространстве категории. Концепты выражаются языковыми и неязыковыми средствами, определяющими их содержание, представляют собой основу знаний человека о том или ином явлении. Смысл концепта всегда реализуется в определенном контексте. Упорядоченная совокупность ментальных единиц, которые отражают познannую субъектом действительность, составляют концептосферу человека», – пишет Е. А. Кузнецова [3, с. 27].

В кандидатской диссертации Ю. В. Сложеникина предлагает лексико-семантическое иерархическое древо наименований аномального развития с позиций классического метода компонентного анализа. В качестве гиперонима выступают термины *аномальное развитие, дизонтогенез* – это первый ярус классификации. На втором ярусе по семе «объект нарушения» вычлняются обозначения частных фактов патологического развития личности ребенка – *дефекты психики, слуха, зрения, речи* и др. *Нарушения речи* на следующем уровне организации ЛСГ дифференцируются на *устные и письменные*. Четвертый этап классификации предусматривает выделение наименований частных случаев расстройств устной и письменной речи – это термины, обозначающие *нарушение темпа, тембра, ритма* и др. сторон речевой деятельности. На пятой ступени по семе «локализация дефекта» дифференцируются названия отклонений в

произношении звуков в согипонимах *дислалия, дизартрия*. Шестой этап состоит в выделении разновидностей *дислалии* по конкретно нарушенным звукам в речи ребенка – обозначения *сигматизм, ротацизм, гаммацизм* и др. Седьмой ярус занимают лексемы со значением видовых наименований дефектов звукопроизношения, например, *ротацизм горловой, боковой* и под.

В данной ЛСГ гиперонимы *аномальное развитие, дизонтогенез* содержат общий семантический признак «нарушение», характеризуются широким семантическим объемом и бедностью, размытостью, неконкретностью содержания научного понятия. Каждый последующий шаг иерархической классификации включает в него дополнительный уточняющий признак, который ограничивает семантический объем терминологического значения, при этом содержание языковой единицы становится более точным, конкретным. Логико-семантическая субординация терминов структурирует словарный состав метаязыка коррекционной педагогики; отражает тенденцию научного мышления к детализации, конкретности; выявляет вектор изменения семантики специальных слов в структуре ЛСГ – в направлении выделения у слов с максимально обобщенным значением дополнительных дифференциальных сем на основе содержательных признаков родового слова [см. 5, с. 9–10].

Рассмотрим данную ЛСГ с позиций когнитивной лингвистики. Ядерным концептом данного дискурса является концепт «Аномальное развитие».

Выявлению структуры ядерного концепта изучаемого дискурса может способствовать описание фреймов, являющих собой иерархию взаимодействующих друг с другом элементов. Устанавливая соотношение понятий «концепт» и «фрейм», Е. В. Лукашевич отмечает: «в научных описаниях фреймовая структура чаще представлена иерархически: вглубь от верхних уровней к нижним, глубинным уровням, а концепт изображается больше в виде полевой модели с ядром и периферией» [4, с. 71]. Понятие *концепта* связано прежде всего с ментальными процессами концептуализации, понятие *фрейма* – с процессами категоризации.

В настоящее время в когнитивной науке не существует однозначного подхода к определению понятия «фрейм»: фрейм интерпретируется и как структура знания (то есть часть когнитивной системы человека), и как структура представления знания (то есть инструмент представления когнитивной структуры). Для целей данного исследования мы используем термин «фрейм» в значении «структуры представления знаний». Фрейм используется как организационно-когнитивный инструмент, позволяющий представить модель терминосистемы «Аномальное развитие».

На первом этапе моделирования терминосистемы выделяем концепт «Аномальное развитие». В его основе – фундаментальная научная категория нарушения, отклонения, на основе которой происходит формирование концепта.

Системность отношений в изучаемой ЛСГ позволяет выделить в составе концепта фрейм – «объекты нарушения». Это второй этап моделирования концепта.

При структурировании фрейма «Объект нарушения» вычлняются обозначения частных фактов патологического развития – *дефекты психики, слуха, зрения, речи* и др. В когнитивной лингвистике этот уровень конкретизации именуется субфреймом. Это третий шаг моделирования концепта.

В изучаемой ЛСГ возможна дальнейшая конкретизация, поэтому, очевидно, возникает необходимость с субфреймах второго, третьего и т. д. уровней. В когнитивистике такие совокупности именуются слотами.

Когнитивисты определяют концепт как сложный ментальный конструкт, отражающий систему научных знаний, в частности об дизонтогенезах. Понимание структуры концепта позволяет реконструировать на ментальном уровне основные фрагменты научного знания данной предметно-понятийной области (соответствующие фрагменты языковой картины мира) и моделировать терминосистему, представляющую языковые средства, номинирующие специальные понятия, в их системных отношениях.

На наш взгляд, при дистрибуции терминов и компонентный, и концептуальный методы анализа движутся от концептуализации к категоризации. Структура дерева позволяет увидеть направления и механизмы дифференциации научного знания, его расширение, разрастание. Методом компонентного анализа препарируется понятие, более или менее точно определенное дефиницией или словарной статьей энциклопедического типа. Концепт принципиально не имеет

границ, он по большей степени индивидуален, а в языковом сознании людей представлен некий его усредненный вариант. Концепт включает эмоциональный компонент, который не актуален для термина. Поэтому, с нашей точки зрения, для анализа семантики терминов традиционные представления о семном строении слова оказываются более продуктивными. Именно они задают структуру и систему терминов, позволяют наблюдать различные семантические процессы в терминологии: изменения, смещения, перегруппировки значений и др. Возможно, «рассмотрение термина в качестве динамического образования, включенного в процесс профессионального познания и профессиональной деятельности», вполне правомерно в терминах когнитивистики. Однако для статического описания системы и структуры терминологических полей более адекватен традиционный метаязык семантики и устоявшиеся методы ее изучения и описания [1, с. 14].

Список литературы

1. Голованова Е. И. Когнитивное терминоведение: проблематика, инструментарий, направления и перспективы развития // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. - № 24 (315). Филология. Искусствоведение. Вып. 82. - С. 13–18.
2. Кубрякова Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Л. Г. Лузина, Ю. Г. Панкрац. – М.: МГУ, 1996. – 245 с.
3. Кузнецова Е. А. Терминологическая лексика информационного права в современном русском языке: дисс. ... канд. филол. наук. – Архангельск, 2016. – 341 с.
4. Лукашевич Е. В. Когнитивная семантика: эволюционно-прогностический аспект: моногр. – М.; Барнаул: Изд-во Алтайск. ун-та, 2002. – 234 с.
5. Сложеникина Ю. В. Терминология коррекционной педагогики: лексико-семантический аспект: автореф. ... дисс. канд. филол. наук. – Самара, 2000. – 24 с.

Взаимосвязь этнической толерантности с показателями эмоционального выгорания педагога

*Зюзюкина Дарья Эдуардовна
Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения*

Сегодня тема толерантности активно обсуждается в СМИ и научных кругах, причем можно встретить как ярых противников, так и сторонников этого явления. Толерантность – это сложный, многокомпонентный и неоднородный феномен. В широком смысле слова «толерантность» – это терпимость к чужому образу жизни, поведению, обычаям, мнениям, верованиям [1]. Под этнической толерантностью мы предлагаем понимать «наличие позитивного образа иной культуры при сохранении позитивного восприятия своей собственной» [3, с. 32].

Образование является одним из социальных институтов, способствующих формированию толерантных начал [5]. В настоящее время воспитание и образование подрастающего поколения протекает в условиях поликультурной среды. Особое внимание, на наш взгляд, следует уделять толерантности самого педагога, как ретранслятора определенных ценностей и норм поведения.

В тоже время тема психологического здоровья педагога, является не менее актуальной. Отсутствие сложившихся симптомов эмоционального выгорания выступает критерием успешности и результативности педагогической деятельности.

Для нас как исследователей представляет научный интерес вопрос о взаимосвязи этнической толерантности с фазами и отдельными симптомами эмоционального выгорания педагога.

Для проверки выдвинутой нами гипотезы был использован комплекс взаимодополняющих методов исследования: организационные методы; эмпирические методы (экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова) [6]; методика диагностики эмоционального выгорания личности (В. В. Бойко) [2]; методика «Психологический портрет учителя» (Г. Резапкина, З. Резапкина) [4]); методы математико-статистического анализа; интерпретационные методы.

Исследование проводилось на базе Самарского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования в период с апреля по ноябрь 2016 года. В исследовании принимало участие 96 педагогов образовательных организаций г. о. Самара и

Самарской области. В возрасте от 23 до 60 лет. Средний педагогический стаж на момент исследования составил 18 лет.

Исследование состояло из нескольких этапов. На первом этапе был проведён теоретический анализ литературы по проблеме толерантности как социально-психологического явления. Описаны особенности профессиональной деятельности педагога в контексте толерантного взаимодействия, также описан феномен эмоционального выгорания педагога, симптомы и фазы его формирования. На втором этапе была определена база исследования, составлена выборка, подобраны методики, адекватные теме исследования. На третьем этапе непосредственно проводилось психологическое тестирование, а также обобщение и интерпретация полученных результатов.

При проведении диагностики респондентов по экспресс-опроснику «Индекс толерантности» [6] было выявлено, что по шкале «Этническая толерантность» средние показатели присущи 38 % респондентов и 46 % – низкие.

При проведении диагностики по методике «Психологический портрет учителя» [4] выявлено нестабильное психоэмоциональное состояние – у 31 % респондентов; неблагоприятное психоэмоциональное состояние – у 21 % респондентов; позитивная самооценка – у 8 % респондентов.

При применении методики диагностики эмоционального выгорания личности [2] было установлено, что в выборке у 6 % респондентов выраженной фазой эмоционального выгорания является «Напряжение», у 58 % респондентов – «Резистенция», «Истощение» – у 3 % респондентов.

К полученным психодиагностическим данным был применен критерий ранговой корреляции Спирмена, в результате удалось выявить следующие закономерности.

Этническая толерантность и неустойчивая самооценка ($R_s = -0,253$; $p \leq 0,05$), и нестабильное психоэмоциональное состояние» ($R_s = -0,252$; $p \leq 0,01$). Данные корреляционные связи отрицательны, что говорит о том, что с возрастанием показателей уровня этнической толерантности происходит снижение показателей по шкалам «Неустойчивая самооценка» и «Нестабильное психоэмоциональное состояние». Другими словами, у педагога с высоким уровнем этнической толерантности самооценка более устойчива и психоэмоциональное состояние более стабильно, что положительно влияет на эффективность взаимодействия с окружающими, не затрудняя при этом решение профессиональных и жизненных проблем.

Этническая толерантность и «Резистенция» ($R_s = -0,369$; $p \leq 0,01$). Данная корреляционная связь отрицательна по направлению, что говорит о том, что с возрастанием показателей уровня этнической толерантности происходит снижение показателей эмоционального выгорания личности в фазе «Резистенции». Другими словами, для педагога с высоким уровнем этнической толерантности характерно сопротивление стрессу в профессиональной деятельности, такой педагог стремится к психологическому комфорту, пытается снизить давление внешних обстоятельств с помощью имеющихся в его распоряжении средств.

Таким образом, мы можем говорить о том, что существует взаимосвязь между этнической толерантностью педагога и эмоциональным выгоранием, то есть выдвинутая нами гипотеза подтвердилась. У педагога с высоким уровнем этнической толерантности самооценка более устойчива и психоэмоциональное состояние более стабильно, такой педагог стрессоустойчив в профессиональной деятельности.

Результаты, полученные в ходе данного эмпирического исследования, могут быть использованы при составлении психолого-педагогической программы по формированию этнической толерантности современного педагога.

Список литературы

1. Большой толковый психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М.: Прайм – Еврознак, 2004. – 672 с.
2. Диагностика эмоционального выгорания личности (В. В. Бойко) // Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – С. 394–399.
3. Лебедева Н. М. Социально-психологические факторы этнической толерантности и стратегии межгруппового взаимодействия в поликультурных регионах России / Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 31–44.
4. Резапкина Г. В. Отбор в профильные классы. – М.: Генезис, 2005. – 124 с.

5. Толерантность как условие защиты прав ребенка в деятельности детских общественных объединений в школе: метод. пособие в помощь организаторам детского движения / отв. ред. В. А. Фокин. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2002. – 235 с.

6. Чекмарёва Т. Н. Толерантность – поиск мира и согласия в межличностном взаимодействии: практикум / Т. Н. Чекмарёва, С. А. Фёдорова. – Братск: ГОУ ВПО «БрГУ», 2011. – 183 с.

Особенности использования выразительных средств в художественной деятельности у детей с различными типами темперамента

Ларькина Екатерина Владимировна

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Известно, что тип нервной системы влияет на творческий процесс, разные личности реализуют творческий потенциал по-разному и выдают различные результаты. Темперамент играет здесь не последнюю роль.

Нами была выдвинута гипотеза, согласно которой темперамент непосредственно влияет на сам творческий процесс, в данном случае процесс художественной деятельности и его результаты. Мы определили тип темперамента при помощи теста Айзенка и выявили взаимосвязь с результатами художественной деятельности.

Было проведено исследование, в ходе которого были опрошены ученики группы изобразительного искусства школы искусств № 17 г. Самара. В исследовании задействовано 54 человека в возрасте от 7 до 12 лет.

При этом распределение по возрастным группам было следующим:

- возрастную группу 7–8 лет составили 28 человек (52 %);
- возрастную группу 9–10 лет составили 20 человек (37 %);
- возрастную группу 11–12 лет составили 6 человека (11 %).

Тест Айзенка на определение типа темперамента у 54 человек (100 % опрошенных) показал следующие результаты:

- 34 человек (63 %) имеют сангвинический темперамент;
- 16 человек (30 %) имеют холерический темперамент;
- 4 человека (7 %) имеют флегматический темперамент;
- меланхолический тип темперамента в группе не встречается (0 %).

Важно отметить, что тест определяет тип темперамента по двум шкалам:

- 1) *интроверсия* (значительная – умеренная) – *экстраверсия* (умеренная – значительная);
- 2) *эмоциональная устойчивость* (высокая – средняя) – *эмоциональная неустойчивость* (высокая – очень высокая).

Исходя из результатов исследования, можно заключить, что экстраверты составляют 93 % группы, интроверты лишь 2 %. Эмоциональную устойчивость имеют 70 % детей, неустойчивость – 30 % обучающихся.

Проанализировав ход творческого процесса и результаты работ обучающихся, можно сделать вывод, что наиболее успешными оказались ученики-интроверты, чем экстраверты. Интроверты проявляли большую самостоятельность, сосредоточенность, их работоспособность оказалась на порядок выше, они углублялись в процесс художественной деятельности. Экстраверты же были менее вовлечены в процесс и часто отвлекались от работы.

Сравнивая результаты работ учеников с устойчивым и неустойчивым типом нервной системы, мы заметили следующую тенденцию: устойчивость позволяет ученикам добиваться более высоких результатов. Интересен тот факт, что работы учеников с неустойчивым типом оказались менее близки к художественным требованиям, но отличались высоким уровнем оригинальности исполнения.

Мы оценили художественный уровень творческих картин учеников по шкале реалистичность-экспрессивность.

Нужно отметить, что реалистичные картины имеют высокую проработку деталей, небольшой размер мазка кисти, учтены все цветовые и тональные нюансы.

Экспрессивные картины написаны широкими, крупными мазками, свет и тень показаны на предметах локально, грубо. Тональные переходы существуют, но имеют резкую границу, что создает «ломаную форму» предмета, а не плавную, как у реалистичных картин.

Исследование процесса творческой деятельности показало, что наилучшие результаты работоспособности показали ученики с флегматическим темпераментом. Кроме того, их работы наиболее близки к требованиям академической живописи. Даже дети младшего школьного возраста достигают результатов выше среднего уровня. Их работы можно отнести к стилю «реализм» в большей мере.

Сангвиники так же имеют хорошую работоспособность, хороший уровень пространственного мышления, наблюдательность и фантазию. Эти ученики вели работу с интересом и имели так же хорошие результаты творческой деятельности. Их работы имели некую экспрессию и средний размер мазка кисти.

Холерики, ожидаемо, проявляли меньше терпения, отвлекались от работы, но выдавали наиболее неординарные результаты. Их работы наиболее экспрессивны и оригинальны. Картины, написанные холериками, отличались яркостью и были написаны широкими мазками.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что существует взаимосвязь между типом темперамента и результатами творческой деятельности у детей. Степень интроверсии-экстраверсии напрямую влияет на художественную деятельность, определяя степень ее реалистичности или экспрессии. Чем выше степень интроверсии у ученика, тем больше мы наблюдаем такие характеристики в его картине, как высокая проработка деталей, присутствие тональных нюансов, высокая схожесть изображаемого предмета с изображаемым, работа маленькими мазками. Чем выше степень экстраверсии у ученика, тем больше мы видим в его картине локальных цветовых пятен, яркости цвета, широких мазков, резкий переход от света к теневым участкам изображаемого предмета.

Мы наблюдаем тенденцию, согласно которой тип темперамента определяет живописный стиль, что является темой для дальнейшего исследования.

Список литературы

1. Батаршев А. В. Темперамент и характер: психологическая диагностика. – М.: Владос пресс, 2001. – 336 с.
2. Голубева Э. А. Способности. Личность. Индивидуальность. – Дубна: Феникс+, 2005. – 512 с.
3. Дифференциальная психофизиология: учебно-методическое пособие / сост. О. В. Грибкова. – Самара: Самар. гуман. акад., 2008. – 120 с.
4. Дифференциальная психология и дифференциальная психофизиология сегодня: материалы конференции, посвященной 115-летию со дня рождения Б. М. Теплова, 10–11 ноября 2011 г. / под ред. М. К. Кабардова. – М.: Смысл, 2011. – 380 с.

Лингвокультурные особенности языковых средств и речевых приемов в экономическом дискурсе выступлений участников международных мероприятий в сфере аудита государственных финансов (на материале английского и русского языков)

*Пестова Вероника Викторовна
Филологический факультет, 4-й год обучения*

Многогранное и многозначное понятие «дискурс» подвергается изучению в рамках различных направлений науки. Вопросы трактовки самого понятия, его классификации, теоретических и прикладных проблем остаются актуальными и рассматриваются через призму ряда научных пересечений.

С позиций социолингвистики выделяют два основных типа дискурса: персональный и институциональный. При анализе институционального дискурса и определении его типа учитываются условия, место действия, цель общения и его тематика, роли и характеристики самих участников процесса общения. В общем смысле можно говорить о том, что институциональный

дискурс определяется социальным институтом, в котором он порожден, так как отражает модели речевого общения, специфические для конкретной профессионально-коммуникативной сферы.

Изучение лингвокультурных особенностей экономического дискурса, как разновидности институционального дискурса, является крайне востребованным в условиях глобализации, укрепления международного взаимодействия и межкультурных контактов. В данной связи особый интерес представляет такое перспективное направление как международный переговорный процесс, поскольку переговоры все чаще становятся действенным средством построения и регулирования международных отношений, и, более того, реализации крупных экономических задач.

Сегодня широкое распространение получили многосторонние переговоры, которые проводятся в формате регулярных форумов, «круглых» столов, заседаний рабочих групп. Площадки форумов объединяют теоретиков и практиков, ведущих мировых ученых и политиков, представителей высших финансовых кругов.

В рамках подобных мероприятий участники переговорного процесса встречаются в чуть менее официальной обстановке, что требует еще большего внимания с точки зрения межкультурной коммуникации.

Обращаясь к исследованию экономического дискурса, необходимо учитывать, что экономика, как одна из самых динамичных отраслей человеческой деятельности, подвержена постоянным изменениям и адаптациям к условиям окружающего мира. В этой связи можно говорить о весьма значительной языковой динамике в сфере экономических отношений.

К участникам коммуникации в рамках экономического дискурса можно отнести не только специалистов в сфере экономики, но и журналистов, обозревателей, политических деятелей, участников дипломатических переговоров.

Т. А. ван Дейк характеризует дискурс как «коммуникативное событие, происходящее между говорящим, слушающим (наблюдателем и др.) в процессе коммуникативного действия в определенном временном, пространственном контексте» [3, с. 182].

В качестве примера коммуникативных явлений экономического дискурса можно привести общение деловых партнеров, представителей бизнеса, выступления на экономических форумах, конференциях, профессиональное общение банкиров, экономистов, аналитические обзоры современной экономической ситуации и т. д.

В данной статье рассматривается проявление лингвокультурных особенностей языковых средств и речевых приемов в текстах выступлений участников международных мероприятий в сфере аудита государственных финансов. Международные конференции и конгрессы в данной сфере проходят в рамках международных ассоциаций органов контроля таких, как ИНТОСАИ (Международная организация высших органов финансового контроля), ЕВРОСАИ (Организация высших органов финансового контроля Европы), ЕВРОРАИ (Европейская организация органов финансового контроля), АЗОСАИ (Организация высших органов финансового контроля Азии).

Материалом исследования послужили выступления участников русскоязычного и англоязычного дискурса в рамках указанных выше мероприятий экономической и финансовой направленности.

Язык переговорного процесса является носителем определенной специфики, в которой прослеживаются национальные культурные особенности, так как выступления, связанные с экономической тематикой, не ограничены передачей исключительно профессиональной информации. Внимание в них уделяется как содержательной стороне речи, так и риторическому эффекту.

Как говорил Федор Михайлович Достоевский, «...язык – народ, в нашем языке это синонимы, и какая в этом богатая глубокая мысль!»

В привычном понимании русский язык более эмоциональный, отличается многообразием определений и эпитетов, использованием оценочной лексики, фразеологизмов, риторических вопросов.

Приведем несколько примеров из выступления Сергея Степашина – Председателя Счетной палаты РФ – на 15-м заседании Рабочей группы ИНТОСАИ (Москва, 17 марта 2009 года):

«...жить по принципу «для кого кризис, а для кого мать родная» не позволительно нигде».

«Сегодня все чаще начинают звучать вопросы о юрисдикции Арктики и Антарктиды, «справедливости» Бога при распределении углеводородов, но так недолго дойти до вопроса о «справедливости» Гольфстрима или иного опасного абсурда».

Рассматривая приведенные примеры, можно также говорить о некоей тенденции российских экономистов и финансистов использовать в своих докладах лексику, близкую к разговорной, для достижения более дружественной атмосферы, что крайне полезно при наличии необходимости принятия совместных решений. Рассматривая тексты выступлений, можно отметить частое использование риторических вопросов, обращения к аудитории в материалах русского и английского языков:

Из доклада Председателя Счетной палаты РФ на совместном заседании Президиума и Совета КСО при Счетной палате РФ:

«Что же обращает на себя внимание в большей степени?»

«Я не знаю, прошло это у вас или не прошло, но принятые поправки в Бюджетный кодекс, когда Правительство Российской Федерации теперь обязано одновременно с бюджетом предоставлять всю информацию...».

“Why would an institution voluntarily invite a team of auditors to examine its professionalism? And why would their services be provided without a fee?” (из доклада главы Европейской счетной палаты аудиторов Виктора Калдейры).

“Ask yourself: is my work relevant, transparent and interactive?” (из выступления Бена Вервайена (главный исполнительный директор компании Алкатель) на 9-м Конгрессе ЕВРОСАИ, 2014).

Русский язык – более «коллективный», «широкий», как и основная ассоциация с русским языком и народом – русская душа. В России, как принято считать, все происходит с размахом.

В качестве отличительной особенности русского языка можно отметить «векторность», постоянный призыв к действию и сплочению усилий для достижения общей цели.

Из выступления Сергея Степашина – Председателя Счетной палаты РФ на 15-м заседании Рабочей группы ИНТОСАИ (Москва, 17 марта 2009 года):

«У ИНТОСАИ свои задачи и своя ответственность, но истина должна быть одна, и ради нее необходимо объединение усилий...»

«Но в эпоху глобализации и ядерных вооружений соблазн решить свои проблемы за счет соседей может оказаться фатальным для всех».

«Давайте поможем Российскому Правительству и себе в решении этой важнейшей проблемы».

Такие призывы находят выражение и в большом количестве безличных конструкций, что создает ощущение движения и динамики в речи и придает большую значимость перечисленным событиям, большую масштабность, так как непонятно, сколько людей вовлечено в описываемые процессы. Обратим внимание на примеры: «2015 год. Сложный год. Был принят Антикризисный план. Появились определенные ограничения в финансировании расходов» (из Доклада Председателя Счетной палаты Российской Федерации, Т. А. Голиковой на совместном заседании Президиума и Совета КСО при Счетной палате РФ).

«Сегодня в Ростовской области разработана и действует новая законодательная база. Это принятый в сентябре закон о Палате, изменения, внесенные в другие областные законы. Создана правовая основа для формирования муниципальных органов внешнего финансового контроля» (из доклада председателя контрольно-счетной палаты Ростовской области В. И. Хрипуна на международном семинаре ЕВРОРАИ, 2011 год).

Часто упоминается особенность, присущая всему русскому народу, – подчинение силе обстоятельств, фатализм, что дает повод говорить о наличии так называемых «феминных» свойств русского языка. Взаимосвязь языка и национальных особенностей мировоззрения в данном аспекте малоизучены. Гендерные исследования затрагивают в основном специфику речи индивидуумов в зависимости от пола говорящего. Обратимся к рассмотрению особенностей языка через призму так называемых «феминности» и «маскулинности».

Немецкий исследователь В. Шубарт в работе «Европа и душа Востока» отмечал: «Разные народы дали разные образцы человеческих идеалов... Россия же предстает идеалом своей женщины» [12, с. 118].

Русскую натуру многие иностранцы характеризуют как непостоянную, переменчивую, склонную к неожиданным и необдуманым поступкам, что можно также отнести к отличительным чертам натуры женской. В русском человеке сочетается анархизм и культ государства, национальная терпимость, свобода духа и покорность.

«Сравнительно недавно мы пытались строить страну на иных понятиях и принципах, а именно на принципах независимости личности от стоимости собственности и независимости собственности от устремлений личности» (из выступления Сергея Степашина – Председателя Счетной палаты РФ на 15-м заседании Рабочей группы ИНТОСАИ (Москва, 17 марта 2009 г.).

Исторически так сложилось, что Россия всегда на пути к чему-то новому, в процессе становления, радикально меняется, ведь исторические пласты, пройденные нашей страной, отражают абсолютно разные строи, уклады, традиции. Отсюда и покорность происходящему при внешней видимости бунта и возмущения. Загадочность русской души можно также соотнести с женской глубиной, которая находится в постоянном движении, развитии и рождении нового. Пример из доклада аудитора контрольно-счетной палаты Ростовской области Н. А. Калашниковой на международном семинаре ЕВРОРАИ, 2011 год: «Если мы открыты, значит, мы развиваемся и мы готовы совершенствовать самих себя, обучаясь у других!» Пример из тезисов доклада Председателя Счетной палаты РФ на международном семинаре ЕВРОРАИ, 2011 год: «Очевидно, что бесконечно сложный мир не может быть адекватно описан...»

При этом Российский народ, подобно женщине, всегда живет в ожидании правителя, который придет и изменит все, своего рода спаситель и реформатор. В выступлениях русских экономистов и финансистов очень высока частотность обращений к Правительству, ссылок и цитат из речей Президента, а также подчеркивание значимости описываемых в докладе / выступлении событий или явлений для судьбы всей страны. Примеры из выступлений С. В. Степашина: «...но сегодня Россия живет в иных реалиях, в том числе в реалиях развивающегося системного кризиса. Для нас это не первый сюрприз на пути в капитализм...»; «Правда, впереди – масштабные задачи по приватизации российских земель, эффективность решения которых во многом будет зависеть от результатов очередной реформы...»

Рассматривая язык и народ в вышеуказанном контексте, мы отнесли русский язык к языку «феминистическому». В случае с английским языком первая ассоциация – воспитанный и сдержанный джентльмен. Можно проследить проявление черт «маскулинности», таких как уверенность, решительность, целеустремленность, доминантность, в английском языке. К примеру, усилительные конструкции с глаголом do: “we do note that based on this new legal authorization the SAO has carried out numerous investigations...” (из приветственной речи председателя правления ИНТОСАИ Арпада Ковача). Как известно, при переводе на русский язык данные конструкции выражаются использованием таких слов или словосочетаний, как «действительно», «правда», «на самом деле» и т. д.

В английской речи выступлений чаще в качестве средств достижения убедительности и повышения значимости сказанного используются такие речевые приемы, как повторы, использование инфинитивов. Обратимся к примерам:

«They want to see greater scrutiny and more vigilant oversight of institutions. They want to see values and ethics upheld more diligently by leaders...» (из тезисов обращения Шейлы Фрезер, Генерального аудитора Канады, к органам независимого финансового контроля, Оттава, Онтарио, 2006).

«We aim to increase the percentage of value for money audit that is contracted out, so that it matches that achieved for financial audit. We aim to increase this to 29 percent by 2008-09» (Доклад председателя Счетной палаты Великобритании, международный конгресс ИНТОСАИ, 2006).

Отличительной особенностью современных выступлений на английском языке является использование разговорных идиом и различных определительных конструкций, состоящих, как правило, из глаголов, что также добавляет высказываниям убедительности.

К примеру, очень часто встречаются характеристики явлений, выраженные глаголами: «That means working out which initiatives use lots of resources but are only really 'nice to have'...», «a 'go for it' heroic effort is prized at the expense of clearly thought-out strategic prioritisation...» (из вступительной речи Эмиаса Морзе, Генерального аудитора Великобритании); «...we are reviewing the draft standard on 'going concern' issues» (из доклада Стивена Харриса, представителя органов финансового контроля США, 2009 год).

Английский язык, согласно звуковой типологии, является вокалическим (число гласных превышает среднее значение). Русский же язык относится к консонантным (число согласных превышает среднее значение). Проанализировав ряд опросов, размещенных на различных интер-

нет-ресурсах, проведенных среди иностранцев в отношении их восприятия русского языка, выделяются мнения, что «русский язык звучит жестко, холодно, резко, нельзя понять ни слова, нет даже представления, когда начинается и заканчивается предложение» (URL: <http://ursatm.ru/forum/>). Очевидно, что в переговорном процессе восприятие звучания языка играет немаловажную роль и оказывает определенное влияние на процесс принятия решений. Обилие согласных звуков при одновременном использовании большого количества эмотивной лексики делают выступления в рамках экономического дискурса на русском языке призывными, эмоциональными и в некоторых случаях даже агрессивными. В то время как английские выступления представляются нейтральными, консервативными, не содержащими открытого призыва к действию.

Список литературы

1. Годовой отчет Генерального аудитора Южного Уэльса. – Режим доступа: <http://www.audit.nsw.gov.au/ArticleDocuments/>. – Загл. с экрана.
2. Гураль С. К. Организация процесса обучения устному последовательному переводу в свете синергетической теории / С. К. Гураль, Е. В. Тихонова // Язык и культура. – 2013. – Вып. 4 (24). – С. 77–82.
3. Дейк ван Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. – М., 1989.
4. Евтушина Т. А. Экономический дискурс как объект лингвистического исследования / Т. А. Евтушина, Н. А. Ковальская // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – Вып. 6 (335). – С. 42–46.
5. Ильин В. Н. Манифест русской цивилизации. – М., 2009.
6. Карасик В. И. Языковая матрица культуры. – М.: Гнозис, 2013.
7. Материалы конгрессов и симпозиумов ИНТОСАИ. – Режим доступа: <http://www.intosajournal.org/>. – Загл. с экрана.
8. Материалы официальных выступлений руководителей Счетной палаты РФ. – Режим доступа: http://www.ach.gov.ru/press_center/publications-in-mass-media/. – Загл. с экрана.
9. Томашевская К. В. Лексическая составляющая экономического дискурса современника. – СПб.: СПбГУЭФ, 2000.
10. Торкунов А. В. Современные международные отношения. Современная дипломатия как средство регулирования международных отношений. – М.: РОССПЕН, 1999.
11. Чугунов А. А. Русскоязычный и англоязычный финансовый дискурс: эмоциональный аспект // Вестник МУ. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2014. – Вып. 4. – С. 136–140.
12. Шубарт В. Европа и душа Востока. – М., 2003.

Реализация права на свободный выезд за пределы Российской Федерации отдельными субъектами

*Старкова Юлия Михайловна
кафедра конституционного и муниципального права
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный
исследовательский государственный университет
имени Н. Г. Чернышевского», 2-й год обучения*

В Российской Федерации – многонациональном и многоконфессиональном государстве – приоритетными задачами государственного и общественного развития остаются формирование демократического, правового, социального государства, выстраивание культурного диалога различных наций и конфессий [2, с. 172]. Конституционная характеристика современного правового государства включает в себя систему основных неотчуждаемых прав и свобод человека в качестве высшей ценности. В ст. 17 Конституции Российской Федерации декларируется, что основные права и свободы человека неотчуждаемы и принадлежат каждому от рождения. Право на свободный выезд за пределы Российской Федерации является естественным правом, частью системы личных прав и свобод человека и гражданина. Кроме того, оно не только теснейшим образом связано с другими правами и свободами, но и в некоторых случаях является условием их реализации, поскольку именно физическая свобода, связанная с беспрепятственным перемещением в пространстве, лежит в основе возможности осуществления других свобод.

Все права и свободы являются непосредственно действующими, они определяют смысл, содержание и применение законов, деятельность законодательной и исполнительной власти, местного самоуправления и обеспечиваются правосудием. Это положение означает, что нормы права и непосредственные действия властей должны учитывать интересы граждан, в том числе в области права на свободный выезд за пределы Российской Федерации.

Право – многогранное явление. Оно имеет смысл для общества, отдельной личности только в том случае, когда оно реализуется или есть возможность его реализации. В общей теории права, под реализацией понимается процесс воплощения юридических предписаний в правомерных действиях граждан, органов, организаций, учреждений, должностных лиц и всех иных участников общественных отношений. Правореализация – это трансформация заложенных в юридических нормах требований в правомерное поведение субъектов. Обратим внимание, что реализация права есть совокупность реальных действий, то есть фактические действия субъектов по претворению в жизнь тех возможностей, которые определяются самим содержанием конкретного права. Причем, реализация права – это всегда правомерные действия, поскольку неправомерное поведение, как известно, является правонарушением [3, с. 159]. Кроме того, процесс реализации должен конкретизироваться и закрепляться в отраслевом законодательстве, с целью положительного правоприменения. На основании вышеизложенного, проанализируем процесс реализации права на свободный выезд за пределы Российской Федерации в современном Российском государстве.

Часть 2 ст. 27 Конституции России гласит: «Каждый может свободно выезжать за пределы Российской Федерации». Данное право в наиболее общем смысле наделяет субъекта возможностью территориального перемещения за пределы Российского государства без каких-либо препятствий в соответствии с установленной законом процедурой. Обратим внимание, что на основе анализа данных Фонда «Общественное мнение», полученных в ходе исследования, проведенного среди жителей всех регионов России, достигших 18 лет, право на выезд гражданина за границу реализуется наиболее часто (в 33 случаях из 100) и считается наиболее важным правом человека [7].

Определяясь с субъектным составом процесса реализации, можно сделать следующий вывод: использование конструкции «каждый может» указывает на то, что обозначенное право относятся не только к гражданину Российской Федерации, но и к каждому человеку, законно находящемуся на территории государства. Это говорит о достаточно широком круге субъектов, наделенных рассматриваемым правом. Регламентируя условия реализации конституционного права на свободный выезд из Российской Федерации, законодатель может предусмотреть в федеральном законе определенные правила. Отметим, что для отдельных субъектов закреплён различный порядок реализации права. В соответствии с этим, выезд по-разному регулируется для российских граждан, иностранцев и лиц без гражданства. Кроме того, в Законе прописаны отдельные положения для выезда несовершеннолетних граждан.

В Федеральном законе «О порядке выезда из Российской Федерации и въезда в Российскую Федерацию», базовом нормативном акте, конкретизирующем право на свободный выезд за пределы Российской Федерации, закреплено, что реализация гражданином Российской Федерации права на выезд должна происходить согласно установленной процедуре, и не может быть ограничена иначе как по основаниям, предусмотренным этим законом. Отметим, что перечень ограничений является исчерпывающим и не носит политического характера. Так, Постановлением Конституционного суда было отмечено, что положение п. «а» ст. 64 ранее действовавшего Уголовного кодекса РСФСР, который квалифицировал бегство за границу как одну из форм измены Родине, противоречит Конституции. При этом ограничения в праве на выезд, связанные с обеспечением безопасности и других интересов, носят временный характер и не лишают гражданина самого права свободно выезжать из страны. Эти ограничения не могут толковаться расширительно и не должны приводить к умалению других гражданских, политических и иных прав, гарантированных гражданам Конституцией и законами РФ [5].

Гражданин Российской Федерации может выезжать за границу при наличии заграничного паспорта – официального документа, удостоверяющего личность гражданина РФ при выезде за пределы Российской Федерации, а при наличии соглашений в рамках СНГ – при наличии паспор-

та гражданина Российской Федерации. Так, односторонние и многосторонние соглашения имеют Армения, Азербайджан, Белоруссия, Казахстан, Киргизия, Таджикистан, Молдавия, Узбекистан.

Особые сложности вызывает именно процесс получения заграничного паспорта. Согласно ч. 1 ст. 8 Федерального закона «О порядке выезда...», заграничный паспорт выдается гражданину РФ по его письменному заявлению федеральным органом исполнительной власти, уполномоченным на осуществление функций по контролю и надзору в сфере миграции (ныне – Управление по вопросам миграции Министерства внутренних дел) на территории Российской Федерации, а также дипломатическим представительством или консульским учреждением за пределами территории Российской Федерации.

При наличии регистрации по месту жительства законом установлен месячный срок рассмотрения заявления гражданина о выдаче заграничного паспорта. При отсутствии регистрации по месту жительства заграничный паспорт выдается по месту пребывания, однако срок рассмотрения продлевается до 4 месяцев. К вопросу о конституционности взаимосвязи выдачи заграничного паспорта (а равно реализации права на свободный выезд за пределы Российской Федерации) и наличия или отсутствия постоянного места жительства, Конституционный суд постановил, что реализация рассматриваемого права, как и других конституционных прав и свобод, гарантируется гражданам независимо от наличия или отсутствия у них жилого помещения для постоянного или временного проживания. Конституционный суд также указал, что дифференциация сроков выдачи заграничного паспорта в зависимости от обращения по месту регистрации и места пребывания отвечает только целями рациональной организации деятельности органов внутренних дел и не отвечает положениям ст. 18 и ч. 3 ст. 55 Конституции Российской Федерации [5].

При отказе в выдаче заграничного паспорта, по закону гражданин имеет право на получение информации о причинах, однако на практике получить подобную информацию не всегда удается.

Выезд иностранных граждан, постоянно проживающих на территории России, осложнен необходимостью получения в территориальном подразделении органа внутренних дел выездной визы, срок выдачи которой 20 дней.

Лица без гражданства в соответствии со статьей 24 Федерального закона «О порядке выезда из Российской Федерации и въезда в Российскую Федерацию» могут выезжать из Российской Федерации при наличии визы по действительным документам, выданным соответствующими органами государства их проживания, удостоверяющим их личность и признаваемым Российской Федерацией в этом качестве, если иное не предусмотрено международными договорами Российской Федерации, а получившие вид на жительство в Российской Федерации – на основании вида на жительство. Однако на практике они не могут законно покинуть территорию России, поскольку в качестве документа, удостоверяющего их личность за пределами Российской Федерации, им выдается удостоверение для лиц без гражданства, которое не признается международным сообществом в качестве документа, удостоверяющего личность.

Несовершеннолетние могут выезжать только с одним из родителей либо с их письменного согласия, а при наличии разногласий в этом вопросе – по усмотрению суда. Это положение негативным образом влияет на права детей, местоположение одного из родителей которых определить невозможно.

Как мы видим из вышеприведенных примеров, существуют пробелы в законодательстве относительно реализации права на беспрепятственный выезд за пределы Российской Федерации, которые в правоприменительной практике могут привести к нарушениям права у отдельных субъектов.

Без физической свободы людей не может быть должной свободы в реализации других прав и свобод. Конституционные ценности далеко не всегда отвечают интересам правоприменительной практики и особенно тогда, когда речь идет о проблемных, коррумпированных и криминогенных процессах, в число которых, безусловно, входит процесс миграции. Ситуация в этой сфере достаточно неоднозначная и сложная. Однако это не может служить основанием для неоправданного ограничения реализации конституционных прав и свобод, тем более, что это противоречит демократическим принципам современного государства. Комплексное конституционно-правовое исследование права на свободный выезд за пределы Российской Федерации на основе требований современного общества, способствует разрешению возникающих в этой

сфере практических вопросов и противоречий, создавая предпосылки для устранения пробелов в законодательстве.

Список литературы

1. Конституция РФ 1993 г. (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ).

2. Липчанская М. А. Конституционно-правовые основы региональной политики в сфере культуры Российской Федерации / М. А. Липчанская, М. Е. Рубанова // Вестник Саратовской государственной юридической академии. – 2016. – № 3 (110). – С. 172–178.

3. Матузов Н. И. Теория государства и права / Н. И. Матузов, А. В. Малько. – М.: Юристъ, 2004.

4. О порядке выезда из Российской Федерации и въезда в Российскую Федерацию: Федеральный закон от 15 августа 1996 г. № 114-ФЗ (ред. от 30.12.2015) // СЗ РФ. 1996. № 34. Ст. 4029; 2016. № 1 (ч. I). Ст. 58.

5. По делу о проверке конституционности положений частей первой и третьей статьи 8 Федерального закона от 15 августа 1996 года «О порядке выезда из Российской Федерации и въезда в Российскую Федерацию» в связи с жалобой гражданина А. Я. Аванова: постановление Конституционного суда РФ от 15.01.1998 № 2-П // СЗ РФ. 1998. № 4. ст. 531.

6. По делу о проверке конституционности ряда положений пункта «а» статьи 64 Уголовного кодекса РСФСР в связи с жалобой гражданина В. А. Смирнова: постановление Конституционного суда РФ от 20.12.1995 № 17-П // СЗ РФ. 1996. № 1. ст. 54.

7. Самые ценные права человека. Оценка россиян возможности восстановить справедливость в случае нарушения прав человека. – Режим доступа: <http://fom.ru/Bezopasnost-i-pravo/11034>. – Загл. с экрана.