

Страховские ЧТЕНИЯ



Saratov State University
Faculty of Pedagogical and Special Needs Education

STRAKHOV READING

Collection of scientific papers

Issue 26

Saratov 2018

Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского
Факультет психолого-педагогического и специального образования

СТРАХОВСКИЕ ЧТЕНИЯ

Сборник научных трудов

Выпуск 26

Саратов
2018

УДК 37.015.3(082)+929Страхов
ББК 88.4я3+88.4г(2Рос)Страхов И.В.
С 83

Рекомендовано к изданию

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

Страховские Чтения [Электронное издание] : сборник научных трудов / редкол.:
С 83 Р. М. Шамионов (гл. ред) [и др.]. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, Факультет
психолого-педагогического и специального образования, 2018. – Вып. 26 – 384 с. –
3 Мбайт. – URL: <https://sgu.ru/node/134308>

В сборнике опубликованы материалы состоявшейся 19-20 октября 2018 года в Саратовском национальном исследовательском государственном университете имени Н.Г. Чернышевского международной научно-практической конференции «Страховские Чтения-2018» памяти основателя саратовской школы психологии профессора Ивана Владимировича Страхова (1905-1985). Научные статьи авторов отражают актуальные психолого-педагогические проблемы современного общества и развивают направления научно-исследовательской деятельности И.В. Страхова и его школы.

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

Редакционная коллегия:

доктор психологических наук, профессор *Р.М. Шамионов* (гл. редактор), доктор психологических наук, профессор *М.В. Григорьева* (зам. гл. редактора), кандидат психологических наук, доцент *М.С. Ткачева* (отв. секретарь), кандидат педагогических наук, доцент *Ю.А. Акаимова*, кандидат психологических наук, доцент *А.К. Акименко*, кандидат психологических наук, доцент *И.В. Арендачук*, кандидат психологических наук, доцент *А.Р. Ваганова*, кандидат психологических наук, доцент *А.А. Голованова*, ассистент *Н.М. Голубева*, кандидат педагогических наук, доцент *Н.П. Кириленко*, кандидат психологических наук, доцент *М.А. Кленова*, кандидат психологических наук, доцент *Е.В. Куприянчук*, кандидат психологических наук, доцент *И.В. Малышев*, кандидат педагогических наук, доцент *Л.Е. Тарасова*, кандидат педагогических наук, доцент *Т.Ю. Фадеева*, кандидат педагогических наук, доцент *Т.В. Хуторянская*, кандидат педагогических наук, доцент *Т.Н. Черняева*

Ответственность за содержание и достоверность сведений, представленных в публикуемых материалах, возлагается на авторов.

УДК 37.015.3(082)+929Страхов
ББК 88.4я3+88.4г(2Рос)Страхов И.В.

СОДЕРЖАНИЕ

Андреева Н.А. Учитель глазами детей.....	10
Беспалова Т.А., Волчанский Е.В. Функциональное состояние организма призывников в прогнозировании их стрессоустойчивости.....	13
Болоховцева С.А., Черняева Т.Н. Педагогический такт и его влияние на успешность школьной адаптации перво-классников.....	18
Бредихин А.П. Развитие художественных способностей подростков в дополнительном образо-вании детей и молодежи: педагогический такт и мастерство педаго-га.....	25
Геллер Г.А. Социально-психологическая защищенность личности ребенка в учреждении дополнительного образования: диалектика отношений педагога и воспитанни-ка.....	32
Голубева Н.М. Стратегии социально-психологической адаптации к образовательной среде ор-ганизации высшего образования в связи с особенностями рефлексии.....	39
Григорьев А.В. Факторы протестной социальной активности молодежи.....	48
Григорьева М.В. Дискриминационные установки личности и поведение в конфлик-те.....	52
Григорян Э.Г. Психологические особенности организации внимания студен-тов.....	57
Григина Е.С., Жигалкина К.Г. Возрастная самоидентификация младших школьников с расстройствами аути-стического спектра.....	61
Гусакова О.Я. Автор в миниатюре «Часовня» (1944) И.А. Бунина.....	66

Доронцова О.А., Бурькина М.Ю. Психолого-педагогические детерминанты развития автономии современного подростка.....	71
Еремина А.Н. Психологические основы обеспечения продуктивного самоопределения личности подростка в системе дополнительного образования.....	76
Заграничный А.И. Влияние средств массовой информации на ситуативные и мировоззренческие факторы социальной активности.....	83
Залесный С.А. Прощение как утраченная ценность в системе гуманистического образования.....	94
Иванкина Н.К. Знакомство с типами речи в учебниках русского языка для начальной школы (психолого-педагогический аспект).....	101
Ильинская И.П. Психология эстетического развития личности младшего школьника средствами искусства: технологии педагогического сопровождения.....	108
Ислентьева Е.В. Актуальные проблемы этнической идентификации школьников.....	115
Клейн В.Р. Межличностные отношения и восприятие социальной поддержки у студентов с различным локусом субъективного контроля.....	122
Колосова Е.В. Актуальные вопросы физического воспитания молодежи и студенчества.....	129
Колчина А.Г. Особенности самоидентификации подростков с церебральным параличом....	135
Кудрявцева Е.В. Анализ эффективности работы с первокурсниками с ограниченными возможностями здоровья по дисциплине «Физическая культура».....	142
Куприянчук Е.В., Шутарева И.М. Особенности совладающего поведения подростков с девиантным поведением.....	149

Куприянчук Е.В. Особенности виктимного поведения юношества с ОВЗ: сравнительный контекст.....	153
Ларина О.В. Влияние эмоциональных состояний школьников на выполнение двигательных действий.....	160
Леонтьев Н.С. Педагогический такт как условие построения полемического диалога в образовательном процессе.....	165
Летягина С.К., Аринушкина Н.С. Взаимосвязь индивидуальной модели мира и стиля педагогического общения у педагогов в системе среднего специального образования.....	170
Лисина Т.В. Компьютерная зависимость как фактор нарушения социализации молодежи в современном обществе.....	176
Луняка А.Н. Социально-психологические и организационные условия профессиональной личностной определенности военнослужащих.....	180
Мазилев В.А., Слепко Ю.Н. Психологическая диагностика одаренности: проблема соотношения теории и метода исследования.....	188
Малыхин А.Е. Психологические основы воспитания поликультурной личности: идеи и образовательный опыт педагогов Германии.....	193
Мальшев И.В. Особенности интернет-аддикции у учащихся и студентов в современных условиях.....	201
Минченко Т.П. Влияние античных идей на отечественную психологию целостного и здорового развития личности.....	207
Павленкович С.С. Психоэмоциональное состояние спортсменов как показатель их подготовленности к условиям соревновательной деятельности.....	216

Поселягина Л.В. Психологические условия развития творческой индивидуальности будущих психологов.....	222
Репринцев А.В. Потенциал дополнительного образования детей сквозь призму психологии творчества: проблемы гуманизации образовательной среды.....	227
Репринцев М.А. Психологические основы формирования профессионализма будущих дизайнеров средствами проектной деятельности.....	233
Рышкова Л.М. Психологические ресурсы дополнительного образования в обеспечении социальной адаптации детей с отклоняющимся поведением.....	242
Саяпин В.Н. Формирование методической культуры у будущих учителей технологии.....	249
Саяпин Н.В. Формирование исследовательских компетенций у будущих учителей технологии.....	255
Свиштунова М.А., Лымарь И.В. Педагогический такт как главный компонент культуры учителя.....	262
Сорокин А.И. Ответственность как категория социальной психологии.....	267
Стрижак О.В. Социокультурное развитие личности школьника в учебном заведении негуманитарного профиля.....	272
Султанязова Н.Ж. Сравнительный анализ взаимосвязи смысложизненных ориентаций и субъективного благополучия русских и казахов, проживающих в России и Казахстане.....	281
Сулова О.И., Гурьянова М.А., Селиванова Ю.В. Исследование произвольности учебной деятельности младших школьников с умственной отсталостью.....	287
Сысолятин М.В. Социальное самоопределение как социально-психологическая категория.....	293

Тарасова Л.Е. И.В. Страхов о педагогическом такте при осуществлении контроля и оценки знаний.....	298
Тарасова Л.Е. Проявление дискриминационных установок в поведении лиц с разным типом этнической идентичности.....	304
Ткачева М.С. Особенности мотивации занимающихся спортом школьников по отношению к урокам физической культуры.....	314
Ткаченко Н.Н. Типология образовательных сред в современной педагогической психологии.....	319
Усова Н.В. Теоретический анализ проблемы преднамеренной и непреднамеренной социальной активности и ее факторов.....	325
Хамидулина В.А., Черемисинова Л.И. Направленность внимания в процессе чтения художественных произведений.....	332
Хуторянская Т.В., Максимчук В.А. Показатели самооценки в зависимости от коммуникативных навыков и умений студентов вуза.....	342
Хуторянская Т.В. Взаимосвязь адаптации и творческих способностей в младшем школьном возрасте.....	346
Царева Н.М. Влияние занятий спортом на формирование личности паралимпийцев.....	352
Черкаева О.А. Соотношение форм социальной активности и просоциальных поведенческих тенденций молодежи.....	355
Черемисинова Л.И. Эстетика выразительных движений в рассказе Л.Н. Толстого «Акула».....	359

Шамяонов Р.М. Соотношение дискриминационных установок и авторитаризма правового тол- ка.....	365
Шаров А.А. Роль виртуальной среды в формировании субкультурной активности.....	370
Шпитальная Е.Н. Профессиональная педагогическая деятельность тренера-воспитателя.....	374
Щетина Е.Б. Трудовая деятельность как средство социализации лиц с ограниченными воз- можностями здоровья.....	380

УЧИТЕЛЬ ГЛАЗАМИ ДЕТЕЙ¹

Наталья Анатольевна Андреева

Заместитель директора по УВР, учитель начальных классов МБОУ «СОШ № 30»

Энгельсского муниципального района Саратовской области

e-mail: malish-68@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена проблеме психологического взаимодействия учителя и обучающихся. Статья – есть краткий отчет о проведенном в школе исследовании на тему «Учитель глазами детей». Как стать учителем, которого любят дети, которому доверяют родители, учителем, довольным своей работой? Ответы мы находим в наблюдениях за учителями, в анкетах школьников: успешная педагогическая деятельность связана с постоянным развитием своих личностных качеств, профессиональной компетентности, интеллекта. Особое значение для школьников имеют такие личностные качества учителя, как теплота, заботливость, чуткость по отношению к детям.

Ключевые слова: профессиональная компетентность педагога, личные качества педагога, обучающиеся.

TEACHER AT CHILDREN'S EYES

N.A. Andreeva

Deputy Director for Water Resources Management, a teacher of primary classes

School No. 30, Engels Municipal District of the Saratov Region

e-mail: malish-68@mail.ru

Abstract: The article is devoted to the problem of psychological interaction between the teacher and students. The article - there is a brief report on a study conducted in school on the topic "Teacher through the eyes of children". How to become a teacher who is loved by children who are trusted by parents, a teacher who are satisfied with their work? We find the answers in the observations of the teachers, in the questionnaires of schoolchildren: successful pedagogical activity is connected with the constant development of their personal qualities, professional competence, and intelligence. Of particular importance for schoolchildren are such personal qualities of the teacher as warmth, care, sensitivity to children.

Keywords: professional competence of the teacher, personal qualities of the teacher, trainees

Как стать учителем, которого любят дети, которому доверяют родители, учителем, довольным своей работой? В своей практике мне приходилось встречать учителей (не только неопытных), которые имели прекрасные знания, профессионально компетентных, но совершенно не «владеющих» классом: дети не любили их. Ещё древний философ Ксенофонт писал: «Никто не может ничему научиться у человека, который не нравится». Как понравиться детям? Какие качества необходимы учителю, чтобы стать авторитетом для детей?

¹ © Андреева Н.А., 2018

© Саратовский университет, 2018

Мы провели исследование в школе среди учеников начальных классов, где попытались увидеть учителя глазами учеников. Мы не первые, кто проводил в своей школе подобные исследования. Нам были интересны мнения наших детей. Вопросы у первоклассников и четвероклассников были одинаковыми.

Из анкет мы увидели, как трепетно относятся первоклассники к своему учителю, как сильно доверяют ему. Они считают его очень умным, добрым и справедливым человеком. Они любят своего педагога, дорожат его мнением, доверяют ему во всем. Дети хотят учиться у своего педагога, хотят быть похожим на него, хотят иметь такого друга, как он. На каникулах они скучают по учителю, на уроки идут с радостью. Дети не боятся своих затруднений, обращаются к учителю за помощью и получают эту помощь от педагога. Учитель для них – настоящий авторитет во всем.

К четвертому классу отношение к учителю немного меняется. Дети продолжают считать его умным и справедливым. Но отмечают, что учитель не всегда готов выслушать их мнение, не всегда радуется их успехам. И очень много детей отметило, что учитель редко их хвалит. От своего педагога они ожидают большей заботы, внимания и понимания. У школьников этого возраста особое значение имеет доверие к учителю, удовольствие от работы с ним. И это для детей гораздо важнее, нежели умение педагога предсказать успехи учеников в преподаваемом предмете. От утраты взаимопонимания с детьми сильно страдает и учеба, и самооценка обучающегося.

Вторая часть анкеты была составлена для изучения того, какие качества выделяют в учителе обучающиеся. В силу своего возраста младшие школьники воспринимают личные качества скорее как особенности поведения и внешности. Хорошая учительница - это «очень добрая, красивая, хорошая, умная, справедливая». Плохая учительница - «ругается, много задает на дом, некрасивая, очень злая, очень кричит, опаздывает на уроки». Дети отмечают такие качества идеального учителя: «доброта, отзывчивость, честность, ум, чувство юмора, справедливость».

Анализируя ответы учеников на неоконченные предложения, можно сде-

лать следующие выводы: доверять школьники хотят таким учителям, которые взаимно доверяют им, уважают и понимают их. Довольны они теми учителями, которые хорошо учат, обладают справедливостью, достойны доверия. Об учительской справедливости большинство школьников судят исключительно по тому, насколько беспристрастно и непредвзято они выставляют оценки. Удовольствие от работы дети получают с теми учителями, которые обладают высоким личным авторитетом, могут дать устойчивые знания, добры и заботливы.

По ответам в анкетах мы увидели, что, в целом, ученикам в нашей школе учиться нравится и они довольны своими учителями. Отметим мы и большое влияние личных нравственных качеств учителя на процесс обучения и воспитания школьников: эмоционально положительное отношение к детям, открытая доброжелательность, стремление видеть хорошее поощряют учащихся на общение с учителем, делают их откровенными, инициативными, создают в классе дружескую атмосферу, помогают хорошо учиться.

Как стать учителем, которого любят дети, которому доверяют родители, учителем, довольным своей работой? Ответы мы находим в наблюдениях за учителями, в анкетах школьников: успешная педагогическая деятельность связана с постоянным развитием своих личностных качеств, профессиональной компетентности, интеллекта. Особое значение для школьников имеют такие личностные качества учителя, как теплота, заботливость, чуткость по отношению к детям.

ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ОРГАНИЗМА ПРИЗЫВНИКОВ В ПРОГНОЗИРОВАНИИ ИХ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ¹

Татьяна Александровна Беспалова

кандидат медицинских наук, доцент, заведующий кафедрой теоретических основ физического воспитания Института физической культуры и спорта
ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»,
e-mail: tatyanabesp64@mail.ru

Евгений Вячеславович Волчанский

военнослужащий в/ч 89553 «60 Таманская (Татищевская) ордена Октябрьской Революции
Краснознаменная ракетная дивизия», пгт Татищево Саратовской обл.
e-mail: tatyanabesp64@mail.ru

Аннотация: Низкие алиментарно-метаболические показатели призывников срочной службы, показатели физического развития и физической подготовленности можно использовать для определения стрессоустойчивых призывников, а, следовательно, определения группы риска дезадаптации.

Ключевые слова: призывники, функциональное состояние, стрессоустойчивость, стрессоустойчивость, пониженная масса тела.

FUNCTIONAL STATE OF THE ORGANISM RECRUITS IN PREDICTING THEIR STRESS TOLERANCE

T.A. Bespalova

Candidate of Medicine, Associate Professor, Head of Department of Physical Training Theory, Institute of Sports and Physical Training
Saratov State University
e-mail: tatyanabesp64@mail.ru

E.V. Volchansky

military officer of troop unit 89553 «60th Taman missile division», Tatishchevo, Saratov region
e-mail: tatyanabesp64@mail.ru

Abstract: In the course of the study it was established that low alimentary-metabolic indicators of conscripts of conscripts, indicators of physical development and physical readiness among servicemen can be used to determine stress-resistant recruits, and consequently, to determine the risk group for maladaptation.

Key words: recruits, functional status, light-fastness, stress-resistance, reduced body weight.

Призывники, поступающие в воинские подразделения, попадая в условия жёсткой регламентации поведения, подвергаются экстремальным нагрузкам, которые могут стать причиной их дезадаптации. Существующее положение усугубляется и тем, что у 15-18% молодых людей призывного возраста отмеча-

¹ © Беспалова Т.А., Волчанский Е.В., 2018
© Саратовский университет, 2018

ется дефицит массы тела, а также бурная ответная реакция на стрессовые ситуации. [1]

Стрессорная неустойчивость молодых людей призывного возраста в литературе изучена не достаточно. Изменения, вызываемые стрессом, в организме стрессонеустойчивых призывников с алиментарными нарушениями являются крайними проявлениями физиологической дезадаптации. [2,3]

В организованном исследовании приняли участие 150 новобранцев. На начальном этапе у военнослужащих срочной службы были определены антропометрические показатели: масса тела, рост стоя, окружность плеча, окружность грудной клетки.

С учетом индекса массы тела (ИМТ) обследуемые были распределены на 2 группы, с величиной ИМТ пределах нормы (1 гр) и нижней границей нормы (2 гр), соответственно 127 и 23 человека.

Показатель массы тела во 2 группе был в среднем на 7,7 кг ниже, чем у остальных обследуемых 1 группы ($p < 0,05$). Индекс массы тела – на 3,22 кг/м² ниже. Окружность грудной клетки на 4,2 см меньше в группе военнослужащих 2 группы (с пониженной массой тела).

Наличие у 15% призывников срочной службы низких алиментарно-метаболических показателей подтверждается достоверно более низкими показателями физического развития: масса тела, индекс массы тела и окружность грудной клетки.

Установленные нами различия по вышеуказанным показателям свидетельствуют на имеющиеся различия физической подготовленности призывников и их стрессоустойчивости.

Для определения конституциональных особенностей военнослужащих были использованы соматоскопические характеристики. Астенический тип имели 65% обследуемых с пониженной массой тела и 22% обследуемых с массой тела соответствующей норме, но имеющих особенности телосложения (слаборазвитая подкожная жировая клетчатка и мускулатура, тонкая кожа, сутуловатая или обычная форма спины, плоская или впалая грудная клет-

ка). Среди призывников срочной службы с низкими алиментарно-метаболическими показателями преобладают военнослужащие с астеническим соматотипом.

Согласно данным литературы показатели физического развития, в большей степени пониженная масса тела, величина окружности грудной клетки и индекс массы тела, оказывают влияние на стрессоустойчивость организма. Следовательно, среди призывников с астеническим соматотипом количество стрессонеустойчивых должно быть выше.

Имеющиеся в литературе данные указывают на то, что наиболее психически неуравновешенными можно считать обследуемых с пониженной массой тела. Эта же группа лиц считается наиболее проблемной в плане физической и социальной адаптации. [4,5]

В дальнейшем была определена стрессоустойчивость военнослужащих с пониженной массой тела с использованием тестовой методики «Самооценка психических состояний по Айзенку». Согласно методике был использован опросник из 40 вопросов, позволяющих оценить психическое состояние военнослужащих по четырем шкалам: тревожности, фрустрации, агрессивности и ригидности.

В результате анализа ответов на блок вопросов, характеризующих тревожность военнослужащих, установлено, что уровень тревожности гипостеников составил $17,2 \pm 1,32$, в то время как тревожность нормостеников - $11,4 \pm 0,35$, что не имеет статистической достоверности. Параллельно с этим дает возможность охарактеризовать уровень тревожности гипостеников как очень тревожный, в то время как уровень тревожности нормостеников соответствовал среднему, допустимому уровню.

В дальнейшем была произведена оценка по шкале «фрустрация». Оказалось, что уровень фрустрации гипостеников составил $12,4 \pm 0,84$, что свидетельствует о их заниженной самооценке, боязни неудач. У нормостеников таких наклоностей замечено не было, в среднем уровень фрустрации составил $6,0 \pm 0,43$.

Агрессивность гипостеников составила $16,6 \pm 1,28$, в то время как агрессивность нормостеников - $11,6 \pm 0,92$, что позволило заключить, что гипостеники агрессивны, не выдержаны, испытывают трудности при общении и работе с людьми.

Полученные результаты позволяют выделить две группы военнослужащих с пониженной массой тела:

1. Стрессонеустойчивые (преимущественно астеники).
2. Стрессоустойчивые (преимущественно нормостеники).

Установлено, что антропометрические и функциональные характеристики, а именно взаимосвязанные между собой показатели массы тела, индекс массы тела, позволяют выявить группу военнослужащих с пониженной массой тела, и, следовательно, вышеперечисленные показатели можно отнести к прогностическим критериям стрессонеустойчивости.

В дальнейшем была проведена сравнительная оценка функционального состояния военнослужащих, оценка толерантности к физической нагрузке по данным кистевой динамометрии и функционального теста Руфье.

Согласно полученным данным, динамометрические показатели силы левой кисти в группе стрессонеустойчивых военнослужащих составила в среднем $61,8 \pm 5,12$ кг, в группе стрессоустойчивых – $64,5 \pm 3,93$ кг. Динамометрия правой кисти показала, что в группе стрессонеустойчивых – $66,8 \pm 4,11$ кг, а в группе стрессоустойчивых – $71,2 \pm 6,16$ кг. Однако различия динамометрических показателей в сравниваемых группах были статистически недостоверны.

Индекс Руфье в группе стрессонеустойчивых военнослужащих срочной службы достоверно выше ($8,4 \pm 1,05$ с), чем в группе стрессоустойчивых ($5,5 \pm 0,91$ с).

Таким образом, имеет место прямая зависимость стрессоустойчивости призывников срочной службы от уровня физической работоспособности и базовой физической подготовленности.

Согласно данным литературных источников группу риска по стрессоустойчивости составляют лица с пониженной массой тела, эта же группа лиц

считается наиболее проблемной в плане физической и социальной адаптации. [6,7,8]

В ходе исследования установлено, что низкие алиментарно-метаболические показатели призывников срочной службы, показатели физической подготовленности у военнослужащих можно использовать для определения группы риска дезадаптации.

Библиографический список

1. Царева Н.М. Комплекс ГТО как установка на здоровый, спортивный образ жизни различных групп населения // Эффекты внедрения ВФСК ГТО. Сборник материалов всероссийской научно-практической конференции. Саратов, 2017. С. 154-159.
2. Беспалова Т.А. Формирование физической культуры как средства коррекции психологического статуса школьников // Формирование физической культуры и культуры здоровья учащихся в условиях модернизации образования: сб. науч. ст. Елабуга, 2015. С. 22-26.
3. Павленкович С.С. Токаева Л.К., Беспалова Т.А. Психофизиологические особенности учебной адаптации студентов-первокурсников физкультурного вуза в гендерном аспекте // Современные проблемы науки и образования, 2015. -№ 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22738> (дата обращения: 09.03.2017).
4. Павленкович С.С. Сохранение и укрепление здоровья школьников как психолого-педагогическая проблема // Актуальные проблемы безопасности жизнедеятельности детей и пути их решения: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Саратов: Саратовский источник, 2017. С. 306-312.
5. Павленкович С.С. Психофизиологические особенности и показатели функционального состояния организма студентов факультета физической культуры в процессе адаптации к обучению в вузе: дис. ... канд. биол. наук.: 03.03.01/Астраханский государственный университет. Саратов, 2013. 211 с.
6. Токаева Л.К., Павленкович С.С. Хронобиологические и психофизиологические особенности адаптации студентов различных спортивных специализаций к обучению в вузе. Психосоматические и интегративные исследования. 2015. Т. 1. № 1. С. 106.
7. Щербакова Е.А. Массовый спорт как агент социализации подрастающего поколения // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2017. № 1. С. 1236-1239.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТАКТ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА УСПЕШНОСТЬ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ¹

Светлана Александровна Болоховцева
учитель начальных классов МАОУ «Лицей №36»,
председатель методического объединения учителей начальных классов
Ленинского района г. Саратова
e-mail: li36sar@yandex.ru

Татьяна Николаевна Черняева
к.п.н., доцент, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики факультета
ППиСО ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г.Чернышевского»
e-mail: cherniaeva@inbox.ru

Аннотация: уточняются некоторые особенности кризиса 7 лет у нового поколения учащихся; рассматривается взаимосвязь педагогического такта учителя и процесса школьной адаптации и дезадаптации; актуализируется значимость формирования профессионального такта у студентов – будущих педагогов.

Ключевые слова: школьная адаптация, кризис семи лет, педагогический такт, дезадаптация.

PEDAGOGICAL STEP AND ITS INFLUENCE ON SUCCESS OF SCHOOL ADAPTATION OF FIRST GRADERS

S.A. Bolokhovtseva
Primary school teacher of the Municipal Educational Institution "Lyceum №36",
chairman of the methodical association of primary school teachers
Leninsky district of Saratov
e-mail: li36sar@yandex.ru

T.N. Chernyaeva
Candidate of pedagogy, associate professor of the Department of Pedagogical Psychology
and Psychodiagnostics of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education,
Saratov State University
e-mail: cherniaeva@inbox.ru

Abstract: some features of crisis of 7 years at new generation of pupils are specified; the interrelation of a pedagogical step of the teacher and process of school adaptation and disadaptation is considered; the importance of formation of a professional step at students – future teachers is stated.

Key words: school adaptation, crisis of seven years, pedagogical step, disadaptation

Проблема адаптации первоклассников к условиям школьного обучения относится к традиционно актуальным в отечественной психолого-педагогической теории и практике, независимо от политических, экономиче-

¹ © Болоховцева С.А., Черняева Т.Н., 2018
© Саратовский университет, 2018

ских инноваций, сменяющих друг друга образовательных парадигм. Причина этого кроется, (в самом общем понимании) в логике столкновения социального и личностного опыта ребенка с «Новым» – новой средой образовательного учреждения, иной системой равно-разных отношений, более жестком характере дисциплинарных требований, объективными и субъективными ограничениями свободы поведения, принятия решения, действий [1].

Не случайно, многие исследователи (М.М. Безруких, С.П. Ефимова, Б.С. Круглов, Е.И. Роголева, Т.А. Соловьёва), относят период адаптации первоклассников к условиям школьного обучения к скрыто-кризисному периоду в становлении и развитии основных личностных характеристик, затрагивающий все сферы – физическую, психологическую, социальную.

Проводя параллель с другими кризисными периодами Детства (по А.С. Белкину [2]) можно найти как объединяющие (смена ведущего вида деятельности и вида общения (Л.С. Выготский [3]), так и специфические моменты. Так, скрытость проявления «кризиса 7 лет» (Л.И. Божович, А.Л. Венгер, И.Е. Кулицкова, Д.Б. Эльконин) в отношении сегодняшних первоклассников объясняется многими причинами, в том числе и связанными со сменой поколений (У. Штраус, Н. Хоув [5]). Сегодня в школу приходит поколение «а» с параметрами психологического и социального развития ранее отсутствующими у предыдущих поколений («Y» или «Z») и вместе с тем во многом идентичных зарубежным «малышам гугл» (в отличие от имеющих во времени расхождений в поколениях «Y» или «Z») [5, 6, 7, 8].

Как показывают исследования М.Р. Мирошкиной, Е.Б. Евладовой, А.В. Куракина, Д.А. Лазаревой «современное интернет-поколение можно охарактеризовать как глобальных детей, у которых неограниченные возможности получения и переработки информации, знаний. При этом благодаря открытой и всеобъемлющей информации в интернете дети стали практически независимы от взрослых в получении интересующих их сведений и знаний» [5, с.33]. И если ранее, поколения дошкольников дозировано, (как правило, миром взрослых – родителей, воспитателей ДОУ) получали новую для себя информацию, посте-

пенно активизируя познавательную деятельность, то идущий сегодня в первый класс ребенок уже живет в мире «Цифры», владея приемами поиска и обработки необходимых источников, в том числе и через различного рода обучающие компьютерные игры («Красная шапочка. Математика для дошкольников», «Баба Яга учится считать», «Учимся с Логошей» [9]).

Поэтому, с одной стороны, несколько проще происходит смена ведущего вида деятельности с игровой на учебно-познавательную за счет более высокого уровня специальной (развитие речи, формирование представлений об окружающем мире, азах математики, подготовка к письму) и психологической готовности (уровень мыслительной деятельности) (А.В. Запорожец, М.И. Лисина, А.К. Маркова, Н.И. Гуткина). А с другой, остаются проблемы с позиции нравственно-волевой, мотивационной и в большей степени социальной готовности, как умений выстраивать отношения, вступать в многовекторное горизонтальное (сверстники, одноклассники) и вертикальное (более старшие учащиеся, педагоги, администрация) взаимодействие.

В этом плане для оптимизации процесса школьной адаптации (Э.М. Александровская, Т.П. Вильчинская, М.В. Григорьева, З.Л. Шинтарь), а именно ее социально-психологической составляющей, необходимо вновь обратиться к личности учителя, таким его качествам как профессионализм, мастерство, зоркость, такт, эмпатия, культура общения, рефлексия, педагогический оптимизм [11].

Безусловно, каждое из них заслуживает отдельного рассмотрения. Но особый интерес представляет проблема влияния педагогического такта на успешность школьного обучения, воспитания и общего психического развития школьников. В исследованиях И.В. Страхова, посвященных педагогическому такту, выделялись его составляющие, не утратившие, на наш взгляд, своей значимости и во взаимодействии с «поколением гугл». Это «... уважение к достоинству личности школьника и педагогически обоснованная требовательность к нему <...> внимательность к психическому состоянию школьника <...> развитие активности и самостоятельности <...> школьников и педагогически проду-

манная помощь им <...> умелое сочетание различных способов воспитательного воздействия <...> доверие к учащимся <...> педагогически оправданное сочетание делового и эмоционального контакта в обращении учителя с учащимися...» [11, с.15].

Действительно, педагогический такт можно отнести к интегративным характеристикам личности, объединяющих в неразрывное целое уровень общей культуры, нравственные принципы, установки, стиль, образ поведения, общения учителя в и вне профессии и непосредственно качества, обеспечивающие успех именно в выбранной специальности. Как отмечал И.В. Страхов «... различные свойства педагогического такта должны проявляться в единовременном или в последовательном применении в определенном, педагогически оправданном сочетании. Соотношение различных сторон педагогического такта характеризует его структурные особенности» [11, с.7-8].

И.И. Рыдановой педагогический такт представлен в единстве личного и профессионального и включает следующие компоненты: нравственно-этический (коммуникативная основа педагогического общения), эстетический (артистизм, творческая импровизация), психологический (учет индивидуальных особенностей каждого ребенка и класса в целом в контексте собственных волевых и эмоциональных качеств), инструментально-технологический (многообразие приемов, методов взаимодействия) [12].

Как свидетельствует теория и практика начальной школы (М.М. Безруких, С.П. Ефимова, А.В. Запорожец, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман) нередко именно от учителя, его педагогического такта во многом зависит успешность школьной адаптации первоклассников. Выступая субъектом взаимодействия и вместе с тем налаживая систему субъект – субъектного взаимодействия в классе педагог предлагает свою, свойственную только ему модель поведения, отношений, основой которой является, в том числе и педагогический такт. Принцип зеркального отражения, механизм подражания ребенка «значимому Другому» (термин Ш. Годрон [13]) предъявляет особые требования к учителю вообще и в особенности в период школьной адаптации. Ему необхо-

димо так построить общение и взаимодействие с классом, с отдельным учеником, родителями/законными представителями, чтобы оно было психологически комфортным, безопасным, обеспечивало бы «устойчивое настроение, положительные чувства и эмоции, позитивное переживание событий, стабильный повышенный физический тонус» [14].

Не случайно в качестве критериев успешности или неуспешности процесса адаптации первоклассника к школьному обучению Т.В. Скларовой выделяются субъективный/внутренний компонент (эмоциональное состояние ребенка) и объективные/внешние компоненты: эффективность учебной деятельности; усвоение школьных норм поведения; успешность социальных контактов; эмоциональное благополучие [15].

Полярный адаптации процесс дезадаптации отражает те проблемы, которые неизбежно возникают у первоклассника в ситуации диссонанса между ним и учителем, связанным с нехваткой тех или иных составляющих педагогического такта, отсутствием или несформированностью профессиональной гибкости (по И.В. Страхову), как своеобразного инструмента, «... оптимального для каждого случая меры воспитательного воздействия» [11, с.14].

Большинство исследователей вопроса (Н.А. Березовин, Л.И. Божович, Я.Л. Коломинский, Р.В. Овчарова, Л.С. Славина) видят причины школьной дезадаптации (неуспеваемость, антидисциплинарное поведение, эмоциональные девиации (тревога, страх, переживания, замкнутость), психосоматические сбои), особенно на этапе начального обучения, именно в непрофессионализме педагога, его неспособности или нежелании позитивно, тактично простроить отношения с учеником и его ближайшим окружением.

И хотя факт отчуждения, дистанцирования между педагогом и учеником, связанный с все большим распространением информационно-технических инноваций в образовании (он-лайн педагогика) становится современной реальностью, это лишь повышает ценность живого взаимодействия, личностей, опытов, позиций и актуализирует задачу целенаправленного формирования педагогического такта уже на ступени вузовского обучения. Особенно с учетом утвер-

жденного профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» в котором среди необходимых знаний и умений обозначены такие обязательные трудовые действия как: «строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей; ... общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их ...» [16].

Решение данного вопроса возможно несколькими путями: через включения в вариативную часть ООП ВО направления «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование» таких специализированных курсов как «Основы педагогического мастерства», «Педагогический такт: основы формирования» [17]; усиление социально-воспитательной работы со студентами – будущими педагогами; обращение к интерактивным приемам квазипрофессиональной подготовки (тренинги, деловые/ролевые игры, педагогический коучинг, проективные методики, волонтерские практики и др.).

Библиографический список

1. Черняева Т.Н. Опыт первоклассника в аспекте его социализации, индивидуализации и адаптации // Начальная школа, 2010, № 8. С.38 – 43.
2. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 192 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития ребенка/ М.: Эксмо, 2006. 507 с.
4. Штраус У., Хоу Н. «Поколения: История Будущего Америки». Электронный ресурс // URL: zillion.net/ru/blog/316/pokolieniia-x-y-z-kak-v-nikh-razobrat-sia (дата обращения: 07.09.2018).
5. Мирошкина М. Р. Интерпретации теории поколений в контексте российского образования // Ярославский педагогический вестник. 2017, № 6. С. 30 – 35.
6. Рейли Д. Советские бейби-бумеры. Постсоветское поколение рассказывает о себе и о своей стране. М.: Новое литературное обозрение, 2015. 544 с.
7. Цифровое поколение» и педагогические реалии современной России / под ред. М.Р. Мирошкиной, Е.Б. Евладовой, С.В. Лобынцевой. М.: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», 2017. 273 с.
8. Шамис Е. Теория поколений: необыкновенный Икс. М.: Университет «Синергия», 2016. 140 с.
9. Логозаврия: сайт детских компьютерных игр // <http://www.logozavr.ru/>
10. Титов В.А. Педагогика начальной школы. М.: Приор-издат, 2008. 224 с.
11. Страхов И.В. Психология педагогического такта. Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1966. 280 с.
12. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. Мн.: Беларуская навука, 1998. 319 с.
13. Шанталь Зауш-Годрон. Социальное развитие ребенка. СПб.: Питер, 2004. 122 с.

14. Ниязбаева Н.Н. Психологическое обоснование обеспечения комфорта младших школьников в образовательной деятельности //Электронный журнал «Психологическая наука и образование» 2009, №3 //www.psyedu.ru / ISSN: 2074-5885 (дата обращения: 04.07.2018).
15. Складорова Т.В. Кризис семи лет и проблема психологической готовности ребенка к обучению в школе. Электронный ресурс //https://www.portal-slovo.ru (дата обращения 05.04.2018)
16. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» //http://www.consultant.ru/ (дата обращения 15.08.2018)
17. Казимирская И.И. Педагогический такт: истоки и пути формирования. Минск: БГУ, 2017. 75 с.

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТАКТ И МАСТЕРСТВО ПЕДАГОГА¹

Анатолий Петрович Бредихин

канд. пед. наук, доцент, декан художественно-графического факультета

Курского государственного университета

e-mail: brean-1@mail.ru

Аннотация. Автор статьи размышляет о возможностях учреждений дополнительного образования в развитии художественных способностей детей и молодежи. Особое внимание автором уделено проблеме одаренных детей и способам включения их в занятия изобразительным искусством. Автор подчеркивает роль педагогического такта и мастерства педагога дополнительного образования в развитии творческих способностей воспитанников, выстраивании условий их личностного и творческого роста, ухода от опасностей цифровизации культуры и человеческого бытия.

Ключевые слова: педагогика и психология дополнительного образования, художественное образование, творческие способности личности, одаренные дети.

DEVELOPMENT OF ART TEENAGEN ABILITIES IN ADDITIONAL EDU- CATION OF CHILDREN AND YOUTH: PEDAGOGICAL TACTICS AND TEACHER'S WORKSHOP

A.P. Bredikhin

candidate of pedagogy, associate professor, dean of art and graphical faculty

Kursk State University

e-mail: brean-1@mail.ru

Abstract. The author of the article reflects on the possibilities of institutions of additional education in the development of the artistic abilities of children and young people. The author pays special attention to the problem of gifted children and ways to include them in the arts. The author emphasizes the role of pedagogical tact and mastery of the teacher of additional education in developing the creative abilities of pupils, building the conditions for their personal and creative growth, avoiding the dangers of the digitalization of culture and human existence.

Key words: pedagogy and psychology of additional education, art education, creative abilities of the person, gifted children.

В Концепции развития дополнительного образования детей в Российской Федерации подчеркивается, что дополнительное образование «расширяет возможности человека, предлагая большую свободу выбора, так, чтобы каждый мог определять для себя цели и стратегии индивидуального развития, капитализировать (превращать в ресурс) собственные наличные качества и обстоятельства, а также проектировать и формировать будущие, возможные качества.

¹ © Бредихин А.П., 2018

© Саратовский университет, 2018

Дополнительное образование направленно на обеспечение персонального жизнетворчества обучающихся в контексте их социокультурного образования, как «здесь и сейчас», так и в плане их социально-профессионального самоопределения, реализации личных жизненных планов» [1]. Творческое развитие детей в системе дополнительного образования является важнейшей предпосылкой подготовки высококвалифицированных специалистов в университетах, по программам профессионального образования [2]. Поступление в вузы молодежи, прошедшей через систему дополнительного образования позволяет строить профессиональную подготовку студентов на более глубоком фундаменте знаний, умений, творческих навыков, формирование которых обеспечено в творческих объединениях и студиях художественно-эстетического профиля [3].

Как известно, психологи давно зафиксировали влияние деятельности на развитие способностей и творческой одаренности личности, связь деятельности и творчества. Благодаря творчеству происходит «восхождение» личности от позиции «потребителя», «созерцателя» до позиции творца» [4]. Главная цель творческих объединений изобразительного искусства – художественно-эстетическое развитие, обогащение духовного мира воспитанников через изобразительное искусство, развитие художественно-творческого потенциала подростков и юношества [5]. Особого внимания требуют к себе творчески одаренные дети. Как правило, это дети, успешно освоившие основную программу, показавшие высокие результаты на выставках разного уровня, имеющие устойчивый интерес к конкретному виду творчества. Для таких детей педагогами дополнительного образования предлагаются программы индивидуального творческого развития (персонализированные программы) углубленного уровня, ориентированные на профессионализацию творческого развития способностей воспитанников [6].

Программы для одаренных детей отличаются от обычных программ тем, что дополнительное образование обеспечивает простор для творческого самовыражения ребенка, реализации его воображения, ассоциаций, формирования опыта самооценки и оценки других людей, понимания их душевного состояния, эмпатии, формируют навыки самосовершенствования, задают отсроченные ориенти-

ры-цели личностного и творческого саморазвития. Содержание этих программ, условия их реализации (методические, кадровые, психологические) дают широкие возможности для творческой самореализации ребенка, развития его способностей с учетом предыдущего опыта и новых достижений [7]. Эти программы интенсивно и целенаправленно формируют гуманистические ценности развивающейся личности, создают условия для формирования ребенком представлений о самом себе и окружающем мире. Программы индивидуального творческого развития, реализуемые в учреждении дополнительного образования, дают более углубленные знания в области изобразительного искусства, совершенствуют уже приобретенные ребенком умения и навыки, направлены на развитие творческой индивидуальности воспитанника. Работа по таким программам дает возможность создания для воспитанника мощной ситуации развития, особой среды общения и отношений, что благотворно сказывается на воспитании и формировании жизненных планов личности [8].

Наиболее традиционной формой образовательной деятельности в рамках реализации программ приобщения воспитанников к изобразительному искусству в дополнительном образовании являются индивидуальные и групповые занятия, персональные выставки, творческие мастерские [9]. В программах применяются также продуктивные способы дополнительного образования детей (создание ситуаций успеха, поощрение, драматизация, проблематизация, проектная деятельность и др.), способствующие формированию творческого видения, обретению индивидуального стиля изобразительной деятельности, развитию субъектности личности, ценностного отношения воспитанников к миру через развитие творческих способностей детей, их индивидуальных особенностей, интересов, обогащение арсенала способов выражения творческой идеи, концептуального замысла, что расширяет свободу творчества, раскрепощает фантазию и воображение ребенка [10]. Фиксация результатов изобразительной деятельности одаренных детей осуществляется в творческих показах, презентациях, персональных выставках, творческих дискуссиях, участии в фестивалях детского творчества, выставках декоративно-прикладного творчества и изобразительного искусства [11].

Реализация программ дополнительного образования в области изобразительного искусства дает не только свободу действий педагогу, но и возлагает на него высокую ответственность. Педагог должен владеть высоким уровнем педагогического мастерства, иметь профессиональные знания в соответствующей сфере художественного творчества, знать и учитывать в своей работе возрастные, физиологические и психологические особенности детей. Только в этом случае ему удастся достичь желаемого результата [12]. Успешность реализации программ дополнительного образования детей в области изобразительного искусства возможна при соблюдении целого ряда условий, в числе которых – высокий гуманизм взаимодействия в воспитанниками, признание права на их личностное творческое видение реальности и ее отражение, признание права ребенка быть личностью со своей природной уникальностью и индивидуальностью, уважать его достоинство, право «быть самим собой», опираться на положительное в ребенке, верить в его творческие силы и способности, поддержка одаренных детей, их профессиональной ориентации; тесный контакт и сотрудничестве педагогов с родителями; отслеживание дальнейшего творчества выпускников и др. [13].

Что касается критериев определения результатов работы с одаренными детьми по программам дополнительного образования в области изобразительного искусства, то к их числу можно отнести следующие: одаренному ребенку (в отличие от способного) необходима не только групповая, но и индивидуальная работа; одаренный ребенок нуждается не просто в участии в итоговых и текущих выставках, а в организации персональных выставок; наличие устойчивых мотивов личностного и творческого роста; наличие устойчивых целей и профессиональных намерений в творческой деятельности и др.

Опытные педагоги дополнительного образования хорошо знают: дети, включенные в творческие объединения изобразительного искусства, как правило, основательно осваивают общеобразовательные дисциплины, хорошо учатся по математике, физике, русскому языку, литературе, истории, обществоведению. – Причина этого – в высоком уровне развития воображения, зрительной памяти, интуиции, образного мышления [14]. Наши исследования показывают [15], что вклю-

ченность детей в занятиях изобразительным искусством с ранних этапов развития детей обеспечивает формирование общей культуры воспитанников, что закономерно проявляет себя в других видах образовательной и творческой деятельности, в освоении других (в том числе и естественных, точных предметов, гуманитарных дисциплин), формирует широкую палитру общеучебных умений детей, универсальных учебных действий и навыков, развивает сенсорную сферу, коммуникативные умения. Эти выводы подтверждают и результаты исследований южнокорейских дизайнеров, которые убеждены в том, что любой инженер непременно должен ощущать себя художником, ибо к их работе предъявляются очень высокие требования дизайнерского характера. Понятно, что в художественном творчестве, в любом виде дизайн-проектирования создаваемые продукты должны обладать не только полезными утилитарными, функциональными характеристиками, но и выразительными по форме, изящными с эстетической точки зрения, иначе говоря – красивы. Искусство и есть способ не просто создания нового, но и выразить это новое в эстетически совершенной форме [16]. А это означает, что детям нужно прививать вкус творить красивый, эстетичный мир вокруг себя, а эстетичный мир сформирует и эстетичного человека. Современный технический прогресс превращает дизайн (как искусство) в некую технологию, в которой заложены алгоритмы «производства» эстетически выразительного продукта. В современных ИТ-технологиях есть большая опасность утраты человеком своей вековой тяги к прекрасному, к созиданию, к эстетизации мира [17]. Любая машина, любая технология требуют приложения человеческого вдохновения, человеческой эмоции, оживляющей окружающую мир, придающей этому миру человеческий характер и содержание. Без человеческого воображения, без полета фантазии, без полноценного художественного образования решить такие задачи невозможно [18]. И здесь первостепенную роль играют учреждения дополнительного образования, в которых творческие способности ребенка получают действительно полноценное и продуктивное развитие. Вековой опыт развития системы дополнительного образования в России убедительно показывает, что в нем происходит счастливая встреча талантливого, одаренного ребенка с педагогом-мастером, который может обеспечить все

необходимые условия для того, чтобы ребенок стал творцом, стал настоящим художником, преобразующим мир «по законам красоты» (К. Маркс).

Библиографический список

1. Концепция развития дополнительного образования детей. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р // <http://static.government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf>
2. Репринцев А.В. Образовательная среда вуза в системе факторов формирования этнокультурной идентичности юношества // Высшее и среднее профессиональное образование России в начале 21-го века: состояние, проблемы, перспективы развития / Под общей редакцией Р.С. Сафина, Е.А. Корчагина. Казань, 2018. С. 42-48.
3. Булатников И.Е. Личность. Мораль. Воспитание: Проблемы социально-нравственного становления личности в условиях глобализации культуры. Избр. труды И.Е. Булатникова / Предисл. и общая ред. А.В. Репринцева: В 2 тт. Т.1 Курск: ООО «Издательский дом ВИП», 2017. 392 с.
4. Репринцев А.В. Дополнительное образование как фактор социализации подростков и юношества: векторы инновационного развития // Инновации сегодня – традиции завтра: Мат-лы междунар. научно-практ. конф. / Н.В. Васильченко (гл.ред.). Минск: НЦХТДМ, 2016. 342 с. С.31-36.
5. Репринцев А.В. Культурно-образовательная среда в становлении личности русского человека // Педагогика. 2015. №1. С.88-96.
6. Репринцев М.А. Этнокультурные основы современного дизайн-проектирования: компетентностный подход в профессиональной подготовке дизайнера // Формирование этнокультурной компетентности субъектов педагогического процесса в условиях поликультурной образовательной среды; Отв. ред. В.В. Константинова. Йошкар-Ола, Марийский гос. университет, 2017. С. 56-65.
7. Репринцев М.А. Социально-нравственные основы проектирования городской среды: миссия и компетентность профессионала-дизайнера // Высшее и среднее профессиональное образование России в начале 21-го века: состояние, проблемы, перспективы развития / Под общей редакцией Р.С. Сафина, Е.А. Корчагина. Казань, 2018. С. 207-213.
8. Булатников И.Е., Репринцев А.В. Системная методология в контексте поиска оптимальной модели реформирования российского образования // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 22. С. 19-34.
9. Репринцев А.В. Развитие теории социально-нравственного воспитания молодежи в исследованиях И.Е. Булатникова // Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2018. № 2 (46). С. 143-167.
10. Бредихин А.П. Проблемы социализации молодежи в контексте трансформации национальной культуры и образования // Непрерывное профессиональное образование как фактор устойчивого развития инновационной экономики / Под ред. Е.А. Корчагина, Р.С. Сафина. Казань, 2017. С.3-8.
11. Репринцев М.А. Этнокультурные основы современного дизайн-проектирования: опыт разработки и реализации проектов историко-этнографических комплексов // Этнопедагогика как фактор сохранения российской идентичности. – Чебоксары, ЧГПУ, 2017. С. 464-469.
12. Булатников И.Е. Аксиологические основы развития социальной и профессиональной ответственности личности: что может воспитание? // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2010. Т. 16. № 1. С. 110-120.

13. Репринцев А.В. Этническая социализация подростков и молодежи в поликультурном российском обществе: проблемы и противоречия // Этнокультурное образование в современном мире / Науч. ред. Е.А. Александрова. 2017. С. 596-612.

14. Булатников И.Е. «Кризис культуры» и его отражение в состоянии общественной морали: диалектика вечного и временного в социально-нравственном воспитании молодежи // Евразийский форум. 2012. №4. С.78-92.

15. Бредихин А.П. Проблемы инкультурации молодежи в современном социуме: личность между традициями этноса и реалиями образования // Этнопедагогика как фактор сохранения российской идентичности. Чебоксары: ЧГПУ, 2017. С. 402-406.

16. Булатников И.Е. «Кризис культуры» и его отражение в состоянии общественной морали: диалектика вечного и временного в социально-нравственном воспитании молодежи // Евразийский форум. 2012. №4. С.78-92.

17. Переславцева, Л.И. Информационная среда как фактор формирования духовно-нравственной культуры современной молодежи // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2012. №1. Т.18. Ч.1. С.105-107.

18. Булатников И.Е. Педагогическое наследие Б.З. Вульфова в контексте "модернизации" современного российского образования: традиции и уроки системного подхода // Образование личности. 2012. № 2. С. 36-47.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗАЩИЩЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ДИАЛЕКТИКА ОТНОШЕНИЙ ПЕДАГОГА И ВОСПИТАННИКА¹

Галина Андреевна Геллер

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования и социальной педагогики,

ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»,

e-mail: geller1964@mail.ru

Аннотация. В статье автор анализирует феномен защищенности личности, размышляет о возможностях детского объединения учреждения дополнительного образования в обеспечении социально-психологической защищенности ребенка. Автор акцентирует внимание на позиции педагога, руководителя объединения в обеспечении широкого комплекса психолого-педагогических условий, при которых защищенность личности становится реальным индикатором развития коллектива и внутриколлективных отношений. Автор подчеркивает роль коллективной деятельности в развитии коллективизма, формировании субъектности личности воспитанника.

Ключевые слова: педагогика и психология дополнительного образования, коллектив, коллективная деятельность, защищенность личности, субъектность.

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL PROTECTION OF THE CHILD'S PERSON IN ADDITIONAL EDUCATION: DIALECTICS OF THE RELATIONS OF THE TEACHER AND THE RECEIVER

G.A. Geller

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Educational Psychology and Social Pedagogy,

Kursk State University,

e-mail: geller1964@mail.ru

Abstract. In the article the author analyzes the phenomenon of personal security, reflects on the possibilities of the children's association of the institution of additional education in ensuring the child's social and psychological protection. The author focuses on the position of the teacher, the head of the association in providing a wide range of psychological and pedagogical conditions, under which the protection of the individual becomes a real indicator of the development of the collective and intracollective relations. The author emphasizes the role of collective activity in the development of collectivism, the formation of subjectivity of the personality of the pupil.

Keywords: pedagogy and psychology of additional education, collective, collective activity, security of personality, subjectivity.

В условиях интенсивного развития, обновления и демократизации российского общества повышаются требования к самому человеку как активному создательному субъекту. Современному обществу необходим человек знающий,

¹ © Геллер Г.А., 2018

© Саратовский университет, 2018

культурный, думающий, творческий, способный самостоятельно определить перспективу собственного становления, а значит, требуется личность, ощущающая свою природную «самость» и человеческое достоинство. В то же время, негативные стороны сегодняшней действительности, незащищенность человека, ранимость личностной индивидуальности выдвигают на первый план в педагогической стратегии обеспечение защищенности личности как субъекта собственной деятельности и оказание ей всемерной поддержки в автономном духовном строительстве, в творческом самовоплощении, в развитии способности личности к социальному самоопределению в жизни [1].

Исследователи современных проблем социально-нравственного воспитания констатируют нарастание проблем социализации подростков и молодежи, усиление кризиса идентичности. Большая часть проблем социализации связана, по мнению ученых, с нарастанием экономических трудностей, социальной стратификацией в обществе [2]. Понятно, что эти обстоятельства в значительной мере осложняют процессы культурной трансмиссии, освоения социального опыта предыдущих поколений, да и сам такой опыт оказывается часто отвержен современной молодежью. Отсюда берут свое начало деструктивные явления в межпоколенном взаимодействии, поддержании внутрисемейных отношений, формировании системы жизненных ценностей детей и молодежи. Сказываются проблемы социально-экономического характера и на отношениях детей в среде сверстников, эскалации негативизма к «золотой молодежи», увеличением количества конфликтов на основе социально-экономического статуса семей, материального положения родителей, агрессивных проявлений подростков и юношей [3]. Понятно, что в этих условиях эти проблемы носят уже не узко-школьный характер, а сопряжены с жизнью всего общества, состоянием общественной морали [4]. Это означает, что обеспечение эффективной социализации детей требует интеграции всех субъектов воспитания, усилий всего общества. Это означает, что деформирующие влияния социокультурной среды должны быть нейтрализованы или сведены к минимуму за счет активизации институтов защиты детства, охраны подростков от разрушающих деструктивных влияний социальной среды, медийного

пространства, агрессивных детских сообществ [5]. На эти функции образования обращают внимание исследователи, подчеркивая особые возможности учреждений дополнительного образования в налаживании взаимодействия детей и взрослых, реализации огромного развивающего потенциала дополнительного образования.

Защитная функция дополнительного образования выражается в его огромных возможностях обеспечения безопасной, защитной среды социального бытия ребенка, максимально продуктивного развития природных творческих сил и способностей каждого воспитанника, формирования субъектности личности, уникальной индивидуальности ребенка. Идея защищенности личности является одной из базовых, системообразующих принципов деятельности дополнительного образования [6]. Вся система работы такого учреждения строится с опорой на индивидуальные способности ребенка, его интересах и склонностях, создании условий для его самоопределения и самореализации. Гуманизм в отношении к ребенку в этом случае становится не формальной декларацией, а реальным принципом жизнедеятельности взрослого и ребенка, педагога и воспитанника в общей для них социокультурной образовательной среде. Гуманизм и есть реальное, деятельное проявление защитной функции образовательной среды, в которой ребенок чувствует собственное достоинство, свободу, уважение окружающих, признание за ним права на самовыражение и самореализацию, на индивидуальность, на занятия теми видами деятельности, к которым он испытывает устойчивый интерес [7].

В обеспечении социальной защищенности ребенка особенно важен потенциал учреждений дополнительного образования детей, – они призваны создавать комплекс условий для реализации творческого потенциала личности, проживания и закрепления успеха от своих достижений. Технологии учреждений дополнительного образования лишены формальностей и ограничений средней школы, излишней опеки и строгого оценивания успешности детей. Ребенок сам, на добровольной основе выбирает себе поле для творческой деятельности, ожидая от посещения студий, секций, кружков, клубов романтики, воплощения собственных идей, возможности проявить инициативу, деловитость, свободу выбора и реализации сокровенных желаний, например, стать актером, певцом, танцором,

чтецом, фотографом художником, кукловодом и т.п. Несомненно, учреждения дополнительного образования выполняют еще одну важнейшую воспитательную функцию – приучает ребенка конструктивно использовать досуговое время, «прислушиваться» к своим задаткам, сущностным силам и творческим способностям, совершенствовать духовный мир. Педагоги учреждений дополнительного образования помогают ребенку «построить собственное Я, сохранить его, чтобы – уже сознательно – развивать себя» [8].

Современная педагогика социального воспитания часто обращается к проблемам взаимодействия, формам и способам его эффективной организации [9]. Это, бесспорно, очень важный вопрос эффективности воспитания вообще. Но при всех тонкостях организации влияний на каждого ребенка, нельзя забывать о необходимости его грамотного социально-педагогического сопровождения, поддержки, защиты. Только внутренне ощущая свою защищенность, ребенок будет способен на свободу самовыражения, творческого поиска, самореализации. Отсутствие внутренних зажимов, страхов, тревог высвобождает фантазию, воображение, направляет к образному мышлению, пробуждению ассоциаций, способствует эмоциональному раскрепощению воспитанника. А предпосылкой тому служит создание особой морально-психологической среды, в которой ребенок ощущает себя творцом, партнером, субъектом [10]. Только в этом случае оказывается возможным его движение к Я-идеальному, воплощение своей мечты, жизненное и творческое самоопределение и самореализация. А важнейшим условием этого становится защищенность личности в коллективе творческого объединения, наличие комфортной и референтной для него среды – социальной, морально-психологической, предметной. Среда оказывается тем позитивным пространством, в котором воспитанник обретает способность быть равным среди равных, уважать других и чувствовать уважение к себе [11].

Среда детского сообщества в учреждении дополнительного образования способна обеспечивать и закреплять развитие субъектности ребенка, его способности самостоятельно генерировать цели своей жизни, творчества, способы выражения и социальной коммуникации. Субъектность – это признание его

права быть таким, каким ребенок само хочет себя видеть, каким он сам рассматривает свое будущее, отсроченное на длительную перспективу [12]. Но субъектность не может быть сформирована вне социального взаимодействия, вне социальной среды. Только сравнивая себя с другими, ребенок находит отличия в себе самом, равно как и ищет типичное, свойственное всем. Социализация и индивидуализация, достижение социальной и персональной идентичности – две стороны одной и той же «медали» – личности воспитанника [13]. И для обеспечения этих процессов – обретения ребенком социально-типичного и развитие индивидуально-ценного – создается уникальный творческий коллектив (студия, клуб, кружок, секция), в котором собираются и сообща строят свои планы молодые люди, совпадающие в своих интересах, жизненных устремлениях, творческих планах. Именно в таком сообществе ребенок получает признание сверстников, находит единомышленников и друзей, получает уроки перцепции и эмпатии, взаимовлияния и самооценки [14]. Но для того, чтобы коллектив стал для ребенка той референтной средой, которой он дорожит и в которую стремится попасть, нужен комплекс психолого-педагогических условий, которые способствуют обретению каждым воспитанником чувства защищенности и подлинного товарищества [15]. Особенно важны: положительный морально-психологический климат в сообществе детей, гуманные отношения между всеми членами детско-взрослой общности; создание предметно-эстетической среды, уважение к правам ребенка, опора на потребности и интересы каждого воспитанника, обеспечение возможности для самооценки и самоопределения в творческой деятельности, сравнения своих достижений с достижениями других детей, опора на положительное в каждом воспитаннике, доверие к каждому ребенку и др. [16].

Педагог дополнительного образования вместе со своими воспитанниками поет, танцует, мастерит, сочиняет, а, значит, взаимодействует на каждом этапе деятельности и сотворчества. Защитную функцию педагогического взаимодействия оптимизирует соблюдение ряда условий, в числе которых: создание эмоционально-комфортного климата в кружке, секции, студии учреждения допол-

нительного образования; безусловное принятие личности ребенка [17]; гуманизация взаимоотношений на уровнях педагог – воспитанники и воспитанники – воспитанник; повышение субъектной роли ребенка [18]; учет возрастных и индивидуальных особенностей детей; признание самобытности и неповторимости каждого воспитанника; нацеленность всей работы на духовное самосовершенствование и саморазвитие детей; «событийный» подход к организации воспитывающей деятельности; укрепление групповых и коллективных традиций творческого взаимодействия; неотчуждаемость прав ребенка, уважение его потребностей; объективное оценивание личностных достижений воспитанников [19]. Реализация этих условий позволяет с помощью педагогически целесообразных воздействий укрепить внутренние глубинные новообразования личности воспитанника учреждения дополнительного образования, обеспечить поддержку и защиту растущему человеку.

Библиографический список

1. Булатников И.Е. Личность. Мораль. Воспитание: Проблемы социально-нравственного становления личности в условиях глобализации культуры. Избр. труды И.Е. Булатникова: В 2 тт. Т.1 Курск: «ВИП», 2017. 392 с.
2. Булатников И.Е. «Кризис культуры» и его отражение в состоянии общественной морали: диалектика вечного и временного в социально-нравственном воспитании молодежи // Евразийский форум. 2012. №4. С.78-92.
3. Репринцев А.В. Этническая социализация подростков и молодежи в поликультурном российском обществе: проблемы и противоречия // Этнокультурное образование в современном мире. / Науч. ред. Е.А. Александрова. 2017. С. 596 - 612.
4. Репринцев А.В. Образовательная среда вуза в системе факторов формирования этнокультурной идентичности юношества // Высшее и среднее профессиональное образование России в начале 21-го века: состояние, проблемы, перспективы развития / Под общей редакцией Р.С. Сафина, Е.А. Корчагина. Казань, 2018. С. 42 - 48.
5. Репринцев А.В. Развитие теории социально-нравственного воспитания молодежи в исследованиях И.Е. Булатникова // Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2018. № 2 (46). С. 143 - 167.
6. Булатников И.Е. Педагогическое наследие Б.З. Вульфова в контексте "модернизации" современного российского образования: традиции и уроки системного подхода // Образование личности. 2012. № 2. С. 36 - 47.
7. Репринцев А.В. Культурно-образовательная среда в становлении личности русского человека // Педагогика. 2015. №1. С.88 - 96.
8. Репринцев А.В. Дополнительное образование как фактор социализации подростков и юношества: векторы инновационного развития // Инновации сегодня – традиции завтра: Мат-лы междунар. научно-практ. конф. / Н.В. Васильченко (гл.ред.). – Минск: НИЦХТДМ, 2016. 342 с. С.31 - 36.
9. Булатников И.Е., Репринцев А.В. Системная методология в контексте поиска оптимальной модели реформирования российского образования // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 22. С. 19 - 34.

10. Булатников И.Е. Аксиологические основы развития социальной и профессиональной ответственности личности: что может воспитание? // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2010. Т. 16. № 1. С. 110 - 120.

11. Репринцев М.А. Социально-нравственные основы проектирования городской среды: миссия и компетентность профессионала-дизайнера // Высшее и среднее профессиональное образование России в начале 21-го века: состояние, проблемы, перспективы развития / Под общей редакцией Р.С. Сафина, Е.А. Корчагина. Казань, 2018. С. 207 - 213.

12. Репринцев М.А. Этнокультурные основы современного дизайн-проектирования: компетентностный подход в профессиональной подготовке дизайнера // Формирование этнокультурной компетентности субъектов педагогического процесса в условиях поликультурной образовательной среды; Отв. ред. В.В. Константинова. – Йошкар-Ола, МарГУ, 2017. С. 56 - 65.

13. Репринцев М.А. Этнокультурные основы современного дизайн-проектирования: опыт разработки и реализации проектов историко-этнографических комплексов // Этнопедагогика как фактор сохранения российской идентичности. – Чебоксары, ЧГПУ, 2017. С. 464 - 469.

14. Соколова Н.А. Педагогика дополнительного образования детей: учеб. пособие для студ. пед. вузов. – Челябинск: ЧГПУ, 2010. 224 с.

15. Ильинская И.П. Эстетическое развитие ребенка в поликультурной среде. – Курск: ООО Издательство «Мечта», 2018. 264 с.

16. Ильинская И.П. Эстетическое воспитание младших школьников средствами художественной культуры разных народов. Белгород, 2013. 220 с.

17. Педагогика дополнительного образования. Психолого-педагогическое сопровождение детей / Отв. ред. Л.В. Байбородова. М.: Юрайт, 2016. 413 с.

18. Апшева А.М.. Психолого-педагогическое сопровождение дополнительного образования детей. Опыт и практические рекомендации. М: МД ЭБЦ, 2011. 180 с.

19. Педагогика дополнительного образования. Психолого-педагогическое сопровождение детей / Отв. ред. Л.В. Байбородова. М.: Юрайт, 2016. 413 с.

СТРАТЕГИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СВЯЗИ С ОСОБЕННОСТЯМИ РЕФЛЕКСИИ¹

Наталья Михайловна Голубева

Ассистент кафедры педагогической психологии и психодиагностики факультета ППиСО
ФГБОУ ВО «СГУ им. Н.Г. Чернышевского»,
e-mail: crape@live.ru

Аннотация. В статье приводятся данные исследования соотношения особенностей рефлексии и выбора стратегий социально психологической адаптации у студентов. Исследование проводилось на базе ФГБОУ «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», факультет психолого-педагогического и специального образования (N=320). Описываются и анализируются обнаруженные корреляционные связи. Формулируются выводы о наиболее адаптивных для взаимодействия с образовательной средой стратегиях; и о том, в каких из описанных стратегий необходима рефлексия.

Ключевые слова: стратегии социально-психологической адаптации, образовательная среда, организация высшего образования, особенности рефлексии, корреляционный анализ.

STRATEGIES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION FOR INTERACTION WITH EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF ORGANIZATION OF HIGHER EDUCATION IN CONNECTION WITH REFLEXION FEATURES

N.M. Golubeva

Assistant of the Department of Pedagogical Psychology and Psychodiagnostics of the Faculty
of Pedagogical and Special Needs Education, Saratov State University
e-mail: crape@live.ru

Abstract. The paper presents the research data on the relationship between the characteristics of reflection and the choice of strategies for socio-psychological adaptation among students. The study was conducted on the basis of the N.G. Chernyshevsky SSU, the faculty of psychological, pedagogical and special education (N = 320). The identified correlations are described and analyzed. Conclusions are made about the most adaptive strategies for interaction with educational environment and the necessity of utilizing reflection in some of these strategies.

Key words: strategies of socio-psychological adaptation, educational environment, organization of the higher education, features of reflection, correlation analysis.

В рамках проводимого нами исследования особенностей рефлексии в психологической адаптации к образовательной среде организации высшего образования отдельный интерес вызвали стратегии социально-психологической адаптации и их соотнесенность с рефлексивной деятельностью испытуемых.

Стратегия адаптивного поведения – это специфическое функциональное, психическое и морально-мотивационное состояние личности, воплощающееся

¹ © Голубева Н.М., 2018

© Саратовский университет, 2018

в выборе способа противостояния или приспособления к меняющимся условиям жизнедеятельности [1].

Проблемой стратегий адаптации ученые интересуются давно, столько же, сколько и самим феноменом адаптации. Однако структурировать все классификационное разнообразие описанных в научной литературе адаптивных стратегий не просто. В самом общем виде социально-психологические адаптивные стратегии подразделяются на прогрессивные (достижение всех целей полной адаптации, единство интересов личности и группы, самореализация, жизнетворчество) и регрессивные (поверхностные, конформные, не отвечающие ни интересам общества, ни интересам самой личности [2]. По мнению большинства психологов к подлинной социализации личности ведет лишь прогрессивная адаптация. В остальных случаях со временем сквозь формальную адаптивность (пассивное принятие социальных норм и правил) начнут проступать серьёзные личностные проблемы, истощение личностных ресурсов, нарушение общественных норм поведения или даже психические нарушения [3].

В современной науке представлены исследования, показывающие, что выбор адаптационной стратегии определяется самыми разнообразными факторами: от гендерной специфики до характерологических особенностей. При их рассмотрении были выделены несколько направленностей стратегических векторов: психологическая, физиологическая, социальная [4]. В любом адаптационном процессе представлены все эти направленности, но при их равновесности адаптационный процесс может замедлиться, а то и вовсе затормозиться. Поэтому одна из них должна превалировать и выполнять ведущую роль, а остальные – поддерживающую. При этом ориентация только на один вектор также может привести к дезадаптации:

В нашем исследовании мы ориентировались на модель, предложенную А.А. Реаном. В данной модели рассматриваются два вида адаптационного процесса: активный и пассивный; и два вида направленности этих процессов: на среду (вовне) или на себя (внутри). Пассивная стратегия адаптации в данной классификации по сути тоже является активной, однако это активность сфоку-

сирован на поиске наименее дискомфортных условий, на усиление выносливости, терпеливости, выжидательности, подстройки под требования среды [4]. Таким образом, А.А. Реаном были описаны четыре основных стратегических вектора.

1. Направленность «наружу» с характерным чрезвычайно активным влиянием личности на среду, на ее освоение и приспособление под свои нужды.

2. Направленность «внутри», когда активность нацелена на изменение личностью себя, на коррекцию собственных установок, целей, привычек, стереотипов.

3. Поиск в социальном пространстве новой среды с более высоким адаптивным потенциалом для данной личности.

4. Вероятностно-комбинированный тип, основанный на использовании всех вариантов трех вышеописанных типов.

А.А. Реан полагает, что большинству людей свойственна третья стратегия, однако наиболее продуктивной является четвертая, так как в разных ситуациях наиболее успешными могут быть разные способы адаптации. При выборе стратегии личностью оценивается цена усилий по преобразению себя или среды, оценивается собственный потенциал и принимается решение. Однако, по нашему наблюдению, выбор часто не делается вовсе. Если средовые условия меняются постепенно и незначительно, то адаптация происходит также постепенно и незаметно для личности за счет расходования ее ресурсов, деформации ее структур, использования защитных механизмов и других бессознательных психических и психофизиологических регуляторов.

Данная модель была взята за основу Н.Н. Мельниковой при разработке опросника «Методика исследования стратегий адаптивного поведения (АСП)» [5]. Но к двум бинарным векторным осям, описанным А.А. Реаном, («направленность изменений» и «активность-пассивность индивида»), здесь была добавлена третья ось («контакт – избегание»). В итоге были выделены восемь поведенческих адаптивных стратегий, из которых при валидации опросника были оставлены семь за счёт объединения седьмой и восьмой стратегий в одну.

Стратегии, помимо описания, получили метафорическое обозначение. Для краткости в статье мы в дальнейшем будем использовать именно эти обозначения: стратегия «Кузнец», стратегия «Зодчий», стратегия «Птица», стратегия «Улитка», стратегия «Камень», стратегия «Хамелеон», стратегия «Ожидание». Каждая из этих стратегий может быть успешной в определённых ситуациях, и любой человек знаком с каждой из них. Однако чаще всего используются одна-две стратегии. Опросник разработан как с целью анализа индивидуальной выраженности различных стратегий в поведении, так и для выявления преобладающих адаптивных поведенческих стратегий в различных социальных группах [5].

Таким образом, теоретической основой исследования послужили работы о социально-психологической адаптации обучающихся (М.В. Григорьева, А.К. Маркова, Н.Н. Мельникова, А.А. Налчаджян, А.А. Реан, Н.Ф. Талызина); концепции образовательной среды (Е.А. Александрова, М.В. Григорьева, С.Д. Дерябо, Н.В. Калинина, В.И. Лебедева, В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др.); и концепции рефлексии как феномена человеческого сознания и мышления (А.Г. Асмолов, А.В. Брушлинский, А.В. Карпов, Д.А. Леонтьев, В.А. Лефевр, А.В. Россохин, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Г.П. Щедровицкий и др.)

В качестве диагностического инструментария были избраны следующие методики: «Методика исследования адаптированности студентов в вузе» (Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова) [6]; «Методика определения уровня рефлексивности» (А.В. Карпов, В.В. Пономарева) [7]; «Дифференциальный тест рефлексии» (Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин) [8]; «Методика диагностики социально-психологической адаптации» (К. Роджерс, Р. Даймонд, в адаптации А.К. Осницкого) [9]; «Методика исследования стратегий адаптивного поведения (АСП)» (Н.Н. Мельникова) [5].

При обработке полученных данных был использован корреляционный анализ по методу парных корреляций Пирсона, проведенный с помощью пакета анализа данных программы «Microsoft Excel 2013».

Выборку исследования составили 320 студентов ФГБОУ «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» факультета психолого-педагогического и специального образования. Нашей первой задачей было выяснение того, какие стратегии адаптации приводят к успеху в образовательной среде.

В плане результативности для адаптации лучше всего зарекомендовали себя стратегии «Кузнец» (активное изменение среды) и «Камень» (пассивная репрезентация себя). Они положительно коррелируют с большинством параметров социально-психологической адаптации по Роджерсу (кроме фактора «внутренний контроль»), а также со всеми показателями адаптации к учебной деятельности. У стратегии «Кузнец», в отличие от стратегии «Камень», также присутствует тесная корреляция с адаптированностью к учебной группе. Для человека, использующего указанную стратегию характерно стремление активно воздействовать на среду или партнёра с целью изменить их. Чем активнее человек использует эту стратегию, тем выше уровень его адаптированности к учебной группе. Чем выше его уровень адаптированности к группе, тем чаще человек позволяет себе пользоваться стратегией активного изменения среды. Влияя на окружающих людей, человек старается изменить всё в ему удобную сторону. А будучи уже адаптированным к группе, достигнув определенного уровня доверия, человеку становится проще повлиять на окружающих. При высоком уровне адаптации к учебной деятельности человек стратегии «Кузнец» чувствует себя более уверенным; соответственно, повышается активность в использовании указанной стратегии.

Стратегия «Камень» или пассивная репрезентация себя может принимать разные формы: от упрямого желания самоутвердиться, демонстративно отстоять свою позицию, вплоть до фанатизма. Такое поведение, действительно, может быть продуктивным в трудовой или учебной деятельности за счет формирования устойчивого индивидуального стиля, позволяющего решать проблемы и отстаивать свой авторитет. Однако при взаимодействии с коллективом, в частности с учебной группой, нежелание меняться, отсутствие гибкости, неспо-

способность пересмотреть собственную позицию и услышать другого, приводит только к отторжению коллективом, что объясняет полученную обратную связь.

Стратегия «Зодчий» (активное изменение себя) образует значимые тесные связи с показателем адаптации к учебной группе и с принятием других. В этом плане она противопоставлена стратегии «Камень», так как представляется открытой, гибкой, демонстрирует готовность начинать изменения с себя. Такие изменения могут состояться как через новый взгляд на ситуацию, новое к ней отношение, так и через выработку адекватных форм реагирования и поведения. Такие изменения всегда сознательны и произвольны, и как следствие, устойчивы.

Отрицательные корреляции со всеми параметрами адаптации обнаружены у стратегии «Улитка» (уход от контакта со средой и погружение во внутренний мир). Чем меньше человек настроен на общение с окружающими, тем чаще он стремится оставаться с самим собой, и тем сложнее ему достичь адаптации к окружающей среде, – сложно сделать то, к чему не прилагаешь усилий. С другой стороны, человек, испытывающий трудности, а порой и неудачи в процессе адаптации к группе, может пытаться найти выход из этой ситуации используя указанную стратегию – избегать процесса взаимодействия с окружением, в котором испытывает дискомфорт. Не успешность в учёбе и общении только способствуют стремлению отгородиться от окружающих.

Стратегия «Птица» (уход из среды и поиск новой) положительно коррелирует с доминированием и отрицательно – с принятием других и эмоциональным комфортом. Это активная, избегающая, направленная вовне стратегия прямого ухода из трудной ситуации. Она также не отличается гибкостью, и может истощать субъекта необходимостью постоянно искать среду, которая бы больше ему подходила.

Также плохо соотносится с адаптацией стратегия «Хамелеон» (пассивное подчинение условиям среды), имеющая значимые отрицательные связи с доминированием и адаптацией к учебной деятельности. Чем лучше адаптирован к учебной деятельности студент, чем выше его социальный статус и способность

влиять на окружающих, тем меньше он желает быть пассивным и мимикрировать.

К практически не связанным с результатами адаптации можно отнести стратегию «Ожидание» (пассивное выжидание внешних или внутренних изменений). Однако эта стратегия создает слабую, но статистически значимую для нашего объема выборки положительную связь с эмоциональным комфортом, который является компонентом социально-психологической адаптации по К. Роджерсу. Действительно, спокойное ожидание изменений без попытки что-то предпринять и как-то ускорить эти изменения доступно только эмоционально устойчивым, несуетливым людям. С другой стороны, сама пассивность, бесконечное ожидание «подходящего случая», созревания внутренних изменений или просто неожиданной удачи может проистекать из очень низкой функциональности, истощенности и апатии. И эмоциональный комфорт здесь может выполнять защитную функцию, быть своего рода буфером между индивидом и его тревожностью. Недаром прямой связи с адаптированностью эта стратегия не имеет.

Второй вопрос, который мы проясняли путем интерпретации корреляционных связей, это вопрос о том, как соотносятся адаптивные стратегии поведения и особенности рефлексии испытуемых.

Обнаружено, что показатели рефлексии не образуют значимых положительных связей с успешными стратегиями адаптации «Кузнец» и «Камень». Обе эти стратегии доминантны, контактны, ригидны. И, по всей видимости, не нуждаются в рефлексивном анализе. При этом между шкалами «Пассивная репрезентация себя» (стратегия «Камень») и «Рефлексия общения» получена достоверная обратная взаимосвязь. Чем чаще человек использует стратегию пассивной репрезентации себя, тем меньший уровень рефлексии общения он показывает. Данные результаты говорят о том, что субъект, внутренне четко следуя своим принципам, не задумывается при этом, все ли сделано им, чтобы наладить отношения, почему процесс взаимодействия с окружающими неэффективен и, возможно, конфликтен. Однако, с повышением рефлексии общения,

снижается частота и активность использования указанной стратегии. Человек, как раз, начинает задумываться, почему с кем-то у него отношения складываются, а с кем-то нет никакого общения. И далее он, возможно, переходит к каким-то иным стратегиям адаптации: либо к активным изменяющим, либо к пассивным выжидающим.

Неэффективная для результативной адаптации стратегия «Улитка» прямо коррелирует с квазирефлексией, что соотносится с выводами исследований Д.А. Леонтьева и соавторов, считающих квазирефлексию неадаптивной [8].

Между шкалами «Пассивное выжидание изменений» и «Общий уровень рефлексии» получена статистически значимая прямая взаимосвязь. Чем чаще и дольше человек ждёт каких-либо изменений, тем выше становится его уровень рефлексивности. Соответственно, наоборот: чем меньше человек чего-то ждёт, тем меньше времени он отводит на рефлексию, так как время не размышлять, а действовать.

Теснее всего параметры рефлексии коррелируют с адаптивной стратегией «Зодчий»: с рефлексией общения, системной рефлексией и квазирефлексией. Активное изменение себя видимо провоцируется фокусом внимания на межличностном общении, системной рефлепработкой и творческим фантазированием.

Подводя итоги, можно отметить, что в обследованной выборке рефлексия не участвует в доминантных и прямолинейных стратегиях адаптации. Адаптация к учебному процессу в современной образовательной среде вуза возможна и без раздумий, анализа и планирования. Однако, рефлексия необходима для социально-психологической адаптированности студентов, особенно это касается рефлексии общения и системной рефлексии, без которой невозможна продуктивная адаптивная стратегия «Зодчий» (активное изменение себя). В целом наиболее выигрышны для хорошей адаптации контактные стратегии (отрицающие избегание и погруженность в себя).

Библиографический список

1. Мельникова Н.Н. Классификация стратегий адаптивного поведения // Теоретическая, экспериментальная и практическая психология: Сб. науч. трудов. Челябинск. 2001. Т. 3. С. 13–23.
2. Григорьева М.В. Теоретические и прикладные аспекты проблемы адаптации в психологии // Проблемы социальной психологии личности. Сборник Проблемы социальной психологии личности. Саратов. 2008. Режим доступа: http://http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30302_full.shtml/ (дата обращения: 30.08.2018).
3. Григорьева М.В. Понятийный аппарат психологии адаптации личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2014. № 3, том 3. С. 259 - 262.
4. Реан А.А. Психология адаптации личности. СПб. 2008. 479 с.
5. Мельникова Н.Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности: Учебное пособие. Челябинск, 2004. 57 с.
6. Дубовицкая Т.Д. Методика исследования адаптированности студентов в вузе // Психологическая наука и образование. 2010. №2. Режим доступа: http://psyedu.ru/journal/2010/2/Dubovitskaya_Krilova.phtml (дата обращения: 02.09.2018).
7. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности: монография. М., 2004. 424 с.
8. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т.11. №4. С. 110-135.
9. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. 2009. 544 с.

ФАКТОРЫ ПРОТЕСТНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МОЛОДЕЖИ¹²

Антон Владимирович Григорьев

кандидат психологических наук, дизайнер АО «Информационные и управляющие системы»
e-mail: post@inius.ru

Аннотация. Представлен анализ проблемы выявления факторов социальной активности личности. Конкретизированы ситуативные и мировоззренческие факторы протестной социальной активности молодежи. Эмпирическим путем определены наиболее значимые факторы: ситуативные – позитивный эмоциональный фон, организованность ситуации, понятность для дальнейшего поведения; мировоззренческие (убеждения личности) – убеждение в закономерности событий, происходящих в мире и вера в собственную удачливость.

Ключевые слова: протестная социальная активность, молодежь, ситуационные факторы, убеждения личности.

FACTORS OF YOUTH'S PROTEST SOCIAL ACTIVITY

A.V. Grigoryev

candidate of psychology, designer of company "Informational and controlling systems"
e-mail: post@inius.ru

Abstract. The paper deals with analysis of issue of uncovering factors of personality's social activity. The author concretizes situational and worldview factors of youth's protest social activity. Empirical research defined the most relevant factors. The situational factors are: positive emotional baseline, organization of situation, perspicuity for future behavior. The worldview factors (as personality's persuasions) are: belief in regularity of events happening in the world and belief in their luckiness.

Keywords: protest social activity, youth, situational factors, personality's persuasions.

Социальная активность молодежи и создание условий для формирования ее просоциальной активности – актуальная проблема социальной психологии, так как от этого зависит устойчивое и прогрессивное развитие общества.

Социальная активность молодежи проявляется в различных сферах жизни и деятельности: учебе, профессиональном труде, семейных взаимодействиях и других многочисленных социальных контактах. При этом по своей природе социальная активность чрезвычайно динамична, что обусловлено изменениями ситуации социальных контактов, постоянными акциями и реакциями партнеров по взаимодействию.

Необходимость антиципации направления и валентности социальной активности молодежи ставит проблему ее психологических и социально-

¹ © Григорьев А.В., 2018

© Саратовский университет, 2018

² Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 18-18-00298)

психологических факторов. Особенно остро обозначается проблема протестной социальной активности молодежи, так как такого рода активность направлена на борьбу и противостояние с устоявшимися ценностями и укладом жизни общества и его членов, что, в свою очередь, актуализирует в молодых людях не столько созидательные мотивы и цели, сколько разрушающие.

В рамках субъектного подхода [1] логично выделение внешних, связанных с ситуацией взаимодействия или социально-психологическими свойствами группы, и внутренних, характеризующих индивидуально-психологические свойства участников этого взаимодействия, факторов социальной активности молодежи.

В процессе социальных контактов внешние и внутренние факторы связаны в единый детерминантный комплекс. При этом в разное время могут преобладать одни и снижать силу воздействия остальные факторы.

Одним из основных внутренних факторов социальной активности личности является система мотивов и убеждений личности. Ранее в нашем исследовании показано, что различный мотивационный профиль личности детерминирует социальную активность в разных сферах. К примеру, значимость политической и волонтерской видов активности связана у молодежи с мотивами социальной полезности [2].

Исследователи полагают, что по отношению к социальной активности молодежи факторы, оказывающие на нее влияние, могут быть охарактеризованы как контролирующие и информирующие [3]. Сила контролирующих факторов возрастает, если недостаточно влияние внутренней мотивации реализации социальной активности. Отсутствие интереса к сфере социальной активности, к ее последствиям, к самому процессу социальных контактов создает основу для контролирующего воздействия со стороны других людей. При этом возможно максимально снизить информирующее воздействие, так как оно будет не эффективно. И, наоборот, информирующее воздействие должно быть максимально развернутым и интенсивным, если у молодых людей имеются внутренние мотивы социальной активности, в том числе и протестной формы.

Информирующее или контролирующее воздействие задается ситуацией социального взаимодействия и дополняется другими характеристиками ситуации: количеством участников, их целями, структурой оформленной или стихийной группы, ситуационной динамикой, аффективным фоном социальных контактов и т.д. Однако внешние ситуационные характеристики связаны с социальной активностью личности не напрямую, а опосредованно. Здесь возникает проблема соотношения ситуационных (внешних) и личностных (внутренних) факторов социальной активности. Среди внутренних факторов социальной активности личности, наряду с системой ее мотивов, следует выделить стойкие личностные образования: установки, стиль социального взаимодействия, убеждения личности и др.

Для изучения ситуационных и мировоззренческих факторов (убеждений личности) могут применяться следующие методы: опросный (анкетирование с использованием авторской анкеты, направленная на изучение отношения респондентов к основным вопросам реализации активности личности), шкалирование для определения степени значимости сфер приложения активности и уровня своей активности, тестирование (тест мотивационной структуры личности В. Мильмана, шкала базовых убеждений Р. Янова-Бульмана в адаптации О.Кравцовой). Ситуативные факторы социальной активности, в том числе, протестной формы, могут быть выявлены с помощью разработанных авторских шкал, направленных на оценку показателей ситуации: определенность, формальность, понятность для дальнейшего поведения, стабильность, организованность, уровень влияния окружающих, позитивность. Шкалы разработаны на основе контент-анализа беседы, направленной на выявление наиболее значимых внешних характеристик ситуации для респондентов.

Эмпирическое исследование (193 чел., средний возраст $17 \pm 1,8$ лет, мужского пола 46,6 %) ситуационных факторов протестной социальной активности личности с применением корреляционного анализа показало, что наиболее влиятельными ситуационными факторами являются позитивный эмоциональный фон ($r=0,33$, при $p<0,001$), организованность ситуации ($r=0,31$, при $p<0,01$), по-

нятность для дальнейшего поведения ($r=0,3$, при $p<0,01$). Видно, что по своему содержанию ситуационные факторы протестной социальной активности личности являются контролирующими.

К наиболее значимым факторам протестной социальной активности молодежи среди убеждений личности относится убеждение в закономерности событий, происходящих в мире ($r=0,27$, при $p<0,01$), и вера в собственную удачливость ($r=0,19$, при $p<0,05$).

Таким образом, в рамках субъектного подхода можно выделить внешние и внутренние факторы социальной активности личности. Внешние факторы могут быть по своему содержанию могут быть контролирующими и информирующими. Сила воздействия этих факторов зависит от внутренних мотивов социальной активности личности и от ее установок и убеждений, а также от характеристик ситуации проявления протестной социальной активности.

Библиографический список

1. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб, 2003. 512 с.
2. Григорьев А.В. Отношение к социальной активности во взаимосвязи с субъектными характеристиками личности, направленностью реализуемой активности и социально-психологической адаптацией: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. СГУ. Саратов. 2014. 178 с.
3. Григорьева М.В. Теоретический анализ проблемы реализации дискриминационных установок личности в поведении // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Психология. Философия. Педагогика, 2018 Т. 18, вып. 3. С. 305-311.

ДИСКРИМИНАЦИОННЫЕ УСТАНОВКИ ЛИЧНОСТИ И ПОВЕДЕНИЕ В КОНФЛИКТЕ¹²

Марина Владимировна Григорьева

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогической психологии и психодиагностики факультета ППиСО ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г.Чернышевского»
профессор кафедры военной педагогики и психологии
ФГКВООУ ВО «Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации»
e-mail: grigoryevamv@mail.ru

Аннотация. Представлены результаты теоретического анализа проблемы дискриминационных установок личности во взаимосвязи с поведением в конфликте. Показано, что дискриминационные установки могут существовать в двух планах: внутреннем – как шаблоны представлений об определенной группе, отличающейся по каким-либо признакам, и переживание эмоционального отношения по этому поводу; и внешнем – как реализуемые в реальности действия. Выявлено, что дискриминационные установки реализуются в поведении, если они систематически вербализуются, снижена рефлексия и анализ последствий конфликтного поведения. Внешние воздействия на личность с дискриминационными установками могут быть информационными и контролирующими. Сила из воздействия зависит от убеждений личности.

Ключевые слова: дискриминационные установки, личность, поведение в конфликте, факторы реализации дискриминационных установок.

PERSONALITY'S DISCRIMINATIVE ATTITUDES AND BEHAVIOR IN CONFLICT

M.V. Grigoryeva

doctor of psychology, professor, head of department of Pedagogical Psychology and Psychodiagnostics, Faculty of Pedagogical and Special Needs Education
Saratov State University
professor of the department of military pedagogy and psychology
Saratov Military Institute of National Guard Troops of Russian Federation
e-mail: grigoryevamv@mail.ru

Abstract. The author presents results of theoretic analysis of issue of personality's discriminative attitudes in connection with conflict behavior. The paper shows that discriminative attitudes can exist at two plans: the inner one contents patterns of representation of some group which is different by some features and experience of emotional attitude towards it; the outward one contents real actions. Discriminative attitudes are realized at behavior if they are verbalized regularly and reflex and analysis of frequencies of conflict behavior are abated. Outward affects on personality with discriminative attitudes can be informational and controlling, their effectiveness depends on personality's believes.

Keywords: discriminative attitudes, personality, conflict behavior, factors of realizing discriminative attitudes.

¹ © Григорьева М.В., 2018

© Саратовский университет, 2018

² Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-013-00094 А)

Дискриминационное поведение современного человека – актуальная проблема социальной психологии. Общество в условиях глобализации и напряженных миграционных потоков характеризуется возрастанием социальных контактов людей, различных по некоторым внешним признакам, внутренним нормам и ценностям. При этом контактирующие люди находятся в ситуации оценивания новых признаков другого человека, понимания того, каким образом эта новизна повлияет на их жизнь и деятельность, является ли новый другой человек угрозой для личности.

Эта новизна ситуации социального контакта с другим человеком, обладающим признаками, отличающими его от партнера, задает основу для проявления дискриминационных установок, содержание которых связано с ограничением его активности и негативным эмоциональным отношением.

Дискриминация обычно изучается по отношению к другим по этническим [1, 2], политическими, расовыми и религиозными [3, 4] различиями. Однако в последнее время исследователи обращаются к изучению дискриминации по другим признакам: полу и возрасту [5, 6], внешнему виду [7], принадлежности к какой-либо субкультуре [8] и т.д.

Ранее нами показано, что дискриминационные установки могут существовать в двух планах: внутреннем – как шаблоны представлений об определенной группе, отличающейся по каким-либо признакам, и переживание эмоционального отношения по этому поводу; и внешнем – как реализуемые в реальности действия [9]. Не всегда внутренний план переходит и разворачивается во внешнем поведении. Многочисленные факторы могут затормозить процесс разворачивания дискриминационных установок личности. К ним можно отнести значимость социального контакта и взаимодействия личности с потенциальным дискриминируемым, когнитивный диссонанс дискриминационных установок личности и реального поведения партнера по взаимодействию, контролируемые воздействия со стороны третьих лиц при одновременной слабой мотивации к взаимодействию. Кроме того, важны также личностные качества

взаимодействующих, включающие сильную волю и общие гуманистические установки.

Исследователи считают, что разворачивание дискриминационных установок личности в поведении можно предсказывать на основе систематичности их высказывания и анализа прошлого опыта личности с представителями группы потенциально дискриминируемого [10]. Если прошлые ситуации взаимодействия с представителями группы, к которой можно отнести дискриминируемого, были для личности связаны с негативными эмоциями, этих ситуаций было достаточно, чтобы закрепить эти эмоции в стойком негативном отношении, и человек проговаривает это отношение внешне, то, дискриминационные установки, скорее всего, будут реализованы в поведении в виде ограничения поведения дискриминируемого.

Важным фактором реализации дискриминационных установок в поведении является рефлексия последствий дискриминационного поведения, а также возможностей ответной реакции группы, к которой относится потенциальный дискриминируемый. Причем рефлексировается как возможность реакции, так ее направление и содержание. В связи с этим, необходимо изучение дифференцированного дискриминационного отношения к различным группам, определение форм дискриминации, выявление аффективного фона в связи с различными дискриминационными формами поведения и по отношению к различным группам потенциально и реально дискриминируемых. Необходимо также выявление взаимосвязей силы дискриминационных установок по отношению к различным группам с стратегиями выхода из конфликта, поскольку дискриминационное поведение всегда в своей основе конфликтно. Конфликтность в этом случае задается разнонаправленностью целей партнеров по взаимодействию или переносом прошлого негативного опыта в реальную или предполагаемую ситуацию социального контакта.

Конфликт, реальный или потенциальный, между обладателем дискриминационных установок и тем, на кого направлены эти установки, связан, в первую очередь, с угрозой для личности обоих партнеров по социальному кон-

такту. Исследователи полагают, что оценивается угроза социальной адаптации и последствия дезадаптации для благополучия личности [11].

Стратегии выхода из конфликта в ситуации потенциальной или реальной дискриминации задаются как общими предпочтениями выхода личности из конфликта, так и ситуативными факторами, среди которых значимость дискриминируемой группы или представителя этой группы, способность к оперативной рефлексии участников ситуации социального контакта, социальная поддержка или контроль внешнего проявления дискриминационных установок и др.

Таким образом, дискриминационные установки личности могут проявляться в реальном поведении, но могут и быть контролируемы, нивелированы или свернуты. В любом случае, дискриминационные установки личности связаны всегда с потенциальным или реальным конфликтом с партнером по социальному контакту. Стратегии выхода из дискриминационного конфликта связаны с множеством личностных и ситуационных факторов, основными из которых являются привычные способы выхода из социального конфликта, значимость ситуации социального контакта с дискриминируемым и реакция социального окружения на дискриминационное поведение.

Библиографический список

1. *Борозенец И.В.* Этнические стереотипы как фиксированная форма поведения // Современные тенденции развития науки и технологий: периодический науч. сб. По материалам междунар. науч. конф. (Белгород, 30 июня 2016 г.). 2016. № 6–7. С. 26–30.
2. *Лабунская В.А., Погонцева Д.В.* Визуальные технологии в изучении отношения к дискриминационному поведению в ситуациях этнического взаимодействия // Междисциплинарность в современном социально-гуманитарном знании – 2017. Академический мир в междисциплинарных практиках: материалы второй ежегодной Всерос. науч. конф. (Ростов-на-Дону, 22–24 июня 2017 г.): в 3 т. Ростов н/Д; Таганрог, 2017. Т. 2, ч. 2. С. 260–272.
3. *Карнышев А.Д.* Предвзятость и самомнение как факторы манипулирования санкциями в контексте установок Запада и Востока // Изв. Иркут. гос. унта. Сер. Политология. Религиоведение. 2015. Т. 12. С. 115–128.
4. *Милова Ю.В.* Преодоление ксенофобии // *Universum: психология и образование: междунар. науч. журн.* 2014. № 2 (3). URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/959> (дата обращения: 20.03.2018).
5. *Некрасова Ю.В.* Негативное влияние гендерных стереотипов в обществе // *Экономика и социум.* 2016. № 6 (25). С. 271–275.
6. *Горфан Я.Ю.* Предубеждения в отношении пожилых людей как фактор их виктимизации // *Психологическая наука и образование.* 2012. № 2. С. 20–30.

7. *Костригин А.А.* Вопросы психологии восприятия и самовосприятия людей с татуировками (по материалам зарубежных исследований с 2012 по 2017 гг.) // Перспективы психологической науки и практики: сб. ст. междунар. конф. (Москва, 16 июня 2017 г.). М., 2017. С. 486–489.

8. *Петрова Е.А., Эррера Л.М.* Психологические аспекты изучения личности и имиджа представителей молодежных субкультур // Учен. зап. Рос. гос. соц. ун-та. 2010. № 6. С. 210–214.

9. *Григорьева М.В.* Теоретический анализ проблемы реализации дискриминационных установок личности в поведении // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18, вып. 3. С. 305–310.

10. *Аткинсон Р.Л., Аткинсон Р.С., Смит Э.Е., Бем Д.Дж., Нолен-Хоэксема С.* Введение в психологию. СПб., 2003. 672 с.

11. *Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р.* Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. 5-е изд. СПб., 2004. 560 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНИМАНИЯ СТУДЕНТОВ¹

Эмма Гамлетовна Григорян

к.псих.н., доцент кафедры «Гуманитарные дисциплины»

Балаковский инженерно-технологический институт — филиал ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»

e-mail: emma-eg@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема организации внимания студентов в психологическом контексте. Показано влияние внимания на успешность учебной деятельности. Внимание рассматривается как способ управления поведением и функция контроля. Выявлено влияние посторонних раздражителей на активизацию внимания студентов.

Представлены основные особенности организации внимания и методы активизации внимания студентов (по И. В. Страхову), позволяющие системно развивать свойства внимания.

Ключевые слова: студенты; внимание; организация внимания; регулирование поведения; раздражитель; активизация внимания.

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF ORGANIZING ATTENTION OF STUDENTS

E.G Grigoryan

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department "Humanitarian disciplines" Balakovo Engineering and Technology Institute - branch of FGAOU VO "National Research

Nuclear University" MPhI "

e-mail: emma-eg@rambler.ru

Annotation. The article deals with the problem of organizing students' attention in a psychological context. Influence of attention on the success of educational activity is shown. Attention is seen as a way to control behavior and control function. The influence of extraneous stimuli on the activation of students' attention was revealed. The main features of the organization of attention and methods of activating the attention of students (according to I.V. Strakhov) are presented, which allow to systematically develop the properties of attention.

Key words: students; Attention; organization of attention; regulation of behavior; stimulus; activation of attention.

Одной из составляющих педагогического мастерства преподавателя вуза является высокий уровень умения управлять и организовывать внимание студентов в контексте специфики изучаемого курса с учетом их профессиональной направленности, личностных и возрастных особенностей. Внимание выступает как психический процесс, обеспечивающий успешность любой деятельности —

¹ © Григорян Э.Г., 2018

© Саратовский университет, 2018

учебной, профессиональной. Развитые свойства внимания обеспечивают продуктивность выполнения действий, скорость и точность выполнения задачи.

Проблему организации внимания рассматривают в различном плане: педагогическом, психологическом, профессиональном. С позиции педагогики недостаточно развитие внимания проявляется у обучающихся в частых отвлечениях внимания, неусидчивости, неспособности длительное время концентрироваться на восприятии излагаемого материала или выполняемых заданиях.

С точки зрения личностного подхода можно отметить недостаточно сформированные навыки студентов по организации внимания для достижения необходимого результата – несобранность, забывчивость, поспешность и т. д. Кроме того, внимание человека находится в определенной связке со свойствами темперамента, определяющими наличие установок на быстроту выполнения или на точность, качество выполняемой работы [1].

В современной психологии внимание рассматривается как способ управления поведением и функция контроля (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин). Л. С. Выготский исследовал внимание через призму организации внимания, а его развитие связывал с возможностью произвольно управлять своими действиями. В его концепции внимание выступает как способ регулирования поведения. Внимание возникает при наличии соответствующего раздражителя – внешнего впечатления, внутреннего раздражителя – желания, эмоции, невысказанного слова и т. д.

Л. С. Выготский приводит ряд фактов о таком внимании, которое не только не ослабляется посторонними раздражителями, но и, наоборот, усиливается за их счет [2]. Таков, например, рассказ о постройке здания одного из высших учебных заведений. По замыслу строителей, это должно было быть здание, идеально приспособленное для учебных целей. Исходя из этого, они убрали все посторонние раздражители, считая, что они тем самым способствуют активизации внимания студентов. Здание было выстроено без всяких выдающихся и угловых форм, даже углы в каждой комнате были спрятаны, и стена незаметно поворачивала и переходила в другую стену. Все части помещения -

ступеньки, купол, предметы, одежда служителей - были выкрашены в мягкий однотонный нейтральный серый цвет.

Оказалось, что здание это, которое должно было дать исключительные результаты, привело к совершенно противоположному. По общему признанию – слушателей и преподавателей – обстановка не только не способствовала активизации внимания, но, наоборот, действовала угнетающим образом. Слушателей непреодолимо клонило в сон уже через несколько минут после того, как они принимали неподвижное и внимательное положение.

Очевидно, как указывает Л. С. Выготский, отсутствие посторонних раздражителей оказывается губительным для акта внимания. Мейману удалось доказать, что процесс заучивания протекает лучше не в полной тишине, а в аудиториях, куда доносится едва слышимый шум. Практикой установлено возбуждающее влияние слабых ритмических раздражителей на наше внимание.

Исследования лекционного преподавания, проведенные И. В. Страховым в Саратовском университете, выявили три основные особенности организованного внимания студентов [3]. Главная его основа – активизация самостоятельной мыслительной деятельности студентов. При этом динамичность внимания может быть неодинакова: в одних случаях внимание студента синхронно следует за ходом изложения; в других - «забегает» вперед, поскольку у студентов могут возникать мысли, антиципирующие излагаемое; в-третьих – отставать от хода изложения, особенно при неоправданно быстром его темпе, что влечет перенапряжение внимания. Другая его особенность выражается в сочетании нескольких направленностей: к содержанию лекции, ее самостоятельному осмыслению и перефразированию мыслей преподавателя в процессе лекционных занятий. Третья особенность организованного внимания студентов - его коллективность, выражающаяся в целенаправленном сосредоточении на содержании лекции.

И. В. Страховым разработаны методы активизации внимания студентов, позволяющие детально развить свойства внимания студентов и самого преподавателя: побуждение к преодолению трудностей, интонирование, дискуссии-

онный подход, организация диалога со студентами, использование конкретных примеров, свободное владение материалом, психологические паузы и др. [3] Указанные методы и приемы организации внимания должны применяться в сочетании, с тем, чтобы каждый из них подкреплял другие, чем будет достигаться системность развития свойств внимания.

Библиографический список

1. Страхов В. И. Психология внимания. Монография / В. И. Страхов и др. – Саратов, 2003.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М, 1991.
3. Страхов И. В. Анализ лекционного преподавания психологии в вузах // Вопросы психологии. 1979. № 4. С. 142-143.

ВОЗРАСТНАЯ САМОИДЕНТИФИКАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА¹

Елена Сергеевна Гринина

кандидат психологических наук, доцент кафедры реабилитационных технологий на базе
ГАУ СО «ЦАРИ» ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»
e-mail: elena-grinina@yandex.ru

Карина Геннадьевна Жигалкина

студентка 4 курса факультета ППиСО ФГБОУ «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»
e-mail: zhigalkina.k@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируются теоретические аспекты проблемы самоидентификации детей с расстройствами аутистического спектра, приводятся результаты ее эмпирического исследования. Выявлено, что возрастная самоидентификация младших школьников с расстройствами аутистического спектра имеет качественное своеобразие. В отличие от младших школьников с нормативным психическим развитием, они испытывают затруднения при построении возрастной последовательности, идентифицируют себя только с актуальным возрастным этапом, не выделяя предыдущих и последующих стадий собственного возрастного развития. Представление о себе формируется с опорой на внешние признаки, специфическую атрибутику, характеризующую конкретный возраст, а также на суждения и оценки взрослых.

Ключевые слова: самоидентификация, возрастная самоидентификация, аутизм, расстройства аутистического спектра, младшие школьники с расстройствами аутистического спектра.

AGE SELF-IDENTIFICATION OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS WITH FRUSTRATION OF THE AUTISTIC RANGE

E.S. Grinina

Candidate of Psychology, Associate professor of Department of Rehabilitation Technologies
at the base of Center of Adaptation and Rehabilitation
Saratov State University
e-mail: elena-grinina@yandex.ru

K.G. Zhigalkina

4th year student of Faculty of Pedagogical and Special Needs Education
Saratov State University
e-mail: zhigalkina.k@yandex.ru

Abstract. In article theoretical aspects of a problem of self-identification of children with frustration of an autistic range are analyzed, results of her empirical research are given. It is revealed that self-identification of younger school students with frustration of an autistic range has a qualitative originality. Unlike younger school students with standard mental development, they have difficulties in creation of the age sequence, identify themselves only with a relevant age stage, without allocating the previous and subsequent stages of own age development. Idea of itself is formed with a support on external signs, the specific attributes characterizing concrete age and also on judgments and estimates of adults.

Keywords: self-identification, age self-identification, frustration of an autistic range, younger school students with frustration of an autistic range.

¹ © Гринина Е.С., Жигалкина К.Г., 2018
© Саратовский университет, 2018

Самоидентификация является одним из наиболее значимых механизмов личностного развития и оказывает влияние как на поведение, так и на адаптацию человека в социуме. На основе самоидентификации происходит формирование поведенческих стереотипов, основных черт личности, ценностных ориентаций и полоролевой идентичности. Процесс ориентирования на другого человека как на пример для подражания повышает уровень социального знания и позволяет человеку интегрироваться в значимую социальную группу.

Под самоидентификацией в психологии понимают отождествление человеком себя с окружающими людьми наряду с пониманием своей индивидуальности. Значимыми факторами в формировании самоидентификации личности являются усвоения ценностей и норм конкретной социокультурной группы, что возможно в ходе ее противопоставления другой конкретной группе [1]. Именно различия в полученной информации ведут к выделению близких и чуждых человеку групп. Важно отметить, что самоидентификация возможна при условии, что человек осознает не только внешние отличия себя от других субъектов, но и в личностном и культурном отношении.

Понимание своей идентичности для ребенка – это динамическая установка, представление и ощущение самого себя [2]. Так, по данным исследования А.И. Коротаевой, в младшем школьном возрасте дети обладают сформированной гендерной самоидентификацией, причем она развивается от идентификации с родителями своего пола до самоидентификации [3]. Однако, процесс самоидентификации может приобретать специфические особенности в случае наличия у ребенка тех или иных отклонений от нормального хода психофизического развития, ограничении его включенности в социокультурное пространство. Это, в свою очередь, может существенно снижать реабилитационный потенциал и возможности социализации таких детей [4].

Характерные для детей с расстройствами аутистического спектра особенности восприятия, эмоциональной, коммуникативной сфер, речевого развития [5] могут оказывать негативное влияние на становление их самоидентификации. Т.Ф. Рудзинская подчеркивает, что для детей рассматриваемой группы ха-

рактерна ограниченность и избегание контактов с окружающими, в том числе со сверстниками, трудности идентификации эмоционального состояния других людей и выражения собственных эмоций, избегание нового опыта и т.д. [6]. В.С. Пробылова отмечает специфические особенности самосознания таких детей [7]. О.В. Кухарчук, К.В. Игнатьева характеризуют специфические особенности семейного воспитания детей с расстройствами аутистического спектра, ограниченность эмоционального взаимодействия родителей и детей, сверхпривязанность к одному из родителей [8]. Указанные особенности могут оказывать влияние на самоидентификацию детей с расстройствами аутистического спектра, искажают механизмы ее формирования и становления.

В эмпирическом исследовании, целью которого было выявление особенностей возрастной самоидентификации младших школьников расстройствами аутистического спектра, приняли участие 15 детей в возрасте 7 -12 лет, а также 15 их нормативно развивающихся сверстников. Исследование возрастной самоидентификации младших школьников осуществлялось с применением методики исследования детского самосознания (Н.Л. Белопольская).

Перед проведением исследования была выдвинута гипотеза, что для младших школьников с расстройствами аутистического спектра характерно специфическое формирование самоидентификации, связанное с преимущественной ориентацией на внешние признаки и суждения и оценки взрослых.

Применение методики показало, что 100% детей с нормативным психическим развитием правильно выстроили идентификационный ряд от младенческого до пожилого возраста. При этом дети могут описать каждый возраст, выявить его существенные признаки, основные характеристики. Однако, у 27% отмечались неточности, проявляющиеся в перестановке местами юношеского и зрелого возраста, что может быть обусловлено недостаточной дифференцировкой детьми этих возрастов. При этом испытуемые адекватно идентифицируют себя со школьным возрастом, отмечают реализуемую ими учебную деятельность, характерные для этого возраста особенности. Важно отметить, что школьники с нормативным развитием могут охарактеризовать предыдущие

и последующие стадии возрастного развития, идентифицируют себя с образом дошкольника в прошлом («Раньше я был вот таким...», «...маленьким», «...ходил в детский сад») и с образами юноши и взрослого в будущем («Вырасту и стану взрослым», «...дядей»).

Характеризуя различные возрастные стадии, 53% испытуемых с нормативным развитием отметили в качестве наименее желательного пожилой возраст. Дети объясняли это тем, что не хотят болеть и большую часть времени сидеть дома. У 40% самым нежелательным возрастом оказался школьный, так как нужно ходить в школу, делать домашнее задание, вместо того, чтобы играть в компьютер; 7% выбрали зрелый возраст, потому что нужно ходить на работу.

В группе младших школьников с расстройствами аутистического спектра процесс установления возрастной последовательности вызвал больше затруднений, чем в группе младших школьников с нормативным психическим развитием. У 53% опрошенных не отмечен дошкольный и юношеский возраст, что может свидетельствовать о недостаточной осознанности ими этих возрастных ступеней и себя на них. В то же время, большинство испытуемых этой группы успешно идентифицировали школьный возраст. Но в ходе проведения методики было выявлено, что дети с расстройствами аутистического спектра соотносят себя со школьным возрастом, ориентируясь лишь на внешние признаки и слова и суждения взрослых. Практически все дети акцентировали свое внимание на портфеле, который изображен на картинке у мальчика школьного возраста, и говорили о том, что этот мальчик идет в школу, значит, я похож на этого мальчика. Многие дети в комментариях использовали слова родителей («Мама говорит мне: «Ты красивый, хорошо учишься, у тебя много друзей». Значит так и есть»). Можно предположить, что процесс самоидентификации в полной мере не доступен детям с РАС. Они способны себя идентифицировать, но процесс отождествления себя с окружающими неполный, фрагментарный и неосознанный. Но, не смотря на это, дети в большинстве случаев положительно оценивают школьный возраст. Самым непривлекательным возрастом ока-

зался пожилой возраст, дети пропускали данную карточку. Самым привлекательным возрастом являлся зрелый мужчина (зрелая женщина), дети комментировали это тем, что хотят быть похожи на папу (маму). Он не был пропущен ни в одном варианте ответов испытуемых, так как четко ассоциируется у детей с родителями.

Таким образом, можно констатировать, что самоидентификация младших школьников с расстройствами аутистического спектра характеризуется качественным своеобразием. В отличие от младших школьников с нормативным психическим развитием, они имеют трудности в построении возрастной последовательности. Дети с расстройствами аутистического спектра идентифицируют себя только с актуальным возрастным этапом, не выделяя предыдущих и последующих стадий собственного возрастного развития. Также ориентировка на образ родителей позволяет им выделить стадию, характерную зрелому возрасту. Представление о себе формируется с опорой на внешние признаки, специфическую атрибутику, характеризующую конкретный возраст (например, портфель у школьника).

Библиографический список

1. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996.
2. Заковоротная М.В. Идентичность человека. Социально-философские аспекты. М.: СКНЦВШ, 1999.
3. Коротаева А.И. Особенности становления гендерной идентичности у младших школьников // *Семья в современном мире: Сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*. Под ред. Лазаренко В.А., Шульгина Т.А., Василенко Т.Д.. 2017. С. 74-76.
4. Шипова Л.В., Гринина Е.С. Социализация и реабилитация в современном мире (итоги конференции) // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития*. 2017. Т. 6. № 4. С. 386-388.
5. Гринина Е.С. Современные подходы к коррекции расстройств аутистического спектра // *Инклюзия в образовании*. 2016. № 2 (2). С. 159-174.
6. Рудзинская Т.Ф. Расстройства аутистического спектра в контексте инклюзивного образования // *Инклюзия в образовании*. 2016. № 2 (2). С. 151-159
7. Пробыллова В.С. Особенности самосознания пятилетних детей с ранним детским аутизмом (автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук). Нижегородский государственный педагогический университет. Нижний Новгород, 2008
8. Кухарчук О.В., Игнатьева К.В. Особенности семей, воспитывающих дошкольников с расстройствами аутистического спектра // *Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход*. М.: Перо, 2016. С. 132-143

АВТОР В МИНИАТЮРЕ «ЧАСОВНЯ» (1944) И.А. БУНИНА¹

Ольга Яковлевна Гусакова

кандидат филологических наук,

доцент кафедры начального языкового и литературного образования факультета ППиСО

ФГБОУ ВО «СГУ им. Н.Г. Чернышевского»

e-mail: gusakovaoy@mail.ru

Аннотация. В статье на материале одного из рассказов цикла «Темные аллеи» (1937–1949) И.А. Бунина анализируются сущностные основы авторства – авторский эмоциональный комплекс, содержание авторского сознания, отношения автора и героя.

Ключевые слова: И.А. Бунин, лирическая миниатюра, жанровые параметры, автор, философское содержание, эмоционально-смысловой комплекс, психологизм, ассоциации.

AUTHOR IN THE MINIATURE «CAPEL» BU I.A. BUNIN

O.Ya. Gussakova

candidate of Philology, associate professor of Department of Elementary Language and Literature

Education, Faculty of Pedagogical and Special Needs Education

Saratov State University

e-mail: gusakovaoy@mail.ru

Abstract. The article, based on one of the stories from “Dark Avenues” by I. A. Bunin, analyzes the essential foundations of authorship - the author’s emotional complex, the content of the author’s consciousness, the relationship between the author and the character.

Keywords: I.A. Bunin, lyric miniature, specifics of the genre, author, philosophical content, emotional-semantic complex, psychologism, associations.

Поиски И.А. Буниным новых жанровых форм на рубеже XIX–XX веков, во многом обусловленные особым родом его художественного таланта – умением слить воедино стилевые поэзии и прозы, а также постоянным стремлением найти возможность писать «ни о чем, просто о том, что видел, что пережил, что помнится, о чем думается» привели к формированию в творчестве писателя жанра литературной миниатюры, не совпадающей по своим жанровым параметрам с рассказом и новеллой в их обычном понимании.

Ярким образцом подобного несовпадения является рассказ «Часовня» (1944) из цикла «Темные аллеи», обладающий всеми жанровыми признаками малой лирической прозы: отсутствие сюжетности как основы повествования, развернутой системы характеров и приемов эпического письма; преодоление условностей принятой последовательности элементов композиции, лиричность повествования и психологизм («внешний» и «внутренний» – *И.В. Страхов* [4]),

¹ © Гусакова О.Я., 2018

© Саратовский университет, 2018

обусловленные слиянием авторского Я с Я героя и Я повествователя.

В этой исключительно короткой, по сути эскизной, зарисовке, при внимательном прочтении обнаруживается важная часть эмоционального комплекса писателя в целом.

Известно, что все творчество И.А. Бунина по сути своей философично. Предметом философских размышлений в его разных по жанру произведениях были «тайны человеческой сущности, место человека в бездне космоса, первостихии природы, загадки онтологических и трансцендентных сфер» [2: 535]. Глубокого философского содержания исполнена и миниатюра «Часовня», являющаяся, без сомнения, одним из фрагментов размышлений писателя на бесконечно волновавшую его тему: о конечности бытия. В ней в эмоциональной форме писатель ясно выразил свое представление об отношении человека к этому загадочному и жуткому явлению, а подтексте – и о возможности/невозможности преодоления страха перед роковой неизбежностью.

К представлению о бунинском осмыслении этой проблемы ведет прежде всего композиция произведения, обусловленная самим ходом переживаний лирического героя, т.к. несмотря на повествование от третьего лица, именно он, а не дети, как может показаться сначала, в центре повествования, и именно его исключительная впечатлительность составляет главный смысл произведения.

Структурообразующую роль в произведении играет ассоциативная параллель двух мотивов – страстного отношения к жизни и неприятия смерти. Первый раскрывается в образах жаркого солнца, теплого ветра, прекрасных белых облаков, второй – ночной тьмы, холода.

Сопоставление двух диалектически взаимодействующих образов – жизни и смерти – повторяется в произведении трижды, постепенно усиливая философский смысл произведения, лирическое начало, эмоциональный накал переживаний и выразительность настроения автора.

Первый раз – в самом начале миниатюры, выполняющем функцию лирического зачина.

Летний жаркий день, в поле, за садом старой усадьбы, давно заброшен-

ное кладбище, – бугры в высоких цветах и травах и одинокая, вся дико заросшая цветами и травами, крапивой и татарником, разрушающаяся кирпичная часовня [1:252].

В этом описании смысловая и структурная значимость образов заброшенного кладбища и одинокой разрушающейся часовни, ассоциативно сближенных со смертью, подчеркнута контрастом с летним жарким днем, полем, высокими (т.е. исполненными жизненных сил) цветами и травами. С эмоциональной же точки зрения – эскиз настроения, исполненный спокойного созерцания и лирической грусти.

Второй раз мотив трагического единства жизни и смерти, а также связанный с ним эмоциональный комплекс – радость природы, жизни и непостижимость смерти – вплетается в бытовую зарисовку.

Дети из усадьбы, сидя под часовней на корточках, зоркими глазами заглядывают в узкое и длинное разбитое окно на уровне земли. Там ничего не видно, оттуда только холодно дует. Везде светло и жарко, а там темно и холодно: там, в железных ящиках, лежат какие-то дедушки и бабушки и еще какой-то дядя, который сам себя застрелил. Все это очень интересно и удивительно: у нас тут солнце, цветы, травы, мухи, шмели, бабочки, мы можем играть, бегать, нам жутко, но и весело сидеть на корточках, а они всегда лежат там в темноте, как ночью, в толстых и холодных железных ящиках; дедушки и бабушки все старые, а дядя еще молодой... [1:252].

Есть ощущение, что хромотопическая структура авторского видения мира в этом фрагменте строится на совмещении настоящего (т.е. автор воссоздает то, что непосредственно видит) и прошлого (т.е. помнит, что переживал то же в детстве). Но совмещение это происходит в подсознании, в эмоциональном едва уловимом поле.

В целом ретроспекция в соответствии с эмоциональной двунаправленностью авторского сознания, позволяющая раскрыть потайное в психике человека, характерна для бунинского повествования. Но в данном случае важно осознать функцию ретроспекции детства в плане раскрытия рефлексии автора в

связи с его философскими размышлениями о бытийном. В этом плане плодотворным оказывается сопоставление «Часовни» с другими произведениями писателя, близкими по форме и содержанию. Например, определенные переключки обнаруживаются между «Часовней» и рассказом «Именины» (1929).

Сходство между двумя произведениями обнаруживается в изображении природно-предметного мира (усадьба, солнечный день); в триединстве Я автора (как участника давнего события, как постороннего созерцателя, как наблюдающего себя со стороны спустя много лет); в многослойном эмоциональном настрое: праздничное именинное настроение – и необъяснимое ощущение ужаса, состояния вне жизни, провала в невероятную древность прошлого. Однако монолог автора встроен в четко обозначенную, а не интуитивно воспринимаемую, сновидческую картину воспоминаний детства.

За перечисленными деталями – главное. Обращение к детству дает писателю возможность подчеркнуть неразрывную связь между детским и взрослым восприятием мира. Именно поэтому в названных рассказах взрослое отношение к вечному, к смерти рассматривается писателем как отражение эмоциональных состояний в детстве. Таким образом еще раз проявляется излюбленная мысль Бунина о Всеединстве.

Детство ощущается писателем как возможность преодоления времени и пространства, возможность существовать в «безначальности и бесконечности» (И.А. Бунин). Взрослому же человеку это ощущение дано лишь на уровне воспоминания.

В третий раз обостренное чувство единства жизни и смерти лирического героя с особой силой выражено в последнем абзаце «Часовни», выполняющем в миниатюре функцию лирической концовки.

В синем море неба островами стоят кое-где белые прекрасные облака, теплый ветер с поля несет сладкий запах цветущей ржи. И чем жарче и радостней печет солнце, тем холоднее дует из тьмы, из окна [1:252].

В этом изображении природно-предметного мира – ярко чувствуемое счастье жизни, но чем радостнее лирический герой воспринимает жизнь через

природу, тем острее он чувствует трагизм неизбежного ее конца, тем непримиримее его отношение к смерти.

Онтологическому характеру и драматизму чувствования автора соответствует напряженный эмоциональный тон миниатюры. Его волнующая (бытийная) сдержанность подчеркнута минимумом выразительных средств, сосредоточенных, главным образом, в лирическом зачине и финале произведения. И это стилистический знак Бунина как величайшего мастера психологического анализа. Его слово прежде всего образительно, его фраза описательна и кратка, но при этом он в совершенстве владеет умением зафиксировать эмоциональные и смысловые перепады в потоке воспринимающего сознания, передать тончайшие нюансы настроения, сокровенные душевные переживания, связанные с осмыслением законов Бытия.

Таким образом, в литературной миниатюре «Часовня» (и, надо полагать, в других произведениях этого жанра) уже можно наблюдать те сущностные и структурные основы авторства, которые, как показал И.П. Карпов [3], характерны для центрального произведения писателя – романа «Жизнь Арсеньева»: автор обнаруживается прежде всего в том, на что направлено его сознание – в потенциальном содержании сознания, а также в эмоциональном тоне, эмоциональной окраске повествования. Он наделяет героя своим типом сознания, комплексом своих переживаний.

Библиографический список

1. Бунин И.А. Собр. соч.: в 9 т. Т.7. М., 1966. 399 с.
2. Зверева Л.И. О жанровых особенностях миниатюр И. А. Бунина // *Филологос*. Выпуск №3 (1-2) (2007). С. 176–192 [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15173831> (дата обращения: 10.09.2018).
3. Карпов И.П. Проза Ивана Бунина: кн. для студ., преп., асп., учит. М.: «Флинта», «Наука», 1999. 235 с.
4. Страхов И.В. Психологический анализ в литературном творчестве: пособ. для вузов. Саратов: Изд-во Сарат. пед. ин-та, 1973. Т.1.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ АВТОНОМИИ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА¹

Ольга Александровна Доронцова
аспирант (направление «Педагогическая психология»)
ФГБОУ ВО «БГУ им. ак. И.Г. Петровского», г. Брянск
olimpiada1502@yandex.ru

Марина Юрьевна Бурькина
доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии детства
ФГБОУ ВО «БГУ им. ак. И.Г. Петровского», г. Брянск
mabur03@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития автономии современного подростка. Показана особая значимость и возможность этого процесса в условиях общего образования. Описаны психолого-педагогические детерминанты развития автономии подростка, охватывающие работу с педагогами, родителями и подростками.

Ключевые слова: автономия, психолого-педагогические детерминанты, подростки, образовательный процесс.

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL DETERMINANTS OF DEVELOPMENT OF MODERN TEENAGER'S AUTONOMY

O.A. Dorontsova
post-graduate student (direction Pedagogical Psychology)
Bryansk state university of a name of the academician I.G. Petrovsky
olimpiada1502@yandex.ru

M.Yu. Burykina
Doctor of Psychology, Professor of the Chair of Pedagogy and Psychology of Childhood
Bryansk state university of a name of the academician I.G. Petrovsky
mabur03@yandex.ru

Abstract. The article deals with the problem of the development of the autonomy of a modern teenager. The special importance and possibility of this process in conditions of general education is shown. Psychological and pedagogical determinants of the development of adolescent autonomy, covering work with teachers, parents and adolescents, are described.

Keywords: autonomy, psychological and pedagogical determinants, adolescents, educational process.

В последнее время большой интерес в науке вызывает проблема автономии личности. В современном обществе в различных областях жизнедеятельности увеличивается потребность в самостоятельных, решительных, ответственных, владеющих собой личностях, другими словами - личностях обладающих автономией. Изменения в обществе влекут изменения в сфере образова-

¹ © Доронцова О.А., Бурькина М.Ю., 2018
© Саратовский университет, 2018

ния. Согласно последним требованиям Федерального закона «Об образовании в РФ» и Федерального государственного образовательного стандарта, одним из основных направлений является развитие умений и способностей, тесным образом связанных с автономией учащихся.

Проблема автономии актуальная и достаточно многогранная, ее изучением занимаются отечественные и зарубежные исследователи такие, как Д.А. Леонтьев, О.Е. Дергачева, Е.Р. Калитеевская, Е.Н. Соловова, Г.С. Прыгин, Э. Дэси, И. Габанска, Р. Райн, Д. Тао, Д. Шапиро. Все авторы отмечают важность автономии личности для ее психологического здоровья и для информационно-психологической защищенности человека, тем самым показывая, что автономия является критерием психологической успешности и здоровья, а ее отсутствие есть сигнал о возможном неблагополучии и потребности в психологической помощи.

В исследовании, проведенном Д.А. Леонтьевым и О.В. Сулиминой, выделены пути (траектории) личностного развития подростков: автономный, импульсивный, дезадаптивный, конформный. Авторы показывают, что автономная траектория личностного развития, основанная на интеграции ответственности и свободы – единственная, позволяющая личности сохранить психологическое благополучие и устойчивость. Личность, обладающая автономией менее подвержена формирующим и деформирующим влияниям социокультурного окружения. Д.А. Леонтьев и О.В. Сулимина, также отмечают, что в случае своевременного выявления подростков индивидуального пути личностного развития можно в психотерапевтической и психологической работе аккуратно ее корректировать, содействуя развитию механизмов самодетерминации и раскрытию личностного потенциала у детей подросткового возраста. Это способствует переходу с симбиотического, с импульсивного, с конформного, с дезадаптивного – на благополучный, здоровый и личностно зрелый путь автономного личностного развития [1].

Возникает необходимость разработки соответствующего содержания психолого-педагогической работы как детерминант развития автономии подрост-

ков. Ее осуществление возможно посредством психолого-педагогического сопровождения развития автономии у детей подросткового возраста в условиях образовательного процесса. Основная идея такой работы заключается в создании условий межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса для определения индивидуальной траектории развития автономии подростков, позволяющей повысить способность вести себя в трудных ситуациях, уверенность в себе, своих силах, умение осуществлять выбор и адекватно его оценивать; умения ставить перед собой краткосрочные и перспективные цели и достигать их.

Эффективность психолого-педагогического сопровождения развития автономии подростков достигается путем реализации трех направлений: педагог, родитель, подросток.

Роль педагогов, осуществляющих обучение учащихся-подростков, обеспечить необходимые условия педагогической поддержки, использовать способы продуктивного взаимодействия с подростками, способствующих развитию личностного их потенциала и автономии. Особую роль в процессе эффективного взаимодействия с учениками играют взгляды И.В. Стрехова на педагогический такт учителя. Автор отмечает, что педагогический такт опосредствован пониманием индивидуальных и возрастных особенностей школьников, умением преподавателя постигать психологию учеников и использовать полученные знания в практике своей работы [2]. Данные положения имеют основополагающее значение в процессе развития автономии подростков в образовательном процессе.

Немало важным звеном психолого-педагогического сопровождения развития автономии являются родители подростков. Перед родителями стоят следующие задачи: формирование готовности к конструктивному взаимодействию на субъект-субъектном уровне со своими детьми, создание условий родительской поддержки, формирование результативного стиля взаимодействия с подростками.

Работа с подростками по созданию условий развития их автономии осуществляется путем мониторинга и диагностики ее уровня и соответствующих характеристик; информирование и консультирование школьников, педагогов и родителей; содействие развитию автономии посредством проведения курса занятий «Путь к автономии».

Внедрение курса занятий для подростков «Путь к автономии» в практику общеобразовательной школы возможно благодаря введению в школьные учебные учреждения внеурочной деятельности. Согласно ФГОС ООО внеурочная деятельность организуется по следующим направлениям развития личности: духовно-нравственное, физкультурно-спортивное и оздоровительное, социальное, общеинтеллектуальное и общекультурное. Реализация занятий «Путь к автономии» осуществлялась в рамках социокультурного направления. Групповые занятия направлены на создание условий для открытого доверительного общения, восприятия информации, осознание и формирование личностных ресурсов подростков, способствующих развитию автономии. Процесс получения нового опыта автономии осуществлялся при активном участии всех членов группы.

В ходе реализации занятий применялись разнообразные методические приемы: групповая дискуссия, ролевые игры, моделирование ситуаций и другое. Познавательный интерес подростков раскрывался с помощью увлекательных историй, притч, запоминающихся аналогий и использования приемов, способствующих эмоциональному отклику. Применение принципов системности, деятельности, сотрудничества, активности, учета возрастных особенностей обеспечивало улучшение психологического климата в группе и способствовало поставленным задачам.

Курс занятий «Путь к автономии» содержит три этапа.

Первый этап (мотивационный) включает занятия, направленные на формирование целей и задач предстоящих встреч, знакомство, сплочение, самораскрытие участников группы, актуализация представлений о себе, своих особенностях, уникальности каждого человека, создание мотивации посещения последующих занятий.

Второй (развивающий) этап посвящен развитию у подростков способностей и умений, характеризующих автономию, а именно: выдвигать и реализовывать цели, желания, соотносимые с общенравственными ценностями; обучению приемам самоподдержки; развитию умений определять возможные варианты решения возникающих проблем; осознанию личной ответственности; обучению навыкам контроля эмоциональных и психических состояний; развитию умения открыто обозначать свое мнение, обнаружению возможности собственного видения ситуации; развитию навыков самостоятельных действий, творческого подхода к различным обстоятельствам; знакомство с основными методами психологического влияния в группе и возможностями защиты от них.

На третьем (заключительном) этапе осуществлялось обобщение и рефлексия полученных знаний, умений и навыков, получение углубленной обратной связи по итогам занятий, поддержание настроения на дальнейший самостоятельный путь.

Нами было установлено, что обозначенные психолого-педагогические направления работы с субъектами образовательного процесса способствуют развитию автономии подростков. Получены результаты, свидетельствующие о положительной динамике роста автономии и ее характеристиках в экспериментальной группе подростков.

Библиографический список

1. Леонтьев Д.А., Сулимина О.В. Траектории личностного развития при переходе от детства к взрослости и их динамика в историко-культурном измерении // Горизонты зрелости. Сборник научных статей / Ред.: Л.Ф. Обухова, И.В. Шаповаленко, М.А. Одинцова. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. 246 с.
2. Страхов И.В. Психология педагогического такта. Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1966. 280 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОДУКТИВНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

Анастасия Николаевна Еремина

канд. психол. наук, доцент кафедры психологии образования и социальной педагогики
Курский государственный университет
e-mail: eremina.an@mail.ru

Аннотация. В статье автор обращается к анализу психологических основ обеспечения продуктивного самоопределения личности подростка в образовательной среде учреждения дополнительного образования. Творческая деятельность становится важным фактором развития самооценки, жизненных формирования целей, опыта самореализации воспитанников детских объединений. Автор акцентирует внимание на моделировании взаимодействия педагога и детей в образовательной деятельности, развитии субъектности личности подростка в процессе занятий художественным творчеством.

Ключевые слова: педагогика и психология дополнительного образования, художественное образование, самоопределение личности, психология подростка.

PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF PROVIDING EFFECTIVE SELF-DETERMINATION OF THE PERSON OF THE ADOLESCENT IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

A.N. Eremina

Candidate of psychology, associate professor of the Department of Educational Psychology
and Social Pedagogy
Kursk State University
e-mail: eremina.an@mail.ru

Abstract. In the article the author turns to the analysis of psychological bases for ensuring the productive self-determination of the adolescent's personality in the educational environment of the institution of additional education. Creative activity becomes an important factor in the development of self-esteem, the life formation of goals, the experience of self-realization of pupils of children's associations. The author emphasizes the modeling of interaction between the teacher and children in educational activities, the development of the subjectivity of the adolescent's personality in the process of artistic creativity.

Key words: pedagogy and psychology of additional education, art education, self-determination of personality, psychology of adolescent.

Процесс развития личности человека никогда не останавливается. С самого рождения и до самой смерти одни формы поведения сменяются другими, более качественными, более зрелыми. С точки зрения психологии, в течение долгой жизни человек последовательно является перед окружающими в виде нескольких индивидуальностей, весьма отличных друг от друга. В особенности

¹ © Еремина А.Н., 2018

© Саратовский университет, 2018

это заметно во время переходных периодов: от младенчества к детству, от детства к отрочеству, затем к юности, к кризисам среднего возраста и сложностям старости. Во многом достижениями своей жизни мы обязаны педагогам, идущим с нами рядом до нашего взросления. Без них невозможно оказать сколь-нибудь серьезного влияния на формирование личности подрастающего человека, без них не состоялось бы педагогически организованного действия, иначе – свободного и радостного художественно-творческого труда самого ребенка, когда рядом всегда находится взрослый – родитель, педагог, наставник [1]. Желая наиболее плодотворно воплотить свои педагогические замыслы, получить в итоге разносторонне одаренную личность, мы невольно задаем себе вопрос – в какой же области человеческой деятельности ребенок может сравняться и даже превзойти взрослого человека? – Только в творческой! [2]

Особенно наглядно это можно увидеть на примере изобразительной деятельности, имеющей какую-то удивительно притягательную силу [3]. Каждый ребенок на определенном отрезке своей жизни с увлечением рисует, к началу подросткового возраста это увлечение, однако, в большинстве случаев проходит; верность рисованию сохраняют только художественно одаренные дети, умеющие ставить перед собой задачи на создание выразительных образов в искусстве, проявляющие устойчивую склонность к самостоятельным занятиям искусством, склонные (А. Мелик-Пашаев) реализовывать направленность на преобразование впечатлений жизни, осуществлять отбор, акцентирование, позволяющее в наиболее выразительной форме воплотить художественный замысел. В какой-то период своего развития человечество перешло на «левополушарное», логическое, рационалистическое воспитание молодежи и занятия художественным творчеством стали восприниматься как некое безобидное, но и «бессмысленное» увлечение, вроде собирания марок. Нарушилась сбалансированность «образного» и «логического» полушарий мозга, приведшая к тому, что образный художественно-творческий потенциал человека в условиях современной социокультурной ситуации остается необязательным и не востребованным [4]. Если он и развивается, то только не благодаря современной системе образования, а скорее вопреки ей.

Большинство подростков пребывает в «плену» у мнения взрослых, которые, пройдя все стадии рисования, характерные для каждого полноценно развивающегося человеческого индивида, тем не менее, утверждают, что никогда не были художественно одаренными детьми, особенно в изобразительной деятельности [5]. Умение убедительно рисовать что-либо на бумаге обычный взрослый считает чуть ли не «божественным даром» в отличие от умения читать, писать и считать. Однако не все способные составлять из букв слова становятся писателями, а выучившие таблицу умножения – математиками. Что же касается людей «талантливых от природы», то, вероятно, они на интуитивном уровне смогли найти способ «переключения» в мозговые режимы, подходящие для тех или иных видов деятельности [6]. Возникает вопрос, стоит ли расширять так называемый образовательный минимум для тех, кто не «рожден для искусства», если художественным творчеством плодотворно могут заниматься лишь немногие – специально одаренные дети, или необходимо создавать максимально благоприятные условия для художественного развития всех? Для чего, собственно говоря, ребенку так уж необходимо ценить настоящее искусство, самостоятельно разбираться в нем, искать общения с ним, чувствовать себя полноправным наследником художественной культуры человечества? К сожалению, несмотря на огромное внимание к проблемам изобразительного творчества детей, взрослые часто скептически относятся к рисункам маленьких художников, считая их занятия искусством просто очередным развлечением [7]. На самом деле эти увлечения чрезвычайно серьезны и вызваны естественной творческой потребностью. Творчество – величайшая загадка и одновременно великое счастье для людей, которым оно доступно. С точки зрения Н.А. Бердяева, человек призван к творчеству, творчество есть его нравственный долг, назначение человека на земле, его задача и миссия. Творческий акт вырывает человека из рабского, принудительного состояния в мире, поднимает его к миру иному, к иному пониманию бытия [8, с. 119]. Вот тут то и необходимо основательное, осторожное и взвешенное вмешательство педагога, его поддержка юного художника [9].

Нельзя сказать, что свободное самоопределение ребенка, радостное художественное творчество детей во всех его проявлениях стало нормой дополнительного образования, ибо «это работа, сравнимая с восхождением на Монблан» [10, с. 200]. В данном контексте под Монбланом можно понимать вершины художественного творчества растущего человека. Несколько лет я наблюдаю за воспитанниками кружка изобразительного искусства, в котором занимаются дети разных возрастов (преимущественно 5-9 классов), работающие со всевозможными изобразительными материалами – глиной, деревом, металлом. Огромно желание ребят заниматься конкретным интересным делом, где красота и польза неотделимы от результата и органично соединяются в каждом произведении изобразительного или декоративно-прикладного искусства. Приоритетом в работе педагога является развитие эстетических интересов воспитанников через изобразительную деятельность, являющуюся основой в занятиях искусством [11]. Интерес человека к изобразительной деятельности с самых юных лет в известной степени помогает педагогу оценить эстетическое развитие ребенка, он создает возрастные предпосылки для самого первого эстетического опыта. Как пишет А. Мелик-Пашаев, «ребенка очень интересуется и вызывает у него живой эмоциональный отклик все то, что можно назвать «чувственным обликом мира», а проще – все, что сверкает, переливается, пахнет, весит, холодит, шуршит, липнет, гремит и звенит» [12, с. 30]. Важно сделать так, чтобы этот интерес с годами трансформировался в устойчивую характеристику личности, способствовал развитию художественно-образного мышления, социальному самоопределению воспитанника [13].

Методику работы с подростками в кружке можно охарактеризовать как искусство моделирования диалога с конкретными детьми, основу которого составляют субъект-субъектные отношения. В кружке или студии гораздо проще учесть желания и возможности ребенка, в них больше места для творчества, проявления инициативы и самостоятельности, для создания ситуации успеха, соперничества, состязательности, личностного самоопределения [14]. Педагогический процесс при этом приобретает особую духовную, гуманистическую, высококультурную окраску, пробуждая в ребенке все лучшее, стремление к созиданию.

нию, к вершинам творчества. В образовательном процессе, основанном на общении, педагог и воспитанник занимают «симметричные» позиции, играют «симметричные» роли, поскольку выступают как партнеры по общению [15, с. 200], как равные, свободные и ценные друг для друга субъекты.

Такое общение исходит из понимания, знания интересов ребенка, коллектива кружковцев и каждого его члена в отдельности. Чтобы добиться от ребенка сознательного усвоения приемов и способов изображения в графике, живописи или декоративно-прикладном искусстве, педагог должен использовать разнообразные дидактические приемы и принципы, проверенные прежним профессиональным опытом: сознательность, наглядность, постепенность, последовательность и прочность [16]. В кружке, студии Дома детского творчества в результате воздействия информационного поля, окружающего ребенка с первых дней занятий, принцип наглядности, например, действует не в системе «учитель-ученик», а в системе «педагог-коллектив-ученик». Занятия в кружке или студии проводятся с учетом интереса ребенка, конкретного индивида, а не абстрактного ученика школы. Социально-нравственное самоопределение воспитанников в процессе дополнительного образования, приобщение к секретам изобразительного искусства невозможно без увлеченности самого педагога (и не только в своей области деятельности) [17]. Взрослый, педагог не только старше, не только мудрее и опытнее, – его роль во взаимодействии с подростком требует особого профессионализма, тонкости, позволяющей существенно снизить тревожность ребенка, сблизить позиции в понимании жизненных явлений, их оценке, закамуфлировать свое лидерство во взаимоотношениях с подростком и совместных делах. Знания сами по себе не формируют человека нравственно и духовно [18]. Столкновение собственных представлений о жизни с реальностью, переживание их в искусстве, приобретение собственного социального (и творческого – в том числе) опыта позволяют человеку развиваться [19]. Чувство личной ответственности за общее дело, которое всегда в той или иной степени присутствует в коллективе, формирует человека лучше самого талантливого педагога [20].

Библиографический список

1. Булатников И.Е. Личность. Мораль. Воспитание: Проблемы социально-нравственного становления личности в условиях глобализации культуры. Избр. труды И.Е. Булатникова / Предисл. и общая ред. А.В. Репринцева: В 2 тт. Т.1 Курск: ООО «Издательский дом ВИП», 2017.– 392 с.
2. Репринцев А.В. Дополнительное образование как фактор социализации подростков и юношества: векторы инновационного развития // Инновации сегодня – традиции завтра: Мат-лы междунар. научно-практ. конф. / Н.В. Васильченко (гл.ред.). Минск: НЦХТДМ, 2016. 342 с. С.31-36.
3. Репринцев М.А. Социально-нравственные основы проектирования городской среды: миссия и компетентность профессионала-дизайнера // Высшее и среднее профессиональное образование России в начале 21-го века: состояние, проблемы, перспективы развития / Под общей редакцией Р.С. Сафина, Е.А. Корчагина. Казань, 2018. С. 207-213.
4. Булатников И.Е. Педагогическое наследие Б.З. Вульфова в контексте "модернизации" современного российского образования: традиции и уроки системного подхода // Образование личности. 2012. № 2. С. 36-47.
5. Репринцев А.В. Этническая социализация подростков и молодежи в поликультурном российском обществе: проблемы и противоречия // Этнокультурное образование в современном мире / Науч. ред. Е.А. Александрова. 2017. С. 596-612.
6. Булатников И.Е. Аксиологические основы развития социальной и профессиональной ответственности личности: что может воспитание? // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2010. Т. 16. № 1. С. 110-120.
7. Репринцев М.А. Этнокультурные основы современного дизайн-проектирования: компетентностный подход в профессиональной подготовке дизайнера // Формирование этнокультурной компетентности субъектов педагогического процесса в условиях поликультурной образовательной среды; Отв. ред. В.В. Константинова. Йошкар-Ола, Марийский гос. университет, 2017. С. 56-65.
8. Бердяев Н.А. О назначении человека. М., 1993.
9. Репринцев М.А. Этнокультурные основы современного дизайн-проектирования: опыт разработки и реализации проектов историко-этнографических комплексов // Этнопедагогика как фактор сохранения российской идентичности. Чебоксары, ЧГПУ, 2017. С. 464-469.
10. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Речь, 2000.
11. Репринцев А.В. Культурно-образовательная среда в становлении личности русского человека // Педагогика. 2015. №1. С.88-96.
12. Мелик-Пашаев А.А. Вопросы художественной педагогики. Первый пласт эстетического развития // Изобразительное искусство в школе. 2003. №6.
13. Репринцев А.В. Образовательная среда вуза в системе факторов формирования этнокультурной идентичности юношества // Высшее и среднее профессиональное образование России в начале 21-го века: состояние, проблемы, перспективы развития / Под общей редакцией Р.С. Сафина, Е.А. Корчагина. Казань, 2018. С. 42-48.
14. Булатников И.Е., Репринцев А.В. Системная методология в контексте поиска оптимальной модели реформирования российского образования // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 22. С. 19-34.
15. Каган М.С., Эткинд А.М. Общение как ценность и как творчество // Вопросы психологии. – 1988. – №4.
16. Репринцев А.В. Развитие теории социально-нравственного воспитания молодежи в исследованиях И.Е. Булатникова // Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2018. № 2 (46). С. 143-167.
17. Бредихин А.П. Проблемы социализации молодежи в контексте трансформации национальной культуры и образования // Непрерывное профессиональное образование как фактор устой-

чивого развития инновационной экономики / Под ред. Е.А. Корчагина, Р.С. Сафина. Казань, 2017. С.3-8.

18. Соколова Н.А. Педагогика дополнительного образования детей: учеб. пособие для студ. пед. вузов. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. 224 с.

19. Педагогика дополнительного образования. Психолого-педагогическое сопровождение детей / Отв. ред. Л.В. Байбородова. М.: Юрайт, 2016. 413 с.

20. Булатников И.Е. «Кризис культуры» и его отражение в состоянии общественной морали: диалектика вечного и временного в социально-нравственном воспитании молодежи // Евразийский форум. 2012. №4. С.78-92.

ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА СИТУАТИВНЫЕ И МИРОВОЗРЕНЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ¹²

Антон Игоревич Заграничный
младший научный сотрудник факультета ППиСО
ФГБОУ ВО «СГУ им. Н.Г. Чернышевского»
e-mail: zagr.93@inbox.ru

Аннотация. Представлены результаты исследования влияния средств массовой информации на социальную активность в целом, и факторы, детерминирующие в процессе социальной активности в частности. На выборке 192 человек в возрасте от 15 до 24 лет, с помощью анкеты для сбора социально-демографических данных, анкеты оценки уровня участия респондента и оценки ситуативных факторов социальной активности и методики «Шкала базовых убеждений, Р. Янов-Бульман, адаптация О. Кравцовой» выявлены значимые взаимосвязи уровня влияния средств массовой информации. Существуют взаимосвязи между уровнем влияния средств массовой информации и мировоззренческими факторами «Вера в благосклонность мира» и «Вера в доброту людей». Так же уровень влияния средств массовой информации значимо связан с такими ситуативными факторами как определенность, формальность, понятность для дальнейшего поведения, стабильность, организованность, уровень влияния окружающих, позитивность. Установлена взаимосвязь между уровнем влияния средств массовой информации и различными видами социальной активности, такими как альтруистическая активность, социально-политическая активность, гражданская активность и социально-экономическая активность.

Ключевые слова: социальная активность молодежи, средства массовой информации, мировоззренческие факторы, ситуативные факторы.

THE INFLUENCE OF THE MEDIA ON SITUATIONAL AND IDEOLOGICAL FACTORS OF SOCIAL ACTIVITY

A.I. Zagranichniy
junior researcher of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education
Saratov State University
e-mail: zagr.93@inbox.ru

Abstract. The results of the study of the influence of mass media on social activity in General and the factors determining social activity in particular are presented. On a sample of 192 people aged 15 to 24 years, using a questionnaire to collect socio-demographic data of respondents, a scale of basic beliefs, R. Yanov-bulman, O. Kravtsova's adaptation, a scale questionnaire to assess the level of Respondent's participation in social activity and the methodology "the Scale of basic beliefs, R. Yanov-bulman," significant interrelations of the level of influence of the media were revealed. There are interrelations between the level of influence of mass media and world Outlook factors "Belief in favor of the world" and "Belief in kindness of people". Also, the level of influence of the media is significantly associated with such situational factors as certainty, formality, clarity for further behavior, stability, organization, the level of influence of others, positivity. The interrelation between the level of influence of mass media and various types of social activity, such as altruistic activity, socio-political activity, civic activity and socio-economic activity is established.

¹ © Заграничный А.И., 2018

© Саратовский университет, 2018

² Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект №18-18-00298)

Key words: social activity of youth, mass media, world Outlook factors, situational factors.

Тенденция к глобализации и постоянно растущая информатизация общества значимо видоизменяют роль средств массовой информации в современном мире. Доступ к информации разного рода, возможности коллективного анализа и обсуждения, пришедшие в нашу жизнь вместе с информатизацией, дают возможность личности формировать вокруг себя наиболее комфортную информационную и коммуникативную среду, не затрачивая на это большого усилия. Коммуникативная и информационная среда, прежде ограниченная физическими факторами, сегодня получает практически не ограниченные объемы и возможности в интернете. Поиск агентов социализации постепенно приобретает совершенно новые механизмы и сложности с этим связанные. Если раньше личность вынуждена была изменять физическую, социальную среду и затрачивать усилия на поиск и налаживание коммуникаций, для приобретения новых агентов социализации, то сегодня гораздо более важным навыком становится умение фильтровать информацию и её источники. В этом смысле становится понятно, что средства массовой информации, не только как источник информации, но и как область коммуникации является одной из основных детерминант, влияющих на личность в современной социально-культурной среде. Поскольку сегодня средства массовой информации не только предоставляют информацию и её аналитику, но и создают поле и возможности для обсуждения этой информации и поиска единомышленников. И даже более того, сами ищут своего потребителя и готовы видоизменяться в соответствии с его ожиданиями.

Всё это делает изучение закономерностей и механизмов влияния средств массовой информации на личность актуальным вопросом социальной психологии. Поскольку сам процесс информатизации меняет социальные структуры, механизмы коммуникаций и социализации, социальной психологии важно откликаться на подобные глобальные вызовы, появившиеся вследствие социально-культурных изменений в обществе. Изучение взаимодействия личности и средств массовой информации занимались и продолжают заниматься ученые из

разных областей. Механизмы взаимодействия средств массовой информации с социальной средой отражены в работах Даитбегова Ш.А. [1]. Роль средств массовой информации в формировании культурных приоритетов у молодежи изучала Кузина С.В. [2], этот же вопрос, но с точки зрения нравственности рассмотрела Русецкая В.И. [3]. Анхимова Р.В. изучала психологическое влияние средств массовой информации на личность [4]. Журин А.А. в своих работах рассмотрел влияние средств массовой информации на личность подростка [5].

Очевидно, что изучение подобного влияния процесс достаточно сложный и многогранный. Но с позиции социальной психологии интересно было бы изучить, каким образом средства массовой информации влияют на социальную активность. Мы понимаем социальную активность как способ активного и инициативного воздействия личности на среду с целью её преобразования. Эта тема интересует множество исследователей, социальную активность изучали Ситаров В. А., Маралов В. Г. [6], Черепанова Л. Г. [7] и многие другие исследователи. С нашей точки зрения, изучение влияния средств массовой информации на социальную активность является ценным в том смысле, что позволяет говорить не только о процессе формирования мировоззрения и определения ценностных ориентиров, как части социализации, на которую влияет информационная и коммуникативная среда, но и об осуществлении акта преобразования среды.

Для изучения влияния средств массовой информации на социальную активность, нами была выбрана молодежь, как социальная группа. Этому есть две основные причины, во-первых, изучение молодежи, как перспективной социальной группы, позволяет говорить не только о положении изучаемого феномена сегодня, но и оставляет поле для прогноза на будущее. Во - вторых, молодежь наиболее социально мобильная группа, что расширяет список используемых ей средств массовой информации. Молодежи доступны не только классические формы средств массовой информации, такие как телевидение или массовая печать, но и совершенно новые: от социальных сетей, до чатов в мессен-

джерях. Это делает социальную группу молодежь, наиболее ценной для изучения заявленного феномена.

Таким образом, основным направлением нашего исследования является изучение взаимосвязи уровня влияния средств массовой информации на социальную активность молодежи. Естественно, что механизмы влияния имеют достаточно многокомпонентную структуру и для подробного изучения этого феномена необходимо так же учитывать взаимосвязи, влияющие на феномен с позиции среды и многие другие факторы. Учитывая многокомпонентность изучаемой взаимосвязи, мы решили конкретизировать тему до изучения взаимосвязи уровня влияния средств массовой информации с факторами, влияющими на социальную активность молодежи. Все факторы, влияющие на социальную активность, мы можем условно разделить на ситуативные и мировоззренческие. К ситуативным факторам социальной активности мы относим внешние, средовые факторы, влияющие на акт социальной активности с позиции характеристик ситуации социальной активности. К мировоззренческим факторам, мы относим внутренние убеждения личности, проявляющиеся в момент акта социальной активности. Поскольку, ситуативные и мировоззренческие факторы являются детерминантной социальной активности, прямо влияющей на уровень социальной активности, мы предполагаем, что изучения влияния средств массовой информации на них особенно интересно, с позиции исследования, как детерминирующего, так и ограничивающего механизма социальной активности.

Наше исследование строилось следующим образом: после сбора социально-демографической информации респондентов, мы оценили степень участия респондента в каждом из двенадцати видов социальной активности (альтруистическая, досуговая, социально-политическая, интернет-сетевая, гражданская, социально-экономическая, образовательно-развивающая, духовная, религиозная, протестная, радикально-протестная, субкультурная). Затем, применив ряд методик, выяснили на какие ситуативные, и мировоззренческие факторы наиболее значимо влияют средства массовой информации в разных видах социальной активности. Мы получили степень участие респондента в разных видах

социальной активности, оценку каждого ситуативного фактора в каждом предложенном виде социальной активности и оценку всех сформулированных мировоззренческих факторов. В исследовании приняло участие 192 респондента в возрасте от 15 до 24 лет с разным социальным статусом. Для оценки степени влияния средств массовой информации на ситуативные факторы социальной активности была разработана анкета, включающая в себя шкалы основных характеристик ситуации, а именно определенность, формальность, понятность для дальнейшего поведения, стабильность, организованность, уровень влияния окружающих, позитивность. Для измерения мировоззренческих факторов использовалась «Шкала базовых убеждений, Р. Янов-Бульман, адаптация О. Кравцовой». В интерпретации, которой выделяют восемь базовых убеждений: вера в благосклонность мира, вера в доброту людей, вера в справедливость мира, вера в контролируемость мира, вера в случайность, как принцип распределения происходящих событий, вера в ценность собственного «Я», степень самоконтроля и степень удачи и везения.

В процессе анализа и интерпретации исследования мы выяснили, что уровень влияния средств массовой информации на социальную активность прямо и значимо связан только с некоторыми видами социальной активности. А именно с альтруистической активностью ($r=0,165$; $p<0,01$), с социально-политической активностью ($r=0,182$; $p<0,05$), с гражданской активностью ($r=0,145$; $p<0,01$), с социально-экономической активностью ($r=0,172$; $p<0,01$). Таким образом, мы считаем, что чем выше уровень влияния средств массовой информации на личность, тем больше проявляются данные виды социальной активности. Это может объясняться осознанно сформированной социально-полезной повесткой, которой придерживаются средства массовой информации. Причины формирования информационной повестки, таким образом, вполне объяснимы. Продвижением и актуализацией духовной, религиозной, досуговой и образовательно-развивающей активности в большей мере занимаются другие социальные институты, а продвижение и актуализация протестной, радикально-протестной и субкультурной активности по ряду факторов, таких как стихий-

ность, радикальность и подобных, может содержать в себе определенные социальные риски, которые отказываются брать на себя средства массовой информации. В этом ключе любопытным выглядит отсутствие значимой прямой связи между уровнем влияния средств массовой информации и уровнем проявления интернет-сетевой активности, поскольку интернет-сетевое пространство, и как следствие, активность, в нем происходящая не может не содержать в себе массовую информацию. Отсутствие связи может объясняться тем, что интернет-сетевая активность в самой формулировке вопроса предполагает активное и инициативное участие в сетевой жизни. В этом случае, возможно, респонденты не идентифицируют себя, как потребителя информации производимой организованными средствами массовой информации, следовательно, и не предполагают, что обсуждение темы, заданной другим таким же пользователем на тематическом форуме относится к средствам массовой информации.

Анализируя взаимосвязь уровня влияния средств массовой информации на мировоззренческие факторы социальной активности, мы можем говорить о том, что прямая значимая связь установлена между уровнем влияния средств массовой информации на социальную активность и такими мировоззренческими факторами, как «Вера в благосклонность мира» ($r=0,213$; $p<0,05$) и «Вера в доброту людей» ($r=0,224$ $p<0,05$). Из этого следует, что чем больше средства массовой информации влияют на личность, тем сильнее мировоззренческие убеждения, связанные с верой в позитивное отношение к проявлениям социальной активности у социальной среды, в которой эта активность разворачивается и агентов социализации связанных с социальной активностью. Следовательно, чем больше уровень влияния средств массовой информации на личность, тем более позитивную оценку, с позиции мировоззренческих убеждений будет давать личность социальной среде в целом и людям внутри неё в частности в процессе социальной активности.

В случае с ситуативными факторами, связь между уровнем влияния средств массовой информации на социальную активность и ситуативными факторами различна, в зависимости от вида социальной активности. Наиболее зна-

чимыми ситуативным фактором является «Уровень влияния окружающих». Этот фактор имеет прямую значимую связь с уровнем влияния средств массовой информации в семи из двенадцати видов социальной активности. В альтруистической активности ($r=0,165$; $p<0,01$), в досуговой ($r=0,162$; $p<0,01$), социально-политической ($r=0,201$; $p<0,05$), в интернет-сетевой ($r=0,238$; $p<0,05$), в гражданской ($r=0,144$; $p<0,01$), в социально-экономической ($r=0,274$; $p<0,05$), в духовной ($r=0,149$; $p<0,01$). Это объясняется тем, что влияние средств массовой информации и их представителей на ситуацию социальной активности воспринимается личностью, как влияние окружающих. Где под окружающими может пониматься, как организованные средства массовой информации, так и их отдельные представители, декларирующие и продвигающие определенную общую повестку. Вторые по значимости ситуативные факторы «Понятность для дальнейшего поведения» и «Позитивность». Эти факторы имеют прямую значимую связь с уровнем влияния средств массовой информации в четырех из двенадцати видов социальной активности. В случае с «Понятностью для дальнейшего поведения» это социально-политическая активность ($r=0,142$; $p<0,01$), гражданская активность ($r=0,2$; $p<0,05$), социально-экономическая активность ($r=0,148$; $p<0,01$), духовная активность ($r=0,164$; $p<0,01$). В случае с «Позитивностью» это социально-политическая активность ($r=0,213$; $p<0,05$), интернет-сетевая активность ($r=0,157$; $p<0,01$), гражданская активность ($r=0,242$; $p<0,05$), социально-экономическая активность ($r=0,144$; $p<0,01$). Связь между уровнем влияния средств массовой информации и ситуативным фактором «Понятность для дальнейшего поведения», учитывая виды социальной активности, где она актуальная, может объясняться тем, что средства массовой информации не только информируют о возможности проявления социальной активности, но и дают практические указания, примеры, аналитику и т.д., что бы целенаправленно облегчить ситуацию проявления социальной активности и сделать её наиболее понятной. Связь между уровнем влияния средств массовой информации и ситуативным фактором «Позитивность» может, как уже говорилось ранее, объясняться целенаправленно сформированной информационной повесткой, идеей

которой может являться развитие позитивной оценки проявления социальной активности в указанных видах социальной активности. Следующим по значимости ситуативным фактором является «Формальность». Этот фактор имеет прямую значимую связь с уровнем влияния средств массовой информации в трех из двенадцати видов социальной активности. В социально-политической активности ($r=0,15$; $p<0,01$), гражданской активности ($r=0,226$; $p<0,05$), духовной активности ($r=0,296$; $p<0,05$). Связь между уровнем влияния средств массовой информации на социальную активность и ситуативным фактором «Формальность», учитывая виды социальной активности, где эта связь актуальна, может основываться на том, что средства массовой информации, включаясь в акт социальной активности, имеют определенную цель и прогнозируемый итог, к которому влияние должно привести. Это делает стихийное влияние контрпродуктивным, и соответственно формализует ситуацию социальной активности. Вторые по значимости ситуативные факторы «Определенность» и «Стабильность». Эти факторы имеют прямую значимую связь с уровнем влияния средств массовой информации в двух из двенадцати видов социальной активности. В случае с «Определённостью» это социально-политическая ($r=0,169$; $p<0,01$), гражданская ($r=0,22$; $p<0,05$). В случае со «Стабильностью» это гражданская ($r=0,18$; $p<0,05$), духовная ($r=0,183$; $p<0,05$). Интерпретировать взаимосвязь уровня влияния средств массовой информации и ситуативных факторов в данном случае необходимо с учетом видов социальной активности, в которых эта взаимосвязь актуальна. Если рассматривать «Определённость», то можно предположить, что одной из ключевых целей средств массовой информации является просвещение, в том числе и с социально-политической точки зрения. Необходимость сделать ситуацию проявления социально-политической или гражданской активности максимально определенной, в какой-то степени даже закреплена в законодательстве для ряда средств массовой информации. Так, например, средства массовой информации обязаны не только информировать население о предстоящих выборах, но и рассказывать как и каким образом нужно действовать, куда нужно идти и что нужно иметь с собой, для того что

бы воспользоваться своими гражданскими правами. То есть сделать ситуацию социально-политической и гражданской активности определенной. Что касается связи существующей между уровнем влияния средств массовой информации и ситуативным фактором «Стабильность», то с учетом видов социальной активности, в которых эта связь актуальна, мы можем предполагать, что если мы понимаем под стабильной ситуацией, ситуацию несклонную к резким, неожиданным изменениям. То средства массовой информации продвигают концепцию определенного плана развития ситуации гражданской и духовной активности. То есть стабилизируют ситуацию гражданской и духовной активности, определяя и предлагая маршруты по которым ситуация социальной активности может развиваться. Наименее значимая связь между уровнем влияния средств массовой информации на ситуативные факторы установлена с фактором «Организованность». Связь актуальна только в духовном виде социальной активности ($r=0,156$; $p<0,01$). Понимая, что под духовной активностью, мы понимаем увлечение искусством в различных его проявлениях, направленное на духовное развитие личности, мы предполагаем, что средства массовой информации организуют духовное развитие личности, путем создания культурного продукта, его презентации и продвижения.

Резюмируя, мы можем сказать, что средства массовой информации значимо влияют не на все виды социальной активности, а только на некоторые из них, такие как альтруистическая активность, социально-политическая активность, гражданская активность и социально-экономическая активность. Что может объясняться целенаправленно созданной информационной повесткой, сформированной на основе возможных рисков влияния на другие виды социальной активности и разделением влияния на иные виды социальной активности с другими социальными институтами. Что касается мировоззренческих факторов, то тут значимая связь так же была установлена только с некоторыми факторами, такими как «Вера в благосклонность мира» и «Вера в доброту людей». Это позволяет нам предполагать, что по мере развития влияния средств массовой информации на личность, уровень развития этих убеждений будет

расти. Ситуативные факторы по уровню влияния мы можем условно разделить на более и менее значимые, за критерий разделения мы берем не качество корреляционной связи уровня влияния средств массовой информации на социальную активность и уровень воздействия ситуативных факторов, а количество видов социальной активности, для которых эта связь актуальна. Исходя из этого, наиболее значимым мы называем ситуативный фактор «Уровень влияния окружающих», который отражает влияния на личность всех субъектов социальной активности, одним из которых выступают средства массовой информации. Затем «Понятность для дальнейшего поведения» и «Позитивность», после них по значимости идет фактор «Формальность». Все эти факторы определяют одно из основных направлений работы средств массовой информации и поэтому являются актуальными для некоторых видов социальной активности. После по степени актуальности идут факторы «Определенность» и «Стабильность». Связь, которых с уровнем влияния средств массовой информации правильнее всего определять исходя из видов социальной активности, в которых она актуальна. В целом же можно сказать, что эта связь так же может объяснять наличие определенных целей в работе средств массовой информации и самими принципами организации работы. Наименее важным, с точки зрения количества видов социальной активности, в которых связь актуальна, является ситуативный фактор «Организованность». Что может объясняться необходимостью для средств массовой информации организовывать духовный досуг и просвещение субъектов социального взаимодействия. Таким образом говорить о глобальном и полно объёмном влиянии средств массовой информации на личность, как субъект социальной активности, нельзя. Это влияния существует, но оно выборочно, как относительно видов социальной активности, так и относительно формирования жизненных убеждений личности. Влияние на ситуативные факторы социальной активности достаточно значимое и его ширина зависит от конкретных факторов, связь которых с уровнем влияния средств массовой информации актуальна в зависимости от вида социальной активности.

Библиографический список

1. Даитбегов Ш.А. Средства массовой информации и социальная среда: механизмы взаимодействия: диссертация ... кандидата политических наук: 10.01.10. Москва, 2008. 145 С.
2. Кузина С.В. (РАГС). Роль СМИ в формировании культурных приоритетов молодежи // Власть. 2007. № 8.
3. Русецкая В.И. Роль средств массовой информации в формировании общественной нравственности // Социологический альманах. 2013. №4.
4. Анхимова Р.В. Психологические особенности влияния СМИ на личность// Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 3-3. С. 359 - 365.
5. Журин А.А. Подросток и СМИ в сборнике: Образование и информационная культура – М.: Центр социологии образования РАО, 2001.
6. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Социальная активность личности (уровни, критерии, типы и пути ее развития) // Знание. Понимание. Умение. 2015.
7. Черепанова Л.Г. Социальная активность и ее аспекты // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. 2009. №3.

ПРОЩЕНИЕ КАК УТРАЧЕННАЯ ЦЕННОСТЬ В СИСТЕМЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

Сергей Алексеевич Залесный

Магистрант 1 курса (направление «Педагогическое образование»)
факультета ППиСО ФГБОУ ВО «СГУ им. Н.Г. Чернышевского»,

e-mail: zcj1oh@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается наличие лакун в списке нравственных ценностей, предлагаемых программой начальной школы. На примере УМК «Перспектива» демонстрируется отсутствие такой традиционной христианской ценности, как прощение, в текстах для детского чтения и обсуждаются возможные причины этого явления.

Ключевые слова: гуманистическое образование, нравственные ценности, прощение, начальная школа.

FORGIVENESS AS A LOST VALUE IN THE SYSTEM OF HUMANISTIC EDUCATION

S.A. Zalesny

1st year master student (direction “Pedagogical Education”)

of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education, Saratov State University

e-mail: zcj1oh@gmail.com

Abstract. The article considers the presence of gaps in the list of moral values, offered by the primary school curriculum. For example, such a traditional Christian value as forgiveness is omitted from a popular educational program called “Perspective”. The author analyzes possible causes of this phenomenon.

Keywords: humanistic education, moral values, forgiveness, primary school.

Актуальной проблемой образования в нашей стране является разработка теории и практики воспитания детей младшего школьного возраста истинными гуманистами. ФГОС НОО определяет, что личностные результаты освоения школьниками основной образовательной программы должны отражать “становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций”, а также включать “развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций” [1, с. 8].

В то же время исследования показали, что для формирования у обучающихся осознанного представления о тех или иных ценностях необходима явная номинация (обозначение словами) соответствующих понятий. В нашей статье [2] показано, что отсутствие в учебниках УМК “Школа

¹ © Залесный С.А., 2018

© Саратовский университет, 2018

России” термина “патриотизм” привело к неспособности обучающихся установить связь между составляющими этого концепта. Словарь терминов и понятий по обществознанию определяет патриотизм как “глубокое чувство любви к родине, ее народу, культуре, языку, родной природе, историческим корням; готовность служить своей стране, укреплять, развивать и защищать ее” [3, с. 274]. Несмотря на то, что все эти понятия были в той или иной степени раскрыты в учебниках Л.Ф. Климановой, общее представление о патриотизме у обучающихся не сформировалось – и с трудом можно представить, что младшие школьники действительно стали носителями патриотических ценностей, не зная, как эти ценности называются и не умея объяснить, в чем они состоят (что продемонстрировано результатами опроса М.В. Уткиной [4]).

Думается, схожие рассуждения применимы и к другим ценностям, декларируемым ФГОС. Современные парадигмы образования делают упор на саморазвитие и активную познавательную деятельность обучающегося, однако учитель, помимо примеров и намеков на содержание тех ценностей, на которые он ориентирует младших школьников, должен дать и прямое определение их содержанию.

Изучая программы начальной школы, мы замечаем, что и другие важные слова, помимо “патриотизма”, отсутствуют на страницах учебников.

Рассмотрим в качестве примера задание из учебника Л.Ф. Климановой по литературному чтению за первый класс (УМК “Перспектива”). Упражнение, построенное на принципах гуманистического подхода, предлагает обучающимся самостоятельно объяснить содержание каждого из понятий, озаглавленных странным названием “слова из книг К. Ушинского”¹: *трудолюбие, гордость, леность, прилежание, милосердие, зависть, ложь, доброта, злость, кротость, упрямство, скупость, щедрость, честность, благодарность, скука и радость.*

¹ Раздел “Родного слова” К. Ушинского носит название “Что хорошо и что дурно?” Именно оттуда взяты указанные слова: Ушинский К.Д. Родное слово//Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 6. М.-Л., 1949 [Эл. ресурс]. URL: https://imwerden.de/pdf/ushinsky_sobranie_sochineny_tom06_1949_text.pdf Дата обращения: 13.10.2018.

Очевидно, как раз такие упражнения призваны рассказать обучающимся о качествах, способствующих (и, напротив, препятствующих) избеганию конфликтов и нахождению выхода из спорных ситуаций. Следующим шагом в изучении этих качеств должно стать рассмотрение примеров их проявления, в качестве которых обычно выступают фольклорные произведения (сказки, пословицы) и авторские тексты.

В учебниках по литературному чтению Л.Ф. Климановой и др. подробно рассматриваются такие понятия, как *дружба* (1 класс, 2 часть), *лень* (там же), *жадность* (2 класс, 2 часть), *почитание родителей* (там же), *отвага* (там же), *трусость* (там же), *совесть* (там же), *честность* (3 класс, 1 часть), *гнев* (4 класс, 1 часть), *ум* (там же), *храбрость* (там же), *гордость*, *зависть* (4 класс, 2 часть), *скромность*, *смирение* (там же) [5].

В то же время такая фундаментальная ценность, как прощение, остается не затронута программой. В учебниках УМК «Перспектива» тема прощения и умения прощать вскользь затрагивается два раза — в отрывке из Евангелия от Матфея, приведенном в качестве примера, дающего третьеклассникам представление о содержании «Азбуки» Ивана Фёдорова 1574 года издания (Мф. 16:14-15)¹ и затем в вопросах к сказке о царе Салтане (3 класс, 2 часть): «Назовите имена главных действующих лиц сказки. Какие человеческие качества они проявляют: доброту, терпение, мужество, *умение прощать* и любить близких, доверчивость, зависть, жестокость? Какие герои побеждают и почему?»[6, с.42].

В обоих случаях акцент на самом прощении и том, что оно является ценностью, не делается. Это особенно заметно на фоне значительного количества текстов, посвященных темам честности, угрызений совести и раскаяния, в том числе на материале нравоучительных произведений Л.Н.

¹ «Если вы будете прощать людям согрешения их, то простит и вам Отец ваш Небесный, а если не будете прощать людям согрешения их, то и Отец ваш не простит вам согрешений ваших».

Толстого. Однако Л.Н. Толстой и о прощении писал немало¹. При желании было бы несложно включить в учебник и обсудить с обучающимися этот или другой подходящий афоризм.

Кроме того, в учебнике литературного чтения за 4 класс приведены евангельские притчи о сеятеле и милосердном самарянине — так почему бы там не быть притче о немилосердном должнике?

Нам видятся две возможные причины недостаточного раскрытия темы прощения как ценности в школьной программе.

Первая причина носит методический характер. Важность прощения не так просто объяснить и показать на примере, как важность честности или мужества. Афоризмы и тексты Л. Толстого, посвященные этой проблеме, носят философский характер, в отличие от, например, рассказа М. Зощенко «Не надо врать», пропагандирующего ценности на примере простых жизненных ситуаций.

Вторая причина идеологическая. Ценность прощения не кажется авторам учебников первостепенной. Так, она не перечислена в числе базовых национальных ценностей, декларируемых «Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России»[7] — по крайней мере, напрямую². На деле же прощение является основополагающей ценностью христианского мировоззрения и частью национальной идентичности, сформировавшейся на базе этого мировоззрения.

Вот как пишет о прощении Феофан Затворник — русский богослов и публицист-проповедник, современник Пушкина: «Для самолюбия нашего нет ничего тяжелее, как прощать. Ненамеренную какую-нибудь неприятность, тайно причиненную нам, так чтоб никто не видал, мы еще, пожалуй, простим; но чуть что почувствительней да при людях, хоть не проси: нет прощения. Бывают обстоятельства, что хочешь — не хочешь, а высказать неудовольствия

¹ «Мы все дурны, и потому все то, что мы осуждаем в других, мы всегда найдем в себе. Давайте же прощать друг другу. Одно средство жить нам в мире — это взаимное прощение» (Л.Н. Толстой. Круг чтения).

² В числе ценностей названы ценность знания, уважение к труду, свобода, доверие к людям, милосердие, уважение к родителям и т.д.

нельзя, – и молчишь: но язык-то молчит, а сердце говорит и строит злые планы... Вскипевшая самость делает человека словно помешанным и поддавшийся ей начинает городить глупости. Такому несчастью больше всего бывает подвержены люди не какие-нибудь, а чем кто цивилизованней, тем чувствительней к оскорблениям, тем меньше прощает...»¹. Как видно, указанная тема была обсуждаемым вопросом российской нравственности вплоть до XIX века включительно. Однако на данный момент знакомство младших школьников с ценностью прощения может состояться лишь на классных часах и занятиях по «Основам религиозной культуры и светской этики» в 4 классе. Это не представляется правильным по нескольким причинам.

Прежде всего, А.С. Пушкин, Л.Н. Толстой и другие русские классики, на произведениях которых строится нравственное воспитание в начальной школе, были носителями ценности прощения, как и персонажи их произведений. Без понимания этого обучающиеся не смогут правильно понять литературных героев и мотивы их поступков (так, вопрос «Почему герои сказки о царе Салтане никак не наказали ткачиху, повариху и сватью бабу Бабариху за их злодейства?» может поставить в тупик современного третьеклассника).

Кроме того, как следует из приведенного вышеразмышления Феофана Затворника, умение прощать нелегко воспитать даже у людей, хорошо понимающих его важность. Недостаточно просто сообщить младшим школьникам, что прощение является частью традиционных российских ценностей и что прощать нужно, потому что так учат традиционные религии. Необходимы примеры из литературы и их подробный разбор, причем одного занятия может оказаться недостаточно. Так же как темы честности и порядочности поднимаются в учебниках литературного чтения регулярно, благодаря произведениям М. Зощенко, Н. Носова и других детских писателей, так и тему прощения необходимо постоянно затрагивать – тогда будет хоть какая-то надежда, что обучающиеся осознают ее важность.

¹ Святитель Феофан Затворник. Мысли на каждый день года. Краткие поучения. М., 2017.

Наконец, как уже говорилось ранее, ценность прощения была неотъемлемой частью той нравственности, которую несут произведения русских классиков. Исключая одну ценность из системы нравственного воспитания, мы искажаем и значение остальных. Младший школьник, усвоивший принципы нравственного поведения благодаря нравоучительным рассказам, подчас достаточно суровым (ср. «Огурцы» Н. Носова), затем посмотрит по сторонам и поймет, что люди вокруг него не всегда следуют этим принципам. Нравственно-ориентированные тексты часто освещают нравственные проблемы с точки зрения нарушителя правил поведения – чтобы школьники лучше осознали, почему вести себя подобным образом неправильно и получили опыт поведения в ситуации, когда они совершили ошибку. Намного реже литературные герои предстают в роли пострадавшей стороны. В результате обучающиеся подчас лишены возможности приобрести не менее ценный опыт – пример поведения в ситуации, когда нужно понять и простить виноватого перед тобой человека.

Между тем, очевидно, что в каждой конфликтной ситуации есть две стороны и, если в ней есть виноватая сторона, то есть и пострадавшая. Для полного разрешения конфликта необходимо как умение приносить извинения, так и умение их принимать – в противном случае примирение не будет достигнуто.

Таким образом, недостаточное освещение прощения как ценности в учебниках для начальной школы представляется нам серьезной педагогической проблемой, требующей дальнейшего рассмотрения.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М., 2011. 32 с.
2. Тарасова И.А., Залесный С.А. К проблеме вербализации концептов абстрактных номинаций в учебниках для начальной школы // Русский язык и литература в профессиональной коммуникации и мультикультурном пространстве: материалы Международной научно-практической конференции. Саратов – Москва: Перо, 2018 (в печати).
3. Словарь терминов и понятий по обществознанию / Автор-составитель А.М. Лопухов. 7-е изд. переб. и доп. М., 2013. 512 с.
4. Уткина М.В. Концепт «патриотизм» и его реализация в педагогическом дискурсе: магистерская работа. Научн. рук. И.А. Тарасова. Саратов, 2017. 108 с.

5. Литературное чтение: учебник / Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, Л.А. Виноградская. 1-4 класс. М., 2012.
6. Литературное чтение. 3 класс: учебник. В 2 ч. / Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, Л.А. Виноградская. Ч. II. М., 2012. 160 с.
7. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Эл. ресурс]. URL: <http://mosmetod.ru> (дата обращения: 14.10.2018).

ЗНАКОМСТВО С ТИПАМИ РЕЧИ В УЧЕБНИКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ (ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)¹

Надежда Константиновна Иванкина

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального языкового и литературного образования факультета ППиСО ФГБОУ ВО «СГУ им. Н.Г. Чернышевского»
e-mail: fenix204@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема знакомства младших школьников с элементами текстовой теории. Автор анализирует современные учебно-методические комплекты, в которых используются различные сведения о типах речи, методический аппарат знакомства с данным текстовым материалом и др.

Ключевые слова: младший школьник, формирование текстовых умений, типы речи, типы текста, учебный процесс, учебники нового поколения.

ACQUAINTANCE WITH TYPES OF SPEECH, PRESENTED IN RUSSIAN LANGUAGE STUDENT'S BOOKS FOR PRIMARY SCHOOL (PSYCHO-PEDAGOGICAL ASPECT)

N.K. Ivankina

Candidate of Pedagogy, Associate professor of the Department of Elementary Language and Literature Education of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education, Saratov State University
e-mail: fenix204@mail.ru

Abstract. The topic of the paper is acquaintance of primary school students with text theory. The author analyzes the modern teaching methodological sets, containing different information about types of speech, methodic instrument of studying text material etc.

Keywords: primary school student, forming text skills, types of speech, process of study, newest generation student's books.

Одним из приоритетных направлений в начальной школе становится создание условий для формирования умений, обеспечивающих речевую деятельность. Основной задачей обучения родному языку в современной начальной школе является не только усвоение учащимися знаний о структуре и грамматическом строе языка, расширение словарного запаса, но и воспитание способности к осознанной реализации функций языка в зависимости от целей и условий общения, не ограниченного узкими рамками бытовых повседневных контактов.

Среди многочисленных проблем, стоящих перед современной начальной школой, есть особенно важные, без решения которых не будут реализованы требования ФГОС НОО. К числу таких проблем, несомненно, относится про-

¹ © Иванкина Н.К., 2018

© Саратовский университет, 2018

блема знакомство учащихся уже в начальной школе с некоторыми теоретическими сведениями о тексте, его признаках (связность, целостность, завершенность, информативность, членимость, модальность), а также знакомство с типами речи. В каком объеме представлена теория о типах речи в различных учебниках нового поколения, насколько эта теория доступна, интересна детям? Как формируются текстовые умения на основе текстовых упражнений, данных в учебниках? Каковы особенности освоения типов речи современными младшими школьниками? На эти (и другие) вопросы мы лишь попытаемся ответить в данной статье.

Важнейшей особенностью учебников нового поколения является коммуникативная направленность, которая предполагает целенаправленное обучение школьников осуществлению всех видов речевой деятельности: говорения, слушания, письма и чтения. Внимание учащихся привлекается к тому, что у говорящего всегда есть собеседник, с ориентировкой на которого человек обычно и строит свою речь. Для создания собственных высказываний (текстов) в зависимости от целей общения младшему школьнику необходимы знания о функционально-смысловых типах речи. Известно, функциональные типы речи изучались такими исследователями, как В.В. Одинцовым, О.А. Нечаевой, Н.С. Валгиной и др. Само понятие – функционально-смысловой тип речи существует в науке давно и является главным в анализе текста. Однако и сейчас, по мнению некоторых ученых (Н.С. Валгина, О.А. Нечаева и др.), еще не определены надежные критерии выделения и разграничения трех типов речи: повествования, описания, рассуждения. В теории текста не существует, к сожалению, единой классификации функционально-смысловых типов речи [1]. Ведь в речевой практике не существует «чистого» повествования, описания, рассуждения. В каждом обобщенном типе речи можно выделить новые. Например, в рассуждении выделяются подтипы: предписание и констатация, доказательство, объяснение, обоснование, определение и др. Также есть неясности и в таком типе речи, как описание. Неясны границы повествования и описания. В связи с этим возникают вопросы методики знакомства с типами речи в начальной школе.

Каковы же методические основы изучения функционально-смысловых типов речи в различных УМК? Сравним несколько УМК.

УМК «Начальная школа XXI века» (авторы учебников русского языка С.В. Иванов и др.).

В данном УМК типы речи не называют типами текстов, как в других УМК («Перспектива», «Школа России»). Говорится лишь о текстах-повествованиях, текстах-описаниях, текстах-рассуждениях. То есть в качестве основного понятия используется понятие «текст». Знакомство с ним начинается с первого класса, но подробно, детально работа ведется с 3 класса. Типичные упражнения:

Прочитай текст. Какой это текст: повествование, описание или рассуждение? Почему?

Прочитай заголовки текстов. Попробуй определить, о чем говорится в каждом тексте. Я умею плавать! Помощники. Мои новые друзья.

Прочитай предложения, с которых начинаются тексты. Какие предложения точно указывают на то, о чем пойдет речь в тексте, а какие нет? Объясни почему.

Прочитай отрывок из рассказа Антона Павловича Чехова «Белолобый». Определи, в какой части текста описание, а в какой – повествование. Запиши в тетрадь описание щенка. Из части, которую ты определил как повествование, выпиши слова, указывающие на последовательность событий.

Прочитай текст. В этом маленьком рассказе говорится о том, как появилось эхо. Можешь выполнить одно из двух заданий: 1) придумай или перескажи другую известную тебе историю о появлении эха; 2) продолжи текст рассказом о каком-нибудь интересном случае (И вот однажды... А однажды...)

Прочитай текст. Озаглавь его. Можно ли этот текст назвать текстом-рассуждением? Почему?

Как видим, понятие «тип текста» или «тип речи» в упражнениях не встречается ни разу. Авторы программы работу с текстом строят на основе

коммуникативного подхода, учитывают, что речь – это реализация языка в конкретной речевой ситуации. В программе достаточно упражнений на озаглавливание текстов, написание собственных текстов по заданным заглавиям; корректирование текстов с нарушенной последовательностью предложений и абзацев; составление плана текста; написание текста по заданному плану. Большое внимание уделяется процессу работы над такими упражнениями, как определение типа текста; создание собственного текста заданного типа. Есть попытки (только на практической основе) уточнения типов текста за счет расширения подтипов текстов в рамках трехчастной классификации (повествование, описание, рассуждение).

С методической точки зрения примечательно то, что авторы ведут знакомство с типами речи на протяжении всего процесса изучения языковой теории с первого по четвертый класс. Тексты для анализа подобраны корректно, много творческих заданий, позволяющих детям самим сформулировать выводы о типах текстов. Используется яркий прием определения типов текстов, который впервые был предложен в УМК «Гармония» (М.С. Соловейчик). Прием представляет собой определение типов текстов – сопоставление с фотографией или кинофильмом. Покажем на примере. В 4 классе в разделе текст предлагается такое теоретическое сообщение:

«Во 2 и в 3 классах мы говорили о тексте-описании. В качестве сравнения приводили кадр пленки, на котором изображение замерло, а мы описывали это изображение. Однако есть такие тексты-описания, которые нельзя представить в виде одного кадра, потому что они описывают кого-то или что-то во времени» [5:30].

Примечательно то, что лишь в учебниках «Начальная школа XXI века» и УМК «Гармония» утверждается, что в одном и том же тексте может быть и описание, и повествование.

Однако отметим, что таких упражнений очень мало. Значит, остается открытым вопрос о границах описания и повествования. И в заданиях, где необходимо определить тип текста, учитывая его композицию, младшие школьники

затрудняются, потому что не всегда в разграничении описания и повествования известные детям характеристики повествования и описания являются главными [6].

УМК «Перспектива» (Л.Ф. Климанова).

Помимо общих представлений о тексте, младшие школьники получают первые сведения о различных типах текстов (повествование, описание, рассуждение), начинают осмысливать роль слова в художественном тексте. Отметим, тот факт, что учебники нового поколения по-разному раскрывают понятие «тип речи», чаще всего это понятие вовсе отсутствует. В данной системе обучения используется термин «тип текста», что встречается далеко не во всех УМК. Примечательно то, что уже в первом классе ребенок на практическом уровне получает представление о типах текста, речевых жанрах. Например, в рабочей тетради «Пиши красиво» дается мотивированное задание:

Дорогой друг! Ты уже знаешь буквы, умеешь складывать из слогов слова, а из слов предложения. Но этого мало! Ведь в жизни тебе придется писать записки, объявления, письма.

Вот какую записку написал малыш своей маме.

Дорогая мамуля!

Я пошел играть в футбол. Уроки выучил. Буду через час.

Твой сын.

Напиши записку своей маме...

Таких упражнений, знакомящих первоклассников с типами и жанрами речи, в УМК «Перспектива» небольшое количество. И все же дети понимают: тексты бывают разные.

В рубрике «Узелки на память» второклассникам предлагается следующая теория:

«В речевом общении люди используют текст-повествование, текст-описание, текст-рассуждение.

Текст-сообщение рассказывает о каком-то событии.

Текст-описание описывает что-то.

Текст-рассуждение содержит объяснение каких-то утверждений» [2:131].

Нельзя утверждать, что определения достаточны. Вряд ли второклассникам понятна замена понятий «текст -повествование» и «текст-сообщение». Кроме того, во втором классе всего лишь несколько упражнений на определение типа текста. В разных классах мы находим то текст-повествование, то текст-сообщение. Другими словами, понятия используются как синонимы. Зачем? Какова цель?

Наиболее полное определение дано в 4 классе: *«Текст-повествование – это такой тип текста, в котором в определенной последовательности рассказывается о том, что произошло. К таким текстам можно поставить вопрос что случилось?»* [3:30].

Уже сам вопрос предполагает, что текст будет рассказывать о какой-то истории, случае.

Более четко и конкретно, на наш взгляд, представлено понятие «текст-рассуждение». Определение текста-рассуждения в 4 классе несколько изменяется. Его окончательный вариант таков: *«Текст-рассуждение – это такой тип текста, в котором что-либо доказывается, объясняются причины явлений или событий. Тексты рассуждения отвечают на вопрос почему?»* [3: 30].

Как мы выяснили, в учебниках анализируемого нами УМК школьников не знакомят с композицией текста-рассуждения, хотя этот тип речи имеет четкую, жесткую структуру (тезис – доказательство (аргументы) – вывод), и поэтому теоретический уровень детям был бы доступен и интересен. Известно, что рассуждение может содержать в себе и оценку событий или явлений. Однако упражнений, направленных на анализ текстов, содержащих в себе оценку событий, в данных учебниках мы не находим.

Текст-описание раскрывается через однокоренное слово *описывает*. Наиболее полное определение мы находим в учебнике 4 класса:

«Текст-описание – это такой тип текста, в котором описываются предметы, люди, явления и картины природы. К такому тексту можно по-

ставить вопросы какой? какая?» [3:30].

К сожалению, мы не нашли в учебниках пояснения или комментарии, к тому, что значит описывать.

Итак, анализ некоторых УМК показывает, что они знакомят младших школьников с типами речи, формируют (хотя и по-разному) представления о различных типах речи. По нашему мнению, в УМК «Перспектива» учебники должны содержать большее количество упражнений, чтобы умения в определении типов текстов формировалось эффективнее.

Библиографический список

1. Валгина Н.С. Теория текста. М.: Логос, 2003. 173 с.
2. Климанова Л.Ф., Бабушкина Т.В. Русский язык. 2 класс. Учебник для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч.1. 4-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 2015. 127 с.
3. Климанова Л.Ф., Бабушкина Т.В. Русский язык. 4 класс. Учебник для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч.2. 4-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 2015. 127 с.
4. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи. Улан-Удэ: Бурятское кн.изд-во, 1074. 262 с.
5. Русский язык: 4 класс: учебник для общеобразоват. учреждений: в 2ч. Ч.2 / [С.В. Иванов, М.И. Кузнецова, Л.В. Петленко и др.]. 3-е изд., испр. и доп. М.: Вентана-Граф, 2013. 192 с.
6. Сундарева Е.А., Васильева М.А. Организация знакомства с типами речи в учебниках русского языка для начальной школы // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 2; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=24442> (дата обращения 02.10.2018).

ПСИХОЛОГИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА: ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ¹

Ирина Петровна Ильинская

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, педагогики и методики начального образования и изобразительного искусства

ФГАОУ ВО «Белгородский национальный исследовательский университет»

e-mail: ilirpe@rambler.ru

Аннотация. Автор статьи обратилась к анализу возможностей декоративно-прикладного искусства в эстетическом развитии младших школьников. Особое внимание в статье уделено анализу психологических ресурсов воспитания искусством, развития творческих способностей детей, их воображения, прикладных умений и навыков. По мнению автора, педагогу очень важно обеспечить психологически грамотное сопровождение эстетического развития ребенка, уберечь его от шаблонности, стереотипности мышления, пробудить полет фантазии, ассоциаций, образного восприятия и отражения мира.

Ключевые слова: педагогика и психология художественного творчества, эстетическое развитие личности, психология искусства, психология младшего школьного возраста, педагогическое сопровождение.

PSYCHOLOGY OF AESTHETIC DEVELOPMENT OF THE PERSON OF THE YOUNG SCHOOLCHILDER BY MEANS OF ART: TECHNOLOGIES OF PEDAGOGICAL SUPPORT

I.P. Ilyinskaya

candidate of pedagogy, associate professor of Department of Theory, Pedagogy and Methods of Primary Education and Fine Arts

Belgorod National Research University

e-mail: ilirpe@rambler.ru

Abstract. The author of the article turned to the analysis of the possibilities of arts and crafts in the aesthetic development of junior schoolchildren. Particular attention is paid to the analysis of psychological resources of education in art, development of children's creative abilities, their imagination, applied skills and skills. In the opinion of the author, it is very important for the teacher to provide psychologically competent accompaniment of aesthetic development of the child, to protect him from stereotypedness, stereotyped thinking, to arouse the flight of fantasy, associations, figurative perception and reflection of the world.

Keywords: pedagogy and psychology of artistic creativity, aesthetic development of personality, psychology of art, psychology of primary school age, pedagogical support.

Формирование разносторонне развитой, полноценной в социальном плане личности – одна из основных задач современного образования. Однако формирование личности не всегда проходит гладко, безболезненно. Препятствия, встречающиеся на пути становления и развития личности, ее адаптации и само-

¹ © Ильинская И.П., 2018

© Саратовский университет, 2018

определения в окружающем социуме различны. По мнению исследователей, более 50% детей имеют отклонения в социальном и личностном развитии, наиболее частыми среди которых, по мнению Е.А. Медведевой, являются нарушение познавательной деятельности, снижение умственной работоспособности, «недостаточность словесного опосредования, изменение способов общения», бедность социального опыта, несформированность общей и мелкой моторики [1, с. 33]. Целям социальной адаптации таких детей может служить внеурочная деятельность, организованная на принципах «педагогике поддержки», в частности деятельность художественно-трудовая, организованная в рамках дополнительного образования детей – детские творческие объединения, клубы, школьные студии, кружки – «многопрофильные воспитательные объединения» [2, с. 69]. Под педагогической поддержкой О.С. Газман понимал «совместное с ребенком определение его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранять человеческое достоинство и достигать позитивных результатов в самовоспитании, общении, определенном образе жизни» [3, с. 129]. Педагогическая поддержка и сопровождение творческого развития личности предполагает особую культуру отношений воспитателя и воспитанника, зиждущуюся на внутренней психологической свободе ребенка, его спонтанности, подлинной демократичности отношений со взрослым, гуманизме этих отношений, вере взрослого в возможности своего ученика [4].

Педагогическое сопровождение предполагает включенность педагога в повседневную жизнь ребенка, оказание ему практической помощи во всех вопросах и жизненных ситуациях, формирование гуманистической среды его повседневного бытия [5, с. 163]. Педагогическое сопровождение предполагает использование целостной системы средств, способствующих обретению ребенком собственной социальной и персональной идентичности, развития интеллектуальных, нравственных, творческих качеств воспитанника [6], что позволит ему стать успешной и самодостаточной личностью, быть субъектом своей жизни, самостоятельно выстраивать свою социальную и профессиональную судьбу, осуществить свое социальное и профессиональное самоопределение [7].

Одним из видов деятельности, помогающих ребенку при его безусловной сензитивности освоить программу дополнительного образования является художественно-трудовая деятельность на основе декоративно-прикладного искусства (ДПИ). Эта поддержка может быть обеспечена на базе учреждений дополнительного образования и предлагает ребенку художественную деятельность, осуществляемую под руководством педагога, способствующую развитию мотивационной сферы ребенка, обеспечивают естественное приобщение к основам национальной истории и культуры [8]. ДПИ вызывает живой эмоциональный отклик ребенка, кажется ему легким, вызывает желание сделать своими руками конкретные вещи, предметы быта и декора. Изготовление таких вещей способствует развитию мелкой моторики рук, в процессе художественной деятельности ребенок охотно рассуждает об изделии, обменивается мнением с товарищами, подвергает оценке свои изделия и изделия товарищей, а значит – через эти суждения развивается речь ребенка, его способность к языковой коммуникации, формируется его эмоциональная сфера, закладываются основы формирования его эстетической культуры [9]. Художественная деятельность позволяет развивать творческие способности ребенка, и в этом ее основная и безусловная ценность с точки зрения формирования личности. В процессе художественной деятельности естественно может осуществляться педагогическая поддержка ребенка, испытывающего какие-либо трудности в обучении, развитии и социальной адаптации, тем более что педагогическая поддержка вступает в силу, как только у самого ребенка возникает желание приобщиться к чему-то и у него на этом пути возникают реальные трудности. Таким образом, технология педагогической поддержки – это действительно «реакция на ситуацию» [10].

Успех в осуществлении педагогической поддержки и ее эффективность зависят от личности педагога, его профессиональной подготовки, мастерства [11]. В творческом объединении художественного труда воспитанники не только приобретают и совершенствуют навыки художественной обработки материалов, учатся самостоятельно изготавливать различные полезные и нужные в повседневной жизни изделия, но и развивают творческие способности, закрепля-

ют навыки аккуратности, целеустремленности, усидчивости, ответственности, трудолюбия. Организацию практической работы в творческом объединении следует строить таким образом, чтобы каждое очередное занятие открывало перед воспитанниками новые горизонты знания, творческого опыта, освоения новых техник и технологий выполнения конкретных изделий, освоения новых приемов работы с различными материалами [12]. Новые занятия – это всегда и новый шаг в овладении различными инструментами, знакомстве с окружающим миром, расширении кругозора воспитанников.

Одним из необходимых условий и важных факторов осуществления педагогической поддержки является, на наш взгляд, обеспечение условий для обретения ребенком внутреннего ощущения собственной успешности в предлагаемой деятельности [13]. Это ощущение активно работает на закрепление положительной мотивации включения в творческую деятельность и освоение новых приемов и техник работы с различными материалами. Формирование у воспитанников мотивационной готовности, появление ощущения собственной успешности в ходе изготовления конкретных изделий и реализации творческих замыслов мобилизует физические, интеллектуальные, духовные силы ребенка, активно развивает его способности и дарования [14]. Это внутреннее ощущение успешности способствует формированию положительной самооценки, признанию со стороны сверстников и членов творческого объединения, способствует росту авторитета ребенка и признанию его творческих способностей, успешности, таланта, оригинальности в воплощении творческого замысла. Для обеспечения успешности ребенка опытные педагоги дополнительного образования умело используют ситуации преодоления робости, авансирования личности, персонализации работы с ребенком и педагогического внушения, похвалу, необычные подарки ребенку [15]. Формированию успешности личности в образовательной деятельности служат и такие приемы, как «Делай как я», «Иди за мечтой», «Ты сможешь», «Верь в себя» и др. Важную роль в становлении личности воспитанника играет творческий характер эстетической деятельности детей на кружковых занятиях. Творчество – напрямую связано с возможностью

полета фантазии, воображения, пробуждения ассоциаций, внутреннего психологического раскрепощения ребенка, концентрации его внимания на поиске способов образного выражения творческого замысла [16].

Можно предложить детям различные по уровню сложности творческие задания, которые могут быть использованы на кружковом занятии и строиться с учетом их возможностей. Задания «Удиви друзей» даются чаще всего на дом и предлагаются в конце тематического блока, предусмотренного планом работы кружка, к моменту усвоения детьми необходимого объема прикладных умений и навыков. Как правило, доводку своих творческих проектов воспитанники осуществляют и в домашних условиях, получая консультации и рекомендации от родителей, бабушек или дедушек, – но все эти дополнительные занятия и работа над изделием предполагает закрепление освоенных умений и навыков, доведение их выполнения до автоматизма. При этом, конечно же, одним из важнейших параметров оценки успешности ребенка в творческой деятельности остается оригинальность замысла и его воплощения [17]. Здесь особенно ярко проявляется кругозор ребенка, широта его интересов, умение концентрированно и образно выразить идею, умение представить сверстникам и старшим результаты своего творчества, выслушивать их оценки, спокойно принимать замечания и рекомендации, учитывать их в дальнейшей работе [18].

Всякое творчество чуждо шаблонности, стереотипности мышления, банальному копированию уже известных образцов. Конечно, на начальном этапе ребенок не может избежать репродукции, копирования, подражания, но для педагога очень важно пробудить в воспитаннике стремление сделать иначе, не так, как у других, пойти своим собственным путем [19]. – Именно оригинальность, новизна, уникальность в искусстве ценятся превыше всего. Вот в этом переходе от репродуктивного стиля деятельности к творчеству, к оригинальности и состоит искусство педагогического сопровождения эстетического развития личности ребенка [20].

Таким образом, организация педагогической поддержки ребенка в ходе художественно-трудовой деятельности становится органичным и необходимым

компонентом деятельности учителя-руководителя кружка. Важным компонентом профессиональной подготовки будущего учителя к осуществлению педагогической поддержки ребенка в процессе художественного творчества является его готовность, его компетентность в теоретических и практических проблемах, связанных с оказанием педагогической поддержки младшим школьникам. Приобщение к творчеству, к традициям декоративно прикладного искусства сегодня находится в логике возрождения духа и культуры Русского мира, пробуждения национального самосознания [21]. Речь идет не о крайних и агрессивных проявлениях национальной культуры, а об уважительном, бережном отношении к своей истории, к культурному наследию прежних эпох, к традициям и опыту наших предков [22]. По сути, через декоративно-прикладное искусство входящему в мир взрослых ребенку открывается безмерная ширь русского характера, все богатство проявлений человеческого духа. Это и есть самая настоящая работа по формированию патриотизма и гражданственности детей и молодежи, формированию их социально-нравственной культуры будущих поколений граждан России.

Библиографический список

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко и др. М.: Академия, 2001. 248 с.
2. Ильинская И.П., Исаев И.Ф. Формирование поликультурной компетентности будущего учителя начальных классов: проблемы и опыт // Известия РАО. № 1 (25) январь-март. 2013. 67-74.
3. Газман О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002.
4. Репринцев А.В. Этническая социализация подростков и молодежи в поликультурном российском обществе: проблемы и противоречия // Этнокультурное образование в современном мире / Науч. ред. Е.А. Александрова. 2017. С. 596-612.
5. Булатников И.Е. Личность. Мораль. Воспитание: Проблемы социально-нравственного становления личности в условиях глобализации культуры. Избр. труды И.Е. Булатникова: В 2 тт. Т.1 Курск: «ВИП», 2017. 392 с.
6. Репринцев А.В. Дополнительное образование как фактор социализации подростков и юношества: векторы инновационного развития // Инновации сегодня – традиции завтра: Мат-лы междунар. научно-практ. конф. / Н.В. Васильченко (гл.ред.). Минск: НЦХТДМ, 2016. 342 с. С.31-36.
7. Репринцев А.В. Проблемы развития духовной культуры современных школьников: тревожные тенденции и векторы надежды // Модернизация системы дополнительного образования детей: теория и практика / Под ред. Т.А. Антопольской. Курск: Изд-во Курск. Гос. Ун-та, 2006. 270 с. С.39-45.
8. Соколова Н.А. Педагогика дополнительного образования детей: учеб. пособие для студ. пед. вузов. Челябинск: ЧГПУ, 2010. 224 с.
9. Ильинская И.П. Эстетическое развитие ребенка в поликультурной среде. Курск: ООО Издательство «Мечта», 2018. 264 с.

10. Ильинская И.П. Эстетическое воспитание младших школьников средствами художественной культуры разных народов. Белгород, 2013. 220 с.
11. Репринцев М.А. Этнокультурные основы современного дизайн-проектирования: компетентностный подход в профессиональной подготовке дизайнера // Формирование этнокультурной компетентности субъектов педагогического процесса в условиях поликультурной образовательной среды; Отв. ред. В.В. Константинова. Йошкар-Ола, МарГУ, 2017. С. 56-65.
12. Репринцев М.А. Социально-нравственные основы проектирования городской среды: миссия и компетентность профессионала-дизайнера // Высшее и среднее профессиональное образование России в начале 21-го века: состояние, проблемы, перспективы развития / Под общей редакцией Р.С. Сафина, Е.А. Корчагина. Казань, 2018. С. 207-213.
13. Булатников И.Е. Педагогическое наследие Б.З. Вульфова в контексте "модернизации" современного российского образования: традиции и уроки системного подхода // Образование личности. 2012. № 2. С. 36-47.
14. Репринцев А.В. Развитие теории социально-нравственного воспитания молодежи в исследованиях И.Е. Булатникова // Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2018. № 2 (46). С. 143-167.
15. Репринцев М.А. Этнокультурные основы современного дизайн-проектирования: опыт разработки и реализации проектов историко-этнографических комплексов // Этнопедагогика как фактор сохранения российской идентичности. Чебоксары, ЧГПУ, 2017. С. 464-469.
16. Педагогика дополнительного образования. Психолого-педагогическое сопровождение детей / Отв. ред. Л.В. Байбородова. М.: Юрайт, 2016. 413 с.
17. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. М.: Просвещение, 1991.
18. Булатников И.Е., Репринцев А.В. Системная методология в контексте поиска оптимальной модели реформирования российского образования // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 22. С. 19-34.
19. Репринцев А.В. Культурно-образовательная среда в становлении личности русского человека // Педагогика. 2015. №1. С.88-96.
20. Репринцев А.В. Образовательная среда вуза в системе факторов формирования этнокультурной идентичности юношества // Высшее и среднее профессиональное образование России в начале 21-го века: состояние, проблемы, перспективы развития / Под общей редакцией Р.С. Сафина, Е.А. Корчагина. Казань, 2018. С. 42-48.
21. Булатников И.Е. Аксиологические основы развития социальной и профессиональной ответственности личности: что может воспитание? // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2010. Т. 16. № 1. С. 110-120.
22. Булатников И.Е. «Кризис культуры» и его отражение в состоянии общественной морали: диалектика вечного и временного в социально-нравственном воспитании молодежи // Евразийский форум. 2012. №4. С.78-92.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ¹

Елена Вадимовна Ислентьева

кандидат политических наук, доцент кафедры этики и эстетики философского факультета
ФГБОУ ВО «СГУ им. Н.Г. Чернышевского»
e-mail: islentieva.elena@yandex.ru

Аннотация. Цель статьи сформулировать актуальные проблемы формирования этнической идентичности школьников в регионе и определить возможности их разрешения в рамках педагогики и психологии.

Ключевые слова: этническая идентичность, национальное самосознание, психологические аспекты формирования этнической идентичности

ACTUAL PROBLEMS OF SCHOOLCHILDREN'S ETHNIC IDENTIFICATION

E.V. Islentieva

candidate of political studies, associate Professor of the Department of Ethics and Aesthetics
of the Faculty of Philosophy, Saratov State University
e-mail: islentieva.elena@yandex.ru

Abstract. The purpose of the article is to formulate the actual problems of formation of ethnic identity of schoolchildren in the region and to determine the possibility of their resolution in the framework of pedagogy and psychology.

Keywords: ethnic identity, national consciousness, psychological aspects of ethnic identity formation

Саратовская область представляет собой регион, где живут представители более ста сорока этносов, где активно развиваются миграционные процессы. Ситуация, когда в школе обучаются дети разных национальностей, разных религиозных конфессий для нас является обычной. Дети дружат между собой, общаются, совершенно не задумываясь об этнических и культурных отличиях. При этом, они узнают историю своей семьи, свое происхождение, и в их сознании начинает формироваться этническая и национальная идентичность, через постижение категорий «свой» - «чужой», через понимание своего отличия от представителей других этносов и наций. Некоторые школьные учителя высказывают мнение о том, что не стоит концентрировать внимание детей на существовании этнических и конфессиональных отличий и дать возможность развиваться процессам этнической идентичности по мере взросления. Однако, специалисты обращают внимание на то, что стихийно происходящая иденти-

¹ © Ислентьева Е.В., 2018

© Саратовский университет, 2018

фикация часто провоцирует проявление этнической нетерпимости, национализма и ксенофобии в школьной среде. Поэтому именно школа должна помочь ребенку осознать свою идентичность, при этом не испытывая враждебного, негативного отношения к другим народам.

Этническая идентичность играет важную роль в процессе формирования личности ребенка, осуществления его социализации. Формирование этнической идентичности является психологической и педагогической проблемой. Механизм этнической идентичности предполагает индивидуальный выбор самого человека, в сознании которого происходят сложные процессы самоопределения. Психологический механизм этнической идентичности запускается через воспитание в семье. Вне семьи формирование этнической идентичности не представляется возможным. Родители говорят с ребенком на родном языке, соблюдают культурные и религиозные традиции, сохраняют и передают детям семейную историю и реликвии. Общение ребенка с родственниками закладывает фундамент этнической идентичности, формируя первые представления ребенка об этой стороне человеческих отношений.

Необходимо осознавать и следующий момент: формирование этнической идентичности и национального самосознания личности имеет большое значение для развития общества и государства в плане формирования конструктивных межэтнических и межконфессиональных отношений, что является особенно актуальным для нашего государства. Президент Российской Федерации В.В. Путин так высказался по этому вопросу: «Нам необходима стратегия национальной политики, основанная на гражданском патриотизме. Любой человек, живущий в нашей стране, не должен забывать о своей вере и этнической принадлежности. Но он должен прежде всего быть гражданином России и гордиться этим» [1].

Действительно, мы живем в поликультурном мире, понимая, что специфика среды обязывает нас уважать и принимать этнические и религиозные различия, понимать объективность миграционных процессов, быть толерантными. Дети в силу своего возраста и особенностей психики не могут разобраться в сложных

этнических отношениях, не знают как себя вести в конфликтных ситуациях, как контролировать свое поведение, чтобы не обидеть окружающих. У детей естественно возникают вопросы относительно своего этнического происхождения, особенно в смешанных семьях, они начинают интересоваться происхождением своих фамилий, хотят знать о народах, живущих в регионе, их традициях и обычаях. В этой связи, мы рассматривает школу, как микро социум, поликультурное пространство, находясь в котором ребенок получает знания, первый жизненный опыт межэтнических отношений, учится быть толерантным. Школа постоянно испытывает на себе влияние окружающей среды, социума, семьи, откуда иногда привносятся в сознание детей ксенофобские настроения, бытовой национализм, предрассудки и заблуждения.

Министерство образования Российской Федерации разработало модель поликультурного образования, которая в настоящее время активно внедряется в общеобразовательных школах [2]. Сущность концепции поликультурного образования состоит в том, что школа целенаправленно и системно формирует этническую идентичность детей, развивает их национальное самосознание в рамках учебного и воспитательного процессов, формируя в сознании ребенка систему общечеловеческих нравственных ценностей.

В 2016-2017 годах в МБОУ СОШ № 18 города Энгельса Саратовской области в рамках реализации Программы развития «Школа диалога культур» проводился цикл мероприятий, направленных на формирование этнической идентичности и национального самосознания обучающихся. Использовалась методика, предложенная Солдатовой Г.У., Шалгеровой Л.А., Шаровой О.Д, Хулаевым О.Е. [3, 4]. Модель исследования предполагает составление детьми начальных классов «Семейного древа», заполнение учащимися 7 – 8 классов опросника, направленного на выявление уровня этнической идентичности, и заполнение анкеты «Индекс толерантности» учащимися 9 класса.

Таким образом, учащиеся младших классов в рамках работы над составлением «Семейного древа» впервые целенаправленно изучают историю своей семьи, узнают, кем были их дедушки и бабушки, прадедушки и прабабушки по

отцовской и материнской линии, чем они занимались, где жили, кем были по национальности. Составление «Семейного древа» вызывает большой интерес у детей, они изучают семейные архивы, фотографии, общаются с представителями старшего поколения, начинают осознавать сопричастность истории своей семьи с историей родного края и страны. Эта работа в коллективе, где учатся дети представители разных этносов, под руководством педагога закладывает конструктивный фундамент этнической идентичности личности с точки зрения психологии и педагогики.

Заполнение учащимися 7 – 8 классов анкеты-опросника «Типы этнической идентичности» предполагает наличие знаний об истории и происхождении своей семьи, ответы на вопросы к какому этносу относит себя сам ребенок и почему, а также ответ на вопрос, о том, какую бы национальность они выбрали, если у них была такая возможность. Таким образом, анкетирование позволяет выявить уровень этнической идентичности школьников, глубину этого чувства, степень информированности об истории семьи и истории других этносов.

Обработка анкет «Типы этнической идентичности», в заполнении которой, приняли участие 245 учащихся 7- 8 классов дала следующие результаты:

- В школе в 7- 8 классах обучаются представители более 20 этносов – русские, татары, украинцы, казахи, представители кавказских национальностей, армяне, азербайджанцы, белорусы, цыгане, сербы, греки, евреи, немцы, чувашаи, марийцы, латыши и т.д..
- У большинства детей из этнически однородных семей сформированы четкие представления о своей этнической принадлежности.
- В школе обучается большое количество детей из этнически смешанных семей, и именно эти дети испытывают большие затруднения с осознанием своей принадлежности к конкретному этносу.
- Все дети интересуются историей своей семьи, происхождением своих фамилий.

- Есть дети, но их не много, которые не знают кем были их дедушки и бабушки, не имеют представления о своей семейной истории, а некоторые вообще дезориентированы в этом вопросе.

- Большинство, опрошенных детей, определившихся со своей этнической и национальной принадлежностью, указали, что они не хотят выбирать другую национальность.

- Некоторые дети заявили, что они хотели бы быть немцами, американцами, европейцами. Это означает, что эти дети не ощущают психологической связи со своим этносом, равнодушны к своим историческим корням.

Исследование результатов анкетирования показало, что более 80% детей сформировано четкое представление о своей этнической и национальной принадлежности, как граждан России. Самым распространенным ответом на вопрос: «К какой национальности вы себя относите?», была следующая формулировка: «Я живу в России, говорю на русском языке, значит я россиянин».

Высокий уровень этнической идентичности показали дети из русских, татарских и армянских семей. Они гордятся принадлежностью к своему этносу, интересуются его историей, культурой. У детей из татарских семей этническое самосознание тесно связано с религиозной принадлежностью. Они часто отвечали в анкетах: «Я – татарин, мусульманин», «Я татарка, мусульманка, знаю татарский язык». Одна девочка из армянской семьи написала: «Я – армянка, меня все устраивает, вера, история и культура армян». Дети из русских семей отмечали в своих анкетах: «Я считаю русских смышленными людьми», «Я русский, люблю свою Родину».

Обработка экспресс-анкеты «Индекс толерантности», которую заполняли учащиеся 9 классов (118 человек), показала, что для большинства детей (87%) характерен средний уровень толерантности, вполне приемлемый в системе межэтнических отношений. Высокий уровень толерантности продемонстрировали 10% школьников, и это в основном девочки. Проявление интолерантности выявлено у 3% школьников, которые показали свое негативное отношение к представителям других этносов и нежелание с ними конструктивно взаимодей-

ствовать. Как объяснили классные руководители, которые проводили анкетирование, низкий уровень толерантности был выявлен у подростков с низкой успеваемостью и поведенческими проблемами.

Наряду с исследованиями на основе методики Г.У. Солдатовой в МБОУ СОШ № 18 города Энгельса в рамках реализации Программы развития «Школа диалога культур» проводился целый комплекс мероприятий направленных на формирование этнической идентичности школьников, воспитание толерантности. Это были районные мероприятия, такие как фестиваль «Мы разные, но мы вместе», конкурс национальных костюмов, проведение «Дня народных игр», организованные на базе школы. Непосредственно в классах педагоги проводили с детьми психологические тренинги, ролевые игры, краеведческие мероприятия, личные беседы с учетом возрастных и психологических особенностей обучающихся. Вместе со школьным психологом проводились исследования уровня психологической тревожности детей, изучалась обстановка в семьях обучающихся.

Психологическая наука все чаще обращается к исследованию проблем этнической идентичности личности в современном поликультурном пространстве [5, 6, 7, 8]. Формирование этнической идентичности ребенка начинается в семье, но наиболее важные процессы этнической идентификации приходятся на период обучения ребенка в школе. Именно общеобразовательная школа имеет возможность сделать процесс этнической идентификации школьников системным и конструктивным, исключая проявления ксенофобии и национализма, используя методики и технологии, разработанные в рамках психологической и педагогической наук.

Библиографический список

1. Путин В.В. Россия: национальный вопрос // Независимая газета. 23 января 2012.
2. Левитская А.А. Система поликультурного образования в современной школе как основа воспитания гражданина Российской Федерации // Вестник РУДН. Серия Вопросы образования: языки и специальность. 2010, №4. С.37-41.
3. Солдатова Г.У., Кравцова О.А., Хулаев О.Е. и др. Психодиагностика толерантности // Психологи о мигрантах и миграции в России: информационно-аналитический бюллетень. М., 2002, №4. С.59-65.
4. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Шарова О.Д. Жить в мире с собой и другими. Тренинг толерантности для подростков. М.Генезис.2001. 112 с.

5. Асмолов А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования. М.: изд-во ФИРОБ 2011. 73 с.
6. Бакулина С.Д. От истории понятия к современным социокультурным смыслам. М.: изд-во ФЛИНТА, 2014. 324 с.
7. Дагбаева С.Б. Формирование этнической толерантности подростков средствами этнокультурного тренинга // Психологические науки. 2012, № 9. С.39-42.
8. Лопухова О.Г. Психологические характеристики этнокультурного развития // Вопросы психологии. 2001, №5. С.73-79.

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ И ВОСПРИЯТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ У СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ ЛОКУСОМ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ¹

Валерий Романович Клейн

студент 4 курса (направление 44.03.03 Психолого-педагогическое образование)
факультета ППиСО ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»

e-mail: valera.klein.1998@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема локуса субъективного контроля в контексте межличностных отношений и социальной поддержки у студентов вуза. Анализируются результаты эмпирического исследования параметров межличностных отношений, восприятия социальной поддержки и локуса субъективного контроля. Выявлены корреляционные взаимосвязи между личностными характеристиками студентов, межличностными отношениями и восприятием социальной поддержки.

Ключевые слова: Межличностные отношения, локус контроля, восприятие социальной поддержки, интернальность, экстернальность, студенты, социальная психология.

INTERVIEWER RELATIONS AND PERCEPTION SOCIAL SUPPORT FOR STUDENTS WITH DIFFERENT LOCUS OF SUBJECTIVE CONTROL

V.R. Kleyn

4th year student (direction Psychological-Pedagogical Education)
of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education, Saratov State University

e-mail: valera.klein.1998@mail.ru

Abstract. The article deals with the problem of the locus of subjective control within the framework of interdisciplinary relations and social support among university students. The results of an empirical study of the parameters of interpersonal relationships, the perception of social support and the locus of subjective control are analysed. Identified correlations between the personal characteristics of students, interpersonal relationships and the perception of social support, students, social psychology.

Keywords: Interpersonal relations, locus of control, perception of social support, internality, externality.

Актуализация социально-психологической проблематики межличностных отношений и восприятия социальной поддержки в малых группах требует их комплексного изучения в связи с личностными характеристиками. На данный момент роль субъективного локуса контроля в построении межличностных отношений и восприятии социальной поддержки является не достаточно изученной.

¹ © Клейн В.Р., 2018

© Саратовский университет, 2018

Вопросы, касающиеся межличностных отношений людей, затрагиваются в статьях Р.М. Шамионова «Личность как субъект отношений и взаимоотношений» 2011 г. и Страхова И.В. «Вопросы психологии» 1982 г. и «Вопросы социальной психологии».

Межличностные отношения – совокупность взаимодействий между людьми [1].

Социальная поддержка – это содействие человеку в преодолении его жизненных трудностей. Социальная поддержка взаимосвязана с рядом полезных последствий, которые содержат улучшение физического и психологического самочувствия, активное восстановление после заболевания [2].

Общего определения и единого подхода к оценке социальной поддержки не существует. Для того чтобы не запутаться в различных определениях, сразу упомянем, что социальная поддержка описывается авторами как:

- 1) поведенческое, межличностное действие;
- 2) воспринимаемый, когнитивный компонент самого процесса социальной поддержки.

Локус контроля – это личностная характеристика, отражающая предрасположенность и склонность индивида атрибутировать ответственность за успехи и неудачи своей активности либо внешним обстоятельствам, условиям и силам, либо самому себе, своим усилиям, своим недочетам, рассматривать их в качестве собственных достижений или результатов собственных просчетов, а также попросту отсутствия соответствующих способностей или недоработок [3]. При этом данная индивидуально-психологическая характеристика является достаточно устойчивой, несмотря на то, что окончательно она формируется в процессе социализации.

Впервые этим свойством заинтересовался американский ученый в области социальной психологии, один из наиболее влиятельных теоретиков социального научения, Джулиан Роттер. Он же и предложил сам термин в 1954 г. Позже эстафету изучения данного явления приняли его последователи и ученики, среди которых был известный психолог Бернанд Вайнер. Сегодня им также

интересуются ученые, особенно из сферы клинической, педагогической психологии и психологии здоровья. Локус контроля остается актуальной темой и в силу того, что является одной из составляющих частей, влияющих на самооценку человека [4].

Например, если ученик получил в школе неудовлетворительную оценку, то обладая внешней локализацией контроля он возложит вину на внешние факторы (например «к родителям пришли гости и отвлекали меня от выполнения домашнего задания»), а обладая внутренней – на внутренние (например «я не успел должным образом подготовиться к предмету»).

Любого человека можно отнести либо к интерналам, это те, кто принимает ответственность на себя либо к экстерналам, это те, кто ищет причины своих неудач где угодно, только не в самом себе [5]. Установлено, что люди с внутренним локусом контроля более уверены в себе, последовательны и настойчивы в достижении цели, склонны к самоанализу, общительны, спокойнее и доброжелательнее, популярнее и независимее. Они в большей мере находят смысл в жизни, у них очевиднее выражена готовность к оказанию помощи [6]. Склонность же к внешнему локусу контроля сочетается с неуверенностью в своих способностях и стремлением отложить реализацию намерений на неопределенный срок, тревожностью, подозрительностью, агрессивностью. Такие люди испытывают большие трудности в принятии решений, если оно имеет для них серьезные последствия. Для них в большей мере угрозой составляет напряжение, поэтому они более уязвимы и подвержены «выгоранию».

Организация и методы эмпирического исследования

Задачей предпринятого исследования является изучение особенностей межличностных отношений и восприятия социальной поддержки у студентов с различным локусом субъективного контроля.

Мы исходили из предположения, что студенты с различным уровнем субъективного контроля по-разному строят межличностные отношения.

Нами были использованы «Опросник УСК» (Дж. Роттер), тест межличностных отношений (Т. Лири), типы поведения в конфликте (К. Томас), много-

мерная шкала восприятия социальной поддержки (С. Зимет, Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский).

В исследовании приняли участие студенты факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского, $n=105$.

Результаты исследования и их обсуждение

Мы проанализировали полученные численные данные по выборке при помощи множественной корреляции в программе Excel и обнаружили некоторые взаимосвязи, интересные для нашего исследования.

Выявленные значимые корреляционные связи — выше критического значения коэффициента Пирсона (при $r > 0,2$ и более значимые $r > 0,25$).

В ходе анализа нами обнаружено очень большое количество взаимосвязей, поэтому в данной работе было принято решение подвергать интерпретации показатели с самым высоким уровнем значимости.

Экстерналы:

Общая интернальность коррелирует с индексом дружелюбности актуальным (0,22), с 5 октантом идеальным (0,23), с приспособлением (-0,26), с избеганием (0,35), с социальной поддержкой семьи (0,28), с социальной поддержкой друзей (0,2) - студенты с экстернальным локусом контроля покорно-застенчивы. Такие студенты скромные и застенчивые. Так как октант идеальный, то это говорит о том, что они стремятся в будущем брать ответственность на себя за свои успехи и неудачи.

Интернальность в сфере производственных отношений коррелирует с 8 октантом идеальным (0,21), с избеганием (0,23), с социальной поддержкой семьи (0,2), с социальной поддержкой друзей (0,32) - студенты в будущем стремятся к тому, чтобы помогать окружающим людям, иметь развитое чувство ответственности. Хотят овладеть мягкосердечностью, сверхобязательностью, гиперсоциальностью установок, подчеркнутым альтруизмом.

Интернальность в сфере межличностных отношений коррелирует с индексом дружелюбности актуальным (0,24), с приспособлением (0,21), с социальной поддержкой от «значимых других» (0,24) - такие студенты легко находят контакт с людьми, способны им сопереживать, сострадать в невзгодах.

Интерналы:

Интернальность в сфере достижений коррелирует со 2 октантом актуальным (0,21), с 1 октантом идеальным (0,2), со 2 октантом идеальным (0,28), с 4 октантом идеальным (0,21), с соревнованием (0,24), с социальной поддержкой от «значимых других» (0,25) - студенты в области достижений соревнуются с другими людьми, имеют свое мнение, отличающееся от большинства, имеют выраженное чувство собственного превосходства над окружающими людьми. Но корреляция со 2 октантом идеальным, говорит о том, что в будущем студенты утратят влечение к соревнованию с другими людьми и чувство превосходства над ними. Также существует корреляция с 4 октантом идеальным, что говорит о том, что в будущем эти студенты в сфере достижений будут относиться к людям недоверчиво и с подозрением.

Интернальность в сфере неудач коррелирует с 4 октантом актуальным (0,23), с сотрудничеством (-0,23), с социальной поддержкой семьи (0,34) - студенты в сфере неудач критикуют себя.

Интернальность в сфере семейных отношений коррелирует с 4 октантом идеальным (0,28), с 7 октантом идеальным (0,21), с индексом дружелюбности идеальным (0,23), с компромиссом (0,23), с социальной поддержкой от «значимых других» (0,28) - студенты в сфере семейных отношений в будущем будут подозрительны и недоверчивы к себе, нежели, чем сейчас. Также мы можем заметить корреляцию с 7 октантом идеальным, что говорит о том, что в сфере семейных отношений в будущем они будут готовы к сотрудничеству с референтной группой, к дружелюбным отношениям с окружающими людьми, это подтверждает корреляция с индексом дружелюбности идеальным.

Интернальность в сфере производственных отношений коррелирует с 4 октантом идеальным (0,24), с соревнованием (-0,29) - в сфере производ-

ственных отношений в будущем студенты будут критиковать себя за свою работу.

Интернальность в сфере межличностных отношений коррелирует со **2 октантом идеальным (0,23)**, с **4 октантом идеальным (0,23)**, с **социальной поддержкой друзей (0,21)** - студенты в будущем также будут уверены, независимы и самодовольны при общении с другими людьми. Корреляция с 4 октантом идеальным говорит о том, что студенты в будущем будут подозрительно относиться к новым знакомствам.

Интернальность в сфере здоровья коррелирует с **8 октантом актуальным (0,21)**, с **индексом дружелюбности актуальным (0,39)**, с **компромиссом (0,35)**, с **сотрудничеством (-0,27)**, с **социальной поддержкой семьи (0,21)** - студенты в будущем будут более ответственно относиться к своему здоровью, сверхобязательны перед самим собой.

Вывод:

По результатам исследования можно предполагать, что студенты с внешней локализацией контроля застенчивы и скромны при общении с другими людьми, а в будущем в сфере производственных отношений стремятся к тому, чтобы брать ответственность на себя. А студенты с внутренней локализацией контроля являются лидерами, в будущем могут не доверять другим людям с подозрением к ним относиться и критиковать себя за многие действия, особенно в области производственных отношений. Они соревнуются с другими людьми, чувствуют превосходство над окружающими людьми, в будущем этот порыв будет уменьшаться. Возможно, такие студенты в настоящее время не так ответственны за свое здоровье, как будут ответственны за него в будущем времени.

Также, исследование показало, что экстерналам свойственно приспособление, избегание и сотрудничество, а интерналам соревнование и компромисс. Экстерналы могут приносить себя в жертву собственных интересов ради другого, у них отсутствует стремление к кооперации и им свойственно приходить к

альтернативе. Интерналы же стремятся добиться своих интересов ради другого и соглашаются на основе взаимных уступок.

По шкале социальной поддержки нельзя оценить у интерналов и экстерналов эффективность и адекватность социальной поддержки семьи, друзей или «значимых других» поскольку полученные нами результаты не сильно разнятся.

По результатам исследования можно сделать вывод о различии межличностных отношений у людей с различным уровнем субъективного контроля, однако в дальнейшем данное предположение требует более тщательного и детального изучения.

Библиографический список

1. Шамионов Р.М. Личность как субъект отношений и взаимоотношений // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2011, т. 11, № 1. С. 94 – 99.
2. Страхов И.В. Научно-исследовательская работа кафедры психологии Саратовского пединститута // Вопросы психологии. 1982. №3. 170-173 с.
3. Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд А.М. Метод исследования уровня субъективного контроля // Психологический журнал. 1984. № 3. с.152-162.
4. Обозов Н. Н. Межличностные отношения. Л.: Изд-во ЛГУ, 1979.
5. Петровский А.В. Общая психология. Словарь. // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2005. 251 с.
6. Доценко Е. Л. Межличностное общение: семантика и механизмы. Тюмень: ТОГИРРО, 1998.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ И СТУДЕНЧЕСТВА¹

Елена Викторовна Колосова

Старший преподаватель кафедры физического воспитания и спорта Института физической культуры и спорта ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»

e-mail: ekoloc@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены актуальные вопросы физического воспитания молодежи и студенчества.

Ключевые слова: физическое воспитание, студенты, физическая активность, здоровье, спорт.

ACTUAL QUESTIONS OF PHYSICAL TRAINING OF YOUTH AND STUDENTS

E.V. Kolossova

Teacher of the Department of Department of Sport and Physical Education , Institute of Sports and Physical Training, Saratov State University

e-mail: ekoloc@mail.ru

Abstract. The article deals with topical issues of physical education of youth and students.

Keywords: physical education, students, physical activity, health, sport.

Физическое воспитание студенческой молодежи в вузах — актуальная, но сложная для практической работы тема. Основным вызовом в данном направлении нам представляется следующее противоречие: с одной стороны, молодежь активна, в среде учащейся молодежи востребованы подвижные способы времяпровождения, с другой — планомерные и последовательные мероприятия, которые принято называть физическим воспитанием, традиционно не вызывают энтузиазма у студенчества. Молодые люди часто уклоняются от обязательных мероприятий данной направленности: учебные занятия, обязательные или рекомендованные для посещения секции, даже развлекательные внеурочные мероприятия, если они не носят добровольного характера, вызывают скорее протест, чем желание присоединиться. Продуктивное разрешение этого противоречия, по нашему мнению, является ключевой задачей, которую необходимо решить в кратчайшие сроки. Так число хронических заболеваний в молодежной среде достигло пугающих размеров: согласно докладу о состоянии здоровья детей, в Российской Федерации только 32,1% детей признаны здоро-

¹ © Колосова Е.В., 2018

© Саратовский университет, 2018

выми (1 группа здоровья), 51,7% имеют функциональные отклонения (2 группа здоровья), 16,1% - хронические заболевания (3,4,5 группы здоровья). Мы видим, что примерно треть выпускников школ, которые становятся в дальнейшем студентами вузов, уже имеют хроническую патологию. При этом регулярно физкультурой (или иной физической активностью) в нашей стране занимается 20-30% молодежи (для сравнения - в странах, которые принято называть экономически развитыми, этот показатель равен 40-60%) [1, 2, 3, 4, 5]. Кроме низкого уровня физической активности, крайне негативно сказывается на здоровье повышение нервно-эмоционального напряжения, которое является неотъемлемой характеристикой образа жизни подавляющего большинства людей в современном обществе.

Тенденция ухудшения состояния здоровья студенческой молодежи приняла устойчивый характер. На состояние здоровья студентов влияет не только их личная позиция, исходя из которой, они зачастую не стремятся к занятиям спортом. К факторам, оказывающим заметное влияние, мы относим также те, которые не зависят от учащихся: особенности современного учебного процесса создают студентам психофизиологические и физические нагрузки, уровень которых, как правило, превышает их возрастные ментальные и физические возможности. Неуклонно растет число студентов, зачисленных в подготовительную и специальную медицинскую группы: рост составил с 9,1% до 22,3% и с 3,5% до 17-30% соответственно. Согласно статистике, за годы обучения с 1-го по выпускной курс заболевания возрастают по отдельным нозологиям в 2-3 раза. Вузам необходимо найти способ противостоять этой тенденции, а в идеале — обратить этот пугающий процесс вспять. Хорошо, если за время учебы в вузе молодые люди могли бы открыть для себя возможности спорта, и, независимо от состояния здоровья, найти тот вид активного времяпровождения, который укрепит их физически и привьет представление о спорте как о необходимом компоненте жизни человека. То, что в условиях современной системы образовательные задачи физического воспитания, связанные с получением студентами знаний, методических умений и практических навыков, решаются, как

правило, недостаточно эффективно, определяется широким распространением исторически сложившегося «нормативного» подхода к физкультурному образованию. Такой подход совершенно не оправдывает себя как средство физической подготовки студенческой молодежи.

Проблема совершенствования вузовского физического воспитания уже давно находится в поле пристального внимания специалистов, и количество научно-исследовательских работ, посвященных проблемам физического воспитания в высших учебных заведениях, неуклонно растет. На наш взгляд, важно не допустить отставания практики от теории, и в настоящий момент внедрению передовых методов и развитию мотивации к занятиям спортом должно уделяться большее внимание, чем теоретическому обоснованию их необходимости. Противоречие, обозначенное нами как ключевое (студенты активны и нуждаются в спорте, в том числе для укрепления здоровья, но заниматься им не хотят, а учебные занятия по физкультуре игнорируют), на наш взгляд, во многом существует из-за недопонимания студентами целей и задач физического воспитания в вузе. Учебное занятие не сможет стать альтернативой фитнес-клубу или профильной спортивной секции, у него другие задачи, тем более что при той массовости, которую мы имеем на занятиях в вузе, никакой конкретный и единый для всех вид спорта быть внедрен, не может. Клубы и секции необходимы в вузе, но туда обычно приходят студенты, изначально ориентированные на занятия спортом. Ситуацию с вовлечением в спорт новых студенческих кадров может улучшить четкая позиция преподавателя физической культуры: до студентов следует донести, что цель практических и практико-методических занятий по физической культуре - дать студентам максимально возможный объем информации о том, как и для чего, используются различные методы физической культуры. Объясняя, каких результатов может достичь каждый отдельно взятый студент с помощью тех или иных методик, демонстрируя эти методики, показывая, как можно создать индивидуальный алгоритм занятий с учетом всех своих особенностей и склонностей. Как в дальнейшем корректировать такой алгоритм, приводя примеры, закрепляя эти знания на практике, можно вызвать

устойчивый интерес как к занятиям физкультурой в рамках вузовской программы, так и к физической культуре в целом. При таком подходе вероятность того, что студент, ранее не имевший увлечения спортом, отправится в профильную секцию, значительно возрастает. Целесообразным представляется проведение на занятиях физкультурой максимально разнообразных тематических блоков: продемонстрировать, что такое пилатес, йога, стретчинг, гимнастика, цигун и т.д. - так все учащиеся смогут получить представления о разных видах физической активности и получат возможность выбрать подходящий для себя способ укрепить здоровье. При этом крайне важна квалификация преподавателя: поднять статус занятий физической культурой в вузе может только очень высокий уровень его подготовленности, так как ему предстоит удовлетворить потребность молодых людей в получении социально значимой информации, а также научить их оперировать полученной информацией в соответствии с собственными интересами и склонностями. Это серьезная работа, но в результате мы ожидаем изменения мотивации студентов к занятиям физической культурой и спортом, а без этого компонента добиться сколько-нибудь значимого прогресса не представляется возможным.

Важно отметить, что кроме влияния на физическое здоровье человека, спорт способен внести значительный вклад в формирование уверенности в себе, в своих силах, положительного эмоционального фона, развивать оптимизма как черту характера. На развитие этих черт личности оказывает влияние спорт, а сами эти особенности личности в свою очередь определяют результативность, плодотворность, полезность человеческой деятельности, вклад личности в общее дело. То, как человек реализуется в спорте или физической культуре, каких результатов ему удастся добиться, во многом влияет на его самооценку. Достижения в области физической культуры настолько очевидны, что, когда они есть, не вдохновить они не могут: улучшение здоровья, увеличение общего уровня энергии, работоспособности, здоровый сон, положительные изменения своего внешнего вида заметит каждый, и это станет лучшим доказательством необходимости регулярных занятий. Такие достижения непременно поднимут само-

оценку студента, а самооценка в свою очередь оказывает влияние на многие и многие сферы жизни. Именно в связи с самооценкой формируются и проявляются в поведении и деятельности черты человека, определяющие его ценность как члена общества: отношение к самому себе, к другим людям, к обществу, к труду. Конечно, система ведущих отношений человека определяется не только самооценкой, но и другими социальными условиями и факторами. Тем не менее, роль самооценки высока, и приятно и полезно то - обстоятельство, что такой сложный личностный фактор успешно регулируется в значительной своей части методами физической культуры, которые доступны и рекомендованы каждому человеку.

Так как процент студентов, относящихся к специальным группам для занятий физической культуры, велик и неуклонно растет, есть ясное понимание, что на занятиях с такими студентами должны решаться не только учебно-педагогические задачи, но и задачи физического оздоровления. Эти занятия должны стать и реабилитационными, помогая студентам укреплять здоровье доступными им методами физической культуры, и служить подготовительным этапом адаптации к двигательным режимам, диктуемым жизнью. В связи с такой постановкой задачи представляется непродуктивной повсеместно применяемая практика совмещенных занятий студентов общей и специальных групп: не секрет, что в такой ситуации студенты с теми или иными заболеваниями занимаются наравне с условно-здоровыми студентами, хоть и, конечно же, в сильном режиме. В силу разных причин они зачастую не имеют возможности заниматься в вузе по нужной им реабилитационной программе, которая принесла бы им необходимую пользу. Этот момент, на наш взгляд, не должен быть упущен из вида, так как лицам с ослабленным здоровьем корректирующие возможности физической культуры не просто рекомендованы, но совершенно необходимы. Возможность на занятиях в вузе получить квалифицированную помощь в укреплении здоровья способна преодолеть отношение студентов к физической культуре в вузе как к некой повинности, повысить авторитет препода-

давателей и статус предмета в целом. А значит, препятствий для эффективного физического воспитания вузовской молодежи станет меньше.

Библиографический список

1. Кузин В.В. Физическая культура детей и молодежи: актуальные проблемы воспитания // Спорт, духовные ценности, культура. М., 1997. Вып. 7.
2. Лотоненко А.В. Педагогическая система формирования у студенческой молодежи потребностей в физической культуре: автореф. дисс. ... доктора педагогических наук. Воронеж, 1998.
3. Прыткова Е.Г., Мандриков В.Б. Актуальные проблемы и направления совершенствования вузовского физического воспитания // Молодой ученый. 2012, т.2. №1.
4. Романченко С.А. Коррекция состояния здоровья студентов в процессе занятий физической культуры: Автореф. дисс. ... кандидата педагогических наук. СПб., 2006.
5. Шарапова О.В., Царегородцев А.Д., Кобринский Б.А. Всероссийская диспансеризация: основные тенденции в состоянии здоровья детей // Российский вестник перинатологии и педиатрии. 2004, №1.

ОСОБЕННОСТИ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ¹

Алина Геннадиевна Колчина

канд. филос. наук, доцент кафедры коррекционной педагогики
факультета ППиСО ФГБОУ ВО «СГУ им. Н.Г. Чернышевского»
e-mail: Savanna.77@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы сущности самоидентификации детей с церебральным параличом в ходе их социализации, анализируются особенности различных компонентов идентификации подростков с церебральным параличом в сравнительном аспекте с их нормально развивающимися сверстниками. Акцентируется внимание на роли психологической коррекции идентификации подростков с двигательной недостаточностью для их успешной социализации.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, идентичность, самоидентификация, психологическая коррекция, социальная адаптация.

FEATURES OF SELF-IDENTIFICATION OF TEENAGERS WITH THE CEREBRAL PALSY

A.G. Kolchina

Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Department of Special Needs Education
of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education, Saratov State University
e-mail: Savanna.77@mail.ru

Abstract. In article questions of essence of self-identification of children with a cerebral palsy are considered during their socialization, features of various components of identification of teenagers with a cerebral palsy in comparative aspect with their normally developing contemporaries are analyzed. The attention to roles of psychological correction of identification of teenagers with motive insufficiency for their successful socialization is focused.

Keywords: children's cerebral palsy, identity, self-identification, psychological correction, social adaptation.

В настоящее время все настойчивее ставятся задачи по развитию личности ребенка-инвалида и его удачной интеграции в общество. Безусловно, наличие заболевания по большей части обуславливает жизнь ребенка, формирует специфические жизненные обстоятельства. В тоже время как бы ни было, судьбу личности ребенка предопределяет не только сама болезнь, а прежде всего его социально-психологическая самореализация.

Проблема исследования личности подростков с церебральным параличом представляет собой одну из остроактуальных в специальной психологии [1]. Это вызвано с одной стороны, обширной распространенностью детского церебрального паралича, с другой стороны – многообразием клинических форм

¹ © Колчина А.Г., 2018

© Саратовский университет, 2018

этой патологии, а также сложностями социальной адаптации и реабилитации детей с церебральным параличом.

Наряду с этим чтобы успешно адаптироваться в обществе любому человеку и тем более подростку с ограниченными возможностями здоровья нужно, прежде всего, четко осознавать, кем он себя ощущает, с чем себя отождествляет или другими словами – самоидентифицироваться [2]. И уже, исходя из этого, вести себя соответственно, придерживаясь определенных правил, которые соответствуют этой идентификации.

Проблемой самоидентификации личности занимались репрезентанты большого количества психологических школ. Самоидентификация напрямую сопряжена с мировосприятием личности, с функционированием в обществе и, равновесно, со сложностями личностного развития и общения. Смысл самоидентификации – определение своего места, своей значимости и своей роли в социальном окружении при всем многообразии его структурно-содержательной организации [3]. Итогом процесса идентификации является определение идентичности, выраженной в разной степени и на разном уровне представленной – от идентичности с телом до личностной идентичности, определяемой совокупностью присвоенных качеств, норм, ценностей, интегрируемых индивидом своим Я.

За последние годы в отечественной и зарубежной психологии появились исследования, характеризующие всевозможные психические нарушения у детей с церебральным параличом [4,5] и в такой же мере затрагивающие вопросы обучения, воспитания больных детей и коррекционно-рекреационной работы с ними. Однако вопрос идентификации личности подростка, становления неординарных отличительных черт переживания им отдельных эмоций (стыда, неприязни, злости, восхищения, восторга и др.) у детей с церебральным параличом лишь частично представлен в небольшом количестве работ, знакомство с которыми не позволяет создать целостного представления по этой проблеме. Данное обстоятельство убедительно свидетельствует о том, что изучение самоидентификации у детей с ЦП и по сей день остается актуальным.

Ввиду многогранности и неоднозначности феномена идентичности, в данной работе под самоидентификацией мы предполагаем именно отождествление подростка себя с определенным образом, определенной группой.

Принимая во внимание, что самоидентификация является одной из центральных детерминант в ходе адаптации к условиям внешней среды и способствует максимально успешной адаптации человека к социуму, изучение ее отличительных черт имеет огромное значение на практике как в целях ранней коррекции различных нарушений, приводящих к патологическому развитию личности ребенка с церебральным параличом, так и его адаптации к окружающей среде.

Не вызывает сомнений тот факт, что ограничение двигательной активности, спровоцированной детским церебральным параличом, приводит к формированию определенного комплекса вторичных нарушений, которые оказывают, по всей видимости, негативное влияние на идентификацию подростков с церебральным параличом. Для изучения особенностей своей идентичности у данной категории детей мы провели исследование некоторых характеристик самоидентификации у 16 подростков с церебральным параличом, имеющим сохранный интеллект – экспериментальная группа. Во вторую группу вошли дети без отклонений в развитии (16 человек). Всего в исследовании приняли участие 32 ребенка подросткового возраста. Клиническая характеристика детей с ДЦП была получена при анализе медицинской документации и в ходе выявления анамнестических данных из бесед с родителями (преимущественно с матерями). Исследование проводилось на базе ГБОУ Саратовской области «Школа-интернат для обучающихся по адаптированным образовательным программам № 4 г. Саратова» и МОУ «СОШ № 6».

В ходе эксперимента использовался ряд методик: тест М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?» в модификации И.А. Коневой; методика В.А. Доскина с соав. «Самочувствие, активность, настроение»; диагностика самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан;

экспресс-диагностика уровня социальной изолированности личности (Д. Рассел и М. Фергюссон).

Результаты проведенного исследования самоидентификации по методике «Кто Я?» показал, что у большинства подростков с церебральным параличом самооценка идентичности оказалась неадекватно заниженной, в контрольной группе, было отмечено, что самооценка идентичности у большинства детей (63%) была адекватной. В основном у подростков с церебральным параличом имел место средний уровень дифференцированности идентичности (11 человек), у подростков контрольной группы, напротив, в основном (12 человек) высокий уровень. По использованию в оценках идентификационных характеристик знака «плюс минус одновременно» («±»), среди подростков с церебральным параличом большинство оказались полярными, и меньшая часть уравновешенными и сомневающимися, в контрольной группе – большая часть полярных и уравновешенных, и полное отсутствие сомневающихся.

У подростков с ДЦП были отмечено наличие одного, двух и трех знаков вопроса при самооценивании своих характеристик – это говорит о наличии у них кризисных переживаний. В контрольной группе знак «?» был отмечен лишь у двух человек и только по одному разу. В целом же использование человеком при самооценивании знаков «±» и «?» является благоприятным признаком для хорошей динамики консультативного процесса. Применяющие данные знаки дети в процессе занятий, как правило, быстрее выходят на уровень самостоятельного решения собственных проблем.

Для подтверждения достоверности полученных результатов оценка показателей самоидентификации была осуществлена по нескольким методикам.

При оценке самочувствия, активности и настроения (методика САН) было отмечено, что неблагоприятное самочувствие, активность и настроение наблюдается у большинства подростков с церебральным параличом. Результаты детей без отклонений в развитии значительно отличались. Так, неблагоприятное психоэмоциональное состояние наблюдалось только у четырех подростков, и связано это было, скорее всего, с кризисом данного возрастного периода.

При исследовании самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан было выявлено, что большинство подростков с двигательной недостаточностью имеют уровень самооценки в диапазоне низких и средних значений; адекватная самооценка была выявлена лишь у 6% опрошенных. Подростки, не имеющие отклонений в развитии, имели в большинстве случаев высокий и очень высокий уровень самооценки. В связи с этим можно предположить, что кроме возрастных проблем на формирование самооценки у подростков с ЦП могут оказывать влияние и проблемы, вызванные двигательной неполноценностью. Данное предположение находило подтверждение в последующем и в личных беседах с детьми.

Анализ результатов, полученных по методике экспресс-диагностика уровня социальной изолированности личности (Д. Рассел и М. Фергюссон) показал, что респонденты экспериментальной группы обладают высокой степенью социальной изолированности. Подростки, не имеющие отклонений в развитии менее социально изолированы в группе и в своем социальном окружении. В данном случае можно так же предположить, что высокая степень изолированности в социальной группе, отмеченная у большинства подростков с ЦП непосредственно связана с наличием и переживанием детьми двигательной несостоятельности.

Достоверность различий результатов полученных в контрольной и экспериментальной группе была подтверждена методом математической статистики при помощи Т-критерия Стьюдента и хи-квадрат Пирсона.

Таким образом, результаты, полученные, на констатирующем этапе эксперимента показывают, что ограничение двигательной активности негативно влияет на самоидентификацию подростков с церебральным параличом, а значит, необходимы психокоррекционные занятия для ее оптимизации.

По данным различных авторов, волевая регуляция и самооценка являются центральным звеном самоидентификации и оказывают на нее выраженное влияние. В связи с этим нами был предложен и апробирован комплекс коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на совершенствование и уси-

ление волевой регуляции и самооценки, и тем самым на их самоидентификацию. На содержании занятий и форме их проведения в связи с ограничением времени выступления разрешите не останавливаться, они подробно изложены в работе.

Для выявления эффективности занятий по психокоррекции у подростков с церебральным параличом был проведен контрольный эксперимент.

По окончании проведения контрольного исследования особенностей образа «Я» можно отметить следующие: у подростков с церебральным параличом после проведенных коррекционных мероприятий наметилась тенденция к формированию адекватного самооценивания. При описании себя появились такие характеристики как, умелый, сильный, смелый, хороший, добрый, настойчивый и др.

Сравнительный анализ результатов, полученных в первом и во втором исследованиях, по методике САН показал, что коррекционная работа положительно сказалась на активности и самочувствии подростков с церебральным параличом, у них улучшилось общее состояние, фон настроения и в конечном итоге благоприятное состояние было отмечено почти у половины подростков экспериментальной группы. Такое улучшение показателей свидетельствовало о необходимости осуществления дальнейшего коррекционного воздействия.

Уровень самооценки у большинства детей с ЦП, так же повысился. И хотя нам не удалось выявить достоверных различий в уровне исследуемых показателей, наличие положительной динамики у части детей уже свидетельствовало о том, что используемая нами программа коррекции направленная на оптимизацию самоидентификации подростков с ЦП эффективна и должна быть продолжена для получения более ощутимых результатов.

Новые данные по методике Рассела Фергюссона показали уменьшение количества подростков с высоким уровнем изолированности в социальном окружении, т.е. большее число таких дети стали чувствовать себя частью социума, а не за его пределами.

Таким образом, результаты, полученные, при проведении исследования показали, что выбранные методы коррекции оказывают позитивное влияние на оптимизацию самоидентификации у подростков с церебральным параличом. Однако для получения более значимых результатов необходимо продолжить и, главное, активизировать коррекционную работу, проводя занятия с детьми систематически, строго по плану, в полном объеме, вызывая интерес у участников эксперимента. Это позволит получить нам более высокие и значимые результаты.

Библиографический список

1. Борисова М.В., Кобзева О.В. Личностное самоопределение как компонент структуры личности подростка с ДЦП // Перспективы науки – 2015: сб. тр. конф. Мурманск, Мурманский гос. гуман. ун-т. Мурманск, 2015. С. 446-452.
2. Смолякова О. А. Проблема самоидентификации у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата на этапе младшего подросткового возраста // Психологические науки: теория и практика: материалы междунар. науч. конф. Москва, гор. пед. ун-т, фак. пед. и псих. Москва, 2012. С. 116-119.
3. Трошкина М.Ю. Феноменологический и психоаналитический подходы к проблеме самоидентификации человека // Всероссийский журнал научных публикаций. 2010. № 11. С. 46-47.
4. Киперь Н.Н. Психологические аспекты личности детей с детским церебральным параличом // Вестник Луганского гос. ун-та им. Т.Шевченко. 2016. Т. 1. № 1. С. 141-144.
5. Колчина А.Г. Диагностика и коррекция нарушений развития эмоциональной сферы детей с двигательной патологией // Известия Саратовского Университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития, выпуск 2(22) Т. 6. 2017. С. 179 – 185.
6. Хёсле В. Кризисы индивидуальной и коллективной идентичности // Вопросы философии. 1994. № 10. С. 112–123.

АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТЫ С ПЕРВОКУРСНИКАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»¹

Елена Владимировна Кудрявцева

старший преподаватель кафедры физического воспитания и спорта Института физической культуры и спорта ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»

E-mail: elena1967-007@mail.ru

Аннотация. В настоящей работе приведены сведения об учебной и самостоятельной деятельности по программе ФГОС ВО для студентов всех медицинских групп здоровья. Представлен поиск реальных путей и форм работы со студентами с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: учебная работа студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), самостоятельная работа студентов с ОВЗ.

ANALYSIS OF EFFICIENCY OF WORK WITH FIRST-YEAR STUDENTS WITH DISABILITIES AT THE DISCIPLINE "PHYSICAL CULTURE"

E. V. Kudryavtseva

Teacher of the Department of Sport and Physical Education
of the Institute of Sports and Physical Training, Saratov State University

E-mail: elena1967-007@mail.ru

Abstract. In the present work, information is provided on the educational and independent activities under program for students of all medical health groups. The search for real ways and forms of work with students with disabilities is presented.

Keywords: educational work of students with disabilities (HIA), independent work of students with HIA.

Введение

В первом семестре первокурсники факультета компьютерных наук и информационных технологий Саратовского государственного университета имени Н.Г.Чернышевского изучают дисциплину «Физическая культура» в объеме 72 часов, из них 6 часов – лекции, 54 часа – практическая работа и 12 часов - самостоятельная.

По состоянию здоровья все студенты делятся на четыре группы здоровья: основную, подготовительную, специальную и группу студентов, временно освобожденных от практических занятий по физической культуре. По данным

¹ © Кудрявцева Е.В., 2018

© Саратовский университет, 2018

с 2012 по 2018 год на факультете КНиИТ количество первокурсников растет. В 2012-2013 учебном году на факультет поступило 156 человек, из них в специальную группу попали 22 человека и 12 были отправлены на устный зачет. В 2017-2018 учебном году поступило 212 человек, из них: 51 студент зачислены в специальную группу и 15 - были полностью освобождены от практических занятий по физической культуре. Именно студенты специальной медицинской группы и студенты, освобожденные от практических занятий по физической культуре, являются людьми с ограниченными возможностями здоровья, в число освобожденных входят и инвалиды.

Обучающихся, которые относятся к основной медицинской группе, на факультете становится меньше. В 2017-2018 учебном году, их впервые стало менее половины от общего количества студентов на потоке, из 212 первокурсников, здоровых - поступило 100 человек. А ведь именно студенты этой группы сдают нормативы, ориентированные на нормы ГТО и только они, по состоянию здоровья имеют право быть допущенными к сдаче ГТО [1].

Студенты, имеющие морфофункциональные нарушения или слабо подготовленные; имеющие хронические заболевания в стадии ремиссии относятся к подготовительной медицинской группе. Количество их на факультете также растет. Они сдают свои нормативы. В 2012 -2013 учебном году было 25 студентов этой группы, а в 2017-2018 – их стало 46 человек. К участию в спортивных соревнованиях они, обычно, не допускаются. ГТО не сдают!

Студенты, имеющие ограниченные возможности здоровья (ОВЗ) относятся к специальной медицинской группе. Количество их на факультете увеличивается. В 2012-2013 учебном году студентов этой медицинской, группы было 22 человека, а в 2017-2018 – их стало 51 человек. К участию в спортивных соревнованиях они не допускаются. ГТО не сдают!

Студенты, освобожденные от практических занятий по физической культуре, это те, кто перенес тяжелое заболевание, тяжелую операцию, инвалиды, т.е. те, кому физические нагрузки не полезны. Освобождение носит временный характер и подтверждается каждый семестр. Количество таких студен-

тов почти не меняется. В 2012 – 2013 учебном году их было 12 человек, а в 2017-2018 – их стало 15 человек. По программе дисциплины они лишены 54 часов практики. Они присутствуют на лекциях, в объеме 6 часов и выполняют самостоятельную работу. К участию в спортивных соревнованиях они не допускаются. ГТО не сдают!

Рабочая программа дисциплины и федеральный государственный образовательный стандарт определяют для всех обучающихся, цели и задачи дисциплины, формирование компетенций, критерии получения зачета. Выпускники обязаны использовать методы и средства физической культуры для «обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности» [2]

Насколько учтены интересы и возможности всех студентов, относящихся к различным группам здоровья?

Цель работы: Проанализировать эффективность работы по программе ФГОС ВО 3+ со студентами 1 курса специальной медицинской группы и студентами временно освобожденными от практических занятий по физической культуре в СГУ.

Методика исследования: В начале 2017-2018 учебного года первичный медицинский осмотр первокурсников выявил на факультете КНиИТ 100 студентов основной группы, 46 подготовительной, 51 - получил статус студента специальной медицинской группы и 15 студентов, получили направление на устный зачет.

В целях стимулирования систематической учебной деятельности, качественного и объективного контроля успеваемости была введена балльно-рейтинговая система оценивания результатов обучения.

Рабочая программа дисциплины и учебный план предоставлял студентам основной и подготовительной медицинских групп возможность выбора деятельности, связанной с предметом. К обязательным условиям относились:

- необходимое количество посещений практических занятий на стадионе, в спортивном зале или в бассейне, в рамках учебной работы;
- сдача контрольных нормативов, в соответствии с группой здоровья.

К самостоятельной (внеучебной) работе относились:

- участие в спортивно-массовых мероприятиях в качестве: участников соревнований, волонтеров, помощников судей, болельщиков;
- самостоятельные занятия физической культурой и избранным видом спорта;
- подготовка и выполнение рефератов для участия в научной конференции по дисциплине.

Результаты учебной и самостоятельной работы суммировались и качественно влияли на результат успеваемости.

К учебной деятельности студентов специальной медицинской группы относились:

- необходимое количество посещений практических занятий на стадионе, в спортивном зале или в бассейне, в рамках учебной работы;
- сдача контрольных нормативов, в соответствии с рекомендацией врача.

Практические занятия в специальной медицинской группе проходили со студентами всех факультетов, и порядок проведения определялся расписанием занятий и возможностями обучающихся.

К самостоятельной (внеучебной) работе относились:

- участие в спортивно-массовых мероприятиях в качестве: волонтеров, помощников судей, болельщиков;
- самостоятельные занятия лечебной физической культурой (ЛФК), или адаптивной физической культурой (АФК).
- подготовка и выполнение рефератов для участия в научной конференции по дисциплине.

Учебная и самостоятельная (внеучебная) работа студентов этой группы оценивалась по сумме баллов.

Освобожденные от практических занятий по физической культуре студенты, фактически, занимались самостоятельной работой. Но насколько реаль-

но самостоятельно изучить темы всего курса и овладеть той самой компетенцией, пусть и общекультурной?

Самостоятельной работой для освобожденных являлась:

- подготовка, выполнение и защита рефератов по программе;
- участие в спортивно-массовых мероприятиях в качестве: волонтеров, помощников судей, болельщиков;
- самостоятельные занятия лечебной физической культурой (ЛФК), или адаптивной физической культурой (АФК).
- участие в научной конференции по дисциплине.

По итогам учебного года, работа только трех студентов из 15, освобожденных от практических занятий, была высоко оценена. Остальные 12 студентов формально подошли к выполнению требований для получения зачета, - они ограничились выполнением и защитой рефератов, т.е. теоретические знания не находили применения в их повседневной жизни. Подготовка и защита рефератов по программе дисциплины, анкетирования, опросы вновь выявили интерес и увлеченность тех же трех студентов. Эти трое: знали, умели и, в достаточной мере, владели информацией и двигательными навыками. Опрос показал, что все они больны сахарным диабетом. Получается, что они обязаны: контролировать уровень сахара в крови, - правильно питаться, следить за режимом сна и отдыха, отказаться от вредных привычек, выбирать оптимальную двигательную нагрузку, вести здоровый образ жизни. Для них – это норма.

Студентам, с ОВЗ в ВУЗе, врачи обязательно рекомендуют занятия лечебной физической культурой или адаптивной физической культурой, но большинство этими рекомендациями пренебрегают.

Результаты обследования и их обсуждение

В соответствии с требованиями ФГОС ВО реализация компетентного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий, компьютерных технологий в сочетании с внеаудиторной работой в целях формирования и развития профессиональных навыков обучающихся.[3]

Эффективность работы по программе дисциплины складывается из теоретического и практического компонентов. Поскольку «Физическая культура» дисциплина практическая, то двигательная активность – это главный показатель деятельности. У студентов основной, подготовительной и специальной групп здоровья именно этот показатель доминирует.

Студенты, освобожденные от практических занятий «обречены» на «моторный голод» и это неверное решение. Они должны двигаться, искать свою оптимальную физическую деятельность.

По итогам учебного года студентами, получившими наименьшие баллы по дисциплине «Физическая культура», оказались освобожденные и студенты, относящиеся к специальной медицинской группе. Это, по всем показателям – группа риска!

Преподаватели физической культуры предлагают, т.е. дают знания, а используются они или нет, зависит от студентов, от степени их подготовленности и мотивации.

Заключение

В ВУЗ поступают студенты из различных регионов, не только нашей страны, но и мира.

Разумное применение средств физической культуры, сознательное отношение к своему здоровью является не только профилактикой лечения определенных заболеваний, но и залогом успешной профессиональной деятельности. [4]

Уровень знаний, умений и навыков по предмету выражено отличается у студентов 1 курса. В данной ситуации подход ФГОС ВО 3+ нивелирует эту разницу и все же особенности образовательного процесса для лиц с расширенными потребностями нуждаются в пересмотре и коррекции.

Библиографический список

1. Указ Президента Российской Федерации о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО) <https://www.gto.ru/files/uploads/documents/56ea78e5e5b19.pdf>
2. Рабочая программа по дисциплине «Физическая культура» СГУ. Саратов, 2016.

3. Кудрявцева Е.В., Крикунова М.А. Адаптация инновационных технологий в профессиональной деятельности преподавателя физической культуры Конференциум АСОУ : сборник научных трудов и материалов научно-практической конференции 2017, №1 С. 1208 - 1214

4. Кудрявцева Е.В., Вантеева В.Л. Субъективная оценка влияния средств физической культуры на физическую работоспособность студентов // Материалы V Международной научной конференции «Конфликты в современном мире: международное, государственное и межличностное измерение» / под ред. Ю.А. Бронниковой, Л.В. Мясниковой, Т.Г. Фирсовой (отв.ред.). М.: Издательство «Перо», 2016. 976 с. С.625 [Электронное издание]

ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ¹

Елена Викторовна Куприянчук

канд. социол. наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики факультета ППиСО ФГБОУ ВО «СГУ им. Н.Г. Чернышевского»

E-mail: elena-kupr@yandex.ru

Ирина Михайловна Шутарева

Магистрант 2 курса (направление Специальное (дефектологическое) образование) факультета ППиСО ФГБОУ ВО «СГУ им. Н.Г. Чернышевского»,

E-mail: irinqpronichkina@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности совладающего поведения у разных групп подростков: с нормативным и девиантным формами поведения. Представлены результаты эмпирического исследования на подростковой выборке (n =40, 20 подростков с девиантным поведением и 20 подростков, чьё поведение характеризуется как нормативное) с применением диагностического инструментария: исследование копинг - поведения в стрессовых ситуациях (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер (адаптированный вариант Т.А. Крюковой); методика Хэйма; опросник Плутчика – Келлермана- Конте. Установлено, что подростки с девиантными формами поведения используют неадаптивные копинг-стратегии и механизмы защиты, а подростки с нормативным поведением, напротив, предпочитают адаптивные.

Ключевые слова: девиантное поведение, подростковый возраст, копинг – поведение, механизмы защиты, совладающее поведение, подростковая субкультура.

FEATURES OF COPING BEHAVIOR OF ADOLESCENTS WITH BEHAVIOR DEVIATKIN

E.V. Kuprianchuk

Candidate of Sociology, Associate Professor of the Department of Pedagogical Psychology and Psychodiagnostics of the Faculty of Pedagogical and Special Need Education

Saratov State University

E-mail: elena-kupr@yandex.ru

I.M. Shutareva

2nd year master student (direction Special Needs Education) of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education

Saratov State University

E-mail: irinqpronichkina@yandex.ru

Abstract. The article deals with the features of coping behavior in different groups of adolescents: with normative and deviant forms of behavior. Presents the results of empirical research on adolescent sample (n =40, 20 adolescents with behavioral problems and 20 adolescents whose behavior is characterized as normative) application of diagnostic tools: a study of coping behavior in stressful situations (S. Norman, D. F., Sandler, D. A. James, M. I. Parker (adapted from the T. A. Hook); method of Hame; the questionnaire Plutchik – Kellerman - Comte. It is established that adolescents with deviant behaviors use inappropriate coping strategies and protection mechanisms, and adolescents with normative behavior, on the contrary, prefer adaptive ones.

¹ © Куприянчук Е.В., Шутарева И.М., 2018

© Саратовский университет, 2018

Key words: deviant behavior, adolescence, coping behavior, protection mechanisms, coping behavior, adolescent subculture.

Интерес к совладающему поведению вызван изменением установки, в соответствии с которой внимание психологов и психиатров сдвинулось с патологии на возможности и ресурсы личности, к тому, что имеет сохранность, что можно привлечь для терапии. Совладающее поведение – это целенаправленное социальное поведение, которое позволяет субъекту справиться с трудной жизненной ситуацией (или стрессором) теми способами, которые адекватны личностным особенностям и ситуации, когда осознаётся стратегия действия [1,2].

Выраженность поведенческих девиаций подростков обусловлена степенью не адаптивности типичного для них стиля защитно-совладающего поведения, снижением эффективности совладающего поведения, так как в их репертуаре преобладают непродуктивные копинг-стратегии. В свою очередь, формирование у подростков с поведенческими девиациями неадаптивных стилей копинг-поведения связано с низкой эффективностью функционирования блока личностно-средовых ресурсов (негативна, слабо сформирована Я - концепция, низок уровень восприятия социальной поддержки, эмпатии, интернального локуса контроля, отсутствием эффективной социальной поддержки со стороны окружающей среды и т.д.) [3]

Нами было проведено исследование совладающего поведения подростков из девиантной субкультуры. В эмпирическом исследовании приняли участие 20 подростков 13–18 лет с девиантным поведением, проявляющимся в употреблении алкоголя, в сквернословии, прогулах учебного заведения, драках. Они составили экспериментальную группу. А также к исследованию было привлечено 20 подростков 13–18 лет чьё поведение характеризовалось как нормативное. Данные подростки составили контрольную группу.

Использовались следующие диагностические инструменты: методика исследующая копинг-поведение в стрессовых ситуациях (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.А. Крюковой); методика Хэйма; опросник Плутчика- Келлермана- Конте.

По первой методике, мы получили, что первоначальный уровень 4-х копинг-стратегий распределился в экспериментальной группе таким образом: разрешение проблем: высокий уровень – 0 чел. (0%); средний уровень – 4 чел. (20 %); низкий уровень – 16 чел. (80 %). Поиск социальной поддержки: высокий уровень – 0 чел. (0%); средний уровень – 4 чел. (20 %); низкий уровень – 16 чел. (80 %).

Эмоциональное реагирование: высокий уровень – 8 чел. (40%); средний уровень – 7 чел. (35 %); низкий уровень – 5 чел. (25 %).

Избегание: высокий уровень – 12 чел. (60 %); средний уровень – 4 чел. (20 %); низкий уровень – 4 чел. (20 %).

В контрольной группе первоначальный уровень 4-х копинг-стратегий распределился иначе: разрешение проблем: высокий уровень – 10 чел. (50%); средний уровень – 8 чел. (40 %); низкий уровень – 2 чел. (10 %). Поиск социальной поддержки: высокий уровень – 9 чел. (45%); средний уровень – 8 чел. (40 %); низкий уровень – 3 чел. (15 %). Эмоциональное реагирование: высокий уровень – 3 чел. (15%); средний уровень – 7 чел. (35 %); низкий уровень – 10 чел. (50 %). Избегание: высокий уровень – 2 чел. (10 %); средний уровень – 8 чел. (40 %); низкий уровень – 10 чел. (50 %).

По методике Хейма было установлено, что подростки с девиантными формами поведения предпочитают отдавать неадаптивным вариантам копинг поведения на всех трёх уровнях: на эмоциональном – 70 %; на когнитивном – 80 %, на поведенческом – 60 %.

Среди когнитивных копинг-стратегий подростки с девиантными формами поведения предпочитают пассивные формы поведения с отказом от преодоления трудностей из-за неверия в свои силы и интеллектуальные ресурсы, с умышленной недооценкой неприятностей.

Подростки с нормальным поведением предпочитают отдавать, наоборот, адаптивным вариантам копинг-поведения: на эмоциональном – 60%; на когнитивном – 80 %, на поведенческом – 60 %.

По опроснику Плутчика-Келлермана-Конте подростки с девиантными формами поведения на первом месте ставят замещение, т.е. стремление разрядиться путём перевода на нейтральные и более слабые объекты подавления эмоций – 30 %.

На второе место эти подростки поставили компенсацию, стремление найти замену реальному или воображаемому дефекту – 20 %.

Третье место занимает механизм проекции, посредством которого неприемлемые мысли приписываются другим людям -15 %. Столько же подростков используют и вытеснение, то есть перевод неприемлемых для личности импульсов в бессознательное состояние - 15 %.

Выраженность отрицания - 10 %. Такие же результаты выявлены и в проявлении регрессии, как формы защитной реакции, при которой наблюдается смена решения субъективно более сложных задач на относительно более простые - 10 %.

У подростков с нормативным поведением на первом месте по интенсивности расположен механизм рационализации – 50 %. Вторым по интенсивности эти подростки используют реактивное образование - 30 %. Когда выражение неприятных мыслей, чувств предотвращается путем развития противоположных стремлений.

Таким образом, результаты по всем трем проведенным методикам убедительно показывают, что подростки с девиантными формами поведения используют неадаптивную копинг-стратегию и механизмы защиты, а подростки с нормативным поведением, напротив, предпочитают адаптивные, когда гибкие, динамичные поведенческие и когнитивные усилия, являясь солидным личностным ресурсом, приводят их к успешной социальной адаптации.

Библиографический список

1. Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения): учебное пособие. М.: Академия, 2017. 288 с.
2. Кондратенко В. Т. Девиантное поведение у подростков: Социально психологические и психиатрические аспекты. Минск, 2015. 511 с.
3. Куприянчук Е.В. Социально-психологические особенности подростков с делинквентным поведением: сравнительный контекст // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2015. № 4. С. 69-75.

ОСОБЕННОСТИ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЮНОШЕСТВА С ОВЗ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ¹

Елена Викторовна Куприянчук

канд. социол. наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики
факультета ППиСО ФГБОУ ВО «СГУ им. Н.Г. Чернышевского»

E-mail: elena-kupr@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности виктимного поведения юношества с ОВЗ в сравнительном контексте со сверстниками без патологии развития, а также в гендерном различии. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке (n = 95 человек, в возрасте от 17-21 года, из них 41 человек здоровые: 23 девушки и 18 юношей, а 54 человека: 26 юношей и 28 девушек, имеют ограниченные возможности здоровья, студентов СГУ им. Н.Г. Чернышевского и центра реабилитации для инвалидов Перелюбского района). С применением диагностического инструментария: методики исследования склонности к виктимному поведению О.О. Андронниковой. Установлено, что испытуемые, имеющие ограниченные возможности здоровья, по сравнению со своими здоровыми сверстниками, в большей степени характеризуются тенденцией к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, установкой на беспомощность, низкой самооценкой, ролевой позицией жертвы, внушаемостью, конформностью. Что провоцирует виктимное поведение, склонность попадать в неприятные или даже опасные для здоровья и жизни ситуации из-за своей внутренней предрасположенности и готовности действовать определенными способами, провоцируя или играя роль жертвы. Причем все показатели виктимности в группе с ОВЗ у юношей выражены ярче, чем у девушек.

Ключевые слова: виктимность, жертва, аутодеструктивное поведение агрессия, юношеский возраст.

PECULIARITIES OF VICTUAL BEHAVIOR OF YOUTH WITH HIA: COMPARATIVE CONTEXT

E.V. Kupriyanchuk

Candidate of Sociology, Associate Professor of the Department of Pedagogical Psychology
and Psychodiagnostics, Faculty of Pedagogical and Special Needs Education

Saratov State University

E-mail: elena-kupr@yandex.ru

Abstract. The article considers the peculiarities of juvenile behavior of young people with HIA in a comparative context with their peers without pathology of development, as well as in gender differences. The results of an empirical study performed on a sample (n = 95 people, aged 17-21 years, 41 of them healthy: 23 girls and 18 boys, 54 people: 26 boys and 28 girls, have limited health opportunities, students SGU named after NG Chernyshevsky and rehabilitation center for disabled Perelyubsky district). With the use of diagnostic tools: methods of investigating the propensity to victimized behavior. Andronnikova. It has been established that subjects who have limited health capabilities, in comparison with their healthy peers, are more characterized by a tendency to self-damaging and self-destructive behavior, impotence, low self-esteem, victim's role position, suggestibility, conformity. What provokes victim behavior, the tendency to get into unpleasant or even dangerous for the health and life situation because of their inner predisposition and willingness to act in certain ways, provoking or playing the role of a victim. And all the indicators of victimization in the group with HIA in young men are more pronounced than in girls.

Key words: victimhood, victim, autodestructive behavior, aggression, youthful age.

¹ © Куприянчук Е.В., 2018

© Саратовский университет, 2018

Актуальность данного небольшого исследования связана с тем, что в юношеском возрасте существует повышенный риск проявления виктимного поведения, в связи с формированием Я-концепции, представлений юношей и девушек о самих себе, оценкой себя. При этом, вероятность проявления виктимного поведения возрастает при наличии ограниченных возможностей здоровья. Виктимизация юношей и девушек с ограниченными возможностями здоровья обусловлена, по мнению исследователей И.С. Кона, В.М. Кузнецова как внешними факторами, такими как социальные риски, неадаптированность среды под потребности инвалидов, так и внутренними факторами: негативными личностными установками, несформированностью ценностей, смыслов и жизненных целей, отсутствием межличностной компетентности, фиксацией на дефекте [1].

С точки зрения Л.С. Выготского, личностное развитие при имеющемся дефекте обусловлено не столько самим дефектом, который человек может не ощущать в сильной степени, а скорее перестройкой социального взаимодействия и теми последствиями, которые она создает. Позицию инвалида Л.С. Выготский описывает как «социальный вывих», ощущаемое человеком чувство малоценности в социуме [2].

В.М. Сорокин описывает следующие особенности лиц с ОВЗ, которые, на наш взгляд, могут способствовать развитию их виктимизации:

- суженная сфера интересов и потребностей; апатия, отсутствие инициативы, тревожность, подозрительность, эгоцентризм, повышенная внушаемость;
- слабо сформированная мотивационная сфера, преобладание мотива избегания неудачи при низком мотиве достижения; несформированность жизненных целей;
- сильное расхождение между Я-реальным (таким, какой есть) и Я-идеальным (желаемым образом), сниженная критичность, слабый самоконтроль, экстернальная жизненная позиция (склонность перекладывать ответственность на окружение, а не брать ее на себя); неустойчивость самооценки

(может быть сильно заниженной или завышенной) [3].

Данные особенности мешают оптимальной степени социализации лиц с ОВЗ, поскольку сужают их отношения с миром, другими людьми. Присущие инвалидам переживания коммуникативных барьеров, ограниченной мобильности, внутренних негативных мыслей, связанных с дефектом здоровья, нередко подкрепляются и самим обществом в виде стереотипа о том, что люди с ОВЗ постоянно нуждаются, беспомощны, им все время необходима забота, сочувствие. Это только усиливает ощущение неполноценности у лиц с ограниченными возможностями здоровья, поскольку они не всегда способны противостоять мнению большинства, отстаивать себя.

В своей совокупности особенности развития, например, студентов с ОВЗ создают, по мнению Е.С. Фоминых, повышенный риск проявления виктимного поведения в рамках образовательной среды [4].

В частности, студенты, имеющие ограниченные возможности здоровья, воспринимают образовательную среду высшего учебного заведения как враждебную, непредсказуемую, опасную. Именно отсутствие ощущения безопасности способствует не тому, чтобы обучаться, а тому, чтобы бороться с угрозой – так могут формироваться виктимные установки на окружение и себя в нем (мир опасен, надо защищаться или нападать первым, быть агрессивным и т.д.) [4].

Риск возникновения виктимизации студентов в образовательной среде в большой степени обусловлен трудностями в межличностных отношениях (отвержение со стороны сверстников, низкий социальный статус), в результате чего у студента-инвалида появляется чувство отчужденности, одиночества, изоляции.

Таким образом, виктимизация студентов с ОВЗ в условиях образовательной среды высшего учебного заведения обусловлена рядом факторов, как внешних (социальные риски, неадаптированность среды под потребности инвалидов), так и внутренних (негативные личностные установки студентов с ОВЗ, несформированные ценности, смыслы и жизненные цели, отсутствие межличностной компетентности, фиксация на дефекте). Это выявляет необходимость

специального психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ в процессе их обучения в вузе.

Е.С. Фоминых отмечает необходимость разработки теоретических и прикладных аспектов девиктимизации студентов с ОВЗ в пространстве образовательного учреждения [4].

Под девиктимизацией Е.С. Фоминых понимает превращение человека из потенциальной, реальной или воображаемой жертвы в осознанного автора своей жизни. Для этого важно осуществлять следующие мероприятия:

- психологическая компенсация (работа по восстановлению или созданию у юношей и девушек с ОВЗ ощущения внутренней стабильности и самопринятия);

- психологическая реабилитация (деятельность по реорганизации и оптимизации юношей и девушек с ОВЗ, по преодолению конфликта потребностей с ограниченными возможностями);

- социально-психологическая адаптация (деятельность по формированию коммуникативных способностей к налаживанию продуктивных отношений с окружающими).

Процесс девиктимизации может стать эффективным, если будут учтены оба направления деятельности (воздействие как на профессионально-образовательную среду и ее изменения под потребности инвалидов, так и воздействие на личность юношей и девушек с ограниченными возможностями здоровья).

Наше небольшое эмпирическое исследование проводилось на базе СГУ им. Чернышевского города Саратова, а также на базе центра реабилитации для инвалидов Перелюбского района. В исследовании принимали участие лица, имеющие различные нарушения зрения и слуха, с соматической патологией (диабет различных этиологий), с различными нарушениями ОДА в количестве 54 человек. Однако, нужно отметить, что все испытуемые имели сохранный интеллект. Для сравнения бралась группа юношей и девушек, включающая 41 человека, без ограничений в здоровье.

Анализируя полученные результаты по показателям виктимного поведения в группах лиц юношеского возраста с использованием t- критерия Стьюдента, можно говорить о том, что у здоровых юношей и девушек обнаружены достоверно более высокие значения по показателям «социальная желательность» 4,99 и «склонность к некритичному поведению» 4,76 (t эмпирическое 1,97 при $p < 0,05$; t эмпирическое 2,61 при $p < 0,01$). То есть они, по сравнению со своими сверстниками, имеющими ограниченные возможности здоровья, в большей мере характеризуются склонностью к социально желательным ответам, стремлением представить себя в более выгодном свете. Им также свойственно проявлять неосмотрительность, неумение правильно оценивать жизненные ситуации в результате каких-либо личностных или ситуативных факторов. Последний показатель может способствовать формированию виктимного поведения у данной группы лиц юношеского возраста.

У юношей и девушек, имеющих ограниченные возможности здоровья, обнаружены достоверно более высокие значения по показателям «склонность к саморазрушению» (на уровне -2,61) и «склонность к зависимому поведению» (на уровне - 4,75). При t эмпирическом 1,97 при $p < 0,05$; t эмпирическом 2,61 при $p < 0,01$. То есть им, по сравнению со своими здоровыми сверстниками, в большей степени свойственны тенденции к самоповреждающему и саморазрушающему поведению; установка на беспомощность, низкая самооценка, ролевая позиция жертвы, внушаемость, конформность. Данные характеристики могут провоцировать виктимное поведение юношей и девушек с ОВЗ, когда они попадают в неприятные или даже опасные для их здоровья и жизни ситуации из-за своей внутренней предрасположенности и готовности действовать определенными способами, провоцируя или играя роль жертвы.

Далее мы провели анализ виктимности в двух подгрупп испытуемых с ОВЗ с учетом их половых различий. Для этого был использован также t- критерий Стьюдента. Анализируя полученные результаты по показателям виктимного поведения в группах юношей и девушек с ОВЗ, можно говорить о том, что у юношей обнаружены достоверно более высокие значения по всем показателям

телям виктимности, чем у девушек. Агрессивное поведение (t – критерий 4,75), склонность к саморазрушению (10,81), склонность к гиперсоциальному поведению (7,46), склонность к зависимому поведению (3,73), склонность к некритичному поведению (3,69). При t эмпирическом 1,97 при $p < 0,05$; t эмпирическом 2,61 при $p < 0,01$. То есть юноши с ограниченными возможностями здоровья, по сравнению с девушками, также имеющими ограничения, в большей степени склонны попадать в неприятные и опасные для жизни и здоровья ситуации в результате проявленной ими внешней агрессии; они склонны намеренно создавать или провоцировать конфликтные ситуации; их характеризуют саморазрушающие тенденции (уход в химическую зависимость, рискованное поведение и т.д.). В то же время, им свойственно так называемое жертвенное поведение, социально одобряемое. В ситуациях конфликта юноши стремятся вмешаться, даже если это может угрожать их жизни; они смелы, решительны, отзывчивы, добры, могут быть излишне самонадеянны. У девушек с ограниченными возможностями здоровья данные особенности выражены в меньшей степени.

Проведенное нами небольшое эмпирическое исследование позволило нам сделать следующие выводы:

1. Были обнаружены статистически значимые различия в уровне и характеристиках виктимности у двух групп испытуемых с ограничениями в здоровье и без таковых.
2. Юноши и девушки, имеющие ограниченные возможности здоровья, по сравнению со своими здоровыми сверстниками, в большей степени характеризуются тенденцией к самоповреждающему и саморазрушающему поведению.
3. Юношей с ОВЗ, по сравнению с девушками с ОВЗ, в большей степени характеризует склонность попадать в неприятные и опасные для жизни и здоровья ситуации в результате проявленной ими внешней агрессии; склонность намеренно создавать или провоцировать конфликтные ситуации; а также характерны саморазрушающие тенденции, и в то же время жертвенное поведение, смелость, решительность, излишняя самонадеянность;

Обозначая перспективу дальнейшего исследования столь актуальной проблемы, можно отметить важность изучения смысловых ценностных ориентаций, мотивационной направленности юношей и девушек, преобладание внешней или внутренней мотивации, мотивации достижения успеха или мотивации избегания неудач. Интересным направлением исследования на наш взгляд будет изучение отношений юношей и девушек, в частности с ОВЗ, к экзистенциальным данностям существования: смерти, свободе, изоляции, одиночеству, поискам смысла.

Библиографический список

1. Куприянчук Е.В. Социально-психологические особенности подростков с делинквентным поведением: сравнительный контекст // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2015. № 4. С. 69-75.
2. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 654с
3. Сорокин В.М. Специальная психология / под науч. ред. Л.М. Шипицыной. СПб.: Речь, 2003. 216с.
4. Фоминых Е.С. Психологический анализ рисков виктимизации студентов с ограниченными возможностями здоровья в профессионально-образовательной среде М.: Грани познания, 2012. №2. С. 69-73.

ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ШКОЛЬНИКОВ НА ВЫПОЛНЕНИЕ ДВИГАТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ¹

Ольга Владимировна Ларина

канд. пед. наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания,
Институт физической культуры и спорта, ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»
e-mail: larrina.ov@gmail.com

Аннотация: в данной статье рассматривается вопрос о том, что эмоциональные состояния школьников, вызванные различными психологическими ситуациями на уроке физической культуры, по-разному влияют на выполнение двигательных действий. Так под влиянием эмоций, вызванных соревнованиями, значительно увеличивается двигательная деятельность учащихся на уроке физической культуры.

Ключевые слова: учащиеся, эмоциональность, учитель, двигательные действия, выполнение, координационные способности.

THE INFLUENCE OF EMOTIONAL STATES OF STUDENTS FOR THE EXECUTION OF MOTOR ACTIONS

O.V. Larina

Candidate of pedagogy, associate Professor of the Department of Physical Training Theory
of the Institute of Sports and Physical Training, Saratov State University
e-mail: larrina.ov@gmail.com

Abstract: this article discusses the fact that the emotional state of students caused by different psychological situations in the classroom of physical culture, differently affect the performance of motor actions. So under the influence of emotions caused by competitions, motor activity of pupils at a lesson of physical culture considerably increases.

Key words: pupils, emotionality, teacher, motor actions, performance, coordination abilities.

Эмоции занимают значительное место в жизни человека, они отражают внутреннее состояние его организма и оказывают влияние на все сферы жизнедеятельности и здоровье людей. Эмоции возникли в процессе эволюции человека как защитная и приспособительная реакция, как механизм немедленного ответа организма на внезапное или длительное воздействие внешнего раздражителя, то есть характеризуют любую реакцию на окружающую действительность [1].

Эмоциональная реакция очень сложная, в ней участвует нервная система и весь организм в целом. Любая двигательная деятельность, как правило сопровождается эмоциональностью – мобилизуются энергетические ресурсы орга-

¹ © Ларина О.В., 2018

© Саратовский университет, 2018

низма, осуществляется почти молниеносно выброс в кровь гормонов действия – катехоламинов. Все это необходимо для мышечной работы. Эмоции возникают не только в деятельности человека, но и сами могут активно влиять на деятельность, и изменять ее результаты. Субъективный характер эмоций во многом зависит от темперамента, состояния нервной системы, культуры, привычек, склонностей и от вида деятельности. Однако каждому человеку необходимо стараться владеть способностью сдерживать себя, контролировать свои эмоции. Эмоции поддаются воспитанию и тренировке. Положительные эмоции способствуют эффективному протеканию деятельности, отрицательные, наоборот тормозят деятельность и снижают ее эффективность [2, 3].

С целью выявления влияния различных эмоциональных состояний на выполнение физических упражнений было проведено исследование с учащимися шестых классов на уроках физической культуры в МОУ СОШ № 84 г. Саратова. В исследовании приняли участие 38 школьников. Было проведено три серии заданий, характеризующих изменения координационных способностей у учащихся среднего школьного возраста под влиянием различных эмоциональных состояний. В первой серии проводилось индивидуальное тестирование координационных способностей учащихся. Каждый испытуемый в присутствии только учителя выполнял следующие двигательные действия: метал в цель теннисный мяч, выполнял броски баскетбольного мяча по кольцу после ведения, челночный бег 3x10 м. Назовем условно сложившуюся для учащихся психологическую ситуацию, на фоне которой выполнялись предложенные упражнения, ситуация №1. В этой ситуации степень координации движений в первом и во втором упражнении определялось по количеству попаданий в цель. Третье упражнение, которое сопровождается изменением направления движения и чередования ускорения и торможения позволяет определить уровень координационных способностей по времени выполнения двигательных действий. При метании в цель и бросках по кольцу испытуемые во времени не ограничивались. Во второй серии указанные выше действия испытуемые выполняли в условиях соревнований между двумя командами в присутствии других одноклассников. Таким

образом для выполнения двигательных действий учащимися на уроке создавалась обстановка соревнования за честь коллектива. Это ситуация №2. В задачу каждой команды входило занять первое место. Третья серия, условно ситуация №3, где испытуемые выполняли те же действия, но соревновались за личное первенство. Таким образом, создаваемые на уроке три различные ситуации у большинства школьников, принимавших участие в исследовании, вызывали три различных эмоциональных состояния: 1) обычное, спокойное 2) переживание за успех своей команды 3) переживание борьбы за личное первенство.

О том, что именно такие чувства переживали испытуемые, свидетельствовало их поведение в период проведения эксперимента. Подтверждением характера указанных эмоциональных состояний, в условиях трех ситуаций, являются данные не только бесед, проведенных с учениками после эксперимента, но и результаты, показанные в ходе выполнения двигательных действий.

Выполнение двигательных действий в условиях привычных для учеников, при обычном эмоциональном состоянии не вызывает значительных изменений в координации движений. Наиболее эффективные координационные способности проявляются при участии школьников в соревновании за команду. Это обусловлено возникновением у испытуемых в данной ситуации стенических эмоций и проявлением чувства коллективизма, взаимной поддержки и долга перед коллективом. Некоторое увеличение ошибок в условиях третьей ситуации по сравнению со второй объясняется тем, что в данном случае деятельность учащихся протекала на фоне вызванных у них условиями соревнования менее действенных по своему содержанию чувств личного превосходства. Также необходимо отметить, что у некоторых учащихся имеющих низкие показатели координационных способностей, соревнования за личное первенство вызывало астеническое чувство неуверенности в своих силах, чувство стыда за свою неуклюжесть. Эти чувства деморализовывали ученика и приводили к снижению показателей во второй ситуации и даже в условиях первой ситуации. На выполнение двигательных действий во время проведения исследования

определенное воздействие оказывали еще и такие психологические факторы, как волевая активность, сознательное отношение к порученному делу и другое.

Также немаловажным фактором, способствующим улучшению результатов, является снижение психической напряженности учащихся со стороны учителя, который умеет создавать комфортную психологическую обстановку на уроке. Учитель оперативно и умело выбирал необходимые способы разрешения возникающих напряженных ситуаций, которые возникали и проявлялись в агрессивности или тревожности учащихся. Для погашения конфликтной ситуации на уроке учитель неожиданно давал задание провести по три броска в кольцо, затем подойти к нему и сказать свой результат, или четко сосчитать до 15 и обратно. При перевозбуждении и проявлении агрессии применялся прием «воспроизведение времени», в игре «кто самый точный» в течение 15, 30, 45 секунд ученики должны обозначить указанное время, сделав шаг вперед. Такие приемы как переключение внимания, управление тревожностью и т.д. Интерес и внимание обусловлены эмоциональностью учащихся и эмоциональной окрашенностью деятельности учителя. Эмоциональность учащихся тем выше, чем больше количество получаемой ими от учителя информации. Создание положительного эмоционального фона на уроке физической культуры играет огромное значение, и как правило оно формируется еще до начала урока и должно сохраняться на всем его протяжении. Конечно же этот эмоциональный фон может меняться по ходу занятий. Это зависит от самочувствия учеников, их интереса к физической культуре как к предмету, к физическим упражнениям (непосредственное выполнение - получается или не получается, оценка учителя за выполнение заданий); от деятельности учителя, его личности, от его отношения к учащимся на каждом уроке.

Существует несколько факторов способствующих повышению эмоциональности урока и вызывающих удовлетворение и радость у учащихся от выполнения физических упражнений. Это познавательная и двигательная активность школьников на уроке. Поэтому использование игрового и соревновательного методов, в силу их психологических особенностей, всегда вызывают у

школьников сильную эмоциональную реакцию. Ведь для детей очень важна эмоциональная сторона занятий физическими упражнениями. Воспитатели и учителя должны ставить перед детьми те или иные задачи и формировать у них потребность достичь желаемого результата, а это несет радость и удовлетворение, и создает оптимистическое настроение.

Таким образом, в результате проведенного исследования следует, что положительные эмоции, вызванные соревновательной ситуацией, содействуют увеличению точности, скорости и эффективному выполнению двигательных действий. Также необходимо отметить, что при наличии определенных физических качеств и соответствующего уровня физической подготовленности школьников на эффективность выполнения двигательных действий большое, а иногда и решающее влияние оказывает то или иное эмоциональное состояние.

Большая действенность эмоций особенно наглядно проявляется во время занятий физической культурой и в спортивной деятельности. Для спортивной деятельности характерны яркие, сильные эмоциональные переживания, оказывающие огромное влияние на психическое состояние спортсменов, это требует умения владеть эмоциями и противостоять их отрицательному воздействию. Анализ полученных данных показывает, что эмоциональные состояния учеников, вызванные различными психологическими ситуациями на уроке, по-разному влияют на выполнение двигательных действий. Так под влиянием эмоций, вызванных соревнованиями, значительно увеличивается двигательная деятельность учащихся на уроке физической культуры.

Библиографический список

1. Ларина О.В. Процесс формирования эмоционально-волевой подготовки гимнасток // Современные направления развития системы физкультурного и технологического образования. Саратов: Саратовский источник, 2016. С. 41-45.
2. Беспалова Т.А., Царева Н.М. Психологические особенности личности спортсменов // Влияние физической культуры на формирование картины мира ребенка: междунар. межвуз. сб. науч. тр. Саратов, 2012. С.102-107.
3. Павленкович С.С. Роль индивидуально-психологических особенностей студентов-спортсменов в адаптации к соревновательной деятельности // Актуальные проблемы и перспективы развития физической культуры и спорта в высших учебных заведениях Минсельхоза России: сборник статей по материалам IV международной, межвузовской учебно-методической и научно-практической конференции. Саратов, 2016. С. 35-39.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТАКТ КАК УСЛОВИЕ ПОСТРОЕНИЯ ПОЛЕМИЧЕСКОГО ДИАЛОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ¹

Никита Сергеевич Леонтьев

студент 3-го курса (направление 44.03.01 Педагогическое образование)

факультета иностранных языков и лингводидактики

ФГБОУ ВО «СГУ им. Н.Г. Чернышевского»

e-mail: leontiev.nikita@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена вопросам педагогического такта в процессе построения полемического диалога. Описано влияние педагогического такта на процесс обучения, на обучающихся и их отношение к учебе. В работе также описан процесс полемизирования на уроке, дается ответ на вопрос, какие требования должны быть соблюдены педагогом для того, чтобы спор на уроке был продуктивным и положительно влиял на дальнейшее развитие учеников. В тексте приводится определение понятия педагогический такт по И.В. Страхову. Статья отвечает на вопрос, что должен делать преподаватель для соблюдения педагогического такта и как это может упростить и улучшить процесс обучения.

Ключевые слова: педагогический такт, спор, полемика, диалог, обучение.

PEDAGOGICAL TACT AS A CONDITION OF ORGANIZING POLEMIC DIALOG IN THE EDUCATION PROCESS

N.S. Leontiev

3rd year student (direction Pedagogical education)

of the Faculty of Foreign Languages and Language Teaching Methods

Saratov State University

e-mail: leontiev.nikita@yandex.ru

Abstract. This article is devoted to a problem of pedagogical tact in process of polemic. The influence of pedagogical tact on the process of studying, the students, and their attitude towards education is described. In addition, there is a description of the polemic process at the lesson and an answer to the question of which requirements should be kept up to sustain the productive dispute. There is a definition of pedagogical tact according to I.V. Strakhov in the text. The article answers the questions of what the teacher to follow the rules of pedagogical tact should do and how it can simplify and improve the process of study.

Keywords: pedagogical tact, dispute, polemic, dialog, studying.

Система современного образования предполагает использование лично-ориентированного подхода к обучению. Отношения между педагогом и обучающимися происходят в «субъект-субъектном» формате. Соответственно, на уроках необходима коммуникация между участниками образовательного процесса, построение диалога.

¹ © Леонтьев Н.С., 2018

© Саратовский университет, 2018

Во время любого диалога у участников могут возникнуть противоречия, способные вылиться в спор. Проведение спора на уроке между преподавателем и учеником, или между обучающимися – это положительное явление в образовательном процессе. Во-первых, это дает понять, что ученики заинтересованы в происходящем на занятии. Во-вторых, это развивает умение участвовать в полемике, дебатах, что очень полезно и пригодится в различных сферах жизни и деятельности. И наконец, полемизирование не только позволяет ученикам прийти к некой мысли, идее на уроке, но также позволяет учителю взглянуть на обсуждаемый вопрос под другим углом, проработать свою педагогическую позицию, или даже обогатить свои знания по обсуждаемому вопросу [1].

Однако, говорить о полемике на уроке можно только при грамотном построении диалогического общения на уроке, с соблюдением всех необходимых для этого условий. Только тогда спор становится продуктивным элементом урока, позитивно влияющим на всех его участников. Спор на уроке должен соответствовать следующим требованиям.

Основной целью спора должно быть поиск истины. Недопустимо затевать спор ради самого процесса спора.

В споре должно принимать участие как можно большее количество персон. Диалог исключительно между двумя собеседниками (например, учителем и одним из учеников) показывает, что остальные участники урока не заинтересованы в споре, он не имеет для них значения, что они не вовлечены в обсуждение.

Все участники спора должны получить возможности для выражения своих позиций. Это необходимо для объективного осмысления вопроса участниками спора и возможными зрителями дискуссии. Если говорить простыми словами, все участники спора должны быть поставлены в равные условия.

Участники спора не должны поддаваться агрессии, полемика должна состоять исключительно из аргументированных точек зрения, без использования уловок в споре, которые считаются непозволительными, со стороны как учащихся, так и педагога [2]

Выполнение этих требований указывает на то, что со стороны педагога приложены усилия, чтобы ученики раскрылись для общения и дискуссии, сами пришли к идее об участии. Это подводит нас к мысли о том, что для организации полемического диалога, учителю необходимо обладать педагогическим тактом – незаменимой базой, на которой строится контакт и взаимопонимание между участниками процесса образования.

Понятие педагогического такта имеет несколько определений, рассматривающих данный термин с разных сторон.

Отечественный психолог, профессор И.В. Страхов раскрывает понятие педагогического такта с трех сторон, используя различные особенности данного феномена. Согласно ученому, это понятие раскрывается путем перечисления его основных характеристик.

В первую очередь, педагогический такт – это способность учителя воздействовать на разум своих учеников. При том делать это эффективно, всегда находя оптимальный способ взаимодействия.

Во-вторых, педагогический такт, это важное для педагога умение регулировать свое воздействие на учащихся. Так называемое чувство меры при использовании педагогического инструментария. Важно понимание границ своих возможностей со стороны учителя, а также осознание целесообразности своих поступков, слов.

В-третьих, понятие педагогического такта имеет общие черты с понятием психологического такта. Педагогический такт, будучи рассмотренным с точки зрения психологии, предстает перед нами как приложение к психологическому такту. В свою очередь психологический такт является отображением пережитых человеком психологических актов и воспоминаний, на основании которых человек делает выводы о том, как следует взаимодействовать с окружающими и влиять на них, какие средства воздействия допустимы, а какие нет. При этом человек часто использует те методы, эффект которых он испытал на себе в прошлом. Таким образом, педагогический такт выражает личность учителя, его индивидуальные особенности [3].

Преподаватель также должен обладать стремлением помочь ученикам в решении их проблем в учебе и школьной жизни. Только педагог, внимательно относящийся к каждому из вверенных ему учеников, способен помочь раскрыть их интересы и талант. Тогда обучающиеся смогут сохранять активность на занятиях, у них появится желание задаваться вопросами, отвечать на них и защищать свои точки зрения на обсуждениях, споря со сверстниками, или с преподавателем [4].

Педагогический такт предполагает, что педагог, участвующий в полемике с обучающимися, будет вести себя должным образом. Одно из правил уже было упомянуто. Учитель не может использовать в споре те уловки, которые направлены на принижение авторитета оппонента, а также прямо апеллировать к собственному авторитету. Также стоит учесть, что как правило, опыт участия в споре у педагога больше, чем у учеников. Это даст ему преимущество в возможном споре, вероятно сделает победителем, на какую бы тему не был спор. Педагогу следует отказаться от использования в споре приемов, преследующих цель сбить оппонента с мысли, запутать его. Важно помнить, спор на уроке должен иметь педагогическую пользу, способствовать поиску истину отыскать истину в споре [2].

Независимо от того, является ли учитель прямым участником спора, или он является модератором дискуссии, педагог должен наблюдать внимательно за происходящим, контролируя ситуацию на уроке и психоэмоциональное состояние учащихся. В частности, от педагога требуется:

- следить за тем, чтобы тема спора соотносилась с целями урока;
- следить, чтобы учащиеся не меняли тему спора в процессе, так как это не приведет к положительным результатам, но выльется только в бесконечный спор, который можно продолжать вечно;
- стараться вовлечь как можно больше учеников в диалог, чтобы обсуждение развивалось, становилось насыщенней, представало с разных углов зрения, подкреплялось новыми мнениями и аргументами;

- контролировать уловки в споре, употребляемые самими учащимися. Адекватный диалог не может быть построен на неаргументированных мнениях, оскорблениях и других нарушениях проведения порядка спора;

- при проведении не стихийной, а организованной полемики, необходимо предупредить о проведении такого спора заранее, определить состав полемизирующих сторон, попросить подготовить аргументы, возможно записать их на бумаге.

Выполнение всех задач, поставленных перед преподавателем во время урока требует огромных усилий. Это также касается и процесса полемизирования на занятиях, особенно если учитель не просто является «арбитром» полемизирования сторон, но также и активным участником обсуждения. Однако развитый педагогический такт позволяет выполнить поставленные цели, так как не только регулирует поведение учителя, используемые им методы, но и указывает на дальнейший ход отношений между педагогом и учащимися. Педагогический такт, а также профессиональное мастерство, опыт и надлежащий подход к организации образовательного процесса, позволяют успешно проводить уроки-обсуждения, организовывать полемический диалог на занятиях. Такая форма обучения как правило вызывает неподдельный интерес у учащихся, мотивирует их к подготовке, стимулирует их к социализации, оставляет много впечатлений и наталкивает на дальнейшее размышление о проблематике, обсуждаемой во время урока [5].

Библиографический список

1. Ерастов Н.П. Культура мышления лектора. М.: Знание, 1989.
2. Поварнин С.И. Спор. О теории и практике спора. М.: Флинта, 2002.
3. Страхов И.В. Психология педагогического такта. Саратов, 1966.
4. Етерская Н.А. Педагогический такт — неотъемлемая часть мастерства современного учителя // Теория и практика образования в современном мире: материалы Четвертая Международная научная конференция 27-30 дек. 2014 г. СПб.: Заневская площадь, 2014.
5. Макаренко А.С. О воспитании. М. Школьная Пресса, 2003.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ МОДЕЛИ МИРА И СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ У ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

Светлана Константиновна Летягина

канд. соц. наук, доцент кафедры правовой психологии, судебной экспертизы и педагогики
Саратовской государственной юридической академии
e-mail: let71@mail.ru

Наталья Сергеевна Аринушкина

канд. психол. наук, доцент кафедры психологии и прикладной социологии
Саратовского государственного технического университета им. Ю.А. Гагарина
e-mail: arinoushkina@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи индивидуальной модели мира и стиля педагогического общения у педагогов в системе среднего специального образования. Статистически доказано, что индивидуальная картина мира педагога действительно выступает в качестве значимого внутреннего условия развития индивидуального стиля. А продуктивный, педагогически целесообразный стиль общения, в свою очередь, способствует более полному раскрытию личностного потенциала педагога, а также развитию у него более объективных и целостных представлений о закономерностях функционирования социальной реальности, о своем месте и роли в социальном мире.

Ключевые слова: представления о мире, индивидуальная модель мира, стиль педагогического общения, личность педагога, педагогическое взаимодействие.

INTERDEPENDENCE OF THE INDIVIDUAL MODEL OF PEACE AND THE STYLE OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION OF TEACHERS IN THE SYSTEM OF SECONDARY SPECIAL EDUCATION

S.K. Letyagina

Candidate of Sociology, Associate Professor of the Department
of the legal psychology, forensic examination and pedagogy, Saratov State Law Academy
e-mail: let71@mail.ru

N.S. Arinushkina

Candidate of Psychology, associate Professor of the Department of psychology
and applied sociology
Saratov state technical University named after Y.A. Gagarin
E-mail: arinoushkina@yandex.ru

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the relationship between the individual model of the world and the style of pedagogical communication among teachers in the system of secondary specialized education. It has been statistically proved that the individual picture of the teacher's world really acts as a significant internal condition for the development of the individual style. A productive, pedagogically expedient style of communication, in turn, contributes to a more complete disclosure of the teacher's personal potential, as well as the development of more objective and holistic ideas about the laws of the functioning of social reality, about his place and role in the social world.

¹ © Летягина С.К., Аринушкина Н.С., 2018
© Саратовский университет, 2018

Key words: ideas about the world, an individual model of the world, the style of pedagogical communication, the personality of the teacher, and pedagogical interaction.

В результате исторических процессов усложнения общественной жизни, связанных с увеличением неопределенности и разнообразия социально-экономических условий, преобразовываются и ценностные ориентиры российского общества, которые не могут не сказаться на системе образования. Актуальной стала проблема переосмысления и изменения традиционных обучающих и воспитательных методов. Другими словами, в российском образовании происходит переход к развивающим и личностно-ориентированным аспектам обучения и воспитания.

Индивидуальному стилю принадлежит ведущая роль в становлении и совершенствовании профессионального мастерства педагога. С той лишь оговоркой, что не всякий стиль способствует развитию индивидуальности субъекта труда и его успешности в деятельности.

Исследование проблемы индивидуального стиля общения берет начало от школы В.С. Мерлина, в которой решался вопрос о его изменении в связи со специфическими и объективными требованиями различных видов деятельности. В дальнейшем изучение стилей общения получило многоаспектное развитие: И.П. Шкуратова и В.А.Толочек выделяли стили межличностного и профессионального общения; применение концептуальной схемы анализа стиля деятельности к изучению стиля общения встречается в работах Н.М.Гордцова, Л.П.Колчина, В.В.Люкина; особенности стиля педагогического общения исследовались Г.С.Абрамовой, А.А.Андреевым, С.Л.Братченко, В.А.Кан-Калик, Г.А.Ковалевым, А.А.Рябченко, С.А.Шеиным и рядом других; проблема опосредования стиливых проявлений общения индивидуальными особенностями педагогов представлена работами З.Н.Вяткиной, Н.Д.Бобырева, А.А.Коротаева, Т.В.Максимовой, Т.И.Петровой, Т.С.Тамбовцевой, Л.В.Лобунцовой, Е.Л.Сергеевой и т.д. Исследование сущности, факторов, закономерностей и условий формирования стиля педагогического общения продиктовано, прежде всего, стремлением к дальнейшей разработке теории стиля, интегральной инди-

видуальности педагога и его индивидуальной картины мира, а также потребностью к раскрытию его творческого потенциала в процессе взаимодействия с детьми как активными субъектами интерперсонального пространства [1,с.4].

Личностные особенности и индивидуальная модель мира педагога играют определяющую роль в процессе выработки своего стиля педагогического общения. Взаимодействие личности с окружающим миром является одним из основных процессов ее становления и развития. В результате этого взаимодействия вырабатываются и конструируются определенные механизмы, которые в своем единстве образуют динамичную систему «Я – Мир». С одной стороны, изменения в окружающей действительности приводят к изменениям социальных и личностных свойств человека, а с другой стороны, он сам своей активностью может воздействовать и влиять на процессы в окружающем мире. Ф.Хайдер, автор теории структурного баланса, утверждает, что люди имеют потребность в развитии упорядоченного и целостного взгляда на мир, а за, казалось бы, поверхностными и непредсказуемыми явлениями, стараются отыскать инвариантные свойства мира. Именно поэтому, стремясь разобраться в многообразных и непознаваемых особенностях функционирования мира, личность выделяет только основополагающие, наиболее жизненно значимые аспекты действительности, при этом игнорируя все второстепенное и незначимое. В результате в сознании выстраивается целостная и понятная ей модель мира, которая будет представлять собой основу для планирования стратегий социального поведения. Целостные представления о мире представляют собой обобщенные представления о структуре мироздания, закономерностях функционирования социальной реальности, а также о месте и роли человека в этом мире. Данные представления частично основываются на полученных знаниях, а частично на априорных убеждениях. Целостные представления о мире детерминируют ценностно-смысловую сферу личности и могут измениться под влиянием полученного жизненного опыта. Понятие «целостные представления о мире» включает в себя такие понятия как «образ мира» (А.Н.Леонтьев), «модель мира» (Дж.Брунер), «когнитивная карта реальности»(Э.Толмен) и т.д.[2,с.59].

Целью нашего исследования явилось изучение взаимосвязи индивидуальной модели мира и стиля педагогического общения у педагогов в системе среднего специального образования. Мы предположили, что социально заданные категории миропонимания в неравной степени представлены в сознании личности педагогов, поскольку, стремясь обрести чёткие, устойчивые и понятные жизненные ориентиры, личность не всегда выстраивает сбалансированную субъективную модель мира. Как правило, в индивидуальной модели личности доминирует одна или более универсальные моделирующие категории, которые приводят к формированию непродуктивных стилей педагогического общения.

Диагностический инструментарий исследования представлен следующими опросниками: методика «Социально-психологический анализ индивидуальной модели мира» Г.Н. Малюченко, методика «Стили педагогического общения» Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова.

В исследовании приняли участие 52 преподавателя, работающие в системе среднего специального образования, из них 19 мужчин и 33 женщины. Стаж работы в сфере образования - от 5 до 20 лет.

Опираясь на средние значения по методике «Стили педагогического общения» можно утверждать, что наиболее выраженными стилями педагогического общения являются модели «Союз» ($M(x)=10,3$) и «Монблан» ($M(x)=7,3$), реже всего используются модели «Я-Сам(а)» ($M(x)=4,3$) и «Тетерев» ($M(x)=4,7$). Следовательно, педагоги стараются находиться в диалоге с обучаемыми, проявлять гибкость и поощрять их инициативу. Однако, в случае утери психологического контакта с учащимися, в своей деятельности они склоняются в сторону формальной информационной передачи знаний.

Теперь проанализируем результаты, полученные по методике «Социально-психологическая индивидуальная модель мира». В сознании педагогов наиболее сформированными являются организмическая ($M(x)=24,9$) и антагонистическая ($M(x)=21,6$) модели мировосприятия. То есть, можно заключить, что педагоги стремятся к самосовершенствованию и жизни в гармонии с окружающим миром. Если это им не удастся, то они, как правило, начинают искать

причины в самих себе. Однако, склонные больше доверять своим эмоциям и внутренним чувствам, а не доводам рассудка, они нередко упускают из виду отсутствие у себя навыков и стратегий адаптации к реалиям современного мира. И тогда свою профессиональную деятельность они начинают рассматривать либо как один из вариантов борьбы с «врагами», либо как обременительную повинность, навязанную им через определенные жизненные обстоятельства. Естественно, это не может не отражаться на стиле педагогического общения.

Далее проанализируем корреляционные связи моделей мировосприятия и стилей педагогического общения.

Хаотическая модель мира положительно связана со стилем «Гамлет» ($r=0,37$ при $p=0,01$) и отрицательно – со стилем «Союз» ($r=-0,29$ при $p=0,05$). Можно заключить, что, если профессиональная деятельность не рассматривается педагогом как призвание, если он не склонен строить долгосрочные планы и анализировать свои поступки, полагается на интуицию и чаще действует импульсивно, то в работе он больше озабочен не столько содержательной стороной педагогического взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается учащимися и коллегами, он остро реагирует на изменения психологической атмосферы в среде обучаемых, которые принимает на свой счет.

Антагонистическая модель мира отрицательно коррелирует со стилем «Монблан» ($r=-0,43$ при $p=0,01$) и положительно – со стилем «Гамлет» ($r=0,42$ при $p=0,01$). Таким образом, чем больше педагог склонен рассматривать профессиональную деятельность как один из способов борьбы с врагами, либо как обременительную повинность, тем меньше он озабочен содержательной стороной педагогического взаимодействия, а больше сосредотачивается на межличностных отношениях с учащимися. Его негативное отношение к людям вообще и сосредоточенность на собственной персоне формируют «способность» наживать себе новых врагов.

С педагогическими стилями «Робот» ($r=0,36$ при $p=0,01$) и «Я-сам(а)» ($r=0,29$ при $p=0,05$) положительно взаимосвязана механистическая модель мира. Следовательно, чем сильнее у педагога выражена способность четко прогно-

зирать результаты своей деятельности, избегать неопределенности, а также стремление максимально приспособиться к социальной реальности и найти свое «место под солнцем» любыми способами, тем больше учебный процесс целиком фокусируется на педагоге. Его взаимоотношения с обучаемыми будут строиться по жесткой методической программе без учета их возрастных, психологических, этнических и других особенностей.

Организмическая модель мира положительно связана со стилями «Гамлет» ($r=0,39$ при $p=0,01$) и «Локатор» ($r=0,28$ при $p=0,05$), и отрицательно – со стилем «Монблан» ($r=-0,28$ при $p=0,05$). Можно предположить, что чем сильнее педагог стремится в профессиональной деятельности к самосовершенствованию и саморазвитию, старается жить в гармонии со всем, что их окружает, а каждого ученика воспринимает как уникального и неповторимого, тем острее он реагирует на нюансы психологической атмосферы в среде обучаемых, принимая их на свой счет, вследствие чего система "педагог-коллектив", подменяется фрагментарностью ситуативных контактов.

Подводя итоги нашего исследования можно сделать вывод о том, что индивидуальная картина мира педагога, с одной стороны, действительно выступает в качестве значимого внутреннего условия развития того или иного индивидуального стиля. А с другой, продуктивный, педагогически целесообразный стиль общения будет способствовать более полному раскрытию личностного потенциала, самореализации личности педагога, а также развитию у него более объективных и целостных представлений о мире, закономерностях функционирования социальной реальности, о месте и роли педагога в этом мире.

Библиографический список

1. Исмагилова А.Г. Стиль педагогического общения в исследовании индивидуальности, полисистемный подход: На материале воспитателей дошкольных образовательных учреждений: авторе. дис. ... докт. псих. наук: 19.00.01 / А.Г. Исмагилова. Пермь, 2002. 23 с.
2. Никитенко П.Д. Соотношение индивидуальных моделей мира и характеристик завистливости личности Известия Саратовского университета. 2012. Т.1. Сер. Акмеология образования. Психология развития. Вып.3. С.59-61.

КОМПЬЮТЕРНАЯ ЗАВИСИМОСТЬ КАК ФАКТОР НАРУШЕНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЁЖИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ¹

Татьяна Викторовна Лисина

член Союза журналистов России

преподаватель ГАПОУ СО «Саратовский областной базовый медицинский колледж»

e-mail: tat-lis-tat@yandex.ru

Аннотация: Проведено анкетирование 184 студентов Саратовского областного базового медицинского колледжа, которое выявило у 94,5% (172 студентов) испытуемых признаки компьютеромании.

Ключевые слова: компьютеромания, интернет-зависимость, зависимость от сотовых телефонов, игромания.

COMPUTER ADDICTION AS FACTOR PREVENTING SOCIAL INTEGRATION OF YOUNG PEOPLE INTO MODERN SOCIETY

T.V. Lissina

member of Journalist Association of Russia

lecturer of Saratov Regional Base Medical College

e-mail: tat-lis-tat@yandex.ru

Abstract. A questionnaire survey had been carried out among the students of Saratov regional base medical college. The survey found out that 94.5% (172 students out of 184 questioned) showed the signs of computer mania.

Key words: computer mania, Internet addiction, mobile addiction, game addiction

Современную жизнь немислимо представить без компьютера и интернета, которые стали незаменимыми помощниками в обучении, саморазвитии, общении и воспитании. Но в наши дни можно повсеместно наблюдать следующую картину: зайдя вместе в транспорт, знакомые и родственники беседе друг с другом предпочитают углубление в мир своих планшетов и телефонов. В тот самый мир, который подменил общение сублимацией общения, приключения – сублимацией приключений, игру – сублимацией игры.

В связи с интенсивной компьютеризацией и интернетизацией общества за рубежом ещё в конце 80-х годов XX века, а в России несколькими десятилетиями позже стала актуальной проблема патологического использования интернета, т.е. «интернет-зависимости» и зависимости от компьютерных игр [1].

¹ © Лисина Т.В., 2018

© Саратовский университет, 2018

Автор статьи преподаёт психиатрию в Саратовском областном базовом медицинском колледже и является куратором двух учебных групп. Поэтому нам важно иметь представление о том, как наши студенты проводят досуг вне стен колледжа. Ведь, по данным российских учёных, от 10 до 14% увлечённых компьютерами игроков находятся в стадии психологической зависимости. Среди пользователей интернетом в России дети составляют 14 миллионов. Ежедневно выходят в интернет и общаются преимущественно в социальных сетях 80% подростков в возрасте 15-16 лет. 58% детей выходит в интернет с собственных компьютеров, а 42% – со своих мобильных телефонов. Всего 3% родителей точно и определённо знают, чем занимается их ребёнок в интернете.

Целью нашей работы было не только проанализировать литературу по данному вопросу, но и определить, насколько актуальна названная проблема в студенческой среде нашего колледжа.

Этапы работы включали в себя составление анкеты, проведение анкетирования и анализ полученных результатов.

Участниками нашего исследования стали студенты двенадцати групп отделений «Сестринское дело» и «Лечебное дело». Всего было проанкетировано 184 студента.

К сожалению, анкетирование выявило необычайную актуальность проблемы: у 94,5% (172 студентов) испытуемых обнаружены признаки компьютеромании. Причём чаще всего студенты указывали не 1, а 5-6 и даже 8 признаков сразу, что неоспоримо свидетельствует о явлении компьютерной зависимости. Показательно, что многие студенты отвечают, что если их заинтересует какая-то информация, они могут провести у компьютера всю ночь.

Периодическую литературу читают 50% студентов – 91 человек. 149 человек (82%) смотрит развлекательные телепередачи (излюбленные каналы: ТНТ, СТС, ОРТ), некоторые – программы теленовостей. 43% (78 человек) узнаёт новости из интернета.

Самостоятельно выходить в интернет студенты стали в основном с возраста 11-14 лет. Как правило, родители их не контролировали. Однако сами студенты отвечают, что когда у них появятся и подрастут дети, зная опасности, которые таит в себе интернет, они будут ограничивать выход в него до одного-двух часов в день.

78% студентов (142 человека) выходит в интернет в транспорте, чаще всего – чтобы «проведать» свою страничку в социальных сетях (излюбленными являются Одноклассники, В Контакте, реже – Мой Мир).

Большинство студентов (115 человек, 63%) играет в компьютерные игры. Изредка встречаются анкеты, когда перечисление любимых игр занимает до половины листа.

В месяц на оплату интернета студенты тратят в среднем 400 рублей, 200-300 – на оплату сотового телефона.

Подавляющее большинство студентов отвечает, что компьютер и интернет – одновременно и благо, и вред; многие указывают, что от них больше проблем, чем пользы. Среди проблем чаще всего указывают на:

- необоснованную трату времени (40 человек, 30%),
- снижение зрения (32 человека, 18%),
- ухудшение здоровья (30 человек, 17%),
- отмечают у себя зависимость (25 человек, 14%).

Из симптомов компьютеромании наиболее часто называют:

- расстройства сна, изменение режима сна (99 человек, 54%),
- боли в спине (59 человек, 32%),
- сухость в глазах (54 человека, 30%),
- увеличение траты времени, проводимого за компьютером (78 человек, 43%)
- навязчивое стремление постоянно проверять электронную почту (32 человека, 18%),

Анкетирование показало актуальность проблемы в студенческой среде

нашего колледжа. Поскольку интернет набирает силу, имеет неоспоримые притягательные качества, актуальность соответствующей темы, увы, со временем будет только возрастать, поэтому исследование в данном направлении представляется перспективным продолжить.

Необходимо доводить до сведения, что интернет-зависимость, игроманию можно лечить. Занимаются диагностикой и лечением врачи-психиатры, наркологи, психологи районных поликлиник, а также стационаров.

Библиографический список

1. Этот плохой хороший интернет. Техника безопасности в компьютерных сетях. Ред.-сост. А.А. Добросоцких. М., 2013. 176 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ЛИЧНОСТНОЙ ОПРЕДЕЛЕННОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ¹

Анатолий Николаевич Луняка

преподаватель кафедры автомобилей, бронетанкового вооружения и техники
ФГКВООУ ВО «Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск
национальной гвардии Российской Федерации»
e-mail: DisneyFair6523@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена проблемам адаптации военнослужащих подразделений, предназначенных для охраны и обороны важных государственных объектов и специальных грузов. Особенности процесса адаптации военнослужащих, проходящих службу в частях и подразделениях различного служебно-боевого применения рассматриваются в рамках системного подхода. Приводятся основные теоретические и эмпирические результаты исследований военнослужащих конкретных воинских частей. Выявлена степень влияния негативных факторов служебно-боевой деятельности на профессиональную и личностную определенность военнослужащих, а также «факторы риска», присущие для служебной деятельности военнослужащих частей и подразделений по охране важных государственных объектов и специальных грузов и оказывающих влияние на процесс адаптации военнослужащих. Даются рекомендации по организации работы, направленной на минимизацию воздействия негативных факторов, влияющих на адаптацию военнослужащих по охране важных государственных объектов и специальных грузов. Для эффективной адаптации военнослужащих по контракту и призыву к условиям службы в частях и подразделениях по охране важных государственных объектов и специальных грузов необходимо проведение мероприятий как организационного характера, так и воспитательного. Кроме того, необходима диагностика и коррекция актуального психологического состояния личного состава.

Ключевые слова: профессиональная и личностная определенность; социально-психологическая адаптация; профессиональная среда; военнослужащие; дезадаптированность.

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL AND ORGANIZATIONAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL AND PERSONAL DEFINITENESS OF MILITARY PERSONNEL

A.N. Lunyaka

lecturer of the department of cars, armored arms and technics
Saratov Military Institute of National Guard Troops of Russian Federation
e-mail: DisneyFair6523@gmail.com

Abstract. Article is devoted to problems of adaptation of the military personnel of the divisions intended for protection and defense of important state objects and special freights. Features of process of adaptation of the military personnel serving in parts and divisions of various office and fighting application are considered within system approach. The main theoretical and empirical results of researches of the military personnel of concrete military units are given. Extent of influence of negative factors of office and fighting activity on professional and personal definiteness of the military personnel and also the "risk factors" inherent for office activities of the military personnel of parts and divisions for protection of important state objects and special freights and the military

¹ © Луняка А.Н., 2018

© Саратовский университет, 2018

personnel exerting impact on process of adaptation is revealed. Recommendations about the organization of the work submitted on minimization of influence of the negative factors influencing adaptation of the military personnel on protection of important state objects and special freights are made. Effective adaptation of contract servicemen and an appeal to conditions of service in parts and divisions on protection of important state objects and special freights require holding actions both organizational character, and educational. Besides, diagnostics and correction of current psychological state of staff is necessary.

Keywords: professional and personal definiteness; social and psychological adaptation; professional environment; military personnel; disadaptation.

Введение

Профессиональная и личностная определенность субъекта любой деятельности является влиятельным фактором качества этой деятельности и оптимального соотношения затраченных внутренних личностных резервов и внешних профессиональных и социальных требований, предъявляемых к специалисту. Самоопределение помогает в процессе приспособления молодого специалиста к новым условиям профессиональной деятельности в адаптационный период, создает определенные ориентиры для поддержания эмоциональной стабильности и объективной результативности в профессии. Особенно важна определенность в сложных видах профессиональной деятельности, такой, которая связана, например, с охраной важных государственных объектов и специальных грузов.

Социально-психологическая адаптация – процесс, посредством которого военнослужащий, с одной стороны, удовлетворяет свои потребности и ожидания во взаимоотношениях с окружающими, а с другой – изменяет (корректирует) устоявшиеся модели своего поведения и взаимоотношений в соответствии с требованиями, которые к нему предъявляет социально-психологическая структура воинского коллектива, содержание служебно-боевой деятельности и условия ее осуществления [1; 2; 3]. В этом процессе важна определенность, результатом которой является четкое осознание своих потребностей и ожиданий, а также требований со стороны профессиональной и социальной среды.

В данной статье автор уделит внимание тем вопросам, которые касаются функционирования профессиональной среды служебно-боевой деятельности.

Неотъемлемым компонентом профессиональной среды¹ служебно-боевой деятельности военнослужащих войск национальной гвардии являются воздействующие на человека внешние и внутренние стрессогенные факторы. Исходя из интенсивности и силы их воздействия, профессиональная среда может быть относительно комфортной или экстремальной. Необходимо помнить, что служба проходит в воинской части, где влияние негативных факторов служебно-боевой деятельности имеет свои особенности.

Материалы и методы

Рассмотрим особенности процесса адаптации военнослужащих, проходящих службу в частях и подразделениях различного служебно-боевого применения, в рамках системного подхода, который в организации психолого-педагогического обеспечения процесса профессиональной адаптации военнослужащих выражается в сосредоточении усилий в работе офицеров (командиров подразделений) структур по работе с личным составом и социально-психологической службы части на решении следующих задач. Во-первых, осуществлении специальных мероприятий по формированию и развитию у военнослужащих психологических качеств, необходимых для эффективной деятельности и способствующих преодолению трудных ситуаций, а также предупреждению негативных психических состояний и срывов. Во-вторых, проведение профилактических мероприятий по целенаправленному изучению и оптимизации стресс-факторов воинской среды, направленных на профилактику дезадаптивного поведения военнослужащих. В-третьих, важным являются превентивные меры и формирование внутренних, личностных качеств военнослужащих, способствующих профессиональному и личностному самоопределению [4; 5; 6].

Как это осуществить на практике, рассмотрим на примере адаптации военнослужащих к условиям службы в подразделениях по охране и обороне важ-

¹ Под *профессиональной средой* будем понимать совокупность предметных условий (организационно-штатная структура воинской части, цели и задачи деятельности, способы их выполнения, характер службы, организация и контроль выполнения задач, силы и средства, привлекаемые к деятельности и другие особенности выполнения профессиональных задач) и социальных условий (межличностные отношения, морально-психологический климат в воинском коллективе, социальное самочувствие военнослужащих и т.п.) [4; 5; 6].

ных государственных объектов и специальных грузов.

Основная часть

Процесс адаптации военнослужащих подразделений, предназначенных для охраны и обороны важных государственных объектов и специальных грузов, к новым специфическим условиям деятельности изучен недостаточно. Исследовательских работ по этой проблеме явно мало. Условия, к которым должны приспособливаться молодые люди, прибывающие на пополнение данной категории военнослужащих, целенаправленно не определялись и не анализировались.

Конечно, автор не может в данной статье охватить всю специфику и нюансы, обусловленные особенностями деятельности данных подразделений (здесь необходимо учитывать и характер несения службы – подразделения морских, авиационных и других частей, а также природно-географические условия различных регионов России; национально-демографические и социально-демографические характеристики личного состава; особенности организации службы и объем служебной нагрузки; организационно – штатные структуры подразделений и многое другое).

Безусловно, это почва для более фундаментального исследования. Однако можно выделить наиболее общие особенности процесса адаптации к условиям службы в данных частях и подразделениях.

Определим «факторы риска», присущие для служебной деятельности военнослужащих частей и подразделений по охране важных государственных объектов и специальных грузов и оказывающих влияние на процесс адаптации военнослужащих: строгая регламентация повседневной жизнедеятельности и необходимость выполнения служебных обязанностей, в том числе в ночное время и при неблагоприятных погодных условиях; нарушения режима питания, сна и отдыха; повышенные физические и эмоциональные нагрузки и высокое психоэмоциональное напряжение; повышенное напряжение, вызываемое боязнью за свою жизнь и здоровье в связи с нахождением на объектах с повышенной концентрацией химических, радиационных и других опасных веществ; вы-

сокая ответственность за нарушения и ошибки, допущенные в ходе несения службы; монотонность; чрезмерная усталость в результате длительного напряжения [7;8].

Успешность адаптации военнослужащих к сложным условиям службы опосредована такими социально-психологическими характеристиками личности как коммуникативность, уверенность в себе, адекватность социальной оценки, высокий социальный контроль, нефрустрированность, адекватная профессиональная и личностная идентичность [2]. Чем выше уровень развития этих качеств, тем выше вероятность успешности адаптации, тем шире диапазон факторов внешней среды, к которым индивид может приспособиться. Поэтому, для повышения эффективности процесса адаптации целесообразно изначально выявлять таких лиц.

Показателями групповой адаптированности военнослужащих к деятельности в составе подразделений по охране важных государственных объектов и специальных грузов, является уровень сформированности коллективных социально-психологических характеристик: степень удовлетворенности службой, уровнем адаптивных способностей личного состава, показатели успешности службы, уровень сформированности воинского коллектива [9].

Факторами, повышающими риск дезадаптированности являются: слабое перенесение физических нагрузок, обусловленных объемом выполняемых служебно-боевых задач; нехватка (недостаточность) времени, отводимого на отдых и восстановление физических и моральных сил военнослужащих; различные нарушения воинской дисциплины; низкая мотивация к служебной деятельности; нервно-психическая неустойчивость; семейно-бытовые проблемы и неурядицы; неопределенность профессиональных целей и действий, расплывчатая личностная идентичность [10].

Выводы и рекомендации

Чтобы дать рекомендации по организации работы направленной на минимизацию воздействия негативных факторов, влияющих на адаптацию военнослужащих по охране важных государственных объектов и специальных грузов, необходимо учесть, что они будут иметь различную направленность. Раз-

делим их на три группы.

Мероприятия организационного характера. К ним относятся: 1) проведение анализа командирами ведения табеля заступления личного состава в караулы и войсковые наряды на предмет изучения общей нагрузки, расстановки личного состава с учётом их психологической совместимости (особое внимание уделять парным постам); 2) уделение командирами всех степеней пристального внимания вопросам различного вида стимулирования личного состава к добросовестному выполнению обязанностей службы, применение эффективных мер дисциплинарного воздействия, недопущение искажения дисциплинарной практики, строгое соблюдение принципа справедливости во всех сферах воздействия на военнослужащих.

Мероприятия воспитательного характера. Среди таковых эффективно применение: 1) форм и методов индивидуальной воспитательной работы, изучение на этой основе нужд и запросов личного состава, проблемных вопросов возникающих в быту и в ходе выполнения служебно-боевых задач; 2) средств и возможностей дисциплинарной практики, исходя из принципа «Наказать можно не только взысканием, но в то же время ни одно положительное явление не должно остаться без внимания командиров»; 3) достаточного и полноценного отдыха личного состава, исключение необоснованного и неправомерного привлечения военнослужащих к выполнению каких-либо задач в ущерб их отдыху и подготовке к службе.

При планировании и проведении мероприятий морально-психологического обеспечения служебно-боевой деятельности частей и соединений по охране важных государственных объектов и сопровождению грузов основное внимание необходимо уделять мероприятиям информационно-воспитательной и культурно-досуговой работы. По первому направлению приоритетными можно считать формы работы, направленные на разъяснение личному составу важности, а порой и исключительности выполняемых задач, выполнение требований законности, а также пропагандирующие примеры героизма, мужества и бдительности, проявленные военнослужащими войск нацио-

нальной гвардии в ходе выполнения задач службы. Все это способствует повышению профессиональной определенности и четкости ориентиров для конкретных профессиональных действий. По второму – те мероприятия, которые обеспечивают полноценный отдых и снятие морального напряжения личного состава, «борются» с монотонией. К таковым можно отнести спортивные коллективные игры - футбол, волейбол, баскетбол и другие мероприятия состязательного характера, различные досуговые мероприятия динамичного развлекательного характера - концерты, конкурсы, просмотр кинофильмов с веселым, жизнеутверждающим содержанием.

Третья. *Диагностика и коррекция актуального психологического состояния личного состава.* Эта сфера деятельности - прерогатива офицеров структур по работе с личным составом и офицеров психологов. Их задача: непрерывный мониторинг за психологическим состоянием военнослужащих; проведение индивидуальной и групповой форм работы с военнослужащими имеющими признаки психологического утомления, находящихся в стрессовом состоянии, проявляющих признаки депрессионного поведения, агрессивности и других негативных тенденций, принятие мер по восстановлению их морально-психологического состояния; психологическое сопровождение подготовки военнослужащих к выполнению задач боевой службы, выдача командирам подразделений рекомендаций по распределению служебной нагрузки на военнослужащих, их расстановке с учетом психологической совместимости, степени конфликтности и других критериев, недопущении или снятии со службы военнослужащих, чье актуальное психологическое состояние не способствует качественному выполнению служебно-боевых задач; проведение психологического консультирования, психокоррекции и оказание неотложной психологической помощи военнослужащим, оказавшимся в тяжелых жизненных ситуациях; непосредственное участие в профессиональном психологическом отборе кандидатов из числа граждан и военнослужащих по призыву на службу по контракту, исходя из необходимого уровня выраженности социальных, социально-психологических и психологических профессионально важных качеств лично-

сти, ее адекватной личностной идентичности.

Данные мероприятия, при правильной их организации и качественном проведении будут способствовать быстрее и эффективной адаптации военнослужащих по контракту и призыву к условиям службы в частях и подразделениях по охране важных государственных объектов и специальных грузов.

Библиографический список

1. *Давтян Р.А.* Социально-психологическая адаптация личности // Молодежь и XXI век. 2015. С. 311-313.
2. *Налчаджян А.А.* Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. Изд. 2-е. М.: Эксмо, 2010. 368 с.
3. *Реан А.А.* Психология адаптации личности. СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. 479 с.
4. *Ровенских О.А.* Педагогическая технология процесса адаптации военнослужащих к условиям профессиональной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2011. 229 с.
5. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 304 с.
6. *Пряжникова Е.Ю.* Профорientация: учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 496 с.
7. *Седунова А.С.* Профессиональное мировоззрение: индивидуальные репрезентации и социальная среда // Симбирский научный вестник. 2015. № 2. С. 61-65.
8. *Железкина И.И.* Профессионально-ориентированная образовательная среда как условие развития активной личности // Актуальные проблемы педагогики и образования. Брянск, 2015. С. 46-49.
9. *Александрова Е.В., Емельяненко А.В.* Особенности развития личности в профессиональной среде на разных этапах профессионализации // В мире научных открытий. 2014. № 3.3(51). С. 1498-1507.
10. *Ильин Е.П.* Дифференциальная психология профессиональной деятельности. СПб.: Питер, 2008. 432 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ОДАРЕННОСТИ: ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ ТЕОРИИ И МЕТОДА ИССЛЕДОВАНИЯ¹²

Владимир Александрович Мазилев

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
e-mail: v.mazilov@yspu.org

Юрий Николаевич Слепко

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, декан педагогического факультета, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
e-mail: slepko@inbox.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема представленности нерешенности теоретических вопросов исследования одаренности в современных программах ее психологической диагностики. Авторы утверждают, что многообразие теоретических подходов к пониманию одаренности и отсутствие ее общей психологической теории приводят к тому, что в психодиагностике одаренности зачастую происходит смешение близких, но при этом самостоятельных психологических феноменов, обладающих в сравнении с одаренностью собственным феноменологическим статусом. Подобная ситуация характерна для изучения как одаренности ребенка, так и одаренности, связанной с конкретными видами профессиональной деятельности, в частности, педагогической.

Ключевые слова: одаренность, способности, педагогическая одаренность, комплексное исследование, программа исследования.

PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS OF THE GIFTEDNESS: THE PROBLEM OF THE RELATION OF THE THEORY AND THE METHOD OF RESEARCH

V.A. Mazilov

Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of General and Social Psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named K.D. Ushinsky
e-mail: v.mazilov@yspu.org

Yu.N. Slepko

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of General and Social Psychology, Dean of the Pedagogical Faculty, Yaroslavl State Pedagogical University named K.D. Ushinsky
e-mail: slepko@inbox.ru

Abstract. The article deals with the problem of the representation of the unresolved theoretical issues of the study of giftedness in modern programs of its psychological diagnosis. The authors argue that the variety of theoretical approaches to understanding giftedness and the absence of its general psychological theory lead to the fact that psychodiagnostics of giftedness often mixes close, but independent psychological phenomena that, in comparison with talent, have their own phenomenological status. This situation is typical for studying both the giftedness of the child and

¹ © Мазилев В.А., Слепко Ю.Н., 2018

© Саратовский университет, 2018

² Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 18-18-00157).

the giftedness associated with specific types of professional activity, in particular, pedagogical activity.

Keywords: giftedness, ability, pedagogical giftedness, complex research, research program.

Развитие психологической науки на протяжении более чем столетней истории ее существования неразрывно связано с исследованием проблем индивидуальных различий, способностей, интеллекта, таланта и т.п. Значимость решения вопросов теории и практики психологических проблем, так или иначе связанных с обозначенными феноменами, привела к формированию самостоятельного раздела психологии - дифференциальной психологии, в которой пониманию индивидуальных различий отводится ведущее место. За длительную историю развития этого направления были реализованы крупные и ставшие широко известными программы исследований интеллекта и способностей Ф. Гальтона (1869, 1874, 1883), Дж. Кеттелла (1890, 1906), Ч. Спирмена (1927), Л. Терстоуна (1938), Д. Гилфорда (1967), А. Бине (1911), В. Штерна (1911) и мн.др. Не осталась в стороне от столь значимого для науки вопроса и российская психология, в которой хорошо известны исследования Б.М. Теплова (1961), С.Л. Рубинштейна (1935), А.М. Матюшкина (1993), Н.С. Лейтеса (1988), Д.М. Ушакова (1999), В.Н. Дружинина (1995), М.А. Холодной (2002), О.М. Дьяченко (1984) и мн.др. Между тем, в многообразии имеющихся в психологии исследований проблем индивидуальных различий феномен одаренности занимает особое место. Кажущаяся порой простота вербализации этого понятия и феномена на самом деле скрывает фундаментальные проблемы его понимания, теоретического определения и, как следствие, психологического измерения. Поясним нашу мысль.

Безусловно близким к пониманию одаренности является подход, в котором она тесно соотносится с феноменом природных задатков, развитие которых в процессе соответствующего воспитания и обучения может привести к максимально высокому уровню развития способностей и одаренности человека (Д. Гилфорд, Б.М. Теплов, А.М. Матюшкин и др.). Близким к этому является подход, в котором одаренность соотносится со способностями, генетическим ком-

понентов которых она является. Соответственно развитию способностей в деятельности одаренность, генетически заложенная в последних, также может быть сформирована у человека в условиях реализуемой человеком учебной, профессиональной деятельности (Ю.Д. Бабаева, S. Kaplan). Вместе с тем, нельзя не обратить внимание и на средовой подход к пониманию и развитию одаренности (А.А. Мелик-Пашаев, В.И. Панов и др.). Ведущим фактором и условием развития одаренности является именно среда - социальная, учебная, профессиональная и пр., в которой реализует себя человек. Можно было бы и дальше приводить примеры исследований, в которых разным факторам отводится ведущая роль в развитии и формировании одаренности, однако и указанных достаточно, чтобы обозначить проблему - множественность понимания этих факторов является, с одной стороны, следствием отсутствия строгой определенности самого феномена одаренности, с другой, причиной множественности концепций, подходов, программ ее формирования в условиях воспитательной, учебной или внеучебной деятельности.

Кроме того стоит отметить и тот факт, что помимо множественности в понимании факторов развития одаренности, последняя часто сводится или максимально близко объясняется за счет ее связи с другими психологическими феноменами. Например, в исследования М. Чиксентмихайи (1988), Н. Гарднера (1993) и др. одаренность тесно связывается с творчеством и творческими способностями. Будучи связанным с преобразованием строгих, рамочных схем деятельности, творчество обеспечивает определенный уровень успешности в последней и позволяет использовать максимально эффективно имеющийся уровень развития способностей. Конечно, в психологии имеется и достаточное количество исследований, в которых рамки творчества и одаренности строго ограничены именно творческими видами деятельности, достижение определенного успеха в которых связано с уровнем развития творческих способностей человека (Д. Гилфорд, Р. Стернберг, Д. Фельдман и др.). Так или иначе мы видим, что и здесь возникают сложности строгого разграничения используемых в психологии понятий, что зачастую приводит к переносу нерешенности теоре-

тических проблем на поле эмпирических и экспериментальных исследований одаренности, конкретных программ диагностики одаренности.

Так, в исследовании Н.А. Алексеева [1] рассматривается две модели диагностики одаренности - традиционная и «эмерджентная». Первая построена на применении в исследовании одаренности традиционных психологических конструкторов, связанных с мотивационными составляющими деятельности, креативностью, интеллектом, определенными свойствами личности и пр. Вторая - «эмерджентная» предполагает такое понимание личности, в котором она является «сложной системой с целесообразным поведением, а пиком ее развития является... целеполагающее поведение, т.е. поведение, цели которого определяются и ставятся самой личностью» [1; с. 109]. Одаренность здесь выступает «как надличностное свойство большой, сложной, рефлексивной, активной и саморазвивающейся системы - одаренного ребенка» [1; с. 113]. Не вдаваясь далее в описание подхода Н.А. Алексеева, отметим, что традиционному подходу к диагностике одаренности противопоставляется ее понимание как многоуровневой системы (всего выделено 6 уровней эмерджентности), каждый уровень которой предполагает наличие определенных компонентов одаренности, особым образом взаимосвязанных друг с другом.

Еще один вариант решения проблемы диагностики одаренности был предложен в работе А.А. Лосевой [2]. Данный подход отражает традиционное ее понимание, включающее исследование мотивационной сферы человека, креативности, способностей, интеллекта, личностных качеств. В действительности, программ исследования одаренности, основанных на традиционном подходе ее изучения, достаточно. И они обладают принципиальным недостатком, являющимся следствием такого многофакторного и полиаспектного понимания ее природы. Каждый в отдельности показатель - мотивация, интеллект, креативность и пр. безусловно отражают уровень развития, определяющий успешность человека в той или иной деятельности. Между тем эффективность приведения этих показателей в систему зачастую связана не с выбранной исследователем теоретической конструкцией и стратегией понимания одаренности, а с искус-

ством владения аппаратом обработки и интерпретации результатов эмпирического исследования. Коррелируя эти показатели друг с другом, строя факторные и регрессионные модели одаренности, кластеризуя группы испытуемых, исследователь вряд ли сможет построить эффективную модель управления и формированием одаренности.

Ввиду сказанного, отметим, что перспективным в решении обозначенных проблем представляется развиваемый сегодня в работах В.Д. Шадрикова [3 и др.] подход к пониманию одаренности как «системного взаимодействия отдельных способностей, направленного на получение желательного результата» [3; с. 286]. Более детальный анализ данного подхода потребовал бы значительного увеличения объема настоящей публикации, поэтому отметим, что заложенные в нем основания учитывают достижения системного и деятельностного подхода и позволяют преодолеть отмеченные выше недостатки традиционного построения модели психодиагностики одаренности. Помимо этого важно указать, что понимание одаренности как системной характеристики способностей позволяет говорить о наличии индивидуальной меры ее выраженности, что дает основания не только для разработки диагностической модели, но и для эффективной системы управления формированием одаренности как в разные возрастные периоды жизни человека, так и в разных типах учебной и профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Алексеев Н.А. Психология и педагогика одаренного ребенка. Тюмень, 2017. 310 с.
2. Лосева А.А. Психологическая диагностика одаренности. М., 2004. 176 с.
3. Шадриков В.Д., Мазилев В.А. Общая психология. М., 2015. 411 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ: ИДЕИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ОПЫТ ПЕДАГОГОВ ГЕРМАНИИ¹

Александр Евгеньевич Малыхин,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии
ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
e-mail: amalychin@list.ru

Аннотация. Автор анализирует проблемы поликультурного образования, феномен «диалога культур» в современной полиэтничной среде, механизмы и условия продуктивной инкультурации личности в процессе социального воспитания. Автор анализирует педагогический опыт современной Германии, обеспечения взаимодействия культур, их диалога, оценку готовности молодежи к межкультурному и межнациональному взаимодействию.

Ключевые слова: этнопсихология, кросс-культурная психология, этнопедагогика, ценности и нормы культуры, этническая социализация, этнокультурная идентичность.

PSYCHOLOGICAL BASES OF THE EDUCATION OF A MULTICULTURAL PERSONALITY: IDEAS AND EDUCATIONAL EXPERIENCE OF GERMAN TEACHERS

A.E. Malykhin

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Romance-Germanic Philology
Kursk State University,
e-mail: amalychin@list.ru

Abstract. The author analyzes the problems of multicultural education, the phenomenon of the “dialogue of cultures” in the modern polyethnic environment, the mechanisms and conditions of productive inculturation of the individual in the process of social education. The author analyzes the pedagogical experience of modern Germany, ensuring the interaction of cultures, their dialogue, assessing the readiness of young people for intercultural and inter-ethnic interaction.

Key words: ethnopsychology, cross-cultural psychology, ethnopedagogy, values and standards of culture, ethnic socialization, ethnocultural identity.

Глобализация современного мира оказывает значительное влияние на содержание и характер жизни человека, понимание им важнейших, экзистенциальных вопросов социального и индивидуального бытия. Проявляясь в самых различных сферах жизни людей, глобализация определяет мобильность, динамичность их жизни, сказывается на характере и содержании взаимодействия современного человека с культурой, результатах его жизнедеятельности. Глобализация убедительно демонстрирует хрупкость современного мира, его уязвимость

¹ © Малыхин А.Е., 2018

© Саратовский университет, 2018

перед лицом самого человека, системную сопряженность мира со всей хозяйственно-экономической деятельностью людей, почти полную его незащищенность перед вторжением человека в зыбкий, неустойчивый баланс экологического равновесия нашей планеты. Именно современный человек ответствен за то, каким мы оставим этот мир нашим потомкам. Вместе с тем, глобализация убедительно демонстрирует и то, что человечество должно консолидировать усилия перед лицом тех угроз, которые посылает ему XXI век. Человечество стремится пропагандировать и проводить глобальную *мирную* политику, найти адекватный ответ так называемым *вызовам миру*. Конечно, эти вызовы отнюдь не новы. Однако до сих пор многие экономически развитые страны игнорируют общие для всего мира угрозы и продолжают осуществлять хозяйственную и экономическую деятельность, идущую вразрез с интересами большинства населения планеты. Таким образом, мир не рассматривается больше как абстрактный незыблемый идеал, а уже стал основополагающим принципом многих практических политических действий, смыслом и ценностью для определения векторов развития современного образования [1].

Для того чтобы процесс глобальной интеграции осуществлялся успешно, необходимо развивать *культуру мирного сосуществования народов*, которая должна найти отражение в современной образовательной политике, стать реальностью в отношениях между людьми, между странами и народами. Образование и воспитание – это основополагающие факторы, при помощи которых можно достичь «нового равновесия» между социальными и экономическими элементами нарастающей глобализации. На практике основной упор делается на унификацию образовательных стандартов, создание «human capital» и открытие государственных либеральных школ. Однако такой подход недооценивает роль образования в передаче и ретрансляции таких традиционных ценностей как права человека, мир, солидарность, социальная ответственность, национальная культура. Важным аспектом реализации философии образования в духе культуры мира является формирование компетентных специалистов, не только знающих специфику формирования миротворческих гуманистических компетенций, но и облада-

ющих верой в свои возможности и способности, пониманием личной ответственности за судьбу мира на планете. Такую компетентность можно сформулировать как часть международной педагогической работы в школе при обучении взрослых или в рамках самостоятельно организованного учебного процесса внутри различного рода групп. Неотъемлемой частью образования в духе мира является способность к самостоятельному политическому действию, т.е. влиянию на политические решения на государственном и международном уровне, которое может иметь различные формы.

Образование в духе мира базируется на убежденности в том, что способности поддерживать и сохранять мир можно научить. Исследования и опыт показывают, что на общественное и политическое поведение, а также соответствующие убеждения и ценностные ориентиры огромное влияние оказали воспитательные и социальные воздействия в детском и подростковом возрасте. От содержания и характера приобретенных ребенком представлений зависит то, каким он будет строить мир, на что потратит свои усилия и волю, какие идеи положит в основу строительства отношений с окружающими его людьми и народами. В международной сфере этот опыт касается прежде всего рассмотрения конфликтов [2], а также проблем травм детей и взрослых, нанесенных войной [3]. Особое внимание уделяется возникновению насилия и конфликтов на всех уровнях, а также их устранению [4]. Франкфуртский исследователь образования в духе мира Ганс Никлас и исследовательница Эне Остерман основными задачами образования в духе мира называют следующие:

1. Критическое изучение причин насилия. Насилие распространяется повсюду: война – это насилие, власть зачастую является насилием; насилие применяется против детей, женщин и вообще тех, кто слабее. Особым аспектом исследования является принятие человеком роли жертвы или насильника. Кроме того, в круг рассматриваемых воспитанием в духе мира вопросов попадают проблемы экологии и отставание в развитии как причина (часто разрешаемых при помощи насилия) конфликтов;

2. Легитимность армии и вооружения. Учитывая уровень современного развития военной техники, нельзя решать конфликты при помощи оружия. Однако к помощи армии и вооружению прибегают для устранения «разногласий» как на национальном, так и на межгосударственных уровнях. Одной из важнейших задач образования в духе мира является изучение экономических, политических и психологических аспектов применения оружия, а также реальных затрат на содержание армии и на производство оружия;

3. Развитие международной компетенции. Процесс европейской интеграции, а также увеличивающаяся миграция в Европу требуют гибкости и терпимости, которые в настоящее время находятся в зачаточном состоянии. Проблема недостаточной социальной интеграции «чужих» обуславливает необходимость развития межкультурной компетенции. Она включает в себя умение адекватно воспринимать и уважать людей другой национальностей. Юнеско считает основной задачей образования в духе мира – развитие межкультурной компетенции, а также преодоление растущего национализма и создание новой системы межнациональных взаимоотношений. В западноевропейских государствах большинство населения спокойно воспринимает национальные меньшинства, в то время, как в Восточной Европе зарождаются националистические и этнические идеи, что не может не внушать опасения.

4. Страх и агрессия. Образование в духе мира должно помогать людям справляться со страхом и агрессией, которые тесно связаны друг с другом. Эта помощь может заключаться в изменении точки зрения на эту или иную проблему или в развитии способности контролировать свою реакцию;

5. Приобретение коммуникативных умений и навыков. Люди часто прибегают к насилию, если они не способны эффективно применить коммуникативные средства. Развитие и использование коммуникативных стратегий разрешения конфликтов как альтернативы насилию означает построение системы отношений, свободных от применения силы [5].

Эти тематические сферы необходимо дополнить еще двумя:

- развитие осознания того, что мы все живем в одном, целостном и взаимозависимом мире. Необходимо, чтобы евроцентристская позиция в вопросах экологической, экономической и политической безопасности была преодолена, чтобы произошло развитие глобальных основ мышления и поведения человека в проблемных сферах жизнедеятельности народов;

- анализ СМИ. Насилие в СМИ, репортажи о кризисах и военных конфликтах, ориентирование в информационном потоке – это темы, которые становятся очень актуальными в период перехода от индустриального общества к постиндустриальному, в век информационных и коммуникативных технологий.

Основной целью и ядром образования в духе мира можно считать способность конструктивного разрешения конфликтов [6]. Образование в духе мира способствует формированию умения преодолевать конфликты, избегать их эскалации и обеспечивать условия для примирения противоборствующих сторон и все это должно происходить на личностном, общественном и международном уровнях. Современная Европа – не только сцена, но и тема, измерение, особая задача образования в духе мира; нужно рассматривать демократическую реорганизацию и добровольную интеграцию Европы как педагогический вызов. Этот двойной вызов – внесение мира в европейское образование и внедрение образования в духе мира в Европе – главная цель проекта EURED (европейское образование – образование в духе мира).

EURED – сеть, состоящая из группы научных сотрудников и педагогов, занимающихся вопросами образования в духе мира, представителей негосударственных организаций из восьми стран Европы, основанная в 2000 году. Ее задачей является внедрение концепции европейского образования в духе мира, включение образования в духе мира в образовательные системы Европы, подготовка учителей. Данная организация разработала многообещающую программу Европейское образование в духе мира. Одной из стран-участников проекта EURED является Германия. Уровень развития педагогики мира в ФРГ (в образовании и педагогической науке) по сравнению с другими западноевропейскими странами и США недостаточно высок. Становление теории образования в духе

мира в ФРГ находится в самом начале своего развития. В контексте усилившихся общественных дискуссий о новых формах конструктивного разрешения конфликтов, а также о составляющих политики мира спрос на соответствующие научные познания и практическое образование в этой сфере возрос. Этот спрос требует подготовки, например, дидактических материалов, средств и методов повышения квалификации. В ряде федеральных земель (Заарланд, Гессен, Бремен) существует многолетний опыт в сфере повышения квалификации учителей, занимающихся вопросами образования в духе мира.

Несмотря на то, что идеи образования в духе мира пока еще недостаточно распространены в специальных, средне-специальных и высших образовательных учреждениях, наблюдается устойчивая положительная динамика в их применении [7]. При этом руководители и разработчики программ «Образования в духе мира» призывают следить за тем, чтобы при изучении теории и практики педагогики мира участники процесса применяли «правильное оружие». Особенно хорошие шансы имеют в этом отношении социально ориентированные специальные высшие учебные заведения. Внешкольная работа с молодежью позволяет в большей степени, чем в школе, учитывать потребности, ожидания и интересы молодежи. Здесь больше пространства для экспериментов и создания своих собственных моделей. Вопросы предупреждения насилия имеют особое значение для данной возрастной группы. Обучение взрослых происходит преимущественно в форме различных образовательных мероприятий и семинаров [8]. Участники делают свой выбор, исходя из профессионального аспекта и повышения своей профессиональной квалификации. СМИ, школьное радио и телепередачи, Интернет и компакт-диски стали важнейшими каналами передачи информации и, очевидно, что в дальнейшем их значение только будет возрастать. Через общественные, периодические или технические носители информации происходит осуществление одностороннего коммуникативного процесса.

Образование в духе мира – формула для современной, целостной концепции образования, которая не отрицает необходимость получения квалификации, необходимой для рынка труда, но которая идет намного дальше и способ-

ствует самоопределению личности, формирует ответственность, передает знания о политических, экономических, психологических и этических процессах, как на примере общества, так и на глобальном уровне [9]. Нормативной базой образования в духе мира на международном уровне являются составленные уже на 18-ой генеральной конференции Юнеско «Рекомендации по воспитанию в духе международного сотрудничества и взаимопонимания, а также по воспитанию в духе соблюдения прав и основных свобод человека». «Образование в духе мира» – это собирательное понятие для различных концепций теоретического и практического направлений, включает в себя практическое педагогическое действия, определяемые главной и основной ценностью: сохранением мира. Понятия «образование в духе мира», «педагогика мира», «работа по сохранению мира» интерпретируются и употребляются по-разному [10].

Образование в духе мира включает в себя три основных элемента: передачу необходимых умений и навыков, формирование способности сохранять мир и побуждение к действию [11]. Педагогика мира ориентируется на трактовку мира, предложенную Йоханом Галтунгом, согласно которой мир – не состояние, а процесс, направленный на уничтожение насилия и на установление правовых отношений. Передача усилий и навыков, которые заключаются в том, чтобы установить связи, определить пути развития и применять стратегии по устранению насилия и конфликтов. Сюда же относится знание причин войны и насилия, об индивидуальных способностях, необходимых для работы по поддержанию мира, а также общественные и международные условия. Компетентность в сфере воспитания в духе мира включает в себя также веру в свои возможности и способности [12]. Ее можно сформулировать как часть международной учебной работы в школе при обучении взрослых или в рамках самостоятельно организованного учебного процесса внутри различного рода групп. Без такого рода компетентности невозможно осуществление сознательного воспитания в духе мира, но и на этом нельзя останавливаться; необходимо формировать и другие изменения и навыки.

Библиографический список

1. Декларация тысячелетия Организаций Объединённых Наций // Установление культуры мира: универсальные ценности и гражданское общество. Тверь: МАОО «МФО», 2001. – С. 95-105.
2. Калачёва И.И. Молодёжь и поликультурное образование в высшей школе Беларуси. Минск: Тесей, 2003. 160 с.
3. Литвинович В.Г. Организационно-педагогические условия воспитания студентов университета в духе культуры мира: Авторе. дис. ... к.п.н. Кострома: КГУ, 2010. 22 с.
4. The Hague Agenda for Peace and Justice for the 21st Century. The Hague Appeal for Peace, c/o IWTC, 777 UN Plaza, New York, NY, 10017, 1999.
5. Rhoers, H. Die Einheit Europas und die Sicherung des Weltfriedens. Frankfurt: Peter Lang 1992.
6. Литвинович В.Г. Культура мира как базовая культура учащейся молодёжи // Известия ВГПУ. 2014. №2(263). С. 30-32.
7. Самерханова Э.К. Образовательное пространство как педагогическая реальность // Мир образования – образование в мире. 2006. №3. С. 37-45.
8. Тагиров Э.Р. Культура мира – идеология развития человечества. Казань: Центр оперативной печати, 2002. – 120 с.
9. Hans Nicklas, Änne Ostermann Friedensfähigkeit. Aspekte der bisherigen friedenspädagogischen Diskussion und Perspektiven für die Zukunft // Gewalt im Alltag und in der Weltpolitik/ Johan Galtung:- Münster: 1993
10. Hermann Giesecke Nicht das Leben, nur die Bildung bildet // Psychologie heute, 9/99, S. 54-59
11. Gopptfried Fischer, Peter Riedesser Lehrbuch der Psychotraumatologie. München: 1998.
12. Friedrich Minssen Umgang mit Konflikt - Kern der Friedenserziehung // Bundeszentrale für politische Bildung: Probleme der Friedenserziehung. Bonn: 1970.- S. 54-70.

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ У УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ¹

Иван Викторович Малышев

канд. психол. наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики факультета ППиСО ФГБОУ ВО «СГУ им. Н.Г. Чернышевского»,
e-mail: iv.999@list.ru

Аннотация: В статье рассматривается проблема интернет-аддикции в современных условиях действительности на примере студентов вуза и учащихся школ. Установлены статистически значимые различия по параметрам интернет-зависимости между студентами и учащимися старших классов. Из результатов исследования следует, что высокий уровень интернет-аддикции характерен больше для студентов, чем для учащихся.

Ключевые слова: интернет-аддикция, интернет-зависимость учащихся и студентов, особенности интернет-зависимого поведения.

PECULIARITIES OF INTERNET-ADDICTION AMONG PUPILS AND STUDENTS IN MODERN CONDITIONS

I.V. Malyshev

candidate of psychology, associate professor of the Department of Pedagogical Psychology and Psychodiagnostics of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education
Saratov State University
e-mail: iv.999@list.ru

Abstract. In the paper is considered the internet-addiction problem in modern reality conditions on the example of students of higher schools and pupils of schools. Statistically significant differences of the parameters of the internet-dependence among students and the higher classes pupils are found. The results of the investigation show that the high level of internet-addiction is more common to the students than to the pupils.

Key words: internet addiction, internet-dependence of students and pupils, peculiarities of internet-dependence behavior.

Внимание многих ученых в современных условиях жизни российского общества привлекают психологические феномены, связанные с информатизацией основных сфер жизнедеятельности человека к которым относят явление патологического использования компьютерных технологий, в том числе интернет - ресурсов. Сегодня существуют разные точки зрения на проблему Интернет-зависимости, или кибераддикции, часто неоднозначные и дискуссионные. Одни исследователи утверждают, что мир постепенно сходит с ума, погружаясь в виртуальную реальность и теряя связь с действительностью, другие считают, что бояться нечего, так как зависимость от интернета так же иллюзорна и не-

¹ © Малышев И.В., 2018

© Саратовский университет, 2018

осязема, как и само киберпространство.

При этом бесспорно, что с появлением интернета люди стали реже общаться, взаимодействовать в разных видах деятельности в реальном мире (посещать кинотеатры, ходить на концерты, в магазины, засиживаться в библиотеке и т.д.). То есть, большую часть всей необходимой информации можно получить сегодня, не отходя от экрана монитора компьютера.

Под интернет-аддикцией исследователи понимают такое расстройство поведения, которое в результате использования интернета и компьютера, оказывает отрицательное влияние на личность и психику подрастающего поколения, больше чем другие виды деятельности. В научных кругах под «интернет-зависимостью» в настоящее время принято называть компульсивное (навязчивое) желание войти в интернет, находясь «off-line», и отсутствие невозможности выйти из интернета, находясь «online» с учетом отсутствия критичности временных рамок. Исходя из сложности данного феномена, наиболее целесообразно изучение его во взаимосвязи с другими явлениями. Так, в наших исследованиях отражено влияние интернет-зависимости на адаптационные составляющие личности и ее ценностные ориентации у студентов [1]. Не меньшее значение в этом явлении имеет стрессоустойчивость личности, которая взаимосвязана с социально-психологической адаптацией молодых людей [2], в том числе в условиях вузовского обучения [3].

Актуальность явления интернет-зависимости особенно возрастает при взаимодействии личности в условиях образовательной среды. Так, в своей работе М.В.Григорьева рассматривает особенности влияния на личность школьника образовательной среда школы, а также возможности ее конструирования и создания в рамках школы. Автор ставит вопросы активизации учащихся и их родителей в процессе сотрудничества с учителями, что необходимо делать для оптимизации образовательного процесса и т.д. [4].

Важную роль при создании условий снижающих риски возникновения интернет-зависимости играет адекватная и эффективная организация самостоятельной работы студентов [5], учет в условиях информатизации образования

мотивации профессионального развития будущих специалистов [6].

Н.П. Кириленко в своей работе подчеркивает необходимость своевременной первичной профилактики компьютерной зависимости начиная с подросткового возраста. Основным ее звеном по мнению автора является образовательная организация в рамках которой наиболее целесообразно осуществлять взаимодействие компетентных по проблеме специалистов с учащимися, их родителями и учителями [7].

Учитывая сложность и неоднозначность явления интернет-аддикции, представляет в настоящее время научно-практический интерес с точки зрения возможностей молодых людей на раннем этапе их социализации. На основании вышеизложенного целью нашего исследования является изучение особенностей интернет-зависимости у учащихся и студентов в современных условиях развития российского общества.

В качестве одного из основных методов, направленных на изучение уровня интернет-зависимого поведения у студентов и старшеклассников, использовалась методика «Шкала интернет-зависимости» С.Х.Чена в адаптации В. Л. Малыгина, К. А. Феклисова. Для статистической обработки данных применены t-критерий Стьюдента. Выборку исследования составили студенты Саратовского государственного университета в количестве 50 испытуемых (возраст 18-20 лет) и 50 учащихся 9-10 классов общеобразовательных школ г. Саратовской области.

При изучении интернет-зависимого поведения, мы обнаружили, что у 16% (8 испытуемых), студентов присутствует низкий уровень интернет-зависимости (среднее арифметическое значение - 33,8). У 38% (19 испытуемых) студентов этот показатель находится на среднем уровне (среднее арифметическое значение 54,4), они имеют меньшую степень привязанности к интернету, но являются склонными к формированию интернет-зависимости. И только у 46% (23 испытуемых) студентов (среднее арифметическое значение - 74,5) выявлен выраженный и устойчивый паттерн интернет-зависимого поведения (уровень выше среднего). Среднее общее значение показателя интернет-

зависимости у студентов – 60,4. То есть можно говорить о явных признаках, свидетельствующих о значительных нарушениях личности с интернет-зависимостью.

Из результатов следует, что высокий уровень значений интернет-зависимости у студентов обнаружен по таким шкалам, как ИИ (внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем), Wit (симптомы отмены). То есть, студенты испытывают навязчивое желание зайти в сеть, с которым не могут совладать, им трудно перебороть себя, из-за чего у них появляются проблемы связанные с плохим физическим самочувствием. Немало важным является паттерн интернет-зависимого поведения по симптому отмены. Студенты ощущали чувство дискомфорта, если они не находились в интернет-пространстве в течение продолжительного времени. Молодые люди раздражались и волновались, когда интернет был выключен, и им было трудно преодолеть желание войти в сеть в случаи доступности интернета. Был выражен паттерн интернет-зависимого поведения в связи с проблемами связанными с управлением временем, которым они могли пожертвовать в нарушении режима труда и отдыха, ущерба сну и др. ради взаимодействия с интернетом. Компульсивные симптомы говорят, о значительной привязанности студентов к интернет-сети. Наименьшее значение паттерна интернет-зависимого поведения составляет симптом толерантности. То есть, данные нарушения говорят о необходимости взглянуть на проблему с разных точек зрения, чтобы создать предпосылки для позитивных изменений в личности интернет-зависимых молодых людей.

При изучение интернет-зависимого поведения, мы обнаружили, что у 24% (12 испытуемых), старшеклассников было выявлено интернет-зависимое поведение с высоким уровнем (средние арифметическое значение - 72,7). Низкий уровень интернет-зависимости присутствует у 24% (12 испытуемых), старшеклассников (средние арифметическое значение - 36,7) и у 52% (26 испытуемых) старшеклассников имеется средний уровень, который свидетельствует о склонности к возникновению интернет-зависимого поведения (средние арифметическое значение - 53,9). Среднее общее арифметическое значение показало

теля интернет-зависимости у старшеклассников – 54,3.

Далее, анализировались показатели шкал по методике Чена у учащихся старших классов. Заметно, что у старшеклассников как и у студентов высокий уровень значения имеет шкала ИН (внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем). Шкалы Com (компульсивные симптомы) и Wit (симптомы отмены) имеют одинаковые значения у школьников. Не имея доступа к сети старшеклассники, испытывают чувство дискомфорта, а также непреодолимое желание войти в сеть. Наименее выраженные показатели имеют шкалы ТМ (проблемы с управлением временем) и Tol (симптомы толерантности), это говорит о наименьшем пожертвовании в ущерб себе и своему режиму.

После анализа характеристик проявления интернет-зависимого поведения в каждой группе, был проведен сравнительный анализ между выборками студентов и учащихся, с использованием (t-критерий Стьюдента) Анализирую результаты, можно отметить, что студенты более интернет-зависимы чем старшеклассники. Заметно, что шкалы ИН (внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем) и ТМ (проблемы с управлением времени) имеют значимые различия ($p < 0,05$). Не исключено, что студенты испытывают сильное желание войти в сеть, с которым им трудно совладать, из-за этого у них появляются проблемы связанные с плохим физическим самочувствием. Следующий тип зависимости, ТМ (проблемы с управлением времени), который заключается в неумении эффективно распределять собственное время и планировать свои дела.

Таким образом, установлено, что значительная часть студентов характеризуется высоким уровнем интернет-зависимости. Это проявляется в общем показателе и интегральных показателях шкал методики Чена. У учащихся уровень интернет-аддикции несколько ниже, чем у студентов. Однако, это также предполагает негативные тенденции в развитии интернет-зависимости.

Полученные результаты подтверждены статистически значимыми различиями (на основании t-критерия Стьюдента) по шкалам методики Чена, такие как: «внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем» ($t=2,1$, $p < 0,05$) и «проблемы с управлением временем» ($t=2,3$, $p < 0,05$). То есть, заметны негатив-

ные тенденции, связанные с интернет-зависимостью у значительной части студентов по сравнению со старшеклассниками. Не исключено, что это связано с более высоким уровнем самостоятельности в процессе социализации молодых людей по сравнению со школьниками, снижения планки ответственности. В тоже время риск возникновения интернет-зависимости у школьников, сохраняется особенно на следующем этапе их социализации.

Библиографический список

1. Малышев И.В., Султанова А.К. Влияние интернет-зависимости студентов на характеристики их социально-психологической адаптации и ценностных ориентаций личности // В мире научных открытий. 2014. №3.3 (51). С. 1571 - 1578.
2. Малышев И. В. Особенности стрессоустойчивости и адаптационных характеристик личности учащихся старших классов // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 1, вып. 1. С. 34 - 38.
3. Малышев И.В., Орлянская А.Р. Адаптационные возможности личности студентов-спортсменов в условиях вузовского обучения // В мире научных открытий. 2015. № 7.1 (67). С. 512 - 524.
4. Григорьева М.В. Психология взаимодействия школьника и образовательной среды // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2010. № 4. С. 93-94.
5. Галаев С.В., Александрова Н.А., Букушева А.В. Организация самостоятельной работы при ДО // Высшее образование в России. 2007. №10. С. 141 - 144.
6. Галаев С.В. Мотивация профессионального развития будущих педагогов-психологов в условиях информатизации образования // Известия Саратовского университета. Новая серия, 2008. Т.8. Серия Психология. Педагогика. Вып 2. С. 72 - 76.
7. Кириленко Н.П. Компьютерная зависимость: сущность и факторы возникновения как основы профилактики // сборник: Категория «социального» в современной педагогике и психологии материалы 3-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием: в 2 частях. отв. редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2015. С. 175 - 181.

ВЛИЯНИЕ АНТИЧНЫХ ИДЕЙ НА ОТЕЧЕСТВЕННУЮ ПСИХОЛОГИЮ ЦЕЛОСТНОГО И ЗДОРОВОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ¹

Татьяна Петровна Минченко

доктор философских наук, профессор кафедры философии и социальных наук
факультета общеуниверситетских дисциплин
ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»
e-mail: mtp70@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию влияния идей древнегреческих мыслителей на концепции развития личности в современной отечественной психологии.

Во-первых, рассматривается смысловое влияние при формировании психологических и педагогических терминов, имеющих греческое происхождение, например, «психология», «пайдейя», «педология», «педагогика», «акмеология» «эйдетизм».

Затем исследуется рецепция античных идей в отечественной акмеологии и исследовании феномена эйдетизма в отечественной психологии, в том числе И. В. Страховым. Дифференцируется понятие здоровья на разных уровнях: физическом, психическом, социальном и духовном.

В заключение делается вывод о потенциальном значении античного наследия для современного теоретического и практического изучения целостного развития личности в связи с формированием здоровья на всех уровнях развития.

Ключевые слова: античная философия, пайдейя, свобода, здоровье, психология, акмеология, эйдетика, целостное развитие

THE INFLUENCE OF ANTIQUE IDEAS ON RUSSIAN PSYCHOLOGY OF INTEGRAL AND HEALTHY DEVELOPMENT OF THE HUMAN

T.P. Minchenko

Doctor of Philosophy, Professor of the Department of Philosophy and Social Studies
of the Faculty of All-University Disciplines, Tomsk State Pedagogical University
e-mail: mtp70@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the study of the influence of the ideas of ancient Greek thinkers on the concept of personality development in modern Russian psychology.

Firstly, the semantic influence in the formation of psychological and pedagogical terms having a Greek origin, such as "psychology", "paideia", "pedology", "pedagogy", "acmeology" "eidetism" is considered.

Then the reception of ancient ideas in Russian acmeology and investigation of the phenomenon of eidetism in Russian psychology, including by I.V. Strakhov, is studied. The concept of health at different levels: physical, mental, social and spiritual - is differentiated.

Finally, the conclusion about the potential importance of the ancient heritage for modern theoretical and practical study of the integral development of the human in connection with the formation of health at all levels of development is made.

Keywords: ancient philosophy, paideia, freedom, health, psychology, acmeology, eidetics, holistic development

¹ © Минченко Т.П., 2018

© Саратовский университет, 2018

Обращение к истории не ограничивается воспроизведением воззрений прошлого. В полной мере историческое прошлое может служить настоящему только в том случае, если оно используется в целях решения актуальных проблем.

Особенность научного исследования предполагает наличие информации об истории вопроса. Оригинальный труд должен быть органически связан с развитием изучаемой проблемы с момента ее возникновения, поскольку вопросы, рассматриваемые современной наукой, не могут продуктивно решаться без обращения к истокам. Таким образом, история вопроса становится органичным основанием постановки современных научных проблем.

В данном случае исследования влияния античных идей на современную психологию речь идет не только о рецепции античных понятий и идей в отечественной науке, а, в первую очередь, о том творческом потенциале античности, который может быть использован для решения актуальных проблем современности.

Обращение к этимологии ключевых понятий психологии и педагогики не только показывает их греческое происхождение, но и при «расшифровке» исходного значения слов указывает на смысл целостного развития человека - «микрокосма» в единстве с миром - «макрокосмом», а также в гармонии с окружающим социумом имеющим конечной целью жизни достижение счастья – эвдемонии (ευδαιμονία – блаженство, процветание). Данные смыслы и проблема целостного развития и достижения счастья безусловно очень актуальна для человека современного техногенного общества, во многом утратившего естественную связь с космосом и живущим в условиях глобальных социальных противоречий, или, по определению М. Мамардашвили, нарастающей «антропологической катастрофе» [1, С.147].

Понятие «психологии» (от древнегреческого «ψυχή» - дыхание, душа, жизнь и «λόγος» - слово, речь, разумное основание, учение), введенное в научный язык в XVI в., «педологии» (от «παιδός» - ребенок и λόγος), введённое в конце XIX в., «акмеологии» (от «ακμή» - высшая степень, расцвет, зрелость

и λόγος) [2], введенное в начале XX в., как и иные термины, имеющие в своем составе производное от «логос», например, оканчивающиеся на -логия, указывают на целостность развития человека в его неразрывной связи с космическим Логосом.

Понятие «педагогика» (от древнегреческого «παιδαγωγέω» - воспитывать, обучать, неотступно следовать, сопровождать (от «παῖς» ребёнок, «παιδός» - подросток, «παιδία» - детский возраст, игра, состязание и «ἄγω» - веду); «παιδαγωγική» - искусство воспитания)) [2] введенное в XVII в., и понятие «пайдейя» включает целостность процесса образования и воспитания ребенка, его культуру и универсальную образованность, сопоставимую с более поздним латинским понятием «humanitas» – вселенской образованности как существа человека. Такое понимание пайдейя возникло в V в. до н.э. в школе софистов, стало предметом рефлексии у Исократа и Ксенофонта, и было систематизировано Платоном и Аристотелем. В итоге сформировалась классическая греческая система образования и подготовки, которая включала гимнастику, грамматику, риторику, поэзию, музыку, математику, географию, естествознание, астрономию и физические науки, историю общества, этику и философию - целостное педагогическое обучение и воспитание, необходимое для формирования гармоничного, универсально образованного и нравственного гражданина полиса. В классической традиции понятие пайдейя неразрывно связано с понятиями этос (ἦθος - обычай, нрав, душевный склад, характер), калокагатия (καλοκαγαθία, от «καλὸς καὶ ἀγαθός» - «красивый и добрый, нравственная красота) и арете (ἀρετή - доблесть, высокое мастерство, умение, нравственное совершенство, добродетель) [2] и является основой более поздних учений о гармоничном и целостном развитии.

Остановимся несколько подробнее на античных истоках понятий «акмеология» и «эйдетизм» в силу их существенного значения для современной психологии развития личности и практики жизнотворчества.

Хотя акмеология как самостоятельная отрасль междисциплинарного знания на стыке естественных, гуманитарных и общественных наук, предметом

которой является исследование закономерностей и механизмов, обеспечивающие возможность достижения акме, как высшей ступени индивидуального развития, была выделена в отечественной психологии в начале XX в., становление этой предметной области имеет античные и отечественные философские и культурные истоки.

Так, в жизнеописаниях античных мыслителей акцент делался на период высшего пика их творческой деятельности, акме [см, напр.: 3]. Следующими качественными этапами развития истоков акмеологии были как теоретическое описание идеала человека в религиозной и философской мысли, а затем описание высших проявлений человека на примере выдающихся творцов в различных сферах.

В отечественной философской мысли теоретические идеи, связанные с проблематикой акмеологии, условиями целостного творческого развития человека мы можем найти в работах В.С. Соловьева, Н.А. Бердяева, П. А. Сорокина, Н.О. Лосского, А.Ф. Лосева, П.А. Флоренского, С. Франка, М. Мамардашвили и других [см, напр.: 4; 5; 6].

Вместе с тем, выделяются естественнонаучные предпосылки акмеологии - исследования возрастных закономерностей творческой деятельности [см. 7], а также социокультурные и художественные – акмеизм в начале XX в. в лице Н. Гумилева, А. Ахматовой, О. Мандельштама, С. Городецкого и их коллег по «Цеху поэтов» [см, напр.: 8; 9].

Этот период можно обозначить как латентный, доинституциональный этап аккумуляции знаний об условиях и методах, ведущих к вершинам творческой продуктивности и теоретических обоснований путей жизнотворчества.

Следующий этап, номинативный, связан с введением Н. А. Рыбниковым в научный обиход понятия «акмеология» в конце 20-х годов XX в. как названия отдельной науки, и несколько позже, определение ее предмета, места в системе наук о человеке [10].

И, наконец, институциональный этап, начавшийся в 90-е годы XX в. связан с созданием социальных институтов: акмеологических кафедр, соответ-

ствующих лабораторий в вузах, Международной академии акмеологических наук, и оформлением требований к этой психолого-педагогической отрасли в паспорте специальности ВАК.

Что касается исследования эйдети́зма, как особого вида памяти, позволяющего удерживать и воспроизводить в деталях образ предмета в его отсутствие, то данное понятие не только этимологически связано с античным происхождением от древнегреческого («εἶδος» - вид, образ, идея, форма) [2], но и с онтологическими и гносеологическими идеями античности, имеющими основание в философии Платона.

Основу учения о бытии Платона составляет представление о существовании двух миров: мира эйдосов как иерархии абсолютных и совершенных образцов и мира вещей. Идея или прообраз вещи либо существа является самым глубинным и существенным в нем. Для человека это его бессмертная душа. Для мира эйдосов, существующего вне времени и пространства, характерно единство и постоянство, а для вещей – множественность, изменчивость, и неполнота, искаженность исходной идеи.

Душа человека, до рождения находясь в мире эйдосов, обладает полным знанием, рождаясь в теле, «забывает» то, что знала в духовном мире, обретая возможность воспроизведения «образов» в процессе познания, как припоминания.

Познание описывается Платоном как общение (κοινωνία) между эйдосом объекта и душой субъекта, в итоге чего в душе человека формируется отпечаток эйдоса или ноэма (νόημα). Подлинное умопостигаемое познание, связанное с умением видеть эйдосы, достигается в отвлечении от нашего мнения о вещи и от чувственных впечатлений, которые отражают только материальное бытие вещи. В связи с этим Платон дает классификацию видов познания, выделяя «мнение» (δόξα), и «знание», «науку» (ἐπιστήμη).

В свою очередь, поскольку чувственно-воспринимаемое делится на два рода – сами предметы и их тени и изображения. мнение разделяется на простое воображение, уподобление (εἰκασία) и на верование или способность обладать

непосредственным опытом (πίστις). Умопостигаемый мир также делится на два рода: идеи и их умопостигаемые подобия, соответственно знание-ἐπιστήμη подразделяется на чистую мудрость – познание идей, доступных одному лишь разуму (νόησις) и на опосредованное познание или на познание математических объектов с помощью рассудка (διάνοια).

Эстафета исследования феномена эйдетики в современной науке была передана в отечественной психологии от марбургской психологической школы, поскольку в начале XX в. еще было возможно интенсивное научное общение исследователей российских и зарубежных школ и именно в это время формулируются базовые положения и методики эйдетики.

Особо следует отметить работы П. П. Блонского и Л. С. Выготского, заложивших основы изучения эйдетических способностей человека [11; 12].

И. В. Страхов продолжил систематическое исследование теорий и эйдетики в связи с проблемой типа в психологии [13]. Он логически четко излагает основные положения эйдетики, дает исчерпывающий охват проблемы с точки зрения фактологии и методологии. В работе проанализирована история вопроса, «физиологическое объяснение эйдетики», показано, в чем заключается этот феномен, рассмотрены эксперименты по изучению эйдетики, описаны психофизические типы (базедовидный и тетаноидный), выделяемые в эйдетике, раскрыто общепсихологическое и педагогическое значение эйдетических исследований. Его статья и в наше время может служить информативным источником при изучении истории и основных идей эйдетической школы.

Прежде чем перейти к определению понятия духовного здоровья, напрямую связанного с понятием счастья и полноценного развития личности, необходимо обратиться к понятию свободы, являющейся основанием здоровья, на разных уровнях.

Отметим основные измерения свободы человека как парадоксального существа, с одной стороны являющегося физическим, биологическим и социальным объектом, а, с другой, - полем сознания и свободного духа.

Первым измерением является физическая свобода, проявляющаяся не

только в том, чтобы тело не было заключено в оковы, не относилось бы к низшей категории по расовому, половому или иному признаку, а в физическом здоровье и развитии, физической и биологической трансформации благодаря влиянию преобразующего воздействия духа.

Психологическое измерение свободы связано с самостоятельным развитием психических способностей, ростом сознания, предполагает открытость, восприимчивость и поиск собственных ответов на жизненные вызовы. Свободный в этом смысле человек не является рабом религиозной, политической, социальной или иной идеологии. Другой стороной психологической свободы является личностная ответственность и зрелость.

Следующее измерение свободы - социальное. Оно проявляется во внешних свободах личности в обществе и государстве, в разрешенных законом, поощряемых обычаями, религией, моралью определенных правах. Социально свободный человек не дискриминирован и не пребывает в местах лишения свободы по мировоззренческим основаниям, а имеет возможность реализации своих убеждений в социуме.

Духовное измерение свободы приходит в спонтанном состоянии невыбирающей осознанности, независимой ни от вещного мира, ни от волевых желаний что-либо сделать. Лаконично в европейской традиции особенность духовной свободы в сравнении со свободой воли, выражающейся во внутреннем самоопределении личности перед лицом добра и зла, выразил И. Кант: «Под свободой в космологическом смысле я разумею способность самопроизвольно начинать состояние. Свобода в практическом смысле есть независимость воли от принуждения чувственности» [14, с. 478].

Представляется, что фундаментальными характеристиками здоровья являются именно свобода и развитие личности в соответствии со своими сущностными особенностями.

В отечественной научной литературе понятие духовного здоровья является слабо разработанным. В психологических исследованиях в основном рассматривается понятие психического здоровья либо социального. Соответствен-

но, и многие патологические проявления психически нормальных людей, распространенные в обществе потребления, не определяются в своей сущности. В отечественной философии сущностные основания этой проблемы исследовал М. Мамардашвили [1]. В западной науке фундаментально проблема духовного здоровья ставится в работах Э. Фромма и Х. Арендт [15; 16].

В литературе чаще, когда говорится о духовном развитии личности, в основном имеется в виду религиозный путь, в действительности это не единственный способ обретения духовного здоровья. Кроме того, принадлежность человека к определенной конфессии далеко не всегда связана с обретением духовного здоровья. В русском языке понятие «целостность» связано с понятием «исцеление», что означает состояние выхода из болезни. Критерием духовного здоровья является целостность личности, основанная на духовно-нравственных ценностях и любви, что также обнаруживает сущностное сходство с античными идеями, а также развитием этих идей в последующие эпохи [17].

Как показывает анализ биографических источников, в которых описывается достижение акмэ, необходимым условием интеграции личности на уровне духовно-творческих измерений выступает духовное творчество жизни или жизнетворчество. Результатом такой интеграции является обретение духовного здоровья. В сравнении с изученностью отдельных видов творчества – художественного, научного или технического, где основным критерием выступает новизна, родовое понятие жизнетворчества, то есть творческого отношения к своей жизни в целом, стало исследоваться сравнительно недавно [см. 7].

Таким образом, идеи и понятия античной традиции целостного представления о человеке и путей его развития для достижения максимального воплощения творческого потенциала, являются особенно востребованы в ситуации «антропологической катастрофы».

Библиографический список

1. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. М., 1990.
2. Древнегреческо-русский словарь / Сост. Дворецкий И.Х., под ред. Соболевского С.И. М., 1958.
3. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. М., 1986.

4. Соловьев С. Смысл любви: избранные произведения: Стихи, письма, филос. эссе. М., 1991.
5. Бердяев Н.А. Самопознание: (опыт философской автобиографии) М., 1991.
6. Сорокин П.А. Дальняя дорога: Автобиография. М., 1992.
7. Минченко Т.П. Проблема целостности личности в условиях кризиса: диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук: 09.00.11. Томск, 1994.
8. Гумилев Н. Заветы символизма и акмеизма // Аполлон.1913. С. 42-46.
9. Городецкий С. Некоторые течения в современной русской поэзии // Аполлон.1913. С. 46-51.
10. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001.
11. Блонский П.П. Педология. М., 1925.
12. Выготский Л.С. Эйдетика // Выготский Л.С. и др. Основные течения современной психологии. М.; Л., 1930. С. 178-205.
13. Страхов И.В. Эйдетика // Психология. 1929. Т. II. Вып. 2. С. 280-298.
14. Кант И. Соч. Т. 3. М., 1964. С. 478.
15. Фромм Э. Психоанализ и религия. Искусство любить. Иметь или быть? Киев, 1998.
16. Арндт Х. Банальность зла. Эйхман в Иерусалиме. М., 2008.
17. Минченко Т.П. К вопросу о понимании свободы и любви в культуре эллинизма // Влияние эллинизма на науку, культуру и образование современности: коллективная монография / под науч. ред. Т.П. Минченко. Томск., 2016. 78-88.

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ СПОРТСМЕНОВ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ИХ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ К УСЛОВИЯМ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ¹

Светлана Сергеевна Павленкович

кандидат биологических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания
Институт физической культуры и спорта ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»
e-mail: svpavlin@yandex.ru

Аннотация: статья посвящена изучению психоэмоционального состояния спортсменов разных специализаций как показателя их подготовленности к условиям соревновательной деятельности. Проведенная самооценка психологической подготовленности и предстартовых психических состояний гребцов и легкоатлетов свидетельствуют о более высоком ее уровне у спортсменов с высокой нервно-психической устойчивостью по сравнению с лицами со средним уровнем.

Ключевые слова: гребцы, легкоатлеты, соревновательная деятельность, психоэмоциональное состояние, нервно-психическая устойчивость, предстартовые состояния, психологическая подготовленность.

PSYCHO-EMOTIONAL STATE OF ATHLETES AS AN INDICATOR OF THEIR PREPAREDNESS TO THE CONDITIONS OF COMPETITIVE ACTIVITY

S.S. Pavlenkovich

Candidate of Biology, Associate Professor of Department of Physical Training Theory
of the Institute of Sports and Physical Training, Saratov State University
e-mail: svpavlin@yandex.ru

Abstract: the article is devoted to the study of psycho-emotional state of athletes of different specializations as an indicator of their readiness for the conditions of competitive activity. The conducted self-assessment of psychological preparedness and pre-start mental States of rowers and athletes indicate its higher level in athletes with high neuropsychic resistance compared to persons with an average level.

Keywords: rowers, athletes, competitive activity, psycho-emotional state, neuropsychiatric stability, pre-start states, psychological preparedness.

Психологическая подготовка занимает особое место в современном спорте. Можно очень хорошо подготовиться к главному старту сезона, подойти к нему на пике формы. Но, к сожалению, на отборочных турнирах спортсмен может выступить блестяще, выигрывая у всех потенциальных соперников, но на главном соревновании игра почему-то не получается [1, 2].

На результат выступления спортсмена на соревнованиях оказывают непосредственное влияние все стороны технической, тактической, физической и

¹ © Павленкович С.С., 2018

© Саратовский университет, 2018

психологической подготовки. В ходе соревнований происходит постепенное увеличение величины стрессов, особенно при достижении спортсменом достаточно высоких результатов. Спортсмены, у которых тревога выражается в непосредственных агрессивных действиях, обычно не добиваются высоких спортивных показателей. Это относится и к индивидам, которые не способны владеть собой и управлять своим эмоциональным и физическим состоянием во время стресса [2, 3].

Психологическая подготовленность является результатом психологической подготовки спортсмена к соревнованию и представляет собой интегральное личностное качество, определяющее успешность поведения спортсмена на соревновании и его результативность [1, 4]. Состояние психической готовности – это уравновешенная, относительно устойчивая система личностных характеристик спортсмена, на фоне которых разворачивается динамика психических процессов, направленных на ориентировку спортсмена в предсоревновательных ситуациях и в условиях соревновательной борьбы, на адекватную этим условиям саморегуляцию собственных действий, мыслей, чувств, поведения в целом, связанных с решением частных соревновательных задач, ведущих к достижению намеченной цели. Психическая подготовка направлена на формирование у спортсмена установки на соревновательную деятельность и на создание условий для адаптации к экстремальным условиям такой деятельности [1, 5, 6, 7].

В связи с этим проведены исследования психоэмоционального состояния спортсменов разных специализаций во взаимосвязи с их подготовленностью к условиям соревнованиям деятельности.

В исследовании приняли участие 15 легкоатлетов-бегунов и 20 гребцов 17-19 лет, тренирующихся на базе стадиона «Динамо» г. Саратова и ГБОУ-УДОД «Саратовская областная специализированная детско-юношеская спортивная школа олимпийского резерва по гребле на байдарках и каноэ» г. Энгельса Саратовской области. Исследования психоэмоционального состояния у спортсменов проводились дважды в предсоревновательный период (за 1

месяц и за 1 неделю до соревнований) и 1 раз в соревновательный период непосредственно перед соревнованиями.

Для оценки психоэмоционального состояния спортсменов использовали следующие методики [8, 9]: «Прогноз» (определение нервно-психической устойчивости), «Самооценка психологической подготовленности к соревнованиям» Гордона-Ямпольского и «Предстартовые психические состояния» А.Н. Николаева. Все результаты исследований были подвергнуты статистической обработке по критерию Стьюдента.

На основании уровня нервно-психической устойчивости (НПУ) по методике «Прогноз» было сформировано 2 группы спортсменов. В 1 группу с высокой нервно-психической устойчивостью вошли 13 легкоатлетов и гребцов со средними показателями $8,6 \pm 0,3$ балла. 2 группу со средней нервно-психической устойчивостью составили 22 спортсмена, набравшие по шкале НПУ $16,7 \pm 0,4$ балла.

За 1 месяц до проведения соревнований у обследуемых с высокой НПУ выявлен более высокие показатели устойчивости к стрессорам ($11,5 \pm 0,6$ балла), способности к самоконтролю и саморегуляции ($10,6 \pm 0,8$ балла), а также волевой активности ($11,4 \pm 0,4$ балла) по сравнению со спортсменами со средним уровнем НПУ ($8,1 \pm 0,5$ балла, $7,9 \pm 0,3$ балла и $10,5 \pm 0,6$ балла соответственно).

Предстартовые психические состояния по показателям самочувствия ($7,2$ и $6,6$ балла), активности ($7,3$ и $7,1$ балла), настроения ($8,9$ и $8,5$ балла) и эмоционального возбуждения ($5,4$ и $5,2$ балла) не имели существенных различий в группах обследуемых с высокой и средней НПУ. Достоверная разница выявлена по показателям напряжения ($3,7$ и $5,2$ балла), тревожности ($4,4$ и $5,7$ балла) и уверенности ($9,3$ и $7,5$ балла).

За 1 неделю до старта в обеих группах установлено снижение показателей психологической подготовленности спортсменов к соревнованиям, носящее более выраженный характер у спортсменов со средней НПУ. Так, средние показатели устойчивости к стрессорам у лиц со средней НПУ снизились на $24,8\%$, способности к самоконтролю и саморегуляции – на $20,6\%$, а волевой активно-

сти – на 3,3% в отличие от лиц с высокой НПУ (на 8,7%, 6,6% и 1,4% соответственно).

Кроме того, у обследуемых зафиксировано снижение показателей по всем категориям САН (на 8,8-10,7% в 1 группе и 12,7-14,6% во 2 группе). Однако достоверный характер изменений установлен только у спортсменов со средней НПУ.

Показатели напряжения и тревожности оказались сильнее выражены у лиц в 1 группе (увеличились на 77% и 62%), тогда как во 2 группе изменения составили лишь 35% и 29% соответственно. Однако степень эмоционального возбуждения наиболее высокой оказалась у лиц во 2 группе (увеличилась на 57%) по сравнению со спортсменами 1 группы (39%). Показатели уверенности, напротив, сильнее снизились у легкоатлетов и гребцов во 2 группе (на 36%) по сравнению со спортсменами 1 группы (на 12,5%).

В день соревнований средние показатели самооценки психологической подготовленности у спортсменов обеих групп имели тенденцию к увеличению. Причем, более существенная разница изучаемых параметров установлена при сравнении их с показателями 2 этапа исследований (за 1 неделю до соревнований). Так, средние показатели устойчивости к стрессорам, способности к самоконтролю и саморегуляции, а также волевой активности у лиц 1 группы увеличилась на 11,2-20,7% по сравнению с 1 этапом и на 24,7-29,1% по сравнению со 2 этапом. Во 2 группе прирост изучаемых показателей составил 3,8-9,3% по сравнению с 1 этапом и 14,2-47,8% по сравнению со 2 этапом.

Показатели самочувствия, активности и настроения в 1 группе увеличились на 8,8-26,4% по сравнению с 1 этапом и на 20,3-37,6% по сравнению со 2 этапом. Во 2 группе отмечено увеличение самочувствия на 7,9-10,4% по сравнению с 1 этапом и на 23,7-33,4% по сравнению со 2 этапом. Следует отметить, что показатели настроения у спортсменов во 2 группе были выше по сравнению с показателями самочувствия и активности, в то время как показатели по всем категориям САН у лиц 1 группы были приблизительно одинаковыми.

Средние показатели напряжения и тревожности у спортсменов в обеих группах оказались значительно больше показателей 1 этапа и ниже показателей 2 этапа. Так, показатели напряжения выросли на 34% у спортсменов в 1 группе и на 28% во 2 группе по сравнению с первоначальным этапом и снизились на 27% и 8,4% соответственно по сравнению со 2 этапом. Средние показатели тревожности у спортсменов оказались больше показателей 1 этапа на 27% в 1 группе и на 33% во 2 группе, а также меньше показателей 2 этапа на 21% и 1,8% соответственно. Средние показатели уверенности в день соревнований были выше на 7,7-22% у спортсменов в 1 группе и на 6,2-54,1% во 2 группе по сравнению с аналогичными показателями предсоревновательного периода.

Показатели эмоционального возбуждения у спортсменов обеих групп оказались выше на 5,8-26% по сравнению с показателями первого предсоревновательного периода и ниже на 17,7-22,8 % по сравнению с данными второго этапа.

Таким образом, положительная динамика показателей предстартовых состояний у спортсменов с высокой нервно-психической устойчивостью может быть связана с их способностью мобилизовать свои силы перед ответственным соревнованием, проявлением самообладания и мотивацией достижения, наличием опыта саморегуляции эмоциональных состояний. Нарастание напряжения, тревожности и эмоционального возбуждения в группе со средней нервно-психической устойчивостью можно объяснить тем, что соревновательный стресс имеет место у всех спортсменов.

Психологическая подготовка предполагает уверенность в себе, в своих товарищах по команде, в желании испытать и преодолеть себя, добиться победы над противником любой ценой. Анализ соревновательной деятельности показывает, что наличие у гребцов высокой специальной подготовленности наряду с недостаточной готовностью к максимальным волевым усилиям в условиях жесткого противоборства приводит к поражениям. Но и высокая готовность к волевым усилиям не гарантирует успешного выступления в соревнованиях. Практика показывает, что если гребец владеет психической саморегуляцией,

может удержать свое состояние и двигательные действия в оптимальных параметрах, то только в этом случае он может добиться высокого результата.

Проведенные исследования показали, что при подготовке гребцов-байдарочников к соревнованиям необходимо проводить психодиагностику их психических состояний с целью выявления спортсменов, испытывающих неблагоприятные психические состояния.

Библиографический список

1. Киселев Ю.Я. Психологическая готовность спортсмена: пути и средства достижения. М.: Советский спорт, 2009. 276 с.
2. Беспалова Т.А., Царева Н.М. Психологические особенности личности спортсменов // Влияние физической культуры на формирование картины мира ребенка: международный межвуз. сб. науч. тр. Саратов, 2012. С.102-107.
3. Ткачева М.С. Особенности функционирования познавательных психических процессов в различных видах спорта // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2012. № 4. С. 65-69.
4. Павленкович С.С. Роль индивидуально-психологических особенностей студентов-спортсменов в адаптации к соревновательной деятельности // Актуальные проблемы и перспективы развития физической культуры и спорта в высших учебных заведениях Минсельхоза России: сборник статей по материалам IV международной, межвузовской учебно-методической и научно-практической конференции. Саратов: Изд-во ООО «Центр социальных агроинноваций СГАУ», 2016. С. 35-39.
5. Павленкович С.С., Беспалова Т.А., Токаева Л.К., Смышляева И.В. Типологические особенности темперамента и свойства нервной системы студентов командных и индивидуальных видов спорта в условиях соревновательной деятельности // Физическая культура, спорт - наука и практика. 2018. № 2. С. 110-116.
6. Беспалова Т.А. Психоэмоциональное состояние игроков дивизиона «Любитель 40+» «Ночной хоккейной лиги» // Формирование физической культуры и культуры здоровья учащихся в условиях модернизации образования: Сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции. Издательство: Изд-во ЕИ К(П) ФУ г. Елабуга, 2015. С. 18-22.
7. Токаева Л.К., Павленкович С.С. Влияние экзаменационного стресса на психоэмоциональный статус и функциональное состояние сердечно-сосудистой системы первокурсников // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 2. URL: scienceducation.ru/102-6054 (дата обращения: 14.08.12).
8. Бабушкин Г.Д. Психодиагностика личности при занятиях физической культурой и спортом. Омск: Изд-во СибГУФК, 2012. 328 с.
9. Николаев А.Н. Методика изучения предстартовых психических состояний спортсменов // Психологические основы педагогической деятельности. Вып. 2. СПб., 2001. С. 81-84.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ¹

Лариса Вячеславовна Поселягина

канд. пед. наук, доцент кафедры педагогической психологии и педагогики

Частного образовательного учреждения высшего образования

«Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова»,

e-mail: Livnevy@mail.ru

Аннотация. Целью статьи является рассмотрение психологических условий развития творческой индивидуальности обучающихся в профессиональной деятельности. Важнейшими предпосылками успешного профессионального самоопределения являются высокий уровень развития познавательной сферы, адекватная самооценка, сила воли, эмоциональная зрелость и саморегуляция личности. В состав программы тренинга влияния малой группы на развитие творческой индивидуальности входит набор упражнений, каждое из них построено с учетом постепенной интенсификации процессов познания, самопознания, рефлексии и ориентировано на развитие сознательного отношения к себе, эмоциональной волевой и психической устойчивости. Результатами работы были улучшение настроения; развитие силы воли, самоконтроля, формирование позитивных жизненных целей и повышение мотивации и способности к их достижению; выработка уверенности в себе, развитие творческой индивидуальности.

Ключевые слова: творчество, творческая индивидуальность, профессиональное самоопределение, социально-психологический тренинг

PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF CREATIVE PERSONALITY OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

L.V. Poselyagina

Candidate of pedagogy, associate professor of the Department of Pedagogical Psychology and Pedagogy, Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov

e-mail: Livnevy@mail.ru

Abstract. The purpose of the article is to consider the psychological conditions of development of creative individuality of students in professional activity. The most important prerequisites for successful professional self-determination are a high level of cognitive development, adequate self-esteem, willpower, emotional maturity and self-regulation of the individual. The training program of the influence of a small group on the development of creative individuality includes a set of exercises, each of them is built taking into account the gradual intensification of the processes of cognition, self-knowledge, reflection and is focused on the development of a conscious attitude to yourself, emotional will and mental stability. The results of the work were improvement of mood; development of willpower, self-control, formation of positive life goals and increase of motivation and ability to achieve them; development of self-confidence, development of creative individuality.

Key words: creativity, creative individuality, professional self-determination, socio-psychological training

В настоящее время своеобразие студенчества как социальной группы во многом определяется задачами, которые общество ставит перед образователь-

¹ © Поселягина Л.В., 2018

© Саратовский университет, 2018

ными организациями высшего образования. При этом большое значение имеет включение студентов в различные виды деятельности. Спецификой высшего образования будет являться профессиональная практическая направленность деятельности. Овладение теоретическими знаниями осуществляется в конкретной профессиональной деятельности, что позволяет студентам проявлять самостоятельность и активность. Профессиональное самоопределение личности – длительный процесс, который требует максимального включения обучающихся в выбранную трудовую сферу [1]. Адекватность представлений о профессии основывается на знании требований и условий данного вида работы.

Целью статьи является рассмотрение психологических условий развития творческой индивидуальности обучающихся в профессиональной деятельности.

Е.А. Климов специально выделяет в стадиях становления профессионала стадию оптации, которая приходится на рассматриваемый возраст, когда человек принимает принципиальное решение о выборе пути профессионального развития [2]. Была выявлена взаимозависимость развития познавательной сферы, эмоциональной сферы и профессиональной направленности обучающихся. Лекции, практические занятия, внеаудиторные мероприятия, тренинги и т.д. развивают творческую индивидуальность обучающихся, если имеют эмоциональную значимость, возможность применения полученных компетенций на практике [3].

Важнейшими предпосылками успешного профессионального самоопределения являются высокий уровень развития познавательной сферы, адекватная самооценка, сила воли, эмоциональная зрелость и саморегуляция личности [4].

Развитие творческой индивидуальности студентов определено следующими педагогическими условиями: развитие у студентов установки на проектирование учебно-профессиональной деятельности с учетом творческой индивидуальности, мотивация саморазвития, самоконтроля как отражение потребности в изменении себя как субъекта профессиональной деятельности; модер-

низация обучения, важнейшими функциями которого выступают: глобализация, интеграция, информатизация, дифференциация, преемственность, мобильность, критическое отношение к нормативам, открытость среде и профессиональным инновациям, творчески преобразующее отношение к миру с учетом принципа экологии окружающей среды, стремление к самоактуализации.

Ведущими закономерностями образовательного процесса, выступающими в качестве стратегии развития творческой индивидуальности студентов средствами малой группы, являются: культуросообразность, предполагающая активное включение личности в диалог и полифонию культур; многофункциональность образовательной среды, стимулирующая разнообразие способов реализации личности; рефлексивность, способствующая формированию способностей к самоанализу личностного и профессионального роста; связь теории с практикой, обусловленная инвариантностью образовательного процесса.

В этой связи возникает проблема личностных характеристик творческой индивидуальности. Творчество есть прерогатива свободной, способной к саморазвитию личности. Можно сказать, что творчество есть способ «личностного» существования в противоположность обезличенному действованию [5]. В данном контексте проблема развития творческой индивидуальности обучающихся предусматривает рассмотрение структуры творческой индивидуальности. Основу структуры составляют ценности, интересы и личностные черты.

Достаточно распространенной является точка зрения, согласно которой творчество и труд – это единое целое, одно без другого быть не может. Следует отметить, что в студенческом возрасте происходит становление самосознания, формирование «Я концепции». Будущий специалист в условиях созданных в вузе индивидуальных траекторий развития выбирает собственную технологию деятельности, что будет являться его неповторимой особенностью. Необходимо подчеркнуть также, что специфика студенческого возраста состоит в осознании своей индивидуальности, становлении самосознания и формирования «Я концепции».

Следовательно, организация образовательного процесса для студентов должна иметь гибкий характер, предусматривать вариативность решений. При этом происходит преломление образовательной модели через призму личности обучающегося. Взаимосвязь внешних условий и особенностей личности студента будет способствовать творческой реализации, самоопределению. Таким образом, будет найден оптимальный баланс учета личностных потребностей и общественных запросов, предъявляемых к выпускнику.

Понятие «творческая индивидуальность» наиболее ярко проявляется в моделировании и применении развивающей учебной среды. Развивающая учебная среда призвана обеспечивать личностный рост, также происходит формирование психологических и педагогических новообразований. Современные образовательные технологии позволяют создать условия профессиональной самоактуализации и самореализации. Посредством тренингов воспитанники могут общаться с другими людьми, быть открытыми для диалога, иметь возможность меняться, формируются новые смыслы, понимания происходящего, что и будет являться основой творческого профессионального самоопределения в современных условиях конкурентоспособности.

Нами была разработана и апробирована программа тренинга влияния малой группы на развитие творческой индивидуальности будущих психологов в условиях тренинга.

Целью программа тренинга развития творческой индивидуальности личности является создание благоприятных условий для работы группы, ознакомление участников с основными принципами социально-психологического тренинга, совместное продумывание и принятие правил работы, совершенствование приемов самодиагностики и способов самораскрытия, освоение активного стиля общения и способов передачи и приеме обратной связи.

Темы занятий: 1. Введение в дисциплину «Психологический тренинг профессионального общения»; 2. Профессиональное общение; 3. Психологический тренинг; 4. Социально-психологический тренинг; 5. Тренинг профессионального общения «Как научиться эффективно общаться»; 6. Проведение пси-

хологических тренингов на сплочение группы; 7. Проведение психологических тренингов на выравнивание и поднятие эмоционального фона; 8. Проведение психологических тренингов на развитие творческих способностей; 9. Проведение психологических тренингов вербального и невербального общения; 10. Тренинг позитивного отношения к себе.

В состав программы входит набор упражнений, каждое из них построено с учетом постепенной интенсификации процессов познания, самопознания, рефлексии и ориентировано на развитие сознательного отношения к себе, эмоциональной волевой и психической устойчивости (например, «Что я о себе знаю и хочу узнать», «Саморегуляция психического состояния», «В здоровом теле здоровый дух» и т.д.).

В результате проведенной работы ожидаются снижение уровня тревожности и агрессивности, формирование адекватной самооценки студентов, формирование позитивных жизненных целей и повышение мотивации и способности к их достижению, формирование умения конструктивно разрешать конфликтные ситуации. Данные проявления мы рассматриваем как необходимые условия дальнейшего развития творческой индивидуальности студентов.

Библиографический список

1. Поселягина Л.В. Формирование эстетической культуры в исследовательской деятельности воспитанников // Современные вызовы психологии и педагогики (к 20-летию психологического факультета Нижнекамского филиала Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)): материалы Всероссийской научно-практ. конф., 21 ноября 2017 г. Казань: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2017. С.39 – 42.
2. Климов Е.А. Введение в психологию труда: Учебник для вузов. М.: «Академия»; 2010. 336с.
3. Петрова Г.А. Воспитание эстетической культуры будущих педагогов в условиях университетского образования: учебно-методическое пособие. Казань: Центр инновационных технологий, 2009. 152 с.
4. Прыгин Г.С., Олейник Н.С. Исследование особенностей внутригруппового взаимодействия субъектов с различными регуляторно-типологическими особенностями // Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека / Под ред. В.И. Моросановой. М.: Психологический ин-т РАО, 2006. С. 282–304.
5. Роджерс Н. Фасилитация творчества // Вопросы психологии. 2007, № 6. С.64 – 73.

ПОТЕНЦИАЛ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ПСИХОЛОГИИ ТВОРЧЕСТВА: ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ¹

Александр Валентинович Репринцев
доктор пед. наук, профессор кафедры психологии образования
и социальной педагогики,
ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»,
e-mail: reprintsev@mail.ru

Аннотация. Автор статьи размышляет о специфике потенциала учреждений дополнительного образования детей, проблемах оценки эффективности потенциала таких учреждений в развитии способностей воспитанников, их одаренности, формировании гуманистической образовательной среды, обеспечении условий для всестороннего, гармонического развития каждого ребенка. Особое внимание уделено содержанию и проблемам взаимодействия педагога с воспитанниками, развитию их индивидуальности, соблюдению в этих отношениях педагогического такта.

Ключевые слова: педагогика и психология дополнительного образования детей, гуманизация образовательной среды, психология творчества.

POTENTIAL OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN THROUGH THE PRISM OF PSYCHOLOGY OF CREATIVITY: PROBLEMS OF HUMANIZATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

A.V. Reprintsev
doctor of pedagogy, professor of the Department of Educational Psychology
and Social Pedagogy,
Kursk State University,
e-mail: reprintsev@mail.ru

Abstract. The author of the article reflects on the specifics of the potential of institutions of additional education for children, the problems of assessing the effectiveness of the potential of such institutions in developing the abilities of pupils, their giftedness, the formation of a humanistic educational environment, and ensuring conditions for the comprehensive, harmonious development of each child. Particular attention is paid to the content and problems of interaction between the teacher and pupils, the development of their individuality, and the observance of the pedagogical tact in these relations.

Key words: pedagogy and psychology of additional education of children, humanization of the educational environment, psychology of creativity.

Реализация потенциала современных учреждений дополнительного образования детей самым тесным образом связана с профессиональной культурой педагогов, сформированностью у них педагогического такта, ибо речь идет о тонкой и деликатной сфере взаимодействия с воспитанниками – развитии их

¹ © Репринцев А.В., 2018

© Саратовский университет, 2018

творческих способностей, приобщении детей и подростков к традициям и нормам культуры. Эти вопросы находились в поле пристального внимания И.В. Страхова и нашли отражение в его книгах «Психология творческого вдохновения» (1962), «Внутренняя речь в художественном изображении» (1964), «Психология педагогического такта» (1966) и некоторых его статьях в научных журналах. Эти работы нисколько не потеряли своей актуальности и помогают нынешним педагогам выстраивать грамотное взаимодействие с воспитанниками учреждений дополнительного образования.

Деятельность современных учреждений образования строится на основе прочных педагогических традиций и опыта, позволяющих сохранять проверенные временем системы и технологии, гарантирующие продуктивное личностное и творческое развитие детей и молодежи. В числе таких систем – учреждения дополнительного образования, являющие собой уникальную социокультурную и образовательную среду, в которой получают основу для личностного и профессионально-творческого роста тысячи воспитанников [1]. Главными предпосылками успешности реализации программ дополнительного образования служат способности детей и талантливые педагогические кадры, счастливая встреча которых предопределяет очень многое в судьбах воспитанников образовательных учреждений, в перспективе прихода в профессию, в различные трудовые коллективы людей не случайных, а вполне творческих, успешных, состоятельных, сделавших свой профессиональный выбор осознанно и с учетом совершенных творческих проб [2]. Дополнительное образование обеспечивает мощное личностное развитие детей, позволяя каждому воспитаннику найти себя в конкретном виде творческой деятельности, развить свои способности, совершить жизненное и профессиональное самоопределение [3].

Возможности системы учреждений дополнительного образования определяются их воспитательным потенциалом (от лат. *potentia* – сила), под которым принято понимать совокупность образовательных и воспитательных ресурсов, источников, возможностей, средств, условий, используемых для решения задач развития творческих способностей детей и юношества, реализации

программ дополнительного образования, достижения конкретных образовательных результатов в личностно-творческом и профессиональном развитии воспитанников [4]. Воспитательный потенциал в каждом учреждении имеет свою специфику, детерминированную своеобразием условий, в которых протекает образовательная деятельность, возможностями конкретных субъектов, наличием у них устойчивых мотивов и способов организации взаимодействия, выраженной потребностью друг в друге [5].

Конечно, возникает стремление «измерить» потенциал, зафиксировать степень его влияния на воспитанников, меру его референтности в восприятии детей и юношества. Но такого измерителя нет, и, следовательно, всякие «замеры» могут носить исключительно субъективный характер. Однако одним из бесспорных параметров, которые наиболее убедительно свидетельствуют о воспитательном потенциале учреждения, выступает его референтность, мера привлекательности, личностной значимости для каждого конкретного ребенка [6]. Стремится ли воспитанник в учреждение или тяготеет своим присутствием в нем, испытывает ли морально-психологический комфорт или чувствует жесткое давление среды, порождающее внутренний дискомфорт, неприятие норм и ценностей среды, желание вырваться из среды учреждения? Эти и другие проявления сигнализируют о состоянии образовательной среды, степени ее гуманистичности, ориентации на ребенка, его потребности и интересы, ожидания и ценностные отношения [7]. Специфика воспитательного потенциала определяется еще и тем, что ребенок, как правило, не испытывает страха, робости, психологического зажима в дополнительном образовании, раскрепощается, обретает уверенность и личностный смысл в той деятельности, в которую включен. Такого раскрепощения и степени комфорта ребенок не получает в школе, ощущая явное преимущество и привлекательность среды дополнительного образования [8].

Воспитательный потенциал учреждения дополнительного образования определяется совокупными возможностями социально-педагогической среды, характером и содержанием связей ее субъектов, мерой понимания ими общности воспитательных целей, реализуемых функций и содержания деятельности в

общей, единой логике развития каждого воспитанника, его личностного и профессионального роста [9]. По сути, воспитательный потенциал есть счастливая встреча двух людей – ребенка, жаждущего найти себя, получить импульс для личного творческого развития, и педагога, способного такое развитие обеспечить, оказать педагогическую помощь, поддержку, сопровождение в обретении ребенком собственного Я, выработке стратегии своей собственной жизни, своей социальной и профессиональной судьбы. Встреча с таким ребенком, помощь ему и для педагога служит важнейшей предпосылкой профессиональной самореализации, продолжения учителя в своем талантливом ученике [10]. В дополнительном образовании особенно важны и ценны способности ребенка, его талант, его одаренность. – Это тот природный материал, который в руках опытного мастера-педагога превращается в блистательный самородок, в незаурядную личность, в яркую индивидуальность, в счастливую творческую судьбу. Но, даже если ребенок не достигает высот творческой индивидуальности (увы, на это способны не все), все-таки выигрывают все: и сам ребенок, и педагог, и общество, ибо в самостоятельную взрослую социальную жизнь приходит человек и гражданин, освоивший значительный пласт культуры, совершивший свое восхождение к духовным вершинам, которые будут задавать ему на протяжении всей жизни представление об идеале, о совершенстве в той деятельности, к которой он приобщился в учреждении дополнительного образования [11].

Включенность ребенка в жизнедеятельность творческого сообщества студийцев, кружковцев, неформальность отношений в нем, возможность личностного роста в соответствии с мерой и темпом освоения образовательной программы, ориентация на обеспечение успешности воспитанника в избранной деятельности, наличие личностного смысла, устойчивых мотивов саморазвития и самосовершенствования, подлинно гуманистический характер отношений педагога и ребенка создают тот уникальный воспитательный потенциал, которым не обладает никакое другое образовательное учреждение. Именно способный ребенок и талантливый педагог – два важнейших субъекта, без которых воспитательный потенциал учреждения теряет всякий смысл. Конечно, очень важен

«дух школы» (Л.Н. Толстой, В.А. Сухомлинский), морально-психологический климат образовательного учреждения, но он «вторичен», он – производное от отношений ребенка и педагога. И только потом к воспитательному потенциалу можно отнести предметно-материальную среду, конкретные условия, в которых протекает взаимодействие педагога и ребенка.

Надо признать, что сегодня на содержание и характер взаимодействия ребенка и педагога оказывает влияние множество внешних факторов, среди которых, пожалуй, наиболее опасным является глобализирующаяся культура и средства ее массового тиражирования, распространения – телевидение, Интернет, социальные сети [12]. По мере углубления в эту информационную среду у ребенка может возникнуть ощущение «погруженности в культуру», воображаемого присутствия в ней. Но это погружение носит виртуальный, мысленный характер и в реальности не развивает творческих способностей ребенка, а чаще всего заглушает их, задает ложные цели и ценности, способы самореализации [13]. Другим, и не менее опасным, следствием виртуального «погружения в культуру» становится социальное обособление, аномия, индивидуализация бытия личности, отторжение межпоколенческих связей, выход из процессов естественной культурной трансмиссии, служившей человечеству на протяжении тысячелетий важнейшим механизмом наследования ценностей и нормативов культуры [14]. Современный постиндустриальный мир, создавший мощнейшую систему «цифровизации сознания человека», манипуляции его сознанием и поведением, программирования его поступков, отношений, действий, дистанцирует ребенка от достижений подлинной культуры, уводит его в область мифов, иллюзий, грез, размывает представления о подлинно важном, ценном, истинном в человеческой жизни [15]. Этот опасный вектор развития современной цивилизации могут и должны преодолеть учреждения дополнительного образования, способные вернуть человеку человеческое, обеспечить развитие его «природных сущностных сил» (К. Маркс). Дополнительное образование и его воспитательный потенциал позволяют приобщиться ребенку к Красоте, к Добру, к Истине, обрести способность быть субъектом окружаю-

щего мира, творить его по законам красоты и гармонии, добра и справедливости [16]. В этом и состоит высочайшая миссия дополнительного образования.

Библиографический список

1. Концепция развития дополнительного образования детей. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р // <http://static.government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf>
2. Апшева А.М. Психолого-педагогическое сопровождение дополнительного образования детей. Опыт и практические рекомендации. М: МД ЭБЦ, 2011. 180 с.
3. Соколова Н.А. Педагогика дополнительного образования детей: учебное пособие для студ. пед. вузов. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. 224 с.
4. Педагогика дополнительного образования. Психолого-педагогическое сопровождение детей / Отв. ред. Л.В. Байбородова. М.: Юрайт, 2016. 413 с.
5. Булатников И.Е. Аксиологические основы развития социальной и профессиональной ответственности личности: что может воспитание? // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика. 2010. Т. 16. № 1. С. 110 - 120.
6. Булатников И.Е. Педагогическое наследие Б.З. Вульфова в контексте "модернизации" современного российского образования: традиции и уроки системного подхода // Образование личности. 2012. № 2. С. 36 - 47.
7. Булатников И.Е. Личность. Мораль. Воспитание: Проблемы социально-нравственного становления личности в условиях глобализации культуры. Избр. труды И.Е. Булатникова / Предисл. и общая ред. А.В. Репринцева: В 2 тт. Т.1 Курск: Издательский дом ВИП, 2017. 392 с.
8. Булатников И.Е., Репринцев А.В. Системная методология в контексте поиска оптимальной модели реформирования российского образования // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 22. С. 19 - 34.
9. Бредихин А.П. Проблемы социализации молодежи в контексте трансформации национальной культуры и образования // Непрерывное профессиональное образование как фактор устойчивого развития инновационной экономики / Под ред. Е.А. Корчагина, Р.С. Сафина. Казань, 2017. С.3 - 8.
10. Булатников И.Е. «Кризис культуры» и его отражение в состоянии общественной морали: диалектика вечного и временного в социально-нравственном воспитании молодежи // Евразийский форум. 2012. №4. С.78 - 92.
11. Булатников И.Е. Границы свободы и ответственности педагогов в контексте глобализации культуры // Вестник Мордовского университета. 2009. № 2. С. 79.
12. Переславцева Л.И. Моделирование процесса организации образовательной среды вуза как фактора формирования информационной культуры будущего педагога-музыканта // Ярославский педагогический вестник. 2018. №1. С. 95 - 101.
13. Переславцева Л.И. Развитие информационной культуры будущих специалистов в условиях глобализации культуры: диалектика социального и индивидуального // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2016. №2. Т.22. С.142 - 147.
14. Переславцева, Л.И. Информационная среда как фактор формирования духовно-нравственной культуры современной молодежи // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2012. №1. Т.18. Ч.1. С.105 - 107.
15. Бауман З. Текучая современность. М.; СПб.: Питер. 2008. 240 с.
16. Хагуров Т.А. Постмодернизм как повседневность, или образование в стиле Кафки: заметки социолога // Школьные технологии. 2015. № 3. С. 3 - 15.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ¹

Михаил Александрович Репринцев
аспирант кафедры художественного образования и истории искусств
Курский государственный университет,
e-mail: rma_92@mail.ru

Аннотация. Автор статьи анализирует феномен проектной деятельности, различные подходы к пониманию ее природы, развивающих возможностей, потенциала в профессиональной подготовке современных дизайнеров. Особое внимание автором уделено психологическим характеристикам проектной деятельности, ее сопряженности с мышлением личности, воображением, развитием творческих способностей. Автор подчеркивает интегративный, системный характер проектной деятельности, единство когнитивного, эмоционально-волевого и субъектно-деятельностного компонентов, обеспечивающих целостное развитие личности будущего дизайнера.

Ключевые слова: педагогика и психология профессионального образования, дизайн-образование, проектная деятельность, психология творчества.

PSYCHOLOGICAL BASES FOR FORMING THE PROFESSIONALISM OF FUTURE DESIGNERS BY MEANS OF PROJECT ACTIVITY

M.A. Reprintsev
post-graduate student of department of art education and arts history
Kursk State University
e-mail: rma_92@mail.ru

Abstract. The author of the article analyzes the phenomenon of project activity, various approaches to understanding its nature, developing opportunities, potential in the professional training of modern designers. Special attention is paid to the psychological characteristics of the project activity, its conjugation with the thinking of the individual, imagination, the development of creative abilities. The author emphasizes the integrative, systematic character of the project activity, the unity of the cognitive, emotional-volitional and subject-activity components that ensure the overall development of the personality of the future designer.

Keywords: pedagogy and psychology of vocational education, design education, project activity, psychology of creativity.

Феномен проектной деятельности стал активно использоваться в образовательной практике в последнее десятилетие, хотя его зарождение относится к концу XIX – началу XX столетия. Однако на рубеже XX – XXI веков педагоги вновь вернулись к «методу проектов», находя в нем множество достоинств и неоспоримых преимуществ. И.Д. Чечель отмечает, что ныне «проектирование как процесс решения нестандартных, сложных задач и технология получения инновационных

¹ © Репринцев М.А., 2018

© Саратовский университет, 2018

решений получает широкое распространение в различных сферах деятельности» [1]. Вполне уместна и эффективна проектная деятельность в профессиональной подготовке дизайнеров, поскольку позволяет решить широкий комплекс образовательных и развивающих задач. Важным свойством проектной деятельности является ее системность, интегральность и междисциплинарность [2].

Обращение к словарям и энциклопедиям позволяет выяснить, что проект (projection –лат.) означает – бросание вперед. Проект представляет собой некий прототип, образ проектируемого или моделируемого объекта, пространства, среды, возможный план, желаемый замысел проектируемого процесса или явления. Толковый словарь русского языка интерпретирует понятие «проект» в трех версиях: как разрабатываемый план какого-либо сооружения или механизма; как предварительный набросок, эскиз; как возможный для реализации план, замысел. Проект следует рассматривать как проявление творческой активности сознания индивида, посредством которого происходит трансформация из идеального в реальное. Проект выступает как специфическая форма деятельности сознания личности, позволяющая конструировать трудовую деятельность человека [3]. Создание проекта является специфическим процессом перехода идеального в реальное, воображаемого (мыслимого!) в конкретное. В этом случае принято говорить о процессе проектирования. В работах Дж.К. Джонса содержатся более десятка вариаций определения феномена проектирования. Их анализ позволяет утверждать, что проектирование выступает в качестве самостоятельного вида деятельности проектировщика, инициирующей изменения в окружающей человека среде [4]. Смысл проектирования в широком социально-психологическом контексте состоит в том, что это практическая деятельность человека, результатом которой являются сначала воображаемые, а затем и реальные изменения в окружающей его среде, основывающиеся на сознательном и целенаправленном изменении и преобразовании среды [5].

Таким образом, проект представляет собой заверченный этап мыслительной деятельности, в которой происходит переход объекта действительности из воображаемого (мыслимого) состояния в реальное, наглядно-образное, конкрет-

ное, позволяющее объекту обрести новые качества или свойства. Чаще всего речь идет о проектировании среды, которая является и объектом восприятия, воображения, и объектом преобразования (сначала мысленного, затем – отраженного в эскизе, в проекте преобразования, а в итоге и вполне реального преобразования) [6]. Проектная деятельность представляет собой процесс, обладающий собственной целью, логикой, последовательностью, промежуточными и итоговыми результатами, ориентированный на изменение окружающей среды (конкретного объекта), приведение ее к новым эстетическим характеристикам и параметрам. Проектная деятельность, как правило, ограничена во времени, предполагает получение уникального продукта (результата проектирования), согласование и координацию усилий всех включенных в эту деятельность субъектов.

Одним из первых инициаторов использования проектной деятельности в образовании был Дж. Дьюи, полагавший, что обретение опыта и новых знаний возможно через решение ребенком познавательной проблемы, самостоятельный поиск ее решения. Это запускает механизм активности мышления, поиска результативного решения важной практической или теоретической проблемы. Идеологию проектной деятельности активно поддержал П.Ф. Каптерев, видевший в ней эффективное средство развития способностей личности и инструмент упражнения для ума. Не обошли своим вниманием возможности проектной деятельности П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.Н. Шульгин. В 30-е годы XX столетия проектная деятельность была отнесена к неэффективным и предана забвению. Ряд современных ученых (П.Р. Атутов, И.А. Зимняя, Н.В. Матяш, В.Ф. Сидоренко, М.А. Трускова и др.) раскрывают возможности и педагогический потенциал проектной деятельности, считают возможным ее эффективное применение в профессиональном образовании. Нынешняя «реабилитация» проектной деятельности связана с технологизацией образования, необходимостью интенсификации образовательного процесса, развитием субъектности личности в обретении профессионального опыта. На это нацеливает педагогов Национальная Стратегия развития образования до 2020 года, акцентируя внимание педагогов на диалогичности, проблемности, контекстности, интегра-

тивности образования. Всеми этими возможностями в полной мере обладает именно проектная деятельность.

Проблемность предполагает наличие ситуации, порождающей в сознании студента когнитивного напряжения, диссонанса, когда необходимость решения творческой или исследовательской задачи вступает в противоречие с имеющимися у дизайнера способами получения знания или результата. Это побуждает (или должно побуждать) к поиску либо новых средств, либо к получению принципиально нового результата.

Контекстность следует рассматривать как сопряженность проектов с реальными условиями повседневной жизни студентов, вхождением в социально-профессиональную творческую среду художников-проектировщиков, освоением ценностей и норм творческого дизайнерского сообщества, новых социальных ролей, пониманием возрастающей своей социальной ответственности за результаты творческой деятельности, выстраиванием стратегии профессионального развития.

Интегративность предполагает сопряженность осуществляемой проектной деятельности с общекультурным развитием студента, постижением способов и средств эффективного социального взаимодействия, опыта сотрудничества, коммуникации, опоры на знания и опыт, полученные из общекультурных дисциплин. Интегративность проектной деятельности строится на аккумуляции всех знаний и опыта в разработке замысла проекта, выстраивании его композиции и умении осуществлять проект на практике.

Диалогичность предполагает непрерывность общения, развитость перцептивных, эмпатических умений дизайнера, его умение грамотно выстраивать отношения со всеми участниками проектной деятельности, вести диалог на принципах уважения партнера, признания его права на собственное мнение, умение художника отстаивать свою точку зрения, вести полемику, корректно выстраивать линию поведения в ситуациях конфликта.

В современной педагогике и психологии профессионального образования существуют различные взгляды на возможности проектной деятельности и их реализацию в профессионально-личностном развитии студентов. А.В. Хуторской

трактует проектную деятельность как важный дидактический метод, опирающийся на системное воплощение проблемного обучения, моделируемых в образовательном процессе ситуаций когнитивного напряжения [7]. Л.Г. Медведев видит возможности учебных творческих проектов в системе средств общепрофессиональной подготовки студентов. Эти возможности связаны с переходом от «школы памяти» к «школе мышления», реализацией личностно-ориентированного подхода в профессиональном образовании [8]. В понимании А.И. Ассерова проектная деятельность способна выступать эффективным средством развития профессиональной компетентности будущих специалистов. В таком понимании проектная деятельность способствует достижению личностно значимых целей студентов, разрешению проблемных ситуаций, развитию субъектности обучающихся [9]. Е.А. Елизарова видит возможности проектной деятельности в контексте саморазвития, самоактуализации личности, освоения широкого круга профессиональных компетенций [10, с. 109]. Продуктивны и практически ориентированы материалы исследования О.В. Арефьевой, констатирующей значительные возможности проектирования в развитии выразительного графического языка дизайнера, опыта макетирования реализуемого проекта [11]. По мнению Н.Ю. Бугаковой, проектная деятельность обладает значительными возможностями в творческом развитии будущих дизайнеров, обогащении их духовной и эстетической культуры, развитии творческой индивидуальности студентов. Основой этого являются творческие способности каждого студента, обретающие в процессе проектной деятельности устойчивые признаки индивидуально-творческого профессионального стиля [12]. Ведущим средством формирования индивидуальности студентов и опыта коллективного взаимодействия считает проектную деятельность А.В. Сазанова [13]. Акцентируя внимание на возможностях проектной деятельности в развитии графических умений обучающихся, Н.В. Матяш интерпретирует такую деятельность как совокупность действий, реализуемых на основе проектных знаний, а также определенных умений и навыков [14]. Е.С. Полат размышляет о природе и сущности самообразования, возможностях практико-ориентированных и исследовательских проектов в развитии профессиональных и

личностных качеств студентов [15]. В трактовке Т.М. Кауда проектная деятельность способствует развитию целостных функциональных знаний студентов, их «универсального мировоззрения». Проектная деятельность в контексте интеграционного подхода понимается как самостоятельная деятельность, результатом которой становится конкретный продукт (проект), аккумулирующий в себе знания из различных специальных и общенаучных областей, обеспечивающий развитие профессиональных знаний, умений, владений, которыми должен обладать каждый конкурентоспособный специалист [16].

Обзор современных исследований показывает, что в последние десятилетия наблюдается значительный всплеск интереса педагогики и психологии к возможностям проектной деятельности и реализации ее потенциала в решении широкого спектра задач модернизации профессионального образования [17]. Большинство исследователей связывают реализацию этого потенциала с особенностями содержания проектной деятельности, наличием у студентов мотивационной готовности, психологической установки на включение в проектную деятельность, саморазвитие и обретение самостоятельности в ней [18]. Следует обратить внимание и на то, что практически все исследователи сходятся в том, что реализация развивающего потенциала проектной деятельности происходит за счет присутствия в ней **трех важнейших элементов – когнитивного, эмоционально-волевого и субъектно-деятельностного.**

Когнитивный элемент связан с развитием знаниевой составляющей, освоения студентом широкого спектра общекультурных и профессиональных знаний, информации, представлений о ценностях и нормах культуры, способности критически воспринимать и оценивать поступающую в сознание информацию, основательно и всесторонне ее анализировать, обрабатывать, интерпретировать. Когнитивный компонент непосредственно отражает мыслительные способности студента, его эрудицию, кругозор, специфическое восприятие и понимание окружающего мира, готовность к его преобразованию. Эмоционально-волевой компонент отражает сформированность эмоциональной сферы личности, восприимчивость человека к явлениям и процессам окружающего мира, развитость

его ощущений, перцептивных, эмпатических способностей студента, его готовность к волевой саморегуляции, сохранению устойчивости внимания, включенности в деятельность, иммобилизации. Эмоционально-волевая сфера играет очень важную роль и в концентрации усилий субъекта в процессе самообразования, саморазвития, достижении поставленных субъективно-значимых целей. Субъектно-деятельностный компонент важен возможность практического сопряжения освоенных знаний, представлений, мыслительных процедур, накопленных впечатлений, эмоционального опыта с реальной деятельностью, мерой субъектности студента в этой деятельности, авторством этой деятельности. Авторство следует понимать в этом контексте широко: оно возможно лишь тогда, когда мыслительные способности и умения субъекта обладают выраженными чертами оригинальности, новизны, материализованными в конкретном проекте, в уникальном видении и воплощении образа мира. Понятно, что для дизайнера такая субъектность является необходимым условием существования в мире искусства, интеграции в профессиональное творческое сообщество [19].

Обратим внимание на важный аспект сопряжения этих трех компонентов – когнитивного, эмоционально-волевого и субъектно-деятельностного. Нельзя, ошибочно рассуждать и «формировать» каждый из этих компонентов отдельно, изолированно: они не существуют отдельно друг от друга, – в человеческом сознании они целостны, едины, взаимозависимы и взаимообусловлены! Более того, развитие каждого предопределяет развитие остальных. Но источником развития когнитивного и эмоционального компонентов является практическая деятельность субъекта. Только через включение в деятельность развивается и мышление, и эмоциональная сфера личности. Между тем, в современной науке наметился заметный отрыв знания и понимания, о чем убедительно пишет О.И. Тарасова, констатируя опасные тренды эволюции феномена понимания в образовании [20]. Эти же тренды тревожат В.Ф. Рунге и В.В. Сеньковского, отмечающих, что «в науке XX века появилось удивительное явление – разрыв знания и понимания. Знание не дает понимания, и понимание не увеличивается благодаря росту знания. Понимание зависит от отношения знания к бытию, это равнодействующая знания и бы-

тия» [21, с. 211]. И далее: «Не знание делает человека живым, а его самобытность, связь с бытием. Понимание – это существовательная сторона содержания знания» [21, 212]. В свое время это явление прогнозировал и М.К. Мамардашвили, считавший, что мир не предстает человеку статичным, застывшим, раз и навсегда данным; мир в действительности непрерывно творится. Нам кажется, что мы находимся в мире наблюдаемых вещей, которые существуют сами по себе, и в этом мире развивается наша психологическая жизнь, совершаются шаги нашего познания, события нашей судьбы. Но на самом деле наша жизнь разворачивается в том мире, который непрерывно воссоздается [22, с.215]. Эту реальность создает сам человек не только своим сознанием, мышлением, но и своими практическими действиями. Основой этого является человеческое сознание, мышление человека и его практическая деятельность [23].

Соединить в единое целое мышление и деятельность, обеспечить прочное их сопряжение с эмоциями, студента, с его предшествующим опытом практическими умениями позволяет проектная деятельность, вступающая эффективным средством профессионально-личностного развития будущего дизайнера [24]. При этом важно понимать, что проектная деятельность (при всех ее неоспоримых достоинствах) не может заменить собой углубленного погружения студента в предметную область, в чтение литературы, в самообразование [25]. Проект позволяет аккумулировать ранее накопленные знания, представления, материализовать их, конкретизировать, но не может заменить собой продолжительную и систематическую работу над расширением и обогащением кругозора, эрудиции, компетентности студента. Проектная деятельность служит формой выявления, обнаружения уровня развития мыслительных способностей дизайнера, сформированности практических, прикладных профессиональных умений и навыков, фактором, стимулирующим его дальнейшую работу над собой.

Библиографический список

1. Чечель И.Д. Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе. М.: Сентябрь, 1998. 144 с.
2. Наумов В.П. Основы проектной деятельности. Магнитогорск: Изд-во МАГУ, 2001. 150 с.

3. Кантор К.М. Опыт социально-философского объяснения проектных возможностей дизайнера // Вопросы философии. 1981. № 11. С. 84-96.
4. Джонс Дж.К. Методы проектирования: Пер. с англ. М.: Мир, 1986.
5. Булатников И.Е. Педагогическое наследие Б.З. Вульфова в контексте "модернизации" современного российского образования: традиции и уроки системного подхода // Образование личности. 2012. № 2. С. 36-47.
6. Булатников И.Е., Репринцев А.В. Системная методология в контексте поиска оптимальной модели реформирования российского образования // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 22. С. 19-34.
7. Хуторской А. В. Дидактика. СПб.: Питер, 2017. 720 с.
8. Медведев Л.Г. Активизация процесса образного мышления на занятиях по рисунку (на ХГФ пединститутах): Дисс. ... к. п. наук. М., 1977. 182 с., ил.
9. Ассесоров А.И. Роль проектно-производственной деятельности в формировании профессиональной культуры студента-дизайнера // Успехи современного естествознания. 2009. № 9. С.172-173.
10. Елизарова Е.А. Основы формирования проектной деятельности // Вестник Казанского технологического университета. 2008. №1. С.107-111.
11. Арефьева С. М. Школа дизайнера в системе университета // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (г. Чебоксары, 3 апреля 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков и др. Чебоксары: Интерактив плюс, 2016. Вып. 1 (6). С. 127-136.
12. Бугакова Н.Ю. Научные основы развития инженерной проектной деятельности студентов технического вуза: На примере общепрофессиональных дисциплин: Дис. ... докт. пед. наук. Калининград, 2001. 242 с.
13. Сазанова А.В. Генезис и сущность понятия «проектная деятельность» // Психология, социология и педагогика. 2012. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/06/673> (дата обращения: 07.06.2018).
14. Матяш Н.В. Проектная деятельность младших школьников: Книга для учителя начальных классов. М.: «Вентана-Граф», 2004. 112 с.
15. Полат Е.С. Метод проектов [Электронный ресурс] // Методология учебного проекта. Режим доступа: <http://schools.keldysh.ru/labmro/lib/index.htm>.
16. Кауда Т.М. Формирование проектной культуры в системе архитектурно-художественного образования: Дис. ...к.п.н: 13.00.01. Великий Новгород, 2000. 283 с.
17. Рождественская Н.В. Психология художественного творчества: Учебное пособие. СПб., 1995. 265с.
18. Каримова И.С. Формирование проектно-образного мышления студентов-дизайнеров средствами графики: дисс. ... к. пед. н. Хабаровск, 2005. 267 с.
19. Новиков Д.А. Управление проектами: организационные механизмы. М.: ПМСОФТ, 2007.
20. Тарасова О.И. Деграция понимания и социопсихическая сущность человека // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2010. Т. 10. № 1. С. 43-48.
21. Рунге В.Ф., Сеньковский В.В. Основы теории и методологии дизайна. М., 2001.
22. Мамардашвили М.К. Эстетика мышления. М., 2001. 416 с.
23. Джатдоева И. М. Подходы к формированию проектно-образного мышления студентов-дизайнеров // Мир науки, культуры, образования. Горно-Алтайск, 2016. № 4. С. 133-134.
24. Куликов А.Г. Формирование проектных умений учащихся старших классов в системе непрерывного дизайнерского образования: Дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2000. 141 с.
25. Фильчакова Ю.А. Воспитание искусством (Развитие проектной культуры у подростков) // Внешкольник. 2000. № 7–8.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЕСПЕЧЕНИИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ ПОВЕДЕНИЕМ¹

Людмила Михайловна Рышкова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования
и социальной педагогики,

ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»

e-mail: lrysh@yandex.ru

Аннотация. Автор статьи анализирует психологические ресурсы учреждений учреждения дополнительного образования в обеспечении социализации детей с отклоняющимся поведением. Автор отмечает роль взаимодействия педагога и ребенка, педагога и родителей в формировании адаптационных механизмов приспособления детей, принятия ими регулятивных норм социальной среды, подчеркивает роль социально-психологической среды детского объединения в обеспечении социализации таких детей, развитии их способностей и интересов. Автор подчеркивает роль личности педагога дополнительного образования в организации социальной адаптации детей с отклоняющимся поведением.

Ключевые слова: педагогика и психология дополнительного образования, социализация, социальная адаптация, отклоняющееся поведение.

PSYCHOLOGICAL RESOURCES OF ADDITIONAL EDUCATION IN SUPPORT OF SOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN WITH DISCLAIMER BEHAVIOR

L.M. Ryshkova

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Educational Psychology
and Social Pedagogy,

Kursk State University,

e-mail: lrysh@yandex.ru

Abstract. The author of the article analyzes the psychological resources of the institutions of the institution of additional education in ensuring the socialization of children with deviant behavior. The author notes the role of the interaction between the teacher and the child, the teacher and parents in the formation of adaptation mechanisms for the adaptation of children, their acceptance of the regulatory norms of the social environment, emphasizes the role of the socio-psychological environment of the children's association in ensuring the socialization of such children and the development of their abilities and interests. The author emphasizes the role of the individual of the teacher of additional education in the organization of social adaptation of children with deviant behavior.

Keywords: pedagogy and psychology of additional education, socialization, social adaptation, deviant behavior.

Современный этап развития дополнительного образования характеризуется обновлением и качественными изменениями его структуры, содержания, новыми организационно-педагогическими подходами к проблеме социального развития детей и подростков. Многие исследователи отмечают сложность и болез-

¹ © Рышкова Р.М., 2018

© Саратовский университет, 2018

ненность модернизационных процессов, противоречивость происходящих в практике социального воспитания детей явлений [1]. Ряд известных ученых фиксируют нарастание социальной стратификации в обществе, межпоколенное дистанцирование, экономическое расслоение в социальной среде, что неизбежно сказывается на росте асоциальных проявлений в среде подростков и юношества, распространении криминальной культуры, социальном обособлении и потере молодежью социального оптимизма [2]. Понятно, что следствием этих негативных социокультурных явлений становится противоречивая социальная ситуация развития детей, сложные условия поиска ими системы жизненных смыслов и ценностей, стремление обрести материальное благополучие без приложения личных усилий и способностей [3]. Отклоняющееся поведение сегодня становится довольно распространенным явлением в среде подростков и юношества. Необходимость изучения проблемы социальной адаптации воспитанников, имеющих отклонения в социальном развитии, сегодня представляется важной теоретической и практической задачей для педагогики и психологии социального воспитания. Могут очень многое успешно решить в этом плане и учреждения дополнительного образования, выступающие социально-педагогической нишей, комфортной и референтной средой, в которой подросток или юноша сможет найти достойное приложение своим способностям и интересам, самореализоваться, обрести друзей, выстроить свою линию жизни [4].

Одним из важнейших проявлений продуктивности социализации ребенка служит степень освоения им норм морали, неписанных правил социального бытия, сложившихся традиций социального взаимодействия [5]. Адаптация в этом случае говорит о принятии ребенком норм культуры, внутреннем его согласии с этими нормами и готовности следовать им. Но и социальное обособление, способность оставаться носителем индивидуальности, уникальной личности – не менее важный показатель продуктивности процесса социализации ребенка [6]. Однако в этом процессе вполне возможны некоторые отклонения в социальном развитии детей, а иногда – и весьма значительные трудности. Следовательно, успешность социализации во многом зависит от взрослых, от родителей и педагогов,

формирующих среду повседневного бытия ребенка, определяющих многие содержательные аспекты его поведения и отношений [7]. Наибольшие затруднения в социальной адаптации испытывают, как правило, дети дошкольного и младшего школьного возраста, обладающие несформированными в полной мере адаптационными способностями. Но и возможности коррекции социального развития личности в эти периоды достаточно высоки. Значит, важно вовремя выявить возможные отклонения и грамотно их скорректировать, предупредить, помочь ребенку закрепить опыт общественно одобряемого поведения.

Психологи и социальные педагоги вполне обоснованно утверждают, что «плохих» детей, не поддающихся коррекции, не бывает, – трудности в социальном воспитании некоторых детей связаны с ошибками в воспитании родителей, порожденными их безответственностью и легкомыслием, ошибками и безразличием, а иногда – и родительской жестокостью. Трудности в воспитании, как правило, бывают порождены целым комплексом причин – внешних и внутренних. Внешние связаны с особенностями среды, а внутренние – с особенностями психики ребенка [8]. Протест, агрессия, эпатаж – эти проявления чаще всего следствие поведения родителей, ответ детей на непонимание взрослых, а иногда – просто ответная защитная реакция подростка, свидетельствующая о кризисе в отношениях со взрослыми и необходимости кардинально менять способы взаимодействия с ребенком, признать его взрослость, изменившийся его статус.

Конечно, расширяющаяся сеть учреждений дополнительного образования (Дома детского творчества, клубы по интересам, спортивные школы и физкультурно-оздоровительные комплексы) позволяют каждому ребенку найти не только дело по душе, но и встретить настоящих друзей, ищущих возможность реализации своих способностей и интересов [9]. Не менее важно и то, что в этих учреждениях работают педагоги по призванию, к которым тянутся дети, – с ними (оказывается!) легче найти общий язык и взаимопонимание, рассказать о своих проблемах и получить мудрый совет. Такие педагоги реже встречаются в стенах школы. А в дополнительном образовании меньше формализма, больше конкретики и про-

зрачности отношений, понятнее суть предлагаемой деятельности и мера ее соответствия интересам и эмоциональным ожиданиям самого ребенка [10].

Традиционная теория и практика социального воспитания демонстрирует не только свою неэффективность, но она наносит и существенный урон нравственному состоянию общества. Известно, что чаще всего педагоги в общении с «трудными» воспитанниками прибегают к карательным, репрессивным и запретительным мерам, а порой – и откровенным угрозам. Возможны ли в этом случае откровенные, доверительные отношения между воспитанником и педагогом? Конечно, нет! Более того, «карающая педагогика» не способствует устранению причин отклонений в социальном поведении ребенка, угрозы и страх лишь обостряют противоречия, но не разрешают их, что, в свою очередь, ещё более усугубляет ситуацию, закрепляя асоциальное в личности, порождая целый ряд новых проблем. Отправным звеном воспитания в образовательном процессе учреждений дополнительного образования может и должна стать человеческая личность, её индивидуальные задатки и способности. Именно в дополнительном образовании могут быть обеспечены условия, ориентированные на способности и возможности конкретного ребёнка, сопровождение его продуктивной самореализации, коррекции личностного и социального развития таких воспитанников [11]. Ведущая цель учреждений дополнительного образования детей – оказание поддержки ребёнку в его социальном становлении, преодолении трудностей, решении личностных проблем, и только на втором плане – образование [12].

Известный специалист в сфере педагогики дополнительного образования Н.А. Соколова отмечает, что для социального развития ребенка идеальной средой являются творческие объединения по интересам [13], в которых формируется сообщество воспитанников со сходными интересами, ценностями ориентациями, что позволяет формировать позитивную социально-педагогическую среду, оказывающую непрерывное влияние на каждого ее члена, ибо он представляет уже не отдельно себя, не изолированную, автономную личность, а детский коллектив, сообщество единомышленников, референтную группу, мнением которой ребенок дорожит, с которой считается и уважает. Едва ли такая же степень ува-

жения может возникнуть в стенах школы... Уникальность детских объединений в дополнительном образовании состоит в том, что они могут вести эффективную и своевременную профилактику и коррекцию отклонений в социальном развитии детей, формировать прочный опыт социально-одобряемого поведения. Одна из целей воспитания – перевод ребёнка из асоциального состояния в социально приемлемое, одобряемое. Основной задачей педагогики дополнительного образования является необходимость приостановить растущую напряжённость и проявления дезадаптации. Учреждение системы дополнительного образования строит свою работу на основе разнообразия содержания и характера своей деятельности [14]. Формируя возможности для выбора занятий по интересам, оно создаёт условия для развития творческих способностей детей, особенно дошкольного и младшего школьного возраста. Ключевой фигурой, обеспечивающей эффективность социализации ребенка, является педагог дополнительного образования, а фактором привлекательности взаимодействия с ним – морально-психологическая среда учреждения и детского объединения.

Дополнительное образование детей – это подсистема, тип образования, ориентированное на «удовлетворение постоянно изменяющихся индивидуальных социокультурных и образовательных потребностей детей, развитие мотивацию к познанию и творчеству» [15]. Институты дополнительного образования предлагают ребёнку широкий диапазон возможностей и условий выбора «индивидуальной траектории» личностного творческого развития, реализации познавательных, творческих интересов, обретения комфортной социально-психологической среды, в которой ребенок получает свое признание и уважение со стороны других детей и взрослых. Это тот вид среды, который почти невозможен в условиях школьного образования, ибо оно изначально выстроено на основе оценки исключительно только интеллектуальных ресурсов детей. В отличие от школы, в системе дополнительного образования ребенок имеет возможность самостоятельно выбирать образовательную программу, содержание образования, темп и логику движения к достижению образовательного результата и т.д. Все это создает хорошие предпосылки для коррекции личностного развития ребенка [16].

Дополнительное образование – это реальная и эффективная зона ближайшего развития личности ребёнка. Предлагаемые системой дополнительного образования области личностного развития детей позволяют расширить их кругозор, усложнить чувственный опыт воспитанников [17]. Психическое развитие ребёнка начинается с формирования чувственных представлений. Обучение анализу образца, представление конечной цели помогает формированию мыслительных операций, и, прежде всего, – наглядно-образного мышления. Организация игровой деятельности способствует формированию планирующей функции речи, развитию высших психических функций, самоконтроля и т.д. Таким образом, включенность ребенка в образовательный процесс учреждения дополнительного образования неизбежно влечет большую эффективность адаптации ребенка к социальной среде, его подготовку к жизни в сложном и противоречивом мире. Это тем более важно, когда речь идет о детях с отклоняющимся поведением, о выработке устойчивых представлений о нормах социального общения, навыков коммуникации и ориентации в информационном пространстве, обеспечивает формирование навыки принятия самостоятельных решений [18]. Проблема подготовки детей дошкольного и младшего школьного возраста с отклонениями в поведении к оптимальному вхождению в социум приобрела сегодня особую социальную актуальность и потому должна стать одним из важных направлений деятельности учреждений дополнительного образования детей. У таких учреждений гораздо больше возможностей, чем у традиционной школы, для обеспечения мягкой коррекции личностного развития школьников с выраженными признаками социальных отклонений, для возвращения обществу нравственно здоровых и социально активных юных граждан, способных безболезненно войти в социальную среду, реализовать себя, стать полноценными и достойными гражданами своего Отечества.

Библиографический список

1. Булатников И.Е. «Кризис культуры» и его отражение в состоянии общественной морали: диалектика вечного и временного в социально-нравственном воспитании молодежи // Евразийский форум. 2012. №4. С.78-92.

2. Булатников И.Е., Репринцев А.В. Системная методология в контексте поиска оптимальной модели реформирования российского образования // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 22. С. 19-34.
3. Репринцев А.В. Этническая социализация подростков и молодежи в поликультурном российском обществе: проблемы и противоречия // Этнокультурное образование в современном мире / Ред. Е.А. Александрова. 2017. С. 596-612.
4. Репринцев А.В. Дополнительное образование как фактор социализации подростков и юношества: векторы инновационного развития // Инновации сегодня – традиции завтра: Материалы междунар. научно-практ. конф. / Гл. ред. Н.В. Васильченко. Минск: НИЦХТДМ, 2016. 342 с. С.31-36.
5. Булатников И.Е. Личность. Мораль. Воспитание: Проблемы социально-нравственного становления личности в условиях глобализации культуры. Избр. труды И.Е. Булатникова: В 2 тт. Т.1 Курск: «ВИП», 2017. 392 с.
6. Репринцев А.В. Культурно-образовательная среда в становлении личности русского человека // Педагогика. 2015. №1. С.88-96.
7. Булатников И.Е. Педагогическое наследие Б.З. Вульфова в контексте "модернизации" современного российского образования: традиции и уроки системного подхода // Образование личности. 2012. № 2. С. 36-47.
8. Репринцев А.В. Развитие теории социально-нравственного воспитания молодежи в исследованиях И.Е. Булатникова // Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2018. № 2 (46). С. 143-167.
9. Педагогика дополнительного образования. Психолого-педагогическое сопровождение детей / Отв. ред. Л.В. Байбородова. М.: Юрайт, 2016. 413 с.
10. Апшева А.М.. Психолого-педагогическое сопровождение дополнительного образования детей. Опыт и практические рекомендации. М: МД ЭБЦ, 2011. 180 с.
11. Репринцев А.В. Образовательная среда вуза в системе факторов формирования этнокультурной идентичности юношества // Высшее и среднее профессиональное образование России в начале 21-го века: состояние, проблемы, перспективы развития / Под общей редакцией Р.С. Сафина, Е.А. Корчагина. Казань, 2018. С. 42-48.
12. Ильинская И.П. Эстетическое развитие ребенка в поликультурной среде. Курск: ООО Издательство «Мечта», 2018. 264 с.
13. Соколова Н.А. Педагогика дополнительного образования детей: учеб. пособие для студ. пед. вузов. Челябинск: ЧГПУ, 2010. 224 с.
14. Репринцев М.А. Этнокультурные основы современного дизайн-проектирования: компетентностный подход в профессиональной подготовке дизайнера // Формирование этнокультурной компетентности субъектов педагогического процесса в условиях поликультурной образовательной среды: отв. ред. В.В. Константинова. Йошкар-Ола, МарГУ, 2017. С. 56-65.
15. Булатников И.Е. Аксиологические основы развития социальной и профессиональной ответственности личности: что может воспитание? // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2010. Т. 16. № 1. С. 110-120.
16. Репринцев М.А. Этнокультурные основы современного дизайн-проектирования: опыт разработки и реализации проектов историко-этнографических комплексов // Этнопедагогика как фактор сохранения российской идентичности. Чебоксары, ЧГПУ, 2017. С. 464-469.
17. Репринцев М.А. Социально-нравственные основы проектирования городской среды: миссия и компетентность профессионала-дизайнера // Высшее и среднее профессиональное образование России в начале 21-го века: состояние, проблемы, перспективы развития / Под общей редакцией Р.С. Сафина, Е.А. Корчагина. Казань, 2018. С. 207-213.
18. Ильинская И.П. Эстетическое воспитание младших школьников средствами художественной культуры разных народов. Белгород, 2013. 220 с.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ¹

Василий Николаевич Саяпин

кандидат педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой технологического образования факультета ППиСО
ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»

e-mail: kafedra.tehnologi@yandex.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема формирования методической культуры у будущих учителей технологии, обосновываются её компоненты, анализируются функции методической культуры учителя технологии, особенности развития методической культуры в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: педагогическая культура, методическая культура, учителя технологии образовательных учреждений, профессиональная подготовка.

FORMATION OF METHODOLOGICAL CULTURE IN FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS

V.N. Sayapin

Candidate of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Technology Education
of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education
Saratov State University

e-mail: kafedra.tehnologi@yandex.ru

Abstract. This article discusses the problem of forming a methodical culture in future teachers of technology, substantiates its components, analyzes the functions of a methodological culture of a teacher of technology, features of the development of a methodical culture in the process of vocational training.

Key words: pedagogical culture, methodical culture, teachers of technology of educational institutions, vocational training

Проблема профессиональной подготовки будущих учителей технологии, нацеленной на осуществление ими профессиональной деятельности в образовательных учреждениях различного типа и вида, является актуальной, важной и многоаспектной.

Данная подготовка на современном этапе развития отечественного образования рассматривается с учетом требований, обозначенных в Федеральных государственных образовательных стандартах общего и профессионального образования, профессионального стандарта педагога, различных подходов и др., в которых особое место отводится культуре будущего педагога и ее развитию [1].

¹ © Саяпин В.Н., 2018

© Саратовский университет, 2018

Понятие «культура педагога» или «педагогическая культура» является по своей сути сложным смысловым образованием как многозначительная и специфичная по содержанию категория. При этом необходимо отметить, что, с одной стороны, она представляет научно-педагогический интерес, что способствует совершенствованию теоретических взглядов на уточнение сути этого понятия. С другой стороны, «педагогическая культура» является фундаментальным и более широким по отношению к понятию «профессиональная компетентность» и выступает в качестве прочной базы в формировании профессиональной компетентности учителей [2].

Педагогическая культура раскрывается в трудах отечественных и зарубежных педагогов и психологов и связывается с широкой эрудицией, духовностью, интеллигентностью, нравственными качествами личности (отзывчивость, доброжелательность, справедливость и др.). Тогда педагогическую культуру учителя технологии можно рассматривать как обобщающую характеристику его как личности, отражающую его способность настойчиво и успешно осуществлять учебно-воспитательную деятельность в сочетании ее с продуктивным взаимодействием с обучающимися и окружающими его людьми. Отметим, что вне такой культуры педагогическая деятельность учителя технологии оказывается малоэффективной.

Можно выделить целый ряд исследований, в которых рассматриваются различные аспекты развития профессиональной культуры педагога. В трудах отечественных педагогов-практиков достаточно полно изучена проблема развития педагогической культуры (В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинский и др.). Эта проблема нашла отражение в трудах таких ученых как В.А. Слостенин, Н.В. Кузьмина, Д.С. Лихачев, Е.В. Бондаревская, Е.Н. Шиянов, Н.Е. Щуркова и др.

В зависимости от контекста ими выделяются «дидактическая культура», «исследовательская культура», «инновационная культура», «коммуникативная культура», «методическая культура», «эмоциональная культура» и т.д.

Рассматриваемая нами методическая культура будущего учителя техно-

логии и ее развитие можно выделить как одно из направлений их профессиональной подготовки, которое активно изучается в трудах психологов и педагогов во второй половине XX и по настоящее время.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить следующие компоненты методической культуры будущего учителя технологии:

- содержательный- информационная компетентность будущих учителей технологии в области научных достижений в технологическом образовании, изучения проблем образования обучающихся, проектирования и организации педагогического процесса в различных образовательных учреждениях и многое др.;

- организационно-процессуальная компетентность – владение педагогическими технологиями практического осуществления в различных образовательных учреждениях, муниципальном методическом центре, региональном учреждении повышения квалификации и др. Проведение методической работы в индивидуальных формах через консультации, тьюторство, курсы, стажировки и др.; групповых формах через методические объединения, педагогические мастерские, дискуссии, круглые столы, семинары, мастер классы и др.;

- мотивационно – ценностная компетентность – интерес учителя к методической работе в предметной области технология, ценностное отношение к её выполнению по формированию творческого потенциала в предметной области технология, стремление к систематическому совершенствованию в данной области и многое др.

Профессионально-педагогическая подготовка будущих учителей технологии в нашем случае должна включать обозначенные компоненты методической культуры, в совокупности пробуждающих эмоционально-ценностный характер восприятия учебной информации о назначении методической работы в предметной области технология, её содержании, технологических сторонах взаимодействия с педагогами. Особое внимание должно быть уделено с позиции рефлексии анализу методического опыта, пониманию роли, значения и смысла методической культуры учителя технологии, устойчивому желанию

проявлять её в педагогической деятельности [3]. При этом важным считаем познакомить будущих учителей технологии с функциями учителей методистов различных типов и видов учебных заведений. Функции раскрываются с ориентацией на задачи управления познавательной деятельностью обучающихся в технологическом образовании и представляются в следующем порядке: информационно-аналитическая, мотивационно - целевая, плано-прогностическая, организационно-исполнительская, контрольно-оценочная, регулятивно - коррекционная [4].

Широко используются функции методической работы в предметной области технология в согласовании со спецификой педагогической деятельности:

- информационная – в первую очередь направлена на сбор и обработку информации по проблемным вопросам и перспективным направлениям методической работы по технологическому образованию учащихся в различных образовательных учреждениях, на выявление и создание банка данных по совершенствованию деятельности тех или иных образовательных организаций;

- аналитическая - направлена на изучение имеющегося состояния педагогической деятельности в предметной области технология и обоснованности применения форм, методов, принципов, содержания и технологий, на объективную оценку полученных результатов и выработку соответствующих механизмов по ее совершенствованию;

- плано-прогностическая - основа деятельности различных образовательных учреждений. В нашем случае она направлена на выбор как идеальной, так и реальной цели и разработку тематических планов в предметной области технология, рабочих программ по ее достижению.

- проектировочная - направлена на разработку содержания и создание проектов в области развития обучающихся средствами технологического образования, создания социокультурной образовательной среды, взаимодействия с родителями, общественностью, обмена педагогическим опытом и др.;

- организационно-координационная направлена на обеспечение каждому учителю технологии возможности повысить свой профессиональный статус,

уровень самоутверждения в педагогической деятельности;

- обучающая функция направлена на повышение и развитие профессиональной компетенции каждого конкретного учителя в осуществлении образовательного процесса, инновационной деятельности;

- контрольно-диагностическая –должна занимать особое место в методической работе каждого образовательного учреждения, и связана с проведением мониторингов, индивидуальной и комплексной диагностикой по проблемам обученности и воспитанности обучающихся.

Каждая представленная функция способствует использованию учителем технологии разнообразных способов при решении различных педагогических ситуаций - инновационных, исследовательских и многих других. Представленное многообразие функций методической культуры подчеркивает многообразие педагогической деятельности, разнообразие форм и методов деятельности учителя технологии.

Роль методической культуры учителя технологии значительно возрастает в связи с введением федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Методическая культура позволяет качественно и полноценно управлять процессом развития детей, организовывать социокультурную среду, способствует становлению ценностно-ориентированного стиля взаимоотношений всех субъектов образовательного процесса с приоритетом индивидуального подхода [5].

Методическая культура представляет собой результат длительного научно-теоретического познания и овладения способами практического применения профессиональных знаний, умений, самообразования, направленные на поддержку профессиональных инициатив в организации педагогической деятельности. Можно отметить, что методическая культура учителя технологии – это профессиональная культура человека, занимающегося педагогической деятельностью, у которого высокоразвито педагогическое мышление, сформированы знания, умения и владения, чувства к профессионально-творческой деятельности, которые способствуют эффективной организации учебно-воспитательного

процесса в технологическом образовании обучающихся.

Методическая культура будущих учителей технологии позволяет отходить от стереотипов методической работы, формального заимствования методических подходов в сторону выбора современных методологических подходов, позволяющих выстраивать образовательную работу в различных образовательных учреждениях с оптимальным решением задач с учетом возрастных особенностей и ценностей обучающихся. На основании этого можно утверждать, что методическая культура представляет собой качество личности, позволяющее актуализировать и развивать важные профессиональные качества учителей технологии [6].

Таким образом, формирование методической культуры в профессиональной подготовке будущих учителей технологии должно быть приближено к конкретным условиям функционирования современных образовательных учреждений, строиться с учетом реальных условий проектирования и организации в них педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Саяпин В.Н. Становление профессионально-педагогической культуры будущих учителей технологии // Конфликты в современном мире: международное, государственное и межличностное измерение Материалы V Международной научной конференции. Ученый совет факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского; ответственные редакторы: Ю.О. Бронниковой, Л.В. Мясниковой, Т.Г. Фирсовой. 2016. С. 841-846.
2. Саяпин Н.В. Формирование педагогической культуры у будущего учителя технологии в условиях модернизации образования // Этнокультурное образование в современном мире Сборник научных статей по материалам Всероссийской очно-заочной научно-методической конференции. Научный редактор Е.А. Александрова. 2017. С. 667-676.
3. Саяпин В.Н. Формирование профессионально-педагогических компетенций учителя технологии в процессе профессиональной подготовки // Дыльновские чтения "Социологическая диагностика современного общества": Материалы научно-практической конференции Дыльновские чтения. 2016. С. 525-529.
4. Регион: управление образованием по результатам. Теория и практика: учеб. пособие / Под ред. П.И. Третьякова. М.: «Новая школа», 2004. - 871 с.
5. Саяпин Н.В. Гуманизация технологического образования в рамках подготовки будущего учителя технологии // Гуманизация образовательного пространства. Материалы международной научной конференции [Электронное издание]. 2016. С. 604-609.
6. Саяпина Н.Н., Кондрашов М.Н. Организация творческо-конструкторской деятельности школьников в период подготовки будущих учителей технологии в вузе // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2013. Т. 15. № 2-4. С. 898-902.

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ¹

Николай Васильевич Саяпин

кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологического образования
факультета ППиСО ФГБОУ ВО «СГУ Н.Г. Чернышевского»
e-mail: sayapinnv@gmail.com

Аннотация. В представленной статье анализируются существующие образовательные технологии и ресурсы, направленные на формирование исследовательских компетенций у будущих учителей технологии на основе компетентностного подхода. Отражены результаты применения технологии портфолио при подготовке будущих учителей технологии.

Ключевые слова: исследование, исследовательские компетенции, обучение, портфолио, учитель технологии.

FORMATION OF RESEARCH COMPETENCES FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY

N.V. Sayapin

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Technology Education
of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education
Saratov State University
e-mail: sayapinnv@gmail.com

Abstract. The present article analyzes existing educational technologies and resources aimed at the formation of research competencies in future technology teachers based on the competence approach. Reflects the results of the use of technology portfolio in the preparation of future technology teachers.

Key words: research, research competencies, training, portfolio, technology teacher.

Будущий учитель технологии в условиях современной профессиональной подготовки должен иметь активную позицию, выражающуюся в реализации государственной политики в сфере образования и направленную на гуманизацию обучения. Процесс формирования профессиональных компетенций у будущих учителей технологии представляет собой достаточно сложный процесс овладения ими, в результате которого происходит развитие индивидуальных профессиональных качеств, количественное улучшение профессионального опыта, приводящее в дальнейшем к непрерывному развитию и самосовершенствованию.

Исследуя психолого-педагогическую литературу по проблеме профессиональной компетентности студентов [1; 2] можно сделать вывод, что професси-

¹ © Саяпин Н.В., 2018

© Саратовский университет, 2018

ональная компетентность будущего учителя технологии представляет собой достаточно сложную и динамическую характеристику, которая проявляется в проблемных ситуациях профессиональной деятельности и включает в себя различные компетенции, в том числе и исследовательские.

Овладение исследовательскими компетенциями позволит будущему учителю технологии легко ориентироваться в сфере профессиональной деятельности, опираясь на собственные возможности, выбирать наиболее эффективные решения профессиональных задач и ситуаций. В связи с этим, одной из технологий, направленных на полноценное формирование профессиональных компетенций у будущих учителей технологии, является научно-исследовательская работа, которая располагает достаточно высоким потенциалом, так как учитывает профессиональные интересы обучающихся.

Исследование представляет собой рациональную деятельность, направленную на получение новых знаний. Реализация исследовательской деятельности в процессе теоретического и практического обучения позволяет будущему учителю технологии осознать, проводить критическую оценку имеющейся информации, осуществлять реализацию полученной информации, то есть происходит процесс использования различных научных подходов.

Можно утверждать, что научно-исследовательская деятельность будущих учителей технологии это определенная педагогическая технология, использование которой направлено на овладение исследовательскими компетенциями. В связи с этим она представляет собой многогранную деятельность. Это заключается в том, что в процессе обучения будущие учителя технологии приобретают умения научного поиска с учетом творческой составляющей профессиональной деятельности. При этом происходят затраты интеллектуальных и физических возможностей будущих учителей технологии, расходуются временные ресурсы, реализуются процессы формирования и развития профессионально-личностных качеств.

Основой исследовательской деятельности будущих учителей технологии является познание, которое представляет собой деятельность, направленную на

получение и обработку знаний. Процесс научно-исследовательской деятельности будущих учителей технологии может осуществляться в процессе игры. Реализация процесса «научной» игры представляет собой создание модели, в которой присутствуют отношения и действия научных работников. Таким образом моделирование «научной» игры позволяет у будущих учителей технологии формировать умения взаимодействовать в научном сообществе, выполнять определенные части исследовательской работы, координировать свои действия с действиями других.

Одним из основных видов научно-исследовательской деятельности будущих учителей технологии является научное общение. Оно представляет собой систему «научный руководитель - студент», а также непосредственный контакт с единомышленниками в студенческих научных кружках, лабораториях, на научных конференциях. Реализация указанных видов научно-исследовательской деятельности будущих учителей технологии является одним из основных условий при реализации процесса профессиональной подготовки компетентного педагога.

Анализируя процесс обучения будущих учителей технологии можно сделать вывод, что в настоящее время существует достаточно перспективный подход к их подготовке в условиях вуза – интегрированное развитие исследовательской компетентности. Данный подход заключается в том, что происходит расширение границ сущности понятия компетентности специалиста. Это заключается в том, что процесс формирования профессиональных компетенций будущего учителя технологии происходит с использованием таких образовательных технологий, которые охватывают закономерности и факты, нацеленные на повышение результативности процесса обучения с учетом исследовательской деятельности.

Требования к подготовке студентов, обозначенные в современном федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования, а также публикации авторов [3; 4; 5; 6] позволяют говорить о включении будущих учителей технологии в активную самостоятельную и познавательную дея-

тельности. На сегодняшний день, одним из средств, отражающих результат процесса формирования и оценивания компетенций, студентов, обучающихся в рамках направления подготовки «педагогическое образование», профиль «технология» является портфолио.

Портфолио будущего учителя технологии представляет собой документ, в котором отражаются результаты его учебной и внеучебной деятельности. В процессе составления портфолио предметом оценки выступают разнообразные учебно-профессиональные достижения, которые отражают способность будущего учителя технологии решать задачи активизации, проектирования, создания, осуществления и оценки процесса профессиональной подготовки и результатов собственной деятельности [3]. Кроме указанного ранее, портфолио может позволить отражать и оценивать результаты, которые достигнуты студентами, обучающимися по направлению подготовки «педагогическое образование» в рамках профиля «технология» при осуществлении разнообразных видов деятельности: учебной, творческой, коммуникативной.

Возможность использования портфолио в образовательном процессе при подготовке будущих учителей технологии связана с тем, что:

- осуществляется активизация самостоятельной работы, при этом она может быть управляемой и направленной на формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций;

- возможно совершенствование системы оценивания уровня сформированности набора компетенций, которые выступают результатом подготовки будущих учителей технологии.

При подготовке будущих учителей технологии портфолио как дидактический ресурс было использовано в процессе изучения отдельных учебных дисциплин. При этом учитывались определенные особенности современного процесса обучения, в котором студенты профиля «технология» являются субъектом образовательной деятельности.

Портфолио как исследовательская технология активно использовалась при изучении учебной дисциплины «Методика организации и проведения педа-

гогического исследования в технологическом образовании». При изучении указанных дисциплин исследовательская деятельность будущего учителя технологии заключается в том, что им осуществляется научное обоснование выбранного направления исследования, производится анализ теоретических источников, выполняется разработка процесса реализации методик исследования, составляется план и программа исследования. Одной из основных целей портфолио является осуществление мониторинга индивидуальных достижений будущего учителя технологии.

Представить в полном объеме процесс формирования исследовательских компетенций у будущих учителей технологии позволяет использование определенного рейтинга, который основан на составлении карты рейтинга, а также сравнении самооценки будущего учителя технологии и оценки педагога по каждому заданию в рамках изучаемой дисциплины и по итогам портфолио.

Анализ результатов применения технологии портфолио при изучении дисциплины «Методика организации и проведения педагогического исследования в технологическом образовании» будущими учителями технологии на выпускном курсе позволяет сделать вывод: 62% обучающихся работу над портфолио считают целесообразной; 13% студентов указывают на то, что у них проявились отрицательные эмоции при его составлении. Это было связано с тем, что отсутствовали определенные образцы в ресурсах сети Internet, увеличились затраты времени и др.. 11% обучающихся обращают внимание на то, что портфолио не имеет важного значения для них лично на данный момент, но при этом задания портфолио частично выполнили. 14% будущих учителей технологии выполнили задания в рамках портфолио, проявив при этом достаточный уровень компетенций, но был затруднен процесс выноса оценочного суждения относительно перспективы его реализации в их будущей профессиональной деятельности.

Далее будущим учителям технологии в рамках изучаемой дисциплины «Методика организации и проведения педагогического исследования в технологическом образовании» было предложено выполнить задание, заключающее-

ся в разработке портфолио, отражающего оценку самостоятельной деятельности в учебной и внеучебной деятельности. Результаты выполнения задания следующие: 19% студентов предпочли не выполнять задание; 18 % обучающихся выпускного курса заимствовали материалы из различных источников; 33 % - выполнили задание в полном объеме, 30% - выполнили задание частично.

Представленные результаты позволяют утверждать, что обучение будущих учителей технологии с использованием технологии портфолио имеет определенное значение для процесса профессиональной подготовки в целом. Современная технология исследовательского портфолио, направленная на формирование и оценивание исследовательских компетенций будущих учителей технологии, должна включать в себя структурный, содержательный и результирующий компоненты, которые непосредственно направлены на стимуляцию активности обучения. Основой представленной технологии является разработка структуры оценивания совокупности «достижений», то есть материалов, которые разрабатываются будущим учителем технологии при помощи рефлексии собственной деятельности.

Для развития и совершенствования технологий исследовательского обучения важную роль играет педагог, который в процессе обучения определяет вектор и способы формирования исследовательской компетентности у будущих учителей технологии на личностном уровне. Коллективная исследовательская деятельность педагогов и студентов, обучающихся по направлению педагогическое образование профиль «технология», включает в себя: разработку целей и овладение различными способами получения новых знаний на теоретическом и практическом уровне; формирование и развитие способностей к систематизации и анализу имеющихся результатов, проводить их оценку.

В процессе общения с преподавателем и оказываемой ими поддержки будущие учителя технологии реально осознают уровень, на котором они владеют исследовательскими компетенциями. Все это способствует повышению уровня учебной мотивации, а также их активизации и самостоятельности, совершенствованию рефлексивной деятельности.

Библиографический список

1. Саяпин В.Н. Формирование профессионально-педагогических компетенций учителя технологии в процессе профессиональной подготовки // Дыльновские чтения «Социологическая диагностика современного общества». Материалы научно-практической конференции Дыльновские чтения. 2016. С. 525-529.
2. Саяпин Н.В. Профессиональная подготовка будущих учителей технологии // Современные направления развития системы физкультурного и технологического образования. Саратов, 2016. С. 54-58.
3. Саяпин В.Н. Формирование готовности будущих учителей технологии к самостоятельной деятельности // Организация самостоятельной работы студентов. Материалы докладов VI Международной очно-заочной научно-практической конференции. 2017. С. 169-173.
4. Саяпин Н.В. Самостоятельная работа студентов как средство активизации познавательной деятельности в технологическом образовании // Организация самостоятельной работы студентов Материалы докладов V Международной очно-заочной научно-практической конференции. 2016. С. 238-243.
5. Саяпина Н.Н. Творческая самостоятельная работа как условие саморазвития будущих учителей // Организация самостоятельной работы студентов Материалы докладов V Международной очно-заочной научно-практической конференции. 2016. С. 243-248.
6. Саяпин В.Н. Организация самостоятельной деятельности будущих учителей технологии // Организация самостоятельной работы студентов Материалы докладов V Международной очно-заочной научно-практической конференции. 2016. С. 228-238.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТАКТ КАК ГЛАВНЫЙ КОМПОНЕНТ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ¹

Мария Анатольевна Свистунова

учитель начальных классов МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №30 с углубленным изучением отдельных предметов»,
E-mail: masha_skochilova@mail.ru

Ирина Владимировна Лымарь

учитель начальных классов МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №30 с углубленным изучением отдельных предметов»,
E-mail: irinalym@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрывается понятие педагогического такта через призму педагогической культуры и педагогической деятельности, затрагивается понятие педагогического авторитета. Рассматривается привычка педагогического такта для осуществления системного подхода в деле воспитания и обучения. Особое внимание уделено педагогическим рискам при прогнозировании результата педагогического воздействия.

Ключевые слова: педагогический такт, педагогическая культура, педагогическая деятельность, педагогическое воздействие и влияние, авторитет, системный подход, педагогические риски.

PEDAGOGICAL TACTICS AS THE MAIN COMPONENT OF THE TEACHER'S CULTURE

M.A. Svistunova

primary school teacher Municipal budgetary educational institution "Secondary school № 30 with in-depth study of individual subjects"
e-mail: masha_skochilova@mail.ru

I.V. Lyamar

primary school teacher Municipal budgetary educational institution "Secondary school № 30 with in-depth study of individual subjects"
e-mail: irinalym@yandex.ru

Abstract. The article reveals the concept of pedagogical tact through the prism of pedagogical culture and pedagogical activity, the concept of pedagogical authority is touched upon. The habit of pedagogical tact for realization of the system approach in the matter of education and training is considered. Particular attention is paid to pedagogical risks in predicting the result of pedagogical influence.

Key words: pedagogical tact, pedagogical culture, pedagogical activity, pedagogical influence and influence, authority, system approach, pedagogical risks.

«Успешность учебно-воспитательной работы зависит, прежде всего, от педагогического такта».

И.В. Страхов

Прежде чем рассматривать понятие «педагогического такта» следует рассмотреть содержание термина «педагогическая культура». С точки зрения об-

¹ © Свистунова М.А., Лымарь И.В., 2018
© Саратовский университет, 2018

щественного мышления, педагогическая культура включается в понятие общественной культуры, которая в свою очередь вмещает в себя духовные и материальные ценности системы воспитания и образования. Для формирования полной картины общественной культуры следует включить способы творческой деятельности, в основе которой стоят важнейшие исторические системы, отражающие влияние череды поколений, социализации, нравственного воспитания подрастающего поколения.

Педагогическая культура изучается как разноплановая среда общекультурной деятельности. С точки зрения социально-педагогического пласта, педагогическая культура является основой выстраивания гармоничных отношений между педагогическими группами, родителями и учениками. С позиции образовательного учреждения педагогическая культура отражает содержательную характеристику образовательной среды, особенность педагогической системы и традиции жизни. При рассмотрении педагогической культуры со стороны индивидуально-личностного плана – выявление характерных свойств личности, общения педагога и профессиональной деятельности, которая направлена на организацию в педагогическом процессе благоприятных возможностей для воспитания, творчества и развития личности способной к самовыражению.

Ведущей проблемой педагогической деятельности является взаимосвязь между удовлетворением потребностей подрастающего поколения и возможностями педагога в профессиональной деятельности, применением педагогических технологий и техник. Для достижения положительного результата педагогической деятельности и оценки эффективности педагогического процесса необходимо многогранное раскрытие качеств личности педагога посредством успешного овладения технологиями применения педагогического такта как в классно-урочной системе, так и во внеклассной и внеурочной воспитательной деятельности. С одной стороны, учителю необходимо вести работу по определению условий педагогической деятельности, при которых применение педагогических умений и навыков приобретают профессиональную окраску тактичного влияния на учеников. С другой стороны, учитель концентрирует свое внима-

ние не только на соблюдении педагогического такта в своей непосредственной работе при общении с учениками, родителями, а использует привычные навыки во всех видах деятельности.

Для формирования качественной привычки использования способов и приемов педагогического воздействия необходимо соблюдать правило «разумной меры», основываясь на функции сопоставления целей и задач влияния на личность объекта, условий содержательной среды и возможностей партнера общения. Так, например, И.В. Страхов в своей книге «Психология педагогического такта» видит сущность педагогического такта, как меру педагогической целесообразности в применении учебно-воспитательных воздействий, выраженную в их оптимизации, тонком приурочении к особенностям каждой ситуации и индивидуальному своеобразию личности школьника» [1].

Формирующей частью педагогического такта так же является и педагогический авторитет, как движущий стимул для обучающихся. Одни педагоги обладают сильным характером, непоколебимой волей, огромной энергичностью с преобладанием авторитарного стиля общения. Стремясь выполнить все сами, они заглушают активность детей, делая из них пассивных слушателей. Другие же не могут предъявить обучающимся элементарных требований, что ведёт к спорадическому выражению характера: ярости, жестокости, бесхарактерности, равнодушию. Выход заключается в правильности выбора воспитательных отношений. Обучающиеся всегда последуют за учителем или воспитателем, которого ценят и уважают. Дети четко чувствуют нравственное состояние личности педагога. У грамотного учителя нет другой альтернативы кроме чистосердечия, честности, открытости и глубокого профессионализма. Поэтому при осуществлении педагогического воздействия, главенствующую роль занимает ценностное и бережное отношение педагога к личности объекта влияния с соблюдением простоты общения, искренности, доброжелательности, доверительной формы разговора, требовательности без использования педагогического давления. «Проявления педагогического такта изо дня в день поднимают авторитет учителя» [2].

Педагогический такт нельзя считать врожденным умением человека. Молодой педагог посредством приобретения опыта педагогической деятельности вырабатывает привычку использования педагогического такта во всех сферах образовательной и воспитательной среды. Педагогический такт является гармоничным звеном порционного воздействия на предмет влияния, предметом которого выступает триадологическая пирамида: ребенок, родитель, коллега, и средством контроля объекта педагогического влияния.

Для полноценного использования в педагогической деятельности целостного непрерывного системного подхода в деле обучения и воспитания учитель базируется на применении использования привычки педагогического такта. Главный признак педагогического такта - это соблюдение моральных норм, которые основываются на нравственных качествах педагога, его воле, свободе выбора, гражданской ответственности, культуре, мастерстве. Каждый педагог, владеющий навыками тактичной педагогики, при применении педагогического воздействия не может однозначно спрогнозировать результат своего воздействия. Всегда следует учитывать, что конечный продукт влияния может выдать неожиданный результат, поэтому учителю необходимо строго следовать правилу «разумной меры» воздействия, не допуская превышения мерного влияния, иначе понятие «педагогического такта» превращается в бестактность педагога, и результат такого воздействия не будет отвечать педагогическим задачам и цели. «В школе должна царствовать серьезность, допускающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку, ласковость без приторности, справедливость без придирчивости, доброта без слабости, порядок без педантизма и, главное, постоянная разумная деятельность» [3].

Избыточность привести к противоположному действию: повышенная строгость к непокорности, чрезмерное добродушие – к грубости. Учителю необходимо уметь продемонстрировать свое уважение и отношение к воспитанникам. Демонстрация уважения развивает у детей чувство собственного достоинства, способствует победе над теми, кто противостоит педагогическому влиянию, делает их сообщниками воспитания.

Согласно профессиональному стандарту педагога определены нравственные требования, основанием которых служат нормы педагогической морали. Педагогическая культура и педагогический такт составляют единую систему нравственных качеств и модели поведения учителя. Способность адекватно реагировать и грамотно выстраивать педагогическую деятельность на основе использования средств педагогического такта в соответствии с системой общепринятых норм, требований и ценностей - залог гармоничной организации учебно-воспитательной деятельности.

Библиографический список

1. Страхов И.В. Психология педагогического такта. Саратов, 1966.
2. Педагогическая этика: Учебно-методическое пособие / Сост. И.В. Тимонина. Кемерово: Кузбассвуиздат, 2000.
3. Ушинский К.Д. Родное слово // собр. соч.: В 11 т. М., 1949.

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК КАТЕГОРИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ¹

Алексей Иванович Сорокин

адъюнкт адъюнктуры ФГКВОУ ВО «Саратовский военный Краснознаменный институт
войск национальной гвардии Российской Федерации»

e-mail: aleksey-sorokin-1981@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается понятие «ответственность» с философской, юридической, педагогической и психологической стороны. Делается акцент на ответственности как категории социальной психологии. Дается небольшой обзор теоретических исследований по анализируемой теме в области психологии.

Ключевые слова: ответственность, социальная ответственность, моральная ответственность, юридическая ответственность.

RESPONSIBILITY AS A CATEGORY OF SOCIAL PSYCHOLOGY

A.I. Sorokin

adjunct of Saratov Military Institute of National Guard Troops of Russian Federation

aleksey-sorokin-1981@mail.ru

Abstract: The article deals with the concept of "responsibility" from the philosophical, legal, pedagogical and psychological aspects. An emphasis is placed on responsibility as a category of social psychology. A short review of theoretical research on the analyzed topic in the field of psychology is given.

Key words: responsibility, social responsibility, moral responsibility, legal responsibility.

Современное общество идет по пути развития нанотехнологий и массовых интернет-коммуникаций. Происходит трансформация политической, экономической, экологической, социокультурной и других сфер жизнедеятельности мирового сообщества. В связи с этим возрастает значимость ответственности человека за его деятельность на планете. Немецкий философ Ханс Йонас высказал точку зрения, что на смену «человеку разумному» должен прийти «человек ответственный» [1].

Актуальность исследуемой нами проблемы с точки зрения психологии подтверждается рядом социальных проблем мирового масштаба: нестабильной политической обстановкой, увеличением числа беженцев, активной террористической деятельностью, гонкой за ядерным вооружением и т.д.

¹ © Сорокин А.В., 2018

© Саратовский университет, 2018

Цель статьи – обозначить междисциплинарные подходы к изучению понятия «ответственность», сопоставить эти подходы и подробно рассмотреть феномен ответственности именно с точки зрения психологии.

Междисциплинарность понятия «ответственность» подтверждается огромным количеством исследований среди юристов, педагогов, социологов и психологов. Множественные подходы раскрывают все разнообразие данного понятия. Так, при обращении к юридическому подходу категория «ответственность» раскрывается в правовом аспекте, обусловленным юридическими законами правовыми нормами: «институт ответственности носит объективный характер, закреплён в нормативных актах и выступает предпосылкой внешнего проявления позитивного или негативного аспектов реализации юридической ответственности» [2].

Философия рассматривает ответственность с нравственных позиций, с позиций личностного поведения, регулируемого человеком в зависимости от развитости у него чувства долга, совести и чести. В «Новой философской энциклопедии» дается следующее определение: «отношение зависимости человека от чего-то (от иного), воспринимаемого им (ретроспективно или перспективно) в качестве определяющего основания для принятия решений и совершения действий, прямо или косвенно направленных на сохранение иного или содействие ему. Объектом ответственности (т.е. иным) могут быть другие люди, в т.ч. будущие поколения, общности, а также животные, окружающая среда, материальные и социальные, духовные ценности и т.д.» [3].

«Словарь по социальной педагогике» предлагает трактовку изучаемому нами понятию с точки зрения взаимоотношений между индивидом и обществом: «способность личности понимать соответствие результатов своих действий поставленным целям, принятым в обществе или коллективе нормам, в результате чего возникает чувство сопричастности общему делу, а при несоответствии – чувство невыполненного долга» [4]. Педагогика трактует «ответственность» как «положительное духовно-нравственное качество личности, прояв-

ляющееся как готовность и способность человека давать отчет, быть подконтрольным за результаты своей деятельности» [5].

В психологии феномен ответственности, пожалуй, является одним из самых сложных и неоднозначных. Зарубежные и отечественные психологи рассматривали его в двух аспектах: морально-нравственном (регуляция поведения человека на основе нравственного выбора) и когнитивном (регуляция поведения человека на основе предвидения его последствий) [6].

Общими вопросами ответственности занимались Л.А. Барановская, И.А. Куренков, К. Муздыбаев, В.П. Прядеин, С.Л. Рубинштейн и др., типологическими особенностями – С.В. Быков, Л.И. Дементий, выявлением психологических детерминант ответственности – С.В. Бессмертная, О.Ю. Гроголева, Н.В. Лейфрид, факторами становления ответственности и возможностями ее диагностики – М.В. Борцова, Н.В. Ермак, В.С. Мухина, В.П. Прядеин, В.Г. Сахарова, определением условий регуляции и реализации ответственности – К.А. Абульханова, Л.И. Дементий и др.

Обращаясь к анализу ответственности в самом общем смысле, В.П. Прядеин рассматривает ее как гарантию «достижения результата, выполнение обещанного, на основе самостоятельно принятого решения, совести и долга» [7]. Е.В. Братухина – как «субъектное свойство человека созидать свою жизнь и выдерживать последствия принятых решений» [8]. Из приведенных определений можно выделить две основные составляющие ответственности: принятие решения личностью и принятие последствий этого решения.

Наиболее точным и полным для нас представляется определение К.А. Абульхановой-Славской, которая под ответственностью понимает «самостоятельное, добровольное осуществление необходимости в границах и формах, определяемых самим субъектом. Она выступает как идеальное мысленное моделирование субъектом ответственной ситуации, ее пределов и уровня сложности, а затем практического осуществления» [9]. Кроме того, исследовательница говорит о том, что ответственность «может выступать социальным основанием организованности общества, способным дополнить и восполнить пра-

вовую систему» [10]. То есть понятие «ответственность» так или иначе связана с гражданско-правовыми нормами. Но оно не мыслимо и без таких понятий и категорий как «нравственность», «мораль», «долг», «свобода», «необходимость», «жизненные ценности». При акценте на перечисленные компоненты ответственности возникает понятие «моральная ответственность». В психологии с моральной ответственностью взаимосвязано чувство вины и чувство невыполненного долга. Порой, груз ответственности может привести к развитию неврозов, ведь «люди чувствительны к тому, что является их собственным долгом, личной ответственностью и виной, без которой не существует ответственности. Призывы к ответственности часто воспринимаются как угрожающие в силу неотвратимости наказания, что вызывает дискомфорт» [11].

И.А. Куренков выделяет четыре компонента ответственности: когнитивный (отражается в представлениях о социальном содержании ответственности и способах ее осуществления), мотивационный (осуществляется при побуждении ответственного поведения), эмоциональный (воплощается в переживаниях и эмоциях при ответственном поведении) и поведенческий (включает особенности развития локус-контроля личности) [12].

Являясь социальным феноменом, формирование и развитие ответственность у личности проходит, с одной стороны, в процессе жизнедеятельности, с другой – в процессе организованного воспитательного процесса со стороны родителей, педагогов, психологического сопровождения и т.д. Существует три уровня развития ответственности:

- ситуативный уровень (проявляется при неуверенности в своих действиях, зависит от предшествующего положительного или неудачного опыта);
- идентификационный уровень (личность изображает внешнюю активность, ожидая одобрения окружающих, но боится оказаться хуже других);
- смысловой уровень (возникает у людей, действующих в соответствии со своими моральными принципами, характеризуется стабильной, положительной направленностью на конечный результат, адекватной оценкой собственных возможностей и верой в успех).

Сформированность ответственности определяется моментом, когда личность способна самостоятельно «возводить в принцип выработанные нормы поведения и добровольно следовать им» [13].

Исходя из социального статуса личности и ее деятельности можно выделить социальную, гражданскую, профессиональную ответственность. Некоторые исследователи, например С.В. Макеев, И.Н. Сенякин, Н.И. Фокина рассматривают социальную ответственность как высший уровень ответственности, включающий в себя все другие виды ответственности, взаимодействующие между собой.

Задача современной психологии обобщить все теоретические и практические наработки в области осмысления понятия «ответственность», разработать методику и способы формирования и развития у подрастающего поколения такого важного и необходимого личностного качества.

Библиографический список

1. Йонас Х. Принцип ответственности. М.: Айрис-Пресс, 2004. 480 с.
2. Чернявский А. Г. Юридическая ответственность. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2015. 336 с.
3. Новая философская энциклопедия. М.: Мысль, 2010. Т. 3. 696 с.
4. Словарь по социальной педагогике. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 368 с.
5. Безрукова В. С. Основы духовной культуры (Энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург: СОИУУ, 1992. 937 с.
6. Кочнева Е.М., Морозова Л.Б. Профессиональная ответственность как предмет психологических исследований // Вестник Мининского университета, 2016. № 4 (17). С. 30-37
7. Прядеин В.П. К соотношению социальной ответственности и ответственности личности // Социальная ответственность: проблемы и пути их решения: материалы VII Международных социально-педагогических чтений им. Б.И. Лившица, Екатеринбург, 12-14 ноября 2015 г. Екатеринбург, 2015. С. 48-50.
8. Братухина Е.В. Социально-профессиональная ответственность личности как педагогическая проблема // Успехи современной науки, 2017. Т.1. № 4. С. 199-203.
9. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
10. Абульханова-Славская К.А. Типология личности и гуманистический подход // Гуманистические проблемы психологической теории. М., 1995. С. 27–48.
11. Дементий Л.И. Проблема ответственности в научном наследии С.Л. Рубинштейна и ее развитие в концепции ответственности личности как свойства субъекта жизнедеятельности // Российская академия наук. Психология человека в современном мире. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 245-250.
12. Куренков И.А. Психология ответственности. Балашов: Изд-во БГПИ, 2002. 60 с
13. Алексин А.Ю. Философский, психологический и педагогический уровни анализа понятия «моральная ответственность» // Азимут научных исследований: педагогика и психология, 2018. Т. 7. № 1 (11). С. 11-15.

СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА В УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ НЕГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ¹

Оксана Викторовна Стрижак

аспирант ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»,
учитель русского языка и литературы МАОУ «Физико-технический лицей № 1» г. Саратова
e-mail: okdem70@mail.ru

Аннотация: метод проекта рассматривается как значимое условие социокультурного развития личности в учебном заведении негуманитарного профиля. Именно этот метод помогает найти условия, порождающие детско-взрослую общность, где задается база для становления нравственных ориентиров будущих математиков, физиков, программистов.

Ключевые слова: воспитание, социокультурное развитие личности, нравственное становление личности, метод проекта, со-бытийная детско-взрослая общность.

SOCIO-CULTURAL DEVELOPMENT OF PUPIL'S PERSONALITY AT SCHOOL OF NON-HUMANITARIAN PROFILE

O.V. Strizhak

postgraduate student of Institute for Strategy of Education Development
of the Russian Academy of Education
teacher of Russian language and literature, Physical-technical Lyceum № 1 (Saratov)
e-mail: okdem70@mail.ru

Abstract. Project-based education considered as significant condition of the socio-cultural development of the individual at an educational institution of not humanitarian nature. This is the method that helps to find the conditions causing the solidarity between the adults and children, where the basis for the moral orienting point of the future mathematicians, physicists and programmers is set up.

Key words: education, socio-cultural development of the individual, moral development of the individual, project-based education, co-existential children and adult community.

Актуальность темы обусловлена масштабной социокультурной задачей, поставленной перед современной российской школой, – стать структурообразующим компонентом общенационального пространства духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, интегрирующим не только интеллектуальную, но и гражданскую, духовную, культурную жизнедеятельность школьника.

Необходимость решения данной задачи приводит к тому, что в системе общего образования актуализируется значимость таких процессов, как воспитание, развитие и социализация личности. Вопрос о нравственном воспитании как процессе формирования ценностных и смысловых установок

¹ © Стрижак О.В., 2018

© Саратовский университет, 2018

растущего человека по отношению к традициям, устоям, культурным практикам деятельности и культурным сценариям поведения традиционно в рамках общеобразовательного учреждения решается за счёт предметов гуманитарного цикла.

Каждый учитель на своём профессиональном поприще наверняка проходит через несколько этапов: в самом начале ты озабочен только тем, чтобы на уроке не допустить ошибки; потом ты занят сбором информации по предмету, посложней и поинтересней; дальше ты думаешь о том, как сделать эту информацию доступной для большинства. И, наконец, ты замечаешь, что в классе, кроме тебя, ещё есть конкретные дети со своими особыми проблемами. И не всегда их в большей степени волнуют вопросы получения знаний: кто-то переживает семейный конфликт, кто-то ловит взгляд той, в которую давно влюблён, кто-то никак не может преодолеть природную стеснительность и высказать всё, что думает. И ты понимаешь, что главная задача, которую ты решаешь на уроке (и не только), – помочь этим детям в решении их проблем. А чтобы с предметом всё было хорошо, нужно добиться только одного – научить этих детей учиться: раскрыть в себе творческий потенциал и стремление к знаниям, практически немотивированное извне. Это значит, что главная задача, которую решает современная школа, – это не просто передача знаний, а воспитание зрелой творческой личности, свободно ориентирующейся в жизненном пространстве. Если эта цель будет достигнута, то и результаты ЕГЭ будут достойными, и сдающие эти экзамены – счастливыми.

Научить учиться – тезис, лежащий в основе стратегии новой школы. В этих условиях возрастает роль воспитания и развития личности в рамках образовательного процесса. Пока ребёнок учится в школе, большую часть времени он проводит там, следовательно, именно на плечи этой организации ложится ответственность за то, какие ценности этим ребёнком будут усвоены. Поэтому государство приняло новый образовательный стандарт, согласно которому из всех задач, поставленных перед школой, именно воспитанию отводится решающая роль. Кроме того, современное общество ожидает от образования выпол-

нения ещё и социокультурной функции. Об этом говорится во всех документах по модернизации российского образования. Приоритетом образования выдвигается воплощение идеи воспитания человека автономного, ответственного, инициативного, способного выстроить самостоятельно жизненную траекторию и реализовать творческий потенциал – социокультурного.

Под социокультурным развитием личности мы понимаем формирование и развитие нравственных ценностей, готовности к личностному самоопределению, осознание моральных норм, формирование гражданской идентичности, а также ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях.

Причину актуальности социокультурного развития личности мы видим в сложившейся социально-экономической и социально-культурной ситуации в России. Она обусловлена низким культурным уровнем развития населения, асоциальными проявлениями в обществе (такими как преступность, безнадзорность, алкоголизм, наркомания), социально-экономической нестабильностью (а это ослабление воспитательной функции семьи, низкий уровень благосостояния и др.).

Движущей силой социокультурного развития школьника является не просто присвоение человеческого опыта, а накопление и расширение его индивидуального жизненного опыта в процессе особого взаимодействия со взрослыми. Поэтому задача социокультурного развития личности школьника, с одной стороны, состоит в том, чтобы воспитать человека социального, способного занять своё место в обществе, с другой – человека культурного, присваивающего культуру и преобразующего её в своей деятельности.

Учитель должен помнить о тех ресурсах, которые ему предоставляют конкретные условия. Вот уже более 25 лет место работы автора настоящей статьи – МАОУ «Физико-технический лицей № 1» г. Саратова. В силу традиции математических школ, созданных в середине XX в. А.Н. Колмогоровым, эта школа открыта для эксперимента, новаторства и ориентирована прежде всего на развитие личностного потенциала учащихся. И администрация, и учителя, и ученики, и родители всегда положительно откликаются на новое. Но нужно

помнить о специфике этой школы, в которой профильные предметы – математика, информатика, физика, а вот гуманитарным в силу разных причин (объективных – небольшое количество учебных часов, субъективных – юношеский практицизм, не сдавать ЕГЭ) внимания уделяется меньше. А ведь именно они: литература, история, обществознание – передают накопленный поколениями культурный багаж, помогают справиться с определением своего места в обществе и жизни в целом, выбрать ценностные ориентиры, определить свой способ жизни.

Педагогическим кредо для меня стали слова Д. И. Менделеева: «Периодической системе будущее не грозит разрушением, а только надстройка и развитие обещаются». Для меня эта система – в единстве урочной, внеурочной и внеклассной деятельности. Да, эта система традиционна, но она основа процесса образования. Как эта система помогает социокультурному развитию личности школьника в конкретных условиях?

Свою задачу мы видим в создании условий для социокультурного развития ученика. Этому помогает со-бытийность, диалогичность, активность и открытость, включение собственного опыта ученика в процесс познания мира и осмысления личностного я в мире людей, коммуникативный опыт. Все эти условия предоставляет метод проекта. О достоинствах этого метода знают все и наверняка хотя бы элементы его используют на уроках. Ведь в его рамках ученик занимает активную позицию в учебной деятельности, становится её субъектом, что мобилизует потенциал всех его способностей.

Для реализации задачи социокультурного развития в рамках предмета мы используем форму учебного проекта, который в нашей практике несколько адаптирован и состоит из нескольких этапов. К этой форме мы обращаемся при изучении обзорных тем по поэзии XIX, XX вв. Перечислим этапы.

1. Вводная лекция. Как реализуется социокультурная составляющая процесса? В выборе и подаче материала. Мы помним, что литературе в России отведена особая миссия: она отвечает за формирование нравственного идеала нации, поэтому «поэт в России больше, чем поэт».

2. Выбор образовательного маршрута в рамках осознания темы. Ученик для себя определяет не только тему, но и форму работы – индивидуальную или групповую.

3. Самостоятельная работа учащихся над проектом. Моя работа на этом этапе имеет характер координирования.

4. Этап презентации результатов работы.

5. Рефлексия (шляпы).

6. Контроль усвоения знаний.

7. Этап коррекции – осознания собственных затруднений при реализации проекта.

Проект реализуется в рамках пяти уроков: 2 ч – лекция и выбор тем, 2 ч – защита проектов, 1ч – рефлексия и контроль. При определении тем проектов мы вместе со школьниками формируем критерии его оценки.

Во внеурочной деятельности социокультурному развитию учащихся нам помогает творческий проект, который реализуется на протяжении всех лицейских лет. Называется он «Пять вечеров». За годы работы в каждом из пяти выпусков этот проект состоялся. За это время он, конечно, претерпел некоторые изменения, но суть его осталась прежней. Он призван не только приобщить к великим творениям русской литературы, но и помочь в выборе и формировании нравственных ценностей, справиться с задачей личностной и гражданской идентификации, развить творческий потенциал личности ученика, дать коммуникативный опыт взаимодействия, т.е. этот проект способствует социокультурному развитию.

Всего пять вечеров, пять авторов, пять пьес... Их выбор не случаен: именно эти произведения именно этих авторов внесли свой вклад в формирование нравственного идеала нашего общества.

Структура проекта такова: 7 класс – Н.В. Гоголь «Ревизор», 8 класс – А.С. Грибоедов «Горе от ума», 9 класс – А.С. Пушкин «Маленькие трагедии», 10класс – А.Н. Островский «Бесприданница», 11 класс – А.П. Чехов «Вишнёвый сад». Казалось бы, что здесь особенного: обычная школьная театральная

постановка. Но в ней принимает участие вся параллель. Все 125 человек. В пьесе обычно четыре акта, а значит, четыре класса параллели ставят пьесу целиком. В результате мы получаем четыре трактовки одного произведения. Ещё одна особенность этого проекта: если вначале это буквальное воспроизведение авторского текста, то по окончании проекта каждый класс пишет свой текст пьесы.

Более подробная структура проекта выпуска 2017 г., например.

8 класс – мы изучаем пьесу А.С. Грибоедова «Горе от ума», итогом этой работы становится литературный праздник «В гостях у Грибоедова». Задача, которая стоит перед учащимися, проста – дать актёрскую интерпретацию образа заигнорировать через себя нравственный опыт другого человека, дать через свою игру выражение собственной позиции.

Не забудем о таком важном факторе, как момент творческого соревнования, ведь перед нами пять классов, а значит, пять интерпретаций образа Софьи, Молчалина, Чацкого. В дело включён зал: в перерывах между сценами мы играем в «Умников и умниц» по пьесе.

В 9 классе, безусловно, это Пушкин. Вечер называется «Фантазии на темы Пушкина». С этой параллелью мы реализовали его на материале «Маленьких трагедий». Задача, стоящая перед детьми, усложняется: теперь это ещё и режиссёрская интерпретация произведения. А значит, необходимо понять, какую задачу ставил перед собой автор этого произведения, найти способ выражения собственной позиции по этой проблеме. И здесь мы не обходимся без интерактива. Обычно мы играем со зрителями в цитаты, гадаем по «Онегину».

10 класс – пора ранней юности и острой потребности в групповом взаимодействии, ярком самовыражении. Поэтому это особый проект – фестиваль. В зависимости от интересов параллели он может быть кино- или театральным, но это всегда интерпретации сюжета одной пьесы Островского – «Бесприданницы». И это настоящий фестиваль, с представлением творческих коллективов, созданием афиш, ответами на вопросы зрителей. На этом этапе всё внимание – на групповом взаимодействии.

11 класс – Чехов. Если 8 и 9 классы – это актёрское и режиссёрское прочтение, осмысление текста, то в 11-м мы создаём собственные. Таким образом, реализуется задача развития ученика как человека социального, способного занять своё место в обществе, и человека культурного, присваивающего культуру и преобразующего её в своей деятельности. И мы продолжаем играть.

Последний (пятый) вечер у прошлого выпуска был булгаковским и совпал с днём рождения писателя (16 мая). Это была литературная игра по роману «Мастер и Маргарита». Функция педагога сводилась только к координации процесса.

Отметим ряд феноменов, которые проявились в ходе реализации проекта: дети попробовали новый, непривычный формат освоения литературного произведения; у детей, исполняющих ту или иную роль, появилась возможность пропустить её через себя, прочувствовать её, соотнести с современной действительностью; репетиции после уроков позволяли получить новый опыт в сфере коммуникаций (это общение с преподавателем вне учебного процесса, а также приобретение навыков тимбилдинга); обсуждение с родителями предстоящего спектакля, роли, костюмов помогало родителям лучше узнать внутренний мир ребёнка; возможность посещения спектакля родителями и близкими поднимала в глазах ребёнка значимость данного события и позволяла воспринимать спектакль как итог совместно проделанной с семьёй и «коллегами по делу» работы; возможность творчества фокусировала внимание ребёнка на позитиве и позволяла идти в школу с хорошим настроением.

Вот как отзываются о проделанной работе родители учеников, тоже участники детско-взрослой событийной общности: *«Настя не только играла в спектаклях, но и выступала в роли сценариста, продюсера. Я была счастлива видеть, что мой ребёнок приобретает новый опыт, что у нее формируется чувство ответственности и гордости за совместно сделанное дело. Все шло хорошо в общении с одноклассниками стирались»; «Участие моего сына в школьных спектаклях в первую очередь было преодолением своих многочисленных комплексов. Я считаю, подготовка, создание декораций и костюмов, ре-*

петиции, споры и прочее— всё это помогло ему научиться идти на компромиссы, стать более коммуникабельным, преодолеть страх сцены, научиться ответственности за других (когда учили слова других, чтобы подсказать или заменить). Процесс репетиций сплотил ребят, и после первого успешного выступления они с удовольствием брались за новые сценки. Думаю, участие в школьных спектаклях повлияло в том числе на выбор вуза»

Традиционно одним из ведущих методов, способствующих нравственному становлению личности, было воздействие. Современная ситуация трактует нам следующее: выбирая методы воспитания, мы должны учитывать особенности взросления подрастающего поколения [1]. В пору взросления велика потребность в одобрении и принятии другими. Социальные сети приучили нас к вневозрастному общению, а учеников – к признанию себя равноправными участниками детско-взрослого общения. На этом можно и нужно выстраивать отношения в процессе воспитания, равно как и на организации детско-взрослых сообществ. Этот вопрос глубоко и тщательно изучается многими авторами, такими как Д.В. Григорьев [2], Н.Л. Селиванова [3], И.В. Степанова, П.В. Степанов, И.Ю. Шустова и др. Как отмечает И.Ю. Шустова, роль детско-взрослой общности в воспитании требует пристального внимания, «...нужно учитывать её особую значимость для воспитания. Общность проявляется как личное субъективное переживание. В общности человек становится сопричастен мыслям, чувствам, знаниям, ценностям другого, они становятся частью его самого, усваиваются как некий естественный процесс» [4].

В условиях, которыми обладает учебное заведение негуманитарного профиля, для реализации процесса воспитания, социокультурного развития школьника необходимо изыскать условия, порождающие детско-взрослую общность, где задается база для становления нравственных ориентиров будущих математиков, физиков, программистов. Виды и формы работы организации детско-взрослой со-бытийной общности мы представляем через метод проектов.

Библиографический список

1. Александрова Е.А. Ретроспектива и перспектива методов воспитания в контексте их влияния на культурные практики детства // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2016. № 2. С. 8 – 13.
2. Григорьев Д.В. Со-бытие воспитания и воспитание как со-бытие // Вопросы воспитания. 2007. № 1. С. 90.
3. Детская общность как объект и субъект воспитания. Монография / Под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. М.: Издательский центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2012. 323 с.
4. Шустова И.Ю. Сохранение и развитие тенденций коллективного воспитания в современном образовании // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 3. С. 36.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ РУССКИХ И КАЗАХОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В РОССИИ И КАЗАХСТАНЕ¹

Насия Жалауовна Султаниязова

аспирант кафедры социальной психологии образования и развития факультета ППиСО
ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»

преподаватель кафедры педагогики и психологии педагогического факультета
Западно-Казакхстанского инновационно-технологического университета
(г. Уральск, Республика Казахстан)

e-mail: nassiyas@mail.ru

Аннотация. В статье обсуждаются результаты исследований взаимосвязей смысло-
жизненных ориентаций и показателей субъективного и психологического благополучия.
Сделан вывод об этнической специфике связи смысложизненных ориентаций и психологи-
ческого благополучия.

Ключевые слова: личность, благополучие, смысложизненные ориентации.

COMPARATIVE ANALYSIS OF CORRELATION BETWEEN LIFE-PURPOSE ORIENTATIONS AND SUBJECTIVE WELL-BEING BY RUSSIANS AND KAZAKHS LIVING IN RUSSIA AND KAZAKHSTAN

N.Zh. Sultaniyazova

postgraduate student of the Department of Social Psychology of Education and Development
of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education, Saratov State University
lecture of the Department of "Pedagogics and Psychology" of the Pedagogical Faculty
West-Kazakhstan Innovative-Technological University (city of Uralsk, Kazakhstan)

e-mail: nassiyas@mail.ru

Abstract. The paper deals with results of researches of correlations between life-purpose
orientations and indexes of subjective and psychological well-being. The author concludes about
ethnic specificity of correlation correlations between life-purpose orientations and psychological
well-being.

Keywords: personality, well-being, life-purpose orientations

В настоящее время проблема субъективного благополучия затрагивает
различные области развития личности. В результате, проводится множество ис-
следований, направленных на анализ различные его факторов - социализации и
активности личности (Шамяонов Р.М., Гриценко В.В., Григорьева М.В., Вага-
пова А.Р.), экономического фактора (Хашенко В.А. Угланова Е.А., Купрейчен-
ко А.Б., М. Морисон), ценностных ориентаций (Лебедева Н.М., Татарко А.Н.,
Шамяонов Р.М., Бочарова Е.Е.), этнопсихологического и культурного фактора
(Шамяонов Р.М., Г. Триандис, В. Чирков, К. Рифф. Бочарова Е.Е.) и др.

¹ © Султаниязова Н.Ж., 2018

© Саратовский университет, 2018

В исследовании М.В. Григорьевой, Л.Е. Тарасовой показано, что переживание субъективного благополучия и социально-психологической адаптации имеют этнопсихологические особенности у представителей контактирующих этносов. Например, ими показано, что состояние адаптированности у казахской молодежи связано с отсутствием колебаний настроения, а у русской молодежи – с отсутствием напряженности, колебаний настроения, удовлетворенностью здоровьем, повседневной жизнью и переживанием общего субъективного благополучия. Субъективное благополучие в меньшей степени связано с социально-психологической адаптацией у казахов, чем у русских [1].

В статье Е.Е. Бочаровой [2] описываются данные эмпирического исследования взаимосвязей структурообразующих компонентов субъективного благополучия у представителей разных этнических групп Саратовской области. Автором установлено, что в выборке русских и армян уровень субъективного благополучия более высокий, нежели в выборке казахов и татар. Структурообразующими факторами субъективного благополучия в выборке русских являются «Признание значимыми Другими», «Образ жизни». Для выборок армян, казахов и татар универсальным фактором субъективного благополучия является «Семейное благополучие», также для выборок русских, казахов, татар значимым фактором субъективного благополучия являются «Удовлетворенность межличностными отношениями», «Субъективное благополучие в сфере межличностных отношений». Кроме того, в исследовании Е.Е. Бочаровой [2] установлена взаимосвязь культурных особенностей с субъективным благополучием и социальной активностью личности (в частности, на выборке представителей российской и французской молодежи). Общие особенности субъективного благополучия для выборок русской и французской молодежи заключаются в невысоком уровне физического благополучия. Специфические особенности субъективного благополучия для представителей русской молодежи: внутренний критерий – удовлетворенность своей деятельностью, для представителей французской молодежи: внешний критерий – престиж, признание социальным окружением. Основанием переживания субъективного благополучия для русской мо-

лодежи является социально активная позиция, стремление к независимости, гипертрофированное проявление этнической идентичности, для французской молодежи - возможность расширения социальных контактов, достижение социального престижа и независимости.

В исследовании Р.М. Шамянова [3], проведен анализ ценностных предикторов психологического благополучия на выборках двух этнических групп: русских и казахов. В исследовании показано, что в выборке русских психологическое благополучие обусловлено характеристикой «горизонтальный индивидуализм», а в выборке казахов - «горизонтальный коллективизм». Для русских наиболее выраженным предиктором психологического благополучия является ценность «сердечность», а для казахов – ценность «уважение власти».

Таким образом, исследования, затрагивающие вопросы взаимосвязи субъективного благополучия и характеристик личности в этно-психологическом или кросскультурном аспекте, раскрывают конкретные взаимосвязи и выявляют важные обстоятельства проявлений благополучия.

Цель настоящего исследования: сравнительный анализ субъективного благополучия и связь субъективного благополучия и смысловых ориентаций и представлений русских и казахов.

Методика.

Выборка состоит из 4 пропорционально подобранных групп русских и казахов в России и Казахстане (N=300), русскими в России (n=75, г. Самара, Самарская область), казахами в России (n=75, г. Самара, Самарская область), русскими в Казахстане (n=75, г. Уральск, Западно-Казахстанская область), казахами в Казахстане (n=75, г. Уральск, Западно-Казахстанская область). Средний возраст – 37,9 лет, SD=21,68; мужчин – 26%, городских жителей – 69%, сельских жителей – 31%.

Параметр субъективного благополучия «удовлетворенность жизнью» измерялись с помощью опросника «Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Динера в адаптации Д.А. Леонтьева [4].

Для измерения параметра субъективного благополучия «счастье» использовался опросник «Шкала субъективного счастья» С. Любомирски в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина[4].

Эмоциональный компонент субъективного благополучия измерялся с использованием методики методики «Шкалы позитивного аффекта и негативного аффекта» (ШПАНА) Е.Н. Осина[5].

Параметры психологического благополучия (автономность, компетентность, личностный рост, позитивные отношения, жизненные цели, самопринятие, общий показатель) измерялись с помощью шкалы К. Рифф, в адаптации Л.В. Жуковской и Е.Г. Трошихиной.[6].

Смыслоразностные ориентации (цели в жизни, процесс жизни, результат жизни, локус контроля-Я, локус контроля-жизнь, осмысленность жизни) измерялись с помощью методики «Тест смыслоразностных ориентаций (СЖО)» разработанного Д.А. Леонтьевым [7].

Первичные данные обрабатывались с помощью статистической программы Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 23.0). Применялись параметрический метод сравнения выборок (t-критерий Стьюдента).

Результаты исследования.

Таблица 1.

Средние показатели этнических групп

	Российские Русские (Р-Р)		Российские Казахи (Р-К)		Казахстанские Русские (К-Р)		Казахстанские Казахи (К-К)	
	Среднее	Стд. Отклонение	Среднее	Стд. Отклонение	Среднее	Стд. Отклонение	Среднее	Стд. Отклонение
Цели в жизни	33,0	6,5	34,1	6,5	32,3	6,9	33,6	6,3
Процесс жизни	30,8	6,9	31,6	7,3	29,5	7,2	31,1	6,6
Результат жизни	26,3	5,7	27,1	5,1	25,8	5,4	27,0	5,4
Локус контроля-Я	21,3	4,4	21,6	4,8	21,5	5,0	22,1	4,7
Локус контроля-жизнь	31,1	7,9	31,3	7,4	30,3	6,8	31,1	6,8
Осмысленность жизни	107,1	20,1	108,7	21,4	102,4	20,5	109,7	21,1

Как видно из таблицы 1, средние показатели и стандартные отклонения характеристик смыслоразностных ориентаций находятся в зоне близких значений. Это значит, что представители всех выборок характеризуются в целом по-

зитивным настроем в отношении к жизни, у них есть цели, развит самоконтроль, высоко оценивают способность контролировать жизнь.

Результаты корреляционного анализа субъективного благополучия и смысложизненных ориентаций титульных этнических групп демонстрируют максимальное количество корреляционных связей. При этом сильно детерминированными смысложизненными ориентациями (цели в жизни, процесс жизни, результат жизни, локус контроля-Я, локус контроля-жизнь, осмысленность жизни) у русских в России являются удовлетворенность жизни (6 связей), счастье (5 связей), баланс аффекта (6 связей), автономность (5 связей), компетентность (6 связей), личностный рост (6 связей), позитивные отношения (6 связей), жизненные цели (5 связей), самопринятие (6 связей).

У казахов в Казахстане, обнаружено максимальное количество корреляционных связей интегрального показателя смысложизненных ориентаций с удовлетворенностью жизни (6 связей), счастьем (6 связей), балансом аффекта (6 связей), компетентностью (6 связей), личностным ростом (6 связей), позитивными отношениями (6 связей), жизненными целями (6 связей), самопринятием (6 связей). Только показатель психологического благополучия «автономность» не имеет связей со смысложизненными ориентациями.

Исходя из результатов корреляционного анализа в выборках представителей не титульных групп эти связи несколько отличны. Так, у представителей этнической группы русских в Казахстане обнаружены корреляционные связи смысложизненных ориентаций с удовлетворенностью жизнью (6 связей), счастьем (6 связей), балансом аффекта (6 связей), автономностью (6 связей), компетентностью (6 связей), личностным ростом (6 связей), позитивными отношениями (6 связей), жизненными целями (6 связей), самопринятием (6 связей). В то же время у казахов в России сильно детерминированными смысложизненными ориентациями являются следующие показатели субъективного и психологического благополучия: удовлетворенность жизни (6 связей), счастье (5 связей), баланс аффекта (6 связей), компетентность (6 связей), позитивные отношения (6 связей), жизненные цели (6 связей), самопринятие (6 связей), и

только автономность (3 связи) и личностный рост (1 связь) имеют низкую корреляционную связь.

В результате анализа представленных показателей можно сделать вывод о том, что «автономность» казахов (казахи в Казахстане – 0 связей, казахи в России – 3 связи) не имеет или имеют слабую корреляционную связь со смысло-жизненными ориентациями, очевидно, потому что казахи относятся к коллективистической культуре. Кроме того, у казахов в России слабо выражена корреляционная связь показателей личностного роста со смысло-жизненными ориентациями. Это может быть связано с определенными проблемами личностной самоидентификации, а также с определенными проблемами их самооэффективности.

Библиографический список

1. Григорьева М.В., Тарасова Л.Е. Соотношение социально-психологической адаптации и типов субъективного благополучия у казахов и русских // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14345> (дата обращения: 15.09.2018).
2. Бочарова Е.Е. Этнопсихологические особенности структурной организации субъективного благополучия (на примере этнических групп Саратовского Поволжья) // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5, вып. 4 (20). С. 322-329. DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-322-329
3. Шамянов Р.М. Групповые ценности и установки как предикторы психологического благополучия русских и казахов // Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 35. С. 12. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 30.09.2018)
4. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М.: Институт социологии РАН, 2008. http://www.isras.ru/abstract_bank/1210190841.pdf
5. Осин Е.Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики Panas // Психологический журнал, 2011, Т. 32, № 2, с. 82–93.
6. Жуковская Л.В., Трошихина Е.Г. Шкала психологического благополучия К.Рифф // Психологический журнал, 2011, 32(2), 82–93.
7. Леонтьев Д.А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО), 2-е изд. М.: Смысл, 2006. 18 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ¹

Ольга Ивановна Сулова

кандидат педагогических наук доцент кафедры коррекционной педагогики
факультета ППиСО ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»
imaeva20002001@yandex.ru

Марина Александровна Гурьянова

магистрант 1 курса (направление 44.04.01 Педагогическое образование)
Академии психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,
mar.gurianowa@mail.ru

Юлия Викторовна Селиванова

доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедрой коррекционной педагогики
факультета ППиСО ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»
juliaselivanova@mail.ru

Аннотация. В статье анализируются результаты эмпирического исследования сформированности произвольности учебной деятельности младших школьников с умственной отсталостью. Приводятся результаты, полученные при расчете с помощью Т-критерия Стьюдента.

Ключевые слова: произвольность, учебная деятельность, младший школьный возраст, умственная отсталость.

RESEARCH OF ARBITRARINESS OF LEARNING ACTIVITY BY YOUNG SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

O.I. Suslova

candidate of pedagogy, associate Professor of the Department of Special Needs Education
of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education, Saratov State University
imaeva20002001@yandex.ru

M.A. Guryanova

1st year master student (direction 44.04.01 Pedagogical education)
of the Academy of Psychology and Educational Sciences, Southern Federal University
mar.gurianowa@mail.ru

Yu.V. Selivanova

Doctor of Sociology, Professor, Head of the Department of Special Needs Education
of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education, Saratov State University
juliaselivanova@mail.ru

Abstract. The article analyzes the results of an empirical study of the formation of arbitrariness of educational activity of younger students with mental retardation. The results obtained in the calculation using the student's T-test are presented.

Key words: arbitrariness, educational activity, primary school age, mental retardation.

¹ © Сулова О.И., Гурьянова М.А., Селиванова Ю.В., 2018
© Саратовский университет, 2018

Проблема формирования произвольности учебной деятельности детей с умственной отсталостью не теряет свою актуальность и в настоящее время, поскольку является смыслообразующим компонентом учения и развития личности школьника.

Произвольность учебной деятельности детей с умственной отсталостью рассматривается в трудах И.В. Белковой, В.В. Вороновой, Е.А. Ежановой, В.Г. Петровой, Ю.В. Селивановой [1], И.Д. Соколовой, Е.А. Стребелевой и др.

Произвольность - умения человека подчинять свои действия правилам [2].

Развитие произвольности и переход к учебной деятельности - главные новообразования младшего школьного возраста [3].

Произвольность является необходимым компонентом успешной учебной деятельности [4].

Несмотря на многочисленные исследования произвольности учебной деятельности младших школьников с умственной отсталостью, данная проблема изучена недостаточно [5, 6].

Цель исследования: сравнить уровень сформированности произвольности учебной деятельности младших школьников с умственной отсталостью до и после реализации разработанной программы развития произвольности учебной деятельности.

Для достижения поставленной цели требуется решение ряда задач:

- разработка психодиагностического комплекса методов и методик, позволяющего выявить уровень развития произвольности детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью;

- экспериментальное изучение уровня развития произвольности учебной деятельности младших школьников с умственной отсталостью и сравнение полученных результатов с результатами их сверстников, не имеющих отклонений в развитии;

- разработка и реализация программы развития произвольности учебной деятельности детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью;

- качественно-количественный анализ и интерпретация результатов сравнительного изучения произвольности учебной деятельности младших школьников с умственной отсталостью на начальном этапе, с результатами, полученными после реализации разработанной программы развития произвольности.

Экспериментальное исследование уровня развития произвольности учебной деятельности детей младшего школьного возраста проводилось на базе Муниципального образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №56 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Саратова и федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Школа-интернат №5 для обучающихся по адаптивным образовательным программам» г. Саратова.

В исследовании принимали участие 2 группы детей младшего школьного возраста 9-10 лет:

1 группа - дети с умственной отсталостью в количестве 12 человек.

2 группа - дети с сохранным интеллектом в количестве 12 человек.

Экспериментальное исследование проводилось с использованием следующих методик: методика «Треугольники» О.Г. Филимоновой, «Графический диктант» Д.Б. Эльконина, «Запрещенные слова» Д.Б. Эльконина.

Рассмотрим каждую из использованных методик более подробно.

Целью методики «Треугольники» О.Г. Филимоновой является выявление уровня сформированности произвольного внимания и произвольной памяти.

Методика «Графический диктант» Д.Б. Эльконина направлена на диагностику произвольной регуляции как умения сознательно действовать по словесной инструкции взрослого, а также способности не прибегая к помощи взрослого выполнять задание по наглядному образцу.

Методика «Запрещенные слова» Д.Б. Эльконина предназначена для диагностики уровня развития произвольных форм речевого поведения.

Экспериментальное исследование проводилось с каждым из учеников индивидуально.

Результаты исследования по методике «Треугольники» О.Г. Филимоновой показали, что высокий уровень развития произвольности внимания и памяти выявлен у подавляющего большинства испытуемых с сохранным интеллектом (10 человек). Лишь у двоих испытуемых отмечается средний уровень развития произвольности памяти и внимания. Низкий уровень развития произвольности у детей данной категории выявлен не был.

Высокий уровень развития произвольности отмечается лишь у 2 испытуемых с умственной отсталостью. Средний уровень был выявлен у 4 респондентов (дети нарисовали нужное количество треугольников, но заштриховали их не в требуемом в инструкции порядке). Половина младших школьников с умственной отсталостью продемонстрировали низкий уровень произвольного внимания и произвольной памяти (количество фигур и порядок штриховки не соответствовали инструкции).

Таким образом, результаты, полученные при использовании этой методики, показали наличие более низкого уровня развития произвольного внимания и произвольной памяти у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью по сравнению с уровнем их нормально развивающихся сверстников.

Результаты исследования по методике «Графический диктант» Д.Б. Элькониной показали, что только у 1 испытуемого с сохранным интеллектом произвольность как умение слушать, понимать и правильно выполнять инструкции взрослого развита выше среднего уровня. Подавляющее большинство (11 человек) испытуемых обладают высоким уровнем развития произвольности как умения понимать и точно выполнять вербальные инструкции взрослого.

Результаты проведенного эксперимента показали, что высокий уровень развития произвольности был выявлен лишь у 1 испытуемого с умственной отсталостью. У 3 детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью уровень произвольности как умение понимать и точно выполнять инструкции взрослого выше среднего. У 4 респондентов отмечается средний уровень развития произвольности как умения целенаправленно выполнять инструкции взрослого. У 2 учеников младших классов с умственной отсталостью умение целена-

правленно выполнять инструкции взрослого развито ниже среднего уровня. У 1 испытуемого с умственной отсталостью выявлен низкий уровень развития произвольности как умения максимально точно выполнять задание по вербальной инструкции взрослого.

Использование данной методики установило, что уровень развития произвольности как умения внимательно слушать и правильно выполнять вербальные инструкции взрослого у умственно отсталых детей младшего школьного возраста значительно ниже уровня развития произвольности их нормально развивающихся сверстников.

Для проверки этого предположения используем Т-критерий Стьюдента.

Полученное эмпирическое значение t (5.6) находится в зоне значимости.

Таким образом, результаты, полученные при расчете с помощью Т-критерия Стьюдента, подтверждают, что уровень развития произвольности как умения внимательно слушать и точно выполнять словесные инструкции взрослого у младших школьников с умственной отсталостью значительно ниже уровня развития произвольности их сверстников, не имеющих отклонений в развитии.

В результате проведения эксперимента при помощи методики «Запрещенные слова» высокий уровень развития произвольной регуляции в общении со взрослым был выявлен у большинства испытуемых, не имеющих отклонений в развитии. Средний уровень отмечается у 3 учащихся. Низкий уровень произвольной регуляции в общении со взрослым демонстрировал только 1 ученик с сохранным интеллектом.

Результаты показали, что только 1 младший школьник с умственной отсталостью имеет высокий уровень развития произвольности в общении со взрослым. У половины учеников младших классов с умственной отсталостью выявлен средний уровень произвольной регуляции в общении со взрослым. У 5 респондентов отмечается низкий уровень развития произвольной регуляции при общении со взрослым.

Таким образом, полученные результаты исследования показывают, что уровень развития произвольности младших школьников с умственной отсталостью значительно ниже уровня развития произвольности их нормально развивающихся сверстников. Результаты констатирующего эксперимента доказывают необходимость развития произвольности детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Библиографический список

1. Селиванова Ю.В. Преодоление недостатков внимания младших школьников с нарушением интеллекта // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2013. № 11. С. 44-50.
2. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
3. Веркаса Н.Е., Веркаса А.Н. История возрастной психологии: детская психология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия. 2008. 304 с.
4. Григорьевская И.В. Особенности произвольной и непроизвольной памяти умственно отсталых детей // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2008. №1. С 354 - 358.
5. Сулова О.И., Гурьянова М.А. Особенности произвольности в учебной деятельности умственно отсталых младших школьников // Дыльновские чтения Материалы V международной научно-практической конференции. 2018. С. 358-361.
6. Сулова О.И., Гурьянова М.А. Особенности произвольности учебной деятельности младших школьников с ОВЗ // Социальное неравенство современности: новая реальность научного осмысления Материалы VI Международной научной конференции. Отв. ред. С.Г. Ивченков. 2018. С. 286-290.

СОЦИАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ¹

Максим Валерьевич Сысолятин

адъюнкт адъюнктуры ФГКВОУ ВО «Саратовский военный Краснознаменный институт
войск национальной гвардии Российской Федерации»

e-mail: sysolyatinmv@mail.ru

Аннотация: в статье проводится анализ научных работ отечественных и зарубежных исследователей, посвященных изучению процесса социального самоопределения, рассматривается структура данного явления, а также его взаимосвязь с понятием идентичности. Предлагается авторское определение рассматриваемой категории, сформированное на основе существующих взглядов на данную проблематику.

Ключевые слова: социальное самоопределение, идентичность, социализация, личность, социальные роли.

SOCIAL SELF-DETERMINATION AS A SOCIAL-PSYCHOLOGICAL CATEGORY

M.V. Sysolyatin

adjunct of Saratov Military Institute of National Guard Troops of Russian Federation

e-mail: sysolyatinmv@mail.ru

Abstract: The article analyzes the scientific works of domestic and foreign researchers devoted to the study of the process of social self-determination, examines the structure of this phenomenon, as well as its relationship with the notion of identity. The author's definition of the category in question is proposed, formed on the basis of existing views on this topic.

Key words: social self-determination, identity, socialization, personality, social roles.

В современной психологической науке проблематика самоопределения рассматривается достаточно активно, при этом проведенный анализ литературных источников показал, что зачастую рассматриваются ее жизненные, профессиональные и личностные аспекты, изучению же социального самоопределения посвящено сравнительно небольшое количество публикаций.

В своих работах авторы часто рассматривают феномен самоопределения во взаимосвязи с понятием идентичности. Так, отечественная психологическая школа данную тематику рассматривают в рамках рассмотрения вопросов идентичности и самосознания, в западных же исследованиях термин «самоопределение» практически не используется, а изучение данной тематики происходит в рамках понятия идентичности (identity).

¹ © Сысолятин М.В., 2018

© Саратовский университет, 2018

В настоящее время в психологической науке термины «самоопределение» и «идентичность» могут рассматриваться и как синонимичные понятия и как абсолютно независимые и самостоятельные. В результате, существующие исследования проблемы социальной идентичности и работы, рассматривающие социальное самоопределение не обеспечивают формирование целостной картины.

В своей статье мы рассмотрим основные представленные в современной науке мнения по проблематике самоопределения и постараемся вывести авторское определение данного понятия.

Толковые словари Даля и Ожегова раскрывают понятие самоопределения как «поиск, определение своего места в жизни, в обществе, в своей деятельности,...осознание своих общественных, классовых, национальных интересов» [1, 720].

Такие авторы, как В.Ф. Сафин и Г.П. Ников [2] рассматривая проблематику самоопределения акцентируют внимание на осознании личностью себя и своего окружения. По их мнению, результатом самоопределения является осознание и сопоставление себя и существующих социальных ожиданий и требований.

А.К. Маркова, считая, что подобный подход к изучению проблемы самоопределения способствует размытию границы понятий самоопределения и самосознания в целях их дифференциации отмечает, что самосознание, само по себе, привести человека к действенному выводу, соотнесению себя и общества не может, а значит «самоопределение нельзя сводить к самосознанию человека» [3, с. 58].

Следует отметить, что при всем многообразии подходов к рассмотрению понятия самоопределения в большинстве работ прослеживаются некие основополагающие компоненты данного феномена.

Так, С.Л Рубинштейн рассматривает самоопределение как самодетерминацию, собственную активность личности: «человек не только находится в определенном отношении к миру, но и сам определяет это свое отношение, в

чем и заключается сознательное самоопределение человека» [4, с. 243]. Дальнейшее развитие идей С.Л. Рубинштейна в своих исследованиях продолжила К.А. Абульханова-Славская [5, с. 243].

Идея активности просматривается в концепции самоопределения, предлагаемой Т.М. Буякасом. Автор считает, что в процессе взросления индивид становится способным делать самостоятельный выбор, освобождаясь от необходимости внешней поддержки, и это активное самоопределение, выражаясь в практических действиях, формирует внутренние условия, способствующие дальнейшему самоопределению [6].

Сложная внутренняя структура процесса самоопределения позволяет предположить возможное разнообразие видов этого явления. Современными исследователями чаще всего выделяются жизненное, профессиональной, личностное и социальное самоопределение.

В своих работах С.В. Калинина предлагает разграничить самоопределение личностное и жизненное. Автор связывает жизненное самоопределение с понятием жизненного стереотипа, который, наряду с выбором и реализацией личностью определённых социальных ролей обуславливает «выбор жизненного стиля и самого образа жизни». Личностное же самоопределение исследователем представлено в виде процесса обретения «самобытного “образа Я”, постоянного развития этого образа и утверждения его среди окружающих людей» [7, с. 9].

Рассматривая феномен самоопределения, А.К. Маркова делает вывод, что различные виды самоопределения, зачастую происходя одновременно, находятся в постоянном взаимодействии «меняясь местами как причина и следствие». При этом автор не исключает возможности того, что некоторые из видов самоопределения предшествуют один другому, как личностное самоопределение может предшествовать профессиональному, способствуя ему. Жизненное самоопределение, начинающееся с первого дня жизни человека, по мнению автора, является базисом для формирования других видов самоопределения.

По мнению Н.Л. Ивановой, можно выделить два вида самоопределения: социальное, формирующееся в результате взаимодействия с социальной средой, и профессиональное, опосредованное воздействием среды профессиональной [8].

Рассматривая явление самоопределения с процессуальной точки зрения, можно описать его как процесс формирования представления о себе как о субъекте межличностных и профессиональных взаимоотношений, о своем месте в системе этих взаимоотношений и о своем будущем в их контексте. По мнению Н.Л. Ивановой что содержательным результатом самоопределения является социальная идентичность личности. Таким образом, самоопределение рассматривается как процесс достижения социальной идентичности [8].

Р.М. Шамионов в своих работах рассматривает социальное самоопределение как эффект социализации в юношеском возрасте. Автор считает, что результатом социализации личности подростков является профессиональное самоопределение. В юношеском же возрасте формируется социальное самоопределение, с помощью которого молодой человек демонстрирует сформировавшийся план на свою жизнь в социуме. И если в подростковом возрасте планы на жизнь носят четкий, конкретный характер, зачастую связанный с меркантильными интересами, то юношеские жизненные планы зачастую имеют ценностно-смысловую окраску, так как определяют жизненный путь в более широком смысле, включая в себя вопросы личностной самореализации, создания семьи и т.д. [9].

Исходя из существующих теоретических подходов к изучению понятия социального самоопределения мы можем представить его общее понимание как *процесс сознательного социально-детерминированного поиска индивидом своего места в системе социальных отношений, оказывающий существенное влияние на формирования социальной идентичности.*

Вывод

Проведенный анализ существующих работ по изучению феномена самоопределения позволил сделать вывод о том, что в настоящее время общеприня-

того определения данного явления не существует, при этом практически все исследователи сходятся во мнении, что самоопределение является категорией очень близкой к категории идентичности. Однако самоопределение рассматривается как сложный, динамический процесс, происходящий в течении всей жизни человека, в то время как идентичность представлена как состояние, в определенной степени детерминированное этим процессом.

Библиографический список

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1992. 960 с.
2. Сафин В.Ф., Ников Г.П. Психологический аспект самоопределения личности // Психологический журнал. 1984. №4. С. 65–73.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996
4. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973
5. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991.
6. Буюкас Т.М. Проблема и психотехника самоопределения личности // Вопросы психологии. 2002. №2. С. 28–40
7. Калинина С.В. Соотношение профессионального и личностного самоопределения в подростковом возрасте: Дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 1998.
8. Иванова Н.Л. Личность в бизнесе: проблемы и кризисы самоопределения // Психологические проблемы современного бизнеса / Под ред. В.А. Штроо, Н.Л. Ивановой, Н.В. Антоновой. М., 2011. С. 27–46
9. Шамионов Р.М. Внешние и внутренние детерминанты личности в процессе её социализации. Диссертация на соискание степени доктора психологических наук / Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова. Саратов, 2002. 362 с.

И.В. СТРАХОВ О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ТАКТЕ ПРИ ОСУЩЕСТВЛЕНИИ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ¹

Людмила Евгеньевна Тарасова

кандидат пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики
факультета ППиСО ФГБОУ ВО «СГУ им. Н.Г. Чернышевского»,
e-mail: let01@mail.ru

Аннотация. В современном профессиональном стандарте учителя особое значение отводится соблюдению педагогом правовых, нравственных и этических норм и требований профессиональной этики, что невозможно осуществить без отчетливого понимания того, что представляет собой педагогический такт. В статье анализируются взгляды профессора И.В. Страхова на роль и значение педагогического такта в процессе учебно-воспитательной работы, рассматриваются свойства личности и характера учителя, являющиеся неотъемлемыми психологическими предпосылками такта. Особое место отведено рассмотрению особенностей проявления педагогического такта на всех уровнях осуществления контроля и оценки учебных достижений учащихся – предварительном, текущем и итоговом. Констатируется, что в основе педагогического такта лежит уважение к личности воспитанника, что определяет подбор оптимальных средств воздействия в ситуации контроля и оценки знаний, обоснованность и гибкость применения методов, форм и приемов педагогического воздействия.

Ключевые слова: учитель, профессиональный стандарт, педагогический такт, обучение, воспитание, контроль, оценка.

I.V. STRAKHOV ABOUT PEDAGOGICAL TACTICS IMPLEMENTATION OF KNOWLEDGE CONTROL AND ASSESSMENT

L.E. Tarassova

candidate of pedagogy, associate professor of the Department of Pedagogical Psychology
and Psychodiagnosics of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education
Saratov State University
e-mail: let01@mail.ru

Abstract. In the modern professional standard of the teacher, special attention is paid to the teacher's observance of legal, moral and ethical norms and the requirements of professional ethics, which can't be realized without a clear understanding of what constitutes a pedagogical tact. The article analyzes the views of Professor I.V. Strakhov on the role and importance of the pedagogical tact in the process of teaching and upbringing work, examines the personality and character of the teacher, which are inherent psychological prerequisites for the tact. A special place is given to the consideration of the peculiarities of the manifestation of the pedagogical tact at all levels of monitoring and evaluation of the student's educational achievements - preliminary, current and final. It is stated that the pedagogical tact is based on respect for the personality of the pupil, which determines the selection of the optimal means of influence in the situation of control and assessment of knowledge, the reasonableness and flexibility of the application of methods, forms and methods of pedagogical influence.

Key words: teacher, professional standard, pedagogical tact, training, upbringing, control, evaluation.

¹ © Тарасова Л.Е., 2018

© Саратовский университет, 2018

В Профстандарте 01.001 / Профессиональные стандарты / Образование / Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) в разделе *Общепедагогическая функция. Обучение.* в качестве трудовых функций педагога отмечаются такие действия как «Организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися» и «Объективная оценка знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей» при неукоснительном соблюдении «правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики» и владения необходимыми умениями «оценивать образовательные результаты: формируемые в преподаваемом предмете предметные и метапредметные компетенции, а также осуществлять (совместно с психологом) мониторинг личностных характеристик»[1].

В связи с этим представляется целесообразным проанализировать преломление вопросов педагогического такта в деятельности учителя в свете профессионального стандарта педагога. Обратимся к мнению общепризнанного авторитета в области рассмотрения вопросов педагогического такта профессора И.В. Страхова, который утверждал, что «основой педагогического такта является соблюдение меры педагогической целесообразности в применении учебно-воспитательных воздействий на ученика. Мера педагогической целесообразности регулируется решаемой конкретной учебно-воспитательной задачей, она выражается в оптимизации педагогических воздействий, их тонком приурочении к особенностям каждой психолого-педагогической ситуации, учитывая индивидуальные особенности и возможности личности учащегося, его учебную подготовку, отношение к учению, данное психическое состояние и обстановку, в условиях которой осуществляется педагогическое воздействие» [2].

Остановимся подробнее на рассмотрении того, как реализуются требования педагогического такта в процедурах осуществления контроля и оценивания учебных достижений учащихся.

Важнейшим составным элементом обучения является контроль, выполняющий, кроме функции обратной связи, еще ряд неотъемлемых функций – с позиции педагога, осуществляющего внешний контроль – мотивационную и подкрепляющую. Внутренний контроль, осуществляемый обучающимся в ходе сравнения выполненного им действия с образцом и обнаружения неточности выполнения, выступает в качестве подсказки.

Огромный воспитательный ресурс педагогического такта содержится в процедуре *слушания* ответов обучающихся. Педагогический такт при этом обнаруживается в формах, способствующих упрочению *делового* и *психологического* контакта между педагогом и отвечающим учеником, *внимательность* и *заботливость* по отношению к нему оказывает позитивное влияние на стимулирование его умственной активности и стабилизации психического состояния. При этом особое значение приобретает *требовательность* педагога к знаниям отвечающего в совокупности с *уважением* к достоинству его личности.

Поддержание деловой атмосферы в классе во время ответа одного ученика и одновременно с этим установление психологического контакта со всеми обучающимися имеют колоссальное значение. В случае отвлечения внимания отдельных учащихся, неполноте их участия в совместной работе, затруднений при ответах на вопросы педагога на первый план выступает такая составляющая педагогического такта как уравновешенность в форме *выдержки* и *самообладания* учителя, необходимость демонстрации внимательного отношения к состоянию обучающихся, побуждению к проявлению усилий в разрешении трудного вопроса. Большое значение при этом имеет создание психологической атмосферы *доверия* к отвечающему, его ободрение и поощрение, что особенно важно в отношении замкнутых и неуверенных в своих силах учащихся. Недостаточная сдержанность в манере высказываний, вспыльчивость, резкость в ходе предъявления замечаний, не соответствующие ситуации реплики, необоснованная сухость в обращении, также как и излишняя рассудочность, являются отступлением от требований педагогического такта.

В случае возникновения у учащегося затруднений при ответе педагог тактично указывает на ошибку, с помощью наводящих вопросов помогает направить мысль отвечающего в нужное русло. Одобрительные высказывания педагога в процессе ответа, выказываемые им мимические знаки удовлетворения при правильном формулировании ответа или недоумения при неверной трактовке учебного материала, демонстрация внимательности как к отвечающему ученику, так и ко всей учебной группе, способствуют укреплению делового и психологического контакта в ходе устной проверки знаний. Как отклонение от требований педагогического такта нужно оценивать неустойчивость внимания учителя, отсутствие индикаторов заинтересованного слушания, отсутствие или ослабление руководства ответом учащегося, что, безусловно, осложняет психологическую атмосферу при проверке знаний учащихся.

Ситуацию оценивания учебных достижений также необходимо рассматривать в русле требований педагогического такта, так как оценочные суждения педагога являются одним из средств оказания воспитательного воздействия на обучающихся.

И.В. Страхов указывал на своеобразное *последствие* проверки и оценки знаний, имея в виду значение полученной учеником отметки на его последующую учебную работу, умение извлекать уроки из полученного негативного опыта, влияние на процесс совершенствования умственного труда.

Отмечая различие психических состояний у обучающихся после получения отметки и последующие действия, далеко не эквивалентные в психолого-педагогическом отношении.

По справедливому замечанию И.В. Страхова, такие разные проявления как «устойчивые, систематические занятия учащихся, правильно реагирующих на отметки как объективный показатель знаний; усиление самостоятельной работы, следование советам педагога о рациональных способах учебной работы; переоценка своих сил при получении высоких отметок и, как следствие этого, снижение усилий и организованности при подготовке к учебным занятиям; нейтральное отношение к отметкам, подготовка к учебным занятиям не в пол-

ную меру своих возможностей» [3] определяют различие в проявлениях педагогического такта педагога – это деликатное одобрение и поощрение; корректные замечания; тактичные «советы об улучшении способов подготовки учебных заданий; воспитание правильной самооценки; воспитание трудолюбия и интереса к учению» [4].

К сожалению, не все суждения учителей, при оценивании знаний обучающихся, соответствуют требованиям педагогического такта. Так, не может быть признана корректной такая форма выставления отметки в баллах, когда педагог не сообщает о ней отвечающему, нарушает деловой и психологический контакт между ними. К этой же категории нарушений относится и противоречие между выставленной отметкой и ее словесным обозначением, сообщение отметки без пояснения, а также негативно окрашенное интонационное отношение к ответу учащегося. Самая общая характеристика ответа при выставлении отметки также не может претендовать на оказание серьезного воспитательного воздействия на учащихся, поскольку из него сложно вычленить полезное знание для совершенствования учебного процесса.

В качестве оптимального варианта выставления отметки учащимся И.В. Страхов рассматривает случаи, когда оно сопровождается взвешенными оценочными суждениями, когда отмечаются такие его аспекты, как содержательность, полнота, точность, особенности мыслительного процесса и речи. При этом особенно важно соблюдение меры, избегание односторонности в оценке – необходимо отмечать не только отрицательные стороны ответа, обходя молчанием положительные, и наоборот.

Оценочные замечания по поводу ответов не должны относиться к разряду констатирующих, необходимо их разумное сочетание с советами об улучшении качества ответа, при этом, безусловно, необходимо соблюдение чувства меры при определении их количества и качества, поскольку излишнее обилие критических замечаний, вербальное и невербальное выражение неудовлетворенности ответом не только не будут способствовать оптимизации учебной деятельности

учащихся, но и могут препятствовать возникновению оптимального психического состояния и умственной активности.

Нельзя не согласиться с мнением И.В. Стрхова [5] о том, что педагогически оправданное и успешное осуществление процесса контроля и оценки знаний учащихся зависит от общности и единства двух явлений – методики проверки знаний в ее контрольном и обучающем значении, и в проведении процедуры проверки знаний в соответствии с требованиями педагогического такта применительно к возрастным и индивидуальным особенностям личности каждого обучающегося.

Профессиональный стандарт учителя в строгом соответствии реалиями современного российского образования существенно дополнен психолого-педагогическими компетенциями, содействующими помощи учителю в процессе образовательно-воспитательной деятельности. Без знания существенных признаков педагогического такта, его психологического содержания, свойств личности, которые являются наиболее важными его психологическими предпосылками, сложно представить педагога способного к реализации стоящих перед ним задач.

Библиографический список

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» // <https://www.garant.ru>
2. Стрхов И.В. Психологические основы педагогического такта: Пособие для студ. пед. ин-тов. Саратов, 1972. 190 с. С. 14.
3. Стрхов И.В. Психология педагогического такта. Саратов, 1966. 280 с. С.265-266.
4. Стрхов И.В. Психология педагогического такта. Саратов, 1966. 280 с. С.270.
5. Очерки психологии педагогического такта. Т.IV. Саратов, 1965. 170 с. С.127.

ПРОЯВЛЕНИЕ ДИСКРИМИНАЦИОННЫХ УСТАНОВОК В ПОВЕДЕНИИ ЛИЦ С РАЗНЫМ ТИПОМ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ¹²

Людмила Евгеньевна Тарасова

кандидат пед. наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики
факультета ППиСО ФГБОУ ВО «СГУ им. Н.Г. Чернышевского»,
e-mail: let01@mail.ru

Аннотация. В статье предпринята попытка выявить психологические аспекты становления самоотношения студентов, формирование которых происходило в различных национально-психологических, социально-политических и экономических условиях, выявить наличие дискриминационных установок у лиц с разными типами этнической идентичности. Анализ полученных результатов показал, что в целом для большинства представителей как русского, так и казахского этноса характерно наличие позитивного самоотношения, фиксируется их принадлежность к разным типам этнической идентичности. У подавляющего большинства респондентов диагностируется достаточно высокая степень готовности к вступлению в межэтнические социальные контакты и удовлетворенность ими. Наряду с этим у небольшой части представителей обеих групп констатируется относительная деформация этнического самосознания по типу гиперидентичности и этноизоляции.

Ключевые слова: этническое сознание, этническая идентичность, самоотношение, дискриминационные установки.

THE MANIFESTATION OF DISCRIMINATORY POLICIES IN THE BEHAVIOR OF INDIVIDUALS WITH DIFFERENT TYPES OF ETHNIC IDENTITY

L.E. Tarassova

Candidate of pedagogy, associate professor of the Department of Pedagogical Psychology
and Psychodiagnostics of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education
Saratov State University
e-mail: let01@mail.ru

Abstract. The article attempts to identify the psychological aspects of the formation of self-attitude of students, the formation of which took place in different national psychological, socio-political and economic conditions, to identify the existence of discriminatory attitudes among people with different types of ethnic identity. Analysis of the results showed that, in general, the presence of positive self-attitude is characteristic of the majority of representatives of both the Russian and Kazakh ethnic groups, and their belonging to different types of ethnic identity is recorded. The overwhelming majority of respondents are diagnosed with a sufficiently high degree of readiness to enter into inter-ethnic social contacts and satisfaction with them. Along with this, a small part of the representatives of both groups stated the relative deformation of ethnic identity by the type of hyperidentity and ethno-isolation.

Keywords: ethnic consciousness, ethnic identity, self-attitude, discriminatory attitudes.

¹ © Тарасова Л.Е., 2018

© Саратовский университет, 2018

² Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект 18-013-00094 А)

Современная Россия является Родиной не только для русских, но и для огромного количества других этнических групп, но при этом не позиционирует себя исключительно как национальное государство русских, где доминируют экономические, социальные, культурные и языковые традиции титульной нации. Принадлежность к другой этнокультурной и языковой среде не рассматривается в качестве препятствия в плане доступности получения высшего образования: куда более важными факторами выступают место проживания, социальное положение, наличие неформальных связей, уровень образования и доходов родителей будущих студентов. Представителям всех наций и народностей предоставлены одинаковые права на получение высшего образования в российских вузах, после окончания которых все имеют одинаковые возможности для трудоустройства и самореализации, дорога к вершине социальной лестницы одинаково открыта для всех. Именно поэтому большинство студенческих групп российских вузов можно представить как конгломерат представителей различных этнических общностей, мирно и уважительно взаимодействующих друг с другом.

Имея устойчивое представление о себе, о своем месте в социуме, внешней оценке собственной личности другими людьми, человек может оценить степень удовлетворенности жизнью в целом, собой, социальными контактами, в том числе, и с представителями других этнических групп. В ходе становления всех видов идентичности у субъекта возникают переживания, связанные с осознанием личностных и социально-психологических особенностей, оценкой самого себя, происходит становление самоотношения как эмоционально-ценностного компонента самосознания. В психологической литературе (И. И. Чеснокова и др.) самосознание рассматривается в единстве трех сторон: когнитивной – самопознание; эмоционально-ценностной – самоотношение и действенно-волевой – саморегуляция. Когнитивная составляющая самосознания никогда не воспринимается человеком индифферентно, обязательно осуществляется его аффективная оценка субъектом, что И.И. Чеснокова обозначает термином «эмоционально-ценностное самоотношение» и определяется как «спе-

цифический вид эмоционального переживания, в котором отражается собственное отношение личности к тому, что она узнает, понимает, «открывает» относительно самой себя. Переживание при этом понимается как внутренняя динамическая основа, способ существования самоотношения, через который человек осознает ценностный смысл собственных отношений к себе» [1]. Общий показатель выраженности этнической идентичности включает в себя выраженность его когнитивного и аффективного компонентов (по Дж. Финни).

Важнейшей составной частью социальной идентичности личности является «этническая идентичность, предполагающая осознание своей принадлежности к определенной этнической общности» [2].

Кардинальные изменения социально-культурных условий в российском обществе, интенсификация взаимодействия, представителей этнических групп, стремление к гражданскому и этнокультурному самоопределению на базе мировой культуры на основе национальных традиций приводят к возникновению трансформационных процессов в этническом сознании молодежи.

Цель предпринятого исследования - выявление психологических аспектов самоотношения молодых людей, сформировавшихся в различных национально-психологических, социально-политических и экономических условиях, и установление наличия дискриминационных установок у лиц с разными типами этнической идентичности

Респондентами выступили студентки очной и заочной форм обучения факультета психолого-педагогического и специального образования СГУ, этнические русские ($n = 52$), и казашки ($n = 46$), в возрасте от 18 до 23 лет.

Самоотношение исследовалось с помощью методики МИС («Методика исследования самоотношения» В. В. Столина, С. Р. Пантелеева) [3]. Для определения принадлежности к одному из шести типов этнической идентичности предлагалась методика «Типы этнической идентичности», Г.У. Солдатовой, С.В. Рыжовой, [4] представляющая собой опросник, в котором нужно определить свое согласие или несогласие с 30 высказываниями. Типы идентичности были выделены на основе широкого диапазона шкалы этноцентризма, начиная

от «отрицания» идентичности, когда фиксируется негативизм и нетерпимость по отношению к собственной этнической группе, до национального фанатизма – высшей степени негативизма по отношению к другим этническим группам.

Обсуждение результатов.

Исследуемый контингент условно можно отнести к разным типам культур – Запада и Востока, матриархальной и патриархальной. Это две мощные ветви человеческой культуры, развитие которых происходит параллельно, но осуществляется специфически, исходя из рассмотрения проблем основ мироздания, смысла человеческой жизни, вопросов жизни и смерти, мудрости, добра и зла, чести и нравственности, этнических ценностей. Методика «Типы этнической идентичности» Г.У. Солдатовой, С.В. Рыжовой позволила выявить принадлежность респондентов к одному из 6 типов этнической идентичности: этнонигилизм, этническая индифферентность, норма (позитивная этническая идентичность), этноэгоизм, этноизоляция и этнофанатизм.

Анализ результатов проведенного исследования убедительно демонстрирует, что для представителей обеих групп наиболее характерной является принадлежность к типу адекватной этнической идентичности, который является доминирующим типом, существенно отличающимся от всех других типов этнической идентичности. Позитивная этническая идентичность, или норма, предполагает положительное отношение как к собственному народу, уважение к его истории, культуре, менталитету, так и к представителям других этнических групп. Среди русских респондентов процент относящих себя к данному типу идентичности достаточно высок – 68%, тогда как в группе казахского этноса он составляет меньше половины – 44%. Девушки не пытаются навязать собеседнику свою точку зрения, признают право другого не разделять ее.

В многонациональном обществе России наличие такого типа идентичности позволяет поддерживать баланс положительного отношения к собственному этносу и толерантного отношения к другим на оптимальном уровне, что предполагает долготерпение и отсутствие стремления осуждать другую культуру и образ жизни, что, в свою очередь, является важным условием поддержания

мира и развития информационного и культурного обмена и взаимодействия представителей этнических групп.

Достаточно высоким является показатель отнесения себя к типу этнической индифферентности, что демонстрирует стремление к размыванию этнической идентичности, признанию ее неактуальности в собственном поведении, изоляции от морали, норм и традиций собственного этноса. Этот показатель оказался выше в группе казахских девушек, где он составил 16%, у русских – 12%. Относительно низкая потребность в этнической принадлежности может служить показателем небольшой значимости национальности для исследуемого контингента, но при этом констатируется понимание равенства всех национальных культур, а важность этнических и проблем существенно снижается.

Этнонигилизм одна из форм гиподентичности, представляющая собой отрицание этничности, независимость от всего, что связано с этническим феноменом, изоляция от собственной этнической группы, поиск устойчивых социально-психологических ниш не по этническому критерию, представлен достаточно слабо – в группе русских 8%, казашек - 6%, что интерпретируется как отсутствие выраженного стремления девушек к поиску этнической отделенности. В большинстве своем они испытывают ощущение собственной этнической неполноценности, ущемленности, иногда неловкость и стыд за представителей своего этноса.

Среди представителей казахского этноса довольно высок процент респондентов, относящих себя к типу этноцентрической идентичности (18%), что предполагает акцентирование личности на собственной этничности, ее безусловное некритическое предпочтение, восприятие жизни других народов сквозь призму культуры, традиционных установок и ценностных ориентаций своего этноса, рассматриваются как безусловно высшие по отношению к характеристикам других этносов, среди русских этноэгоизм также присутствует, но значительно меньше – 10%, но напряженность и раздражение в общении с представителями других этнических групп эпизодически проявляются в их поведении. Показателями этноэгоизма выступают внутригрупповая сплоченность,

предпочтение внутригрупповых норм как среди русских, так и казахских девушек. В представлении обеих групп «своя» является доминирующей, а «их» - подчиненной, худшей, достойной недоверия и презрения.

Стремление к этноизоляции, искренняя убежденность в превосходстве своего народа, признание исключительности национальной культуры, резко негативное отношение к межэтническим брачным союзам в большей степени присуще казахским девушкам (10%), и только 2% русских девушек имеют склонность к этноизоляции, подвержены ксенофобии. Этнофанатизм как крайняя форма агрессивной идентичности, предполагающая готовность идти на любые жертвы и действия во имя этнических интересов не отмечен в группе русских девушек, тогда как в группе этнических казашек этот показатель составил 6%.

У ряда представителей обеих групп с относительной деформацией этнического самосознания по типу гиперидентичности, в обыденном поведении отмечается проявление дискриминационных установок в отношении лиц другой национальности, что может послужить одним из факторов усиления деструктивности в отношениях. Проявление этноэгоизма в поведении чаще всего фиксируется в ситуациях межэтнического общения. Особенно часто это происходит на первом курсе, когда «дети разных народов», объединенные в академическую группу, знакомятся друг с другом. Отсутствие компетентности в ситуации межэтнического взаимодействия, недостаточное умение управлять своим поведением и эмоциями приводят к проявлению пренебрежения и раздражения в процессе общения с одноклассницами, принадлежащими к другому этносу, демонстрации нежелания сидеть за одним учебным столом с представителями «чужого» этноса, негативным вербальным проявлениям – нелюбезным высказываниям о внешности и умственных способностях представителей другого этноса, оскорблениям и насмешкам.

Этноизоляция и этнофанатизм как типы этнической идентичности в большей мере присущи представителям казахского этноса, преимущественно представленным девушками, которые до поступления в российский вуз посто-

янно проживали либо в республике Казахстан, либо городах и поселках, непосредственно граничащих с ней. Девушки являются горячими приверженцами национальной культуры, ценности своего этноса рассматриваются ими как эталонные для всех других людей. Отсутствие достаточной практики общения с представителями других национальностей воздвигает барьеры на пути установления взаимодействия в процессе обучения в вузе. В качестве причин можно выделить множество факторов. Прежде всего, это условия социализации девушек-казашек, приводящие к возникновению противоречий между ценностями, традициями и установками казахской и русской культур. Это и существенные различия во внешности и национальном характере русских и казахов, а то, что отличает одного человека от другого, часто провоцирует возникновение чувства снисходительности, пренебрежения, брезгливости, которые со временем трансформируются в отрицание права личности представителей другого этноса на существование. Недостаточно хороший уровень владения русским языком не только затрудняет процесс непосредственно общения и взаимодействия в русскоязычной среде, но и препятствует правильной интерпретации субъективных смыслов выражений и идиом, часто выступающих в роли стереотипов.

У трех девушек из русской группы фиксируется принадлежность к такому типу этнической идентичности как этноизоляция, проявляющаяся в виде ксенофобии как первой ступени нетерпимости, выражающейся в неприязни к представителям других этнических групп и культур. Они открыто демонстрируют свое пренебрежение к сокурсницам иной национальности, выражают убеждение в том, что учиться надо в той стране, где родился, считают, что «понаехавшие чужие» мешают жить титульной нации. Взрывоопасность таких настроений очевидна, поскольку этнофобия почти всегда встречает ответную, иногда даже более жесткую реакцию.

Обсуждение массива показателей, полученных при использовании методики МИС Столина-Пантелеева допускает возможность констатации наличия симпатии, благосклонного отношения к себе у подавляющего числа респондентов обеих групп, но необходимо отметить и несовпадения в группах русского и

казахского этносов по некоторым шкалам. Ранее мы проводили подобные исследования с данными категориями испытуемых и можем отметить значительную степень совпадения результатов [5].

По шкале «принятие и непринятие себя» получены значимые различия в группах этнических русских и казахов, у которых показатель принятия себя несколько выше ($t = 2,16$ при $p < 0,05$), что, по-видимому, свидетельствует о склонности принимать себя такими, какие они есть во всем спектре поведенческих модусов, расценивать недостатки как продолжение достоинств. В группе русских девушек несколько выше показатель непринятия себя ($t = 2,30$ при $p < 0,05$), что показывает достаточный уровень избирательности отношения к себе, тенденцию критическом оценивать как несомненные достоинства, так и собственные минусы и упущения, что подтверждает наличие внутриличностных конфликтов.

Шкала "Саморуководство" определяет, в чем личность видит источник жизненной активности – в самой себе или во внешних обстоятельствах. Здесь у представителей обеих национальностей результаты достигают средних значений, хотя отмечаются и некоторые различия - казахские девушки более терпимы к проявлениям контроля со стороны ближайшего окружения ($t = 2,26$ при $p < 0,05$), поскольку их поведение чаще подвергается контролю и оценке со стороны родителей, родственников, супруга, что надо расценивать как некий способ продемонстрировать приверженность национальным традициям, присущего восточной культуре почитания старших и супруга.

Россиянки значительно реже сталкиваются с внешним контролем. Можно предположить, что данное положение обусловлено культурно-историческими особенностями русского этноса, связано с условиями социализации, наличием убеждений в том, что только активный и самостоятельный человек может быть регулятором собственных достижений и успехов. Для всех респондентов отмечается зависимость отношения к себе от того, насколько они приспособлены к внешним обстоятельствам. В привычной обстановке, в хорошо знакомых условиях практически все девушки способны осуществлять саморуководство, тогда

как в незнакомые, необычные и непонятные условия провоцируют появление тенденции к подвластности воздействиям социальной среды.

У этнических русских ($n = 52$) отмечается сопряженность самооотношения с самоинтересом, который имеет положительные связи с самопониманием ($0,33, p < 0,05$), самопринятием ($0,39, p < 0,01$), саморуководством ($0,45, p < 0,01$), с ожиданием положительного отношения других ($0,404, p < 0,01$), и отрицательно связан с самоуважением ($-0,31, p < 0,01$). Как наиболее значимые отмечаются такие взаимосвязи как самооотношение – самоуверенность ($0,314, p < 0,05$) и самооотношение – самоинтерес ($0,343, p < 0,05$), что предполагает самоуверенность и повышенный уровень самомнения. Положительно взаимосвязаны показатели по шкалами «саморуководство» и «отраженное самооотношение» ($0,31, p < 0,05$). Можно констатировать, что представители данной выборки уверены в позитивном отношении к себе социального окружения, обладают развитой саморефлексией, демонстрируют готовность к активным и самостоятельным действиям по преобразованию собственной личности.

Анализ общих характеристик самооотношения в группах показал, что в целом представители как русского, так и казахского этноса характеризуют его как позитивное, что подтверждается наличием положительных корреляционных взаимосвязей. Можно утверждать, что независимо от этнической принадлежности представителей студенческой молодежи в основном удовлетворяет их положение на данный момент. Они демонстрируют способность к принятию себя, позитивному самооотношению, позволяют себе быть такими, какие они есть, что предполагает готовность к ответственности за свои поступки и поведение, но при этом фиксируется некоторое снижение показателя шкалы «открытость», что проявляется в некоторой скованности поведения, неоправданно повышенной критичности и неуверенности в себе.

Полученные результаты демонстрируют наличие практически у всех респондентов выраженной позитивной этнической идентичности, присутствие готовности к взаимодействию с людьми другой этнической принадлежности, толерантности в межэтнических отношениях. Все это способствует высокой

оценке собственной этнической группы, формирует положительное отношение к членству в ней, повышает его значимость, что содействует не только сохранению этноса как культурного феномена, но и способствует становлению самоотношения каждого из представителей данной этнической группы.

Библиографический список

1. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977.
2. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М., 2004.
3. Настольная книга практического психолога / Сост. С.Т. Посохова, С.Л. Соловьева. М.: АСТ:Хранитель; СПб.: Сова, 2008.
4. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М., 1998.
5. Тарасова Л.Е. Самоотношение как детерминанта субъективного благополучия личности // Известия Саратовского ун-та. Нов. серия. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2013. Т. 13, вып. 3. С. 86-89.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТОМ ШКОЛЬНИКОВ ПО ОТНОШЕНИЮ К УРОКАМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ¹

Мария Сергеевна Ткачева

канд. психол. наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики
факультета ППиСО ФГБОУ ВО «СГУ им. Н.Г. Чернышевского»,
e-mail: tkachevam@mail.ru

Аннотация. В статье приводятся данные исследования о мотивации занимающихся спортом школьников на уроках физической культуры. Исследование проводилось путем опроса студентов Института физкультуры и спорта СГУ имени Н.Г. Чернышевского (N=67) об их отношении к урокам физкультуры в школьные годы. Также выявлены особенности взаимодействия учителей физической культуры с юными спортсменами.

Ключевые слова: физическая культура, школьник-спортсмен, урок, учитель, мотивация

FEATURES OF MOTIVATION BY SCHOOLCHILDREN PLAYING SPORTS AT PHYSICAL TRAINING LESSONS

M.S. Tkacheva

candidate of psychology, associate professor of the Department of Pedagogical Psychology
and Psychodiagnostics of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education
Saratov State University
e-mail: tkachevam@mail.ru

Abstract. The paper deals with data of research of motivation by schoolchildren playing sports at physical training lessons. The research was conducted by questionnaire of students of Physical Culture and Sport Institute of the N.G. Chernyshevsky SSU (N = 67). The students answered questions about their attitude to physical training lessons at their school years. Also the author detected features of interaction between physical training teachers and young athletes.

Key words: physical training, schoolchild-athlete, lesson, teacher, motivation.

В настоящей статье мы намереваемся раскрыть такую важную проблему спортивной педагогики и психологии как специфика отношения активно занимающихся спортом учащихся к школьным урокам физической культуры и проявление на этих уроках особого восприятия учителями таких школьников в силу их статуса спортсменов и, следовательно, потенциально сильнейших в классе по данному учебному предмету.

В современном образовательном процессе дисциплина «Физическая культура» расценивается как одна из сфер овладения учебной деятельностью на модели целенаправленного совершенствования физических качеств и двига-

¹ © Ткачева М.С., 2018

© Саратовский университет, 2018

тельных умений и навыков [1; 2]. Также отмечается роль данного предмета в формировании мотивационной сферы и ценностных ориентаций школьников [3]. Во многом остается открытым вопрос о взаимосвязи занятий физической культурой в общеобразовательной школе и специализированных занятий по различным видам спорта, хотя выделяются психологические особенности школьников и студентов, формирующиеся в ходе занятий спортом [4; 5 и др.]

Представляемые здесь данные основаны на результатах опроса на эту тему студентов Института физической культуры и спорта СГУ очной формы обучения, окончивших школу сравнительно недавно. Всего за три года было опрошено 67 студентов. Они давали письменные развернутые ответы на вопросы о своих школьных годах: тогдашнем отношении к урокам физкультуры, своей мотивации на этих занятиях и их использовании в целях своего спортивного совершенствования, а также о специфике своего взаимодействия с учителями по этому предмету.

Из большинства ответов стало возможным сделать следующий предварительный вывод: в свои школьные годы нынешние студенты-спортсмены относились к урокам физической культуры в основном даже более сознательно, чем их учителя. Они уверенно и обоснованно отвечали на вопрос о приносимой этими занятиями пользе для их общефизической и даже технической подготовки. В частности, многие рассматривали урок физкультуры в школе в качестве разминки перед основной тренировкой и видели в этом основную мотивацию для полноценной работы на уроке. В таких случаях студенты обычно отмечали, что их собственно спортивные тренировки проходили успешнее и отнимали меньше сил как раз в те дни, когда предварялись школьными уроками, на которые юные спортсмены сознательно ставили себе цели по подготовке к предстоящим нагрузкам по основному виду спорта.

Кроме того, урок физкультуры неоднократно давал школьникам-спортсменам дополнительную возможность отработки упражнений, свойственных их спортивным специализациям. Демонстрация исполнения упражнений на более высоком по сравнению с остальными учащимися уровне была основани-

ем для повышения статуса и укрепления авторитета юных спортсменов в классном коллективе, что также служило для многих из них действенным мотивом, особенно в подростковом возрасте. Этот социально-психологический феномен обычно бросался в глаза преподавателям физкультуры и, по словам опрошенных студентов, их школьные учителя довольно часто пытались использовать его для оптимизации проводимых уроков. Примером подобных решений может послужить, в частности, доверие учителем школьнику-спортсмену контроля за исполнением какого-либо задания всем классом или подгруппой, демонстрации и объяснения техники исполнения нового упражнения, самостоятельного проведения разминки на уроке или судейства во время его игровой части. В таких ситуациях ученики-спортсмены фактически берут на себя функции лидера группы, и этот опыт является для них весьма существенным фактором успеха в их будущей тренерской и преподавательской деятельности (тем более что он приобретается в группе критично относящихся к такому помощнику учителя сверстников, завоевать авторитет у которых гораздо сложнее, чем среди младших по возрасту и менее опытных учеников).

Кроме того, наличие в классе таких учащихся служит преподавателю физической культуры мощным подспорьем в деле приобщения школьников к спорту: юные спортсмены являются наглядным примером здорового образа жизни, действующим гораздо эффективнее, чем отвлеченная пропаганда и всевозможные формальные мероприятия. У разговора на эту тему, ведущегося одноклассником, значительно больше шансов оказаться истинным руководством к действию и дать школьнику импульс для первых шагов по систематическим занятиям физкультурой и спортом именно в силу наибольшего авторитета сверстников. В свою очередь, для самих учеников-спортсменов осознание того, что они являются примером для подражания, и активное использование этого своего положения становится еще одним фактором развития у них склонностей и способностей к педагогической деятельности, которые они успешно реализуют, поступив в Институт физической культуры и спорта.

Однако, судя по письменным ответам этих бывших школьников, а ныне

студентов-спортсменов, для них в уроках физкультуры существовали и некоторые негативные моменты, обусловленные опять же отношением учителей по этому предмету. Именно здесь находит свое подтверждение приведенный выше вывод о том, что отношение самих юных спортсменов к школьным урокам физкультуры зачастую выглядит более сознательным и рациональным, чем у их педагогов. Очень многие студенты утверждали, что в школьные годы на уроках физкультуры учитель был заранее уверенными в успешном исполнении ими каких-либо упражнений или сдаче контрольных нормативов. Зачастую в подобных ситуациях юные спортсмены попросту освобождались от этих заданий, им сразу выставляли отличную оценку, а затем привлекали к контролю и оценке результатов остальных учащихся, не задумываясь о том, как подобная ситуация отразится на положении ученика-спортсмена в классе. Ведь в подростковом возрасте одним из самых тяжких «грехов» считается статус учительского «любимчика», а в описанном случае ученику бывает чрезвычайно сложно доказать товарищам деловую обоснованность такого поведения учителя, тем более если последний поступает так систематически. Хотя в принципе такой поступок преподавателя физической культуры в отношении ученика-спортсмена может найти свое оправдание, если рассматривать его с точки зрения оптимального дозирования физических нагрузок и предохранения от возможных травм, вероятность получения которых на школьном уроке далеко не близка к нулю. Но все же начинать автоматически выставлять юному спортсмену отличные оценки по физкультуре, скорее всего, следует лишь после того, как он хотя бы несколько раз получит их, выполняя задания на уроке наравне с остальным классом, доказав этим свое моральное право на подобную привилегию. На наш взгляд, это необходимо в целях сохранения позитивного социально-психологического климата в классном коллективе и предотвращения возникновения возможных проблем в общении юного спортсмена с соучениками.

Разумеется, представленные здесь выводы нуждаются в дальнейшем подробном обсуждении, к которому мы приглашаем все заинтересованные в данном вопросе стороны.

Библиографический список

1. Николаев Ю.М. Общая теория и методология физической культуры как отражение потребности в модернизации физкультурного образования // Теория и практика физической культуры. 2004, № 7. С. 2 – 10.
2. Тихонов А.М., Полякова Т.А., Кечкин Д.Д. Физическая культура в школе с позиции системно-деятельностного подхода // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2016, № 4. С. 3 – 6.
3. Фурсов А.В., Синявский Н.И., Дмитриева Е.В., Петров А.И. Ценностные ориентации учащихся в формировании здорового образа жизни и реализации Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2017, т. 2, № 4. С. 101 – 104.
4. Страхов В.И. Спортивная самоидентификация. Саратов. 2014. 284 с.
5. Страхов В.И. Внимание школьников-гимнастов // Ученые записки кафедры психологии Саратовского пединститута. Вып. 42. Саратов. 1963. С. 3 – 251.

ТИПОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ¹

Наталья Николаевна Ткаченко

Заместитель директора колледжа физической культуры
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный институт физической культуры»
e-mail: natali.tkachenko.1968@mail.ru

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ проблемы понимания образовательной среды в современной педагогической психологии. Анализируются различные подходы к построению моделей образовательной среды и выделению различных типов образовательных сред.

Ключевые слова: образование, педагогическая психология, образовательная среда, модели образовательных сред, типы образовательных сред.

TYPOLOGY OF EDUCATIONAL ENVIRONMENTS IN MODERN PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

N.N. Tkachenko

Deputy Director of the College of physical culture
Voronezh State Institute of Physical Training
e-mail: natali.tkachenko.1968@mail.ru

Abstract. The paper presents a theoretical analysis of the problem of understanding the educational environment in modern pedagogical psychology. Patterns of educational environment's construction and allocation of various educational environment's types are analyzed according to different approaches.

Key words: education, educational psychology, educational environment, models of educational environments, types of educational environments.

Одной из областей, наиболее значимых для теоретических и прикладных исследований по педагогической психологии, является образовательная среда. Характеристики образовательной среды во многом определяют мотивацию участников образовательного процесса, их интерес к взаимодействию и сотрудничеству, качество получаемого образования у обучающихся и удовлетворенность трудовой деятельностью у обучающихся.

Особенно пристальное внимание к себе привлекает современная образовательная среда в силу своей динамичности. Уже долгое время претерпевая многочисленные реформы как с содержательной, так и с формальной точки зрения, образовательные организации требуют от всех сторон образовательного процесса энергичного самостоятельного освоения новых компетенций, новых

¹ © Ткаченко Н.Н., 2018

© Саратовский университет, 2018

форм и способов их развития, новых социальных взаимодействий, тонкой саморегуляции, новых подходов к саморазвитию. И эти требования постоянно возрастают.

Накоплен достаточно большой опыт системного рассмотрения феноменов образовательной среды. Однако нам представляется небесполезной попытка еще раз обобщить актуальный объем теоретических и эмпирических исследований в этой области и подытожить типологии образовательных сред, имеющиеся на сегодняшний день. Изучение различных типов образовательных сред и степени их влияния на формирование важных для образовательного процесса качеств способствует расширению представлений о возможностях и целях оптимизации образования в интересах всего общества.

Различные описания типов образовательных сред часто напрямую связаны с пониманием образовательной среды и её основной моделью в видении тех или иных авторов. Концепция «среды» как совокупности условий, окружающих человека, оказывающих воздействие на него, применительно к обучению, воспитанию и развитию впервые появляется в эпоху Просвещения. Уже Ж.Ж. Руссо декларировал необходимость создать особую «образовательную среду», где были бы учтены и сбалансированы потребности и возможности ученика. С этой точки зрения можно выделить макросреду, представляющую собой все социальные институты, экономические и общественные отношения, культуру и государственность; и микросреду, с которой человек соприкасается непосредственно в своем ближайшем окружении. [1]

Януш Корчак, по О.В. Евтихову, выделяет четыре ключевых типа «образовательной среды».

1) Догматическая среда характеризуется авторитарным стилем преподавания, жестким контролем и дисциплинарными мерами. Этот тип среды наиболее традиционен, поддержан индологией в различных религиозных системах и, по мнению Корчака, способствует формированию таких черт характера, как пассивность, зависимость, безынициативность.

2) Идеальная среда ориентирована на воспитание волевых и нравствен-

ных качеств личности, воодушевление и энтузиазм. По мнению автора, такой тип среды относится к созидательным. В такой среде формируется активная свободная личность, ориентированная на преобразование мира.

3) Среда безмятежного потребления ориентирована на необходимый минимум. Субъект, действующий в такой среде, не амбициозен, не склонен к конкуренции или борьбе, непритязателен.

4) Среда успеха и карьеры выводит на первый план формальное и поверхностное содержание, не формируя никаких ценностей, кроме ценностей социальной успешности и материальной выгоды. Такая среда бездуховна, ориентирована на результат и прагматизм, обучает субъекта не быть аутентичным. демонстрировать «маски». При том, что она формирует конкурентоспособность и активный подход к жизни, Корчак характеризует ее как негативно воздействующую на личность, так как в ней превалирует эгоизм и равнодушие к окружающим [2].

В отечественной педагогике понятие образовательной среды разрабатывали П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, Идеи Л.С. Выготского впоследствии были развиты и трансформированы А.Н. Леонтьевым, который ввел категорию предметной деятельности, как основную для описания всех способов взаимодействия организма с окружающим миром. [3]. В народном образовании в СССР, по нашему мнению, формально декларировалась ориентация на открытия этих выдающихся педагогов и психологов и на идейность среды. Но на деле превалировала смесь первого и третьего (по Я. Корчаку) типов образовательных сред.

Сразу же после распада СССР началось активное реформирование образовательной сферы. В этот период активизировался научный интерес к исследованию феноменологии образовательной среды. В 1990-е годы в штатах образовательных учреждений появились психологи. И теоретический интерес к проблеме получил экспериментальную базу. В этот период свою концепцию образовательной среды предложил В.А. Ясвин [4].

Векторная эколого-личностная модель образовательной среды В.А. Ясвина является наиболее известной на сегодняшний день. Ключевым моментом этой модели состоит в том, что образовательная среда должна удовлетворять потребность в развитии всех субъектов образования [4].

В.А. Ясвин выделяет следующие важнейшие компоненты образовательной среды: субъекты образовательного процесса, содержание образования (или психодидактический компонент), пространственно-предметный компонент, социальный компонент. Ученый определяет образовательную среду как систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу. [5].

Особым преимуществом данной модели является то, что она даёт возможность проектировать образовательную среду и обеспечивает критерии для ее экспертной оценки. Эта возможность происходит от двух биполярных конструктов, предложенных ученым. Первый конструкт представляет собой вектор «свобода – зависимость», охватывающий преимущественно внутренние аспекты взаимодействия личности со средой. Вторым конструктом «активность – пассивность» в большей степени соотносится с внешними проявлениями и результатами взаимодействия субъекта с образовательной средой. Таким образом, образовательная среда в пространстве этой системы координат может быть отнесена к одному из четырех типов, в зависимости от того, какой вектор преобладает. Разрабатывая данную модель В.А. Ясвин, ориентировался на вышеописанную типологию Я. Корчака. Поэтому он предлагает перекликающиеся с исходными названиями типов образовательных сред: догматическая, карьерная, безмятежная и творческая [3]. Дополнительно ученый оговаривает, что если среди множества образовательных сред выделить среды, у которых в качестве «заданного образца» фигурирует личность, владеющая той или иной профессиональной подготовкой, то такую образовательную среду можно назвать «профессиональной» [4].

И.М. Улановская предлагает классификацию образовательных сред на основе целевых установок: «ориентированных на обучающихся» и «не ориентированных на обучающихся». В первом типе преобладают гуманистические

идеи развития, обучения и воспитания в комфортной и безопасной обстановке. Во второй категории преобладает ориентация на дисциплину или определенным образом понимаемый престиж. Второй тип среды не обеспечивает совокупность всех возможностей обучения и развития личности, а иногда даже препятствует ее формированию [6].

Свои характерные особенности имеет и экопсихологическая модель, разработанная В.И Пановым. В ней образовательная среда рассматривается как среда, намеренно смоделированная образовательным учреждением в соответствии с познавательными интересами учащихся, с учетом структуры и традиций образовательной системы и социокультурной среды региона, а также с учетом возможностей педагогического коллектива. Цель этого моделирования – обеспечение приоритетного развития индивидуальности обучающегося. [7]. В качестве структурных компонентов данной модели он выделяет:

1) пространственно-предметный компонент, включающий в себя помещения для занятий, оборудование, имеющееся в аудиториях, материалы, материально-техническое и эстетическое обеспечение занятий;

2) социальный (или коммуникативный) компонент, что включает в себя взаимодействие между учащимися, а также взаимодействие с педагогами, администрацией учебного заведения и различные типы этого взаимодействия; является центральным в данной модели;

3) деятельностный (или технологический) компонент, содержание которого заключается в рефлексивной деятельности о целеполагании в процессе образования, психологической и дидактической обоснованности содержания и методов обучения; способствует развитию произвольности и осознанности.

На основании того, какой тип коммуникации преобладает во взаимодействии субъектов образовательной среды, выделяются такие ее типы как: субъект-объектный, субъект-субъектный, совместно-субъектный и субъект-порождающий [7].

В антрополого-психологической модели В.И. Слободчикова центральным звеном является совместная деятельность субъектов образовательной среды.

Отсюда ее принципиальная «незаданность», гибкость и изменчивость. В качестве основных параметров среды рассматривается ее насыщенность и структурированность. А в зависимости от способа ее организации выделяются три разных типа: единообразная, разнообразная и вариативная [8].

Таким образом, различные подходы к пониманию термина «образовательная среда» и ее функций порождают различные модели образовательной среды. А те, в свою очередь, образуют типологии с различными классификационными основаниями.

Библиографический список

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании. СПб. 2002. 271 с.
2. Евтихов О.В. Типы образовательных сред в современном образовании // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2014. №4. (36) URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipy-obrazovatelnyh-sred-v-sovremennom-obrazovanii> (дата обращения: 29.10.2018)
3. Григорьева М.В. Понятие «Образовательная среда» и модели образовательных сред в современной отечественной педагогической психологии // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2010. №4. С. 3-11.
4. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. 2001. 366 с.
5. Демидова Н.И. Анализ подходов к понятию «Образовательная среда» в научной мысли XX века // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2009. №4. С. 113-116.
6. Улановская И.М. Подход к классификации образовательных сред // Ежегодник Рос. психол. об-ва. Психология как профессия (исследователь, практик). 2002. Т. 9. Вып. 3. С. 156-157.
7. Панов В.И. К проблеме психолого-педагогического проектирования и экспертизы образовательного учреждения // Психологическая наука и образование. 2001. № 2. С. 14-20.
8. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. 1997. Вып. 7. С. 177-184.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПРЕДНАМЕРЕННОЙ И НЕПРЕДНАМЕРЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И ЕЕ ФАКТОРОВ¹²

Наталья Владимировна Усова

канд. психол. наук, доцент кафедры технологического образования факультета ППиСО
ФГБОУ ВО «СГУ им. Н.Г. Чернышевского»,
e-mail: usova_natalia@mail.ru

Аннотация. В статье проведён теоретический анализ специфики и факторов двух разновидностей социальной активности молодежи: преднамеренной (целенаправленной) и непреднамеренной, осуществляющейся без заранее поставленной цели (нецеленаправленной). Показана специфика детерминации разных видов социальной активности, так непреднамеренная социальная активность детерминирована внешне объективными факторами. К ним мы относим те, которые воздействуют извне, предопределяя логику поведения и саморазвития личности и не зависящие от воли самой личности комплексы социокультурных, экономических, политических, профессиональных, возрастных и т.п. обстоятельств. К преднамеренной социальной активности относятся внутренне субъективные детерминанты, к которым мы отнесли установки, социальные потребности и интересы, формирующие отношение человека к внешнему миру и к самому себе, к окружающей действительности, порожденные волей и инициативой самой личности, выражающие ее ожидания и намерения, а также активность и предпочтительную сферу самореализации и самоутверждения в социальной среде.

Ключевые слова: социальная активность, преднамеренность, опосредованность, произвольность, субъектность, объективные и субъективные факторы.

THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF INTENTIONAL AND UNINTENTIONAL SOCIAL ACTIVITY AND ITS FACTORS

N.V. Ussova

candidate of psychology, associate professor of the Department of Technology Education
of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education
Saratov State University
e-mail: usova_natalia@mail.ru

Abstract. The theoretical analysis of the specifics and factors of two types of social activity of young people is conducted: deliberate (goal-directed) and unintentional, carried out without a pre-set goal (un-targeted). The specifics of the determination of different types of social activity are shown, so unintended social activity is determined outwardly by objective factors. We refer to them those that act from the outside, predetermining the logic of behavior and self-development of the individual and complexes of socio-cultural, economic, political, professional, age-related, and not dependent on the will of the individual. circumstances. Intentional social activism includes internally subjective determinants to which we refer the attitudes, social needs and interests that shape the person's attitude to the external world and to himself, to the surrounding reality generated by the will and initiative of the individual expressing her expectations and intentions, as well as the activity and the preferred sphere of self-realization and self-affirmation in the social environment.

¹ © Усова Н.В., 2018

© Саратовский университет, 2018

² Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект №18-18-00298)

Key words: social activity, intentionality, mediation, arbitrariness, subjectivity, objective and subjective factors.

Изучение социальной активности личности сегодня становится приоритетной задачей социальной психологии. А. Л. Журавлев, К. А. Абульханова, А. Б. Купрейченко В. В. Знаков, З. И. Рябикина, Е. А. Сергиенко, и др. раскрывают суть психологии человеческого бытия и с различных сторон исследуют проблемы личности как субъекта социальной активности [1].

Социальная активность понимается нами как частный случай инициативного воздействия социальных субъектов на окружающую социальную среду и предполагает не только участие в общественной жизни, но, прежде всего, инициативно-творческое отношение к сферам своей социальной жизнедеятельности, а также на себя как субъекта социального бытия. Это реализация отношения человека к окружающей действительности, она определяется потребностно-мотивационной сферой личности, связана с субъектными качествами, реализуется в процессе социальных взаимодействий и направлена на самоизменение и преобразование действительности в соответствии с собственными потребностями, убеждениями и требованиями социальной среды.

Социальная активность личности и группы взаимосвязана с объективными изменениями, происходящими в современном мире, которые, расширяя информационное поле мобильности, открывают возможности и перспективы расширения активности. Учитывая, что социальная активность может реализовываться на разных уровнях интенсивности и направленности, большое значение приобретает ее личностная регуляция, в частности, вопрос ее преднамеренности / непреднамеренности.

Провести теоретический анализ заявленной в заголовке темы статьи возможно с опорой на концепции отечественных и зарубежных исследователей, занимающихся вопросами осознанности, произвольности и опосредованности психики. Механизмы формирования преднамеренной социальной активности можно понять, изучив знаковое опосредствование, предложенное Л. С. Выготским [2]. Речь о преднамеренных, с точки зрения динамики, и опосредствованных по своей структуре действиях отчетливо прослеживается и в текстах К.

Левина о порождении намерения [3]. В работах Д. Н. Узнадзе в качестве звена опосредующего человека с миром ставится установка [4], в работах А. Н. Леонтьева - предметная деятельность [5] и др.

Анализ обозначенных концепций позволяет нам говорить о том, что непреднамеренную активность можно считать не только непосредственной, но также и натуральной, произвольной, примитивной, элементарной формой активности, определяемой физиологическими закономерностями. Очевидно, социальная активность в онтогенезе развивается в направлениях осмысленности и произвольности.

В результате проведенного исследования Егорова А.А. сделала вывод о том, что построение преднамеренного действия требует сложного опосредствования. Процесс формирования преднамеренного действия включает по мнению автора три уровня взаимосвязанных средств. 1. Субъективная составляющая опосредования, заключающаяся в способности ощутить своим движением главные характеристики объекта действия. 2. Трансформация схемы решения одной задачи в средство решения другой, и тем самым извлечение опыта. 3. Обозначение различий схем действий, и тем самым построение знака, который в дальнейшем позволит удержать выявленные различия [6].

Преднамеренное действие, с одной стороны, в наибольшей степени присуще человеку, а с другой, по-прежнему остается наименее понятным в психологии, необходимо помнить, что умение ставить и достигать собственные цели путем произвольной активизации собственных умственных и иных действий, преимущественно в игровой форме доступно субъекту уже в дошкольном возрасте.

Важнейшим отличительным признаком преднамеренной активности является ее произвольный характер, проявляющийся в том, что: 1) источником активности является само действующее лицо; 2) предполагается, что действующее лицо осведомлено если и не обо всех, то, по крайней мере, о большей части обстоятельств совершения данной активности (поступка). Непроизвольная социальная активность совершается подневольно (источник активности нахо-

дится вовне) и по неведению (деятель плохо осведомлен о целях и условиях социальной активности). Важнейшим элементом преднамеренной социальной активности является способность субъекта к реализации сознательного выбора.

Наиболее современным и адекватным логике нашего исследования является рассмотрение психической активности индивида и её развития в виде своеобразного континуума. При таком подходе, с одной стороны, активность можно рассматривать как спонтанную, не имеющую целевой и произвольной формы выражения, а с другой, психическая активность может рассматриваться как произвольная, целесообразная и осознанная деятельность [7]. Очевидно, что вопрос преднамеренной активности можно раскрыть через механизмы, закономерности самодетерминации человека, способного к самостоятельному целеполаганию, автономии и саморегуляции. Таким образом, формирование преднамеренной активности взаимосвязано и детерминировано со становлением субъектности.

В. И. Панов выделяет 7 стадий становления субъектности: 1) стадию мотивации; 2) развития субъекта восприятия; 3) развития субъекта репродуктивного воспроизведения, субъекта подражания; 4) развития субъекта произвольного выполнения действия при внешнем контроле со стороны другого, чаще – педагога; 5) развития субъекта произвольного выполнения действия при внутреннем контроле; 6) развития субъекта экстерииоризации контроля, то есть субъекта экспертной оценки правильности выполнения требуемого действия другими индивидами; 7) стадию творчества, когда освоенное действие-образец используется в качестве субъективного средства для творческого самовыражения.

Социальная активность личности опосредована ее субъектностью, которая выступает инстанцией реализации намерений, заданных личностью. Соответственно, уровень активности, ее продуктивность, успешность связаны не только с соответствующим уровнем развития личности, но и с развитием ее как субъекта [8].

Преднамеренная активность является внутренним достоянием личности и выступает как средство решения собственных задач. Критерием деления социальной активности на преднамеренную и непреднамеренную является возникновение у человека собственного намерения. Существенными особенностями преднамеренной социальной активности являются вариативность отображения личности ее собственных действий и вариативность решения возникшей задачи. Вариативность отображения собственных действий, можно сказать, что преднамеренная социальная активность - это преодоление, при чем преодоление, выражающееся в физическом переживании усилия [9]. В этом контексте именно самоощущение личности выступает условием возникновения произвольной социальной активности [10], которое в идеале должно перерасти в «чувство собственной активности, ощущение действенности» [11]. Непреднамеренная активность видится нам как ответная реакция на внешний раздражитель, представленный в виде однородной задачи. Решение возникшей задачи в большей степени будет обусловлено установками, привычками, стереотипными действиями. Мотивация непреднамеренной активности осознается в недостаточной степени, волевой компонент выражен слабо. Преднамеренная же активность продиктована более осознанной мотивацией, совершаемые действия и цели более продуманы и опираются на волевой компонент. В процессе преднамеренной активности личность способна абстрагироваться от имеющихся установок, поведение носит произвольный, целенаправленный характер [12].

Вариативность решения возникшей задачи подразумевает несколько вариантов проявления социальной активности, направленной на ее решение. Иными словами, преднамеренная социальная активность сопровождается решением возникших задач при помощи выстроенного средства либо получения результата непосредственным образом. В основе преднамеренных действий, протяженных во времени и в пространстве, лежат: взаимно подчиненные умственные и практические действия (когда достижение цели одного действия является условием для достижения цели второго действия, которое служит условием для достижения цели третьего действия и т. д.) и отсроченные (преднаме-

ренные) действия (действие намечается в умственной форме и реализуется на практике, когда индивид оказывается в условиях намеченной ситуации) [13].

Важную роль в процессе преднамеренной социальной активности имеет внимание, как направленная сосредоточенность личности в процессе деятельности. Преднамеренная активность регулируется именно направленной сосредоточенностью на ее целях и задачах. Опираясь на работы Страхова И.В. подчеркнем, что в соответствии с поставленной целью сосредоточение актуализируется еще на подступах к преднамеренной социальной активности, позволяя ее наметить, продолжить и завершить. Данный факт позволяет нам говорить о более высокой познавательной деятельности в случае преднамеренной активности и более высокой осмысленности деятельности как в процессе нее, так и по ее завершению. Таким образом, осмысленность может выступать переходным звеном к последующим актам целенаправленной социальной активности и к новой направленной сосредоточенности [14].

С нашей точки зрения непреднамеренная социальная активность детерминирована внешне объективными факторами. К ним мы относим те, которые воздействуют извне, предопределяя логику поведения и саморазвития личности и не зависящие от воли самой личности комплексы социокультурных, экономических, политических, профессиональных, возрастных и т.п. обстоятельств. К преднамеренной социальной активности относятся внутренне субъективные детерминанты, к которым мы отнесли установки, социальные потребности и интересы, формирующие отношение человека к внешнему миру и к самому себе, к окружающей действительности, порожденные волей и инициативой самой личности, выражающие ее ожидания и намерения, а также активность и предпочтительную сферу самореализации и самоутверждения в социальной среде.

Таким образом, главным отличительным признаком преднамеренной социальной активности являются: наличие соответствующих позиций молодежи, сформированность социальных качеств, усвоенный общественный опыт и реализация собственной сущности посредством выполнения определенной социальной роли в процессе выполнения практической деятельности.

Библиографический список

1. Шамяионов Р.М. Социальная психология личности: проблемы и перспективы // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3. № 3. С. 236-241.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. М., 1984.
3. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. М., 2001.
4. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. Москва, 1949.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
6. Егорова А.А. построение ситуации собственного действия: способ действия и намерение // Культурно-историческая психология. 2010. № 3. С. 18 - 28.
7. Панов В.И. Экопсихологические предпосылки изучения психической активности // Изв. Саратов. ун-та. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Вып. 3. С. 214 – 224.
8. Шамяионов Р.М. Психологические характеристики социальной активности личности // Мир психологии. 2012. № 3 (71). С. 145 - 154.
9. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
10. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. М., 2007.
11. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского). М., 1994
12. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Социальная активность личности (уровни, критерии, типы и пути ее развития) // Знание. Понимание. Умение. 2015. № 4. С. 164 - 176.
13. Маланов С.В. От определения психических явлений к анализу направлений развития действий // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 2. С. 31 - 40.
14. Страхов И.В. О психологической структуре внимания // Вопросы психологии. Вып. VIII. Саратов, 1976. 95 с.

НАПРАВЛЕННОСТЬ ВНИМАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ¹

Виктория Александровна Хамидулина
магистрант 2 курса (направление 44.04.01 «Педагогическое образование»)
факультет ППиСО ФГБОУ ВО «СГУ имени Н. Г. Чернышевского»
e-mail: vkhamidulina@mail.ru

Лариса Ивановна Черемисинова
доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой
начального языкового и литературного образования факультета ППиСО
ФГБОУ ВО «СГУ имени Н. Г. Чернышевского»
e-mail: larisa.cheremisinova@mail.ru

Аннотация. В статье исследуется направленность внимания в процессе чтения литературных произведений и в ходе написания рецензии по прочитанному тексту. На основании типов информации, представленных в рецензии, авторы статьи оценивают степень развитости познавательных функций интеллектуального внимания, устанавливают типологию читателей.

Ключевые слова: направленность внимания, рецензия, интеллектуальное внимание, типы информации, типология читателей, литературное произведение.

THE FOCUS OF ATTENTION IN THE PROCESS OF READING ART WORKS

V.A. Khamidulina,
2nd year master student (direction "Pedagogical Education")
Faculty of Pedagogical and Special Needs Education, Saratov State University

L.I. Cheremissinova
Doctor of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Elementary Language
and Literary Education of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education
Saratov State University
e-mail: larisa.cheremisinova@mail.ru

Abstract. The article examines the focus of attention in the process of reading literary works and in the course of writing a review of the text read. The authors assess not only the degree of development of cognitive functions of intellectual attention, but also the typology of readers on the basis of the types of information presented in the review

Key words: focus of attention, review, intellectual attention, types of information, typology of readers, literary work

В настоящее время в психолого-педагогических исследованиях особую актуальность приобретают вопросы изучения читателей, а также типология читателей, в основе которой лежал бы «не один какой-то признак, а совокупность взаимосвязанных признаков, характеризующих наиболее существенные сторо-

¹ © Хамидулина В.А., Черемисинова Л.И., 2018
© Саратовский университет, 2018

ны личности читателя» [1, с. 39]. Данные вопросы интересовали И. В. Страхова, основателя саратовской психологической школы.

В статье «Направленность внимания в процессе чтения художественных произведений» И. В. Страхов обращает внимание на то, что «необходимо учитывать трудность типологического подхода к проблеме читателей и процесса чтения, так как один и тот же читатель в разных читательских ситуациях проявляет себя неодинаково, оставаясь самим собой. Интраиндивидуальные различия в этом отношении зависят от подготовленности читателя к чтению книг из различных областей науки, искусства и литературы, развития умений читать произведения разных жанров <...>, от постановки читателем конкретных задач чтения книг и от *психологической структуры его интеллектуального внимания и развития основных его познавательных функций*» (курсив – В.Х., Л.Ч.) [2, с. 33].

Особый интерес представляет последний признак: «психологическая структура интеллектуального внимания и развитие его познавательных функций». Под интеллектуальным вниманием в психологии принято понимать «внимание к предмету обдумывания, к интеллектуальным операциям, с помощью которых реализуется сам процесс мышления» [3, с. 96].

И. В. Страхов обращал внимание на важность «интеллектуальных предпосылок внимания» в «развитии эстетической ориентации внимания» при восприятии и осмысливании произведений литературы [4]. Две эти направленности внимания рассматриваются в данном исследовании как неразрывно связанные в процессе изучения читателей и читательской деятельности.

В основу типологии читателей (которые в процессе чтения проявляют интеллектуальное внимание) может быть положена оценка развитости познавательных функций интеллектуального внимания на основе различных типов информации, извлекаемой из художественного текста разными читателями. В свою очередь плодотворной почвой для оценки развитости познавательных функций интеллектуального внимания является рецензия на литературное произведение.

Известно, что в рецензии содержится «два коммуникативных блока, которые отличаются типом передаваемой информации, коммуникативной направленностью и характерными типами речевых форм, используемых для реализации этих установок: оценочный и информационный» [5, с. 299]. Анализ данных коммуникативных блоков позволяет оценить насколько продуктивно по своим познавательным возможностям было чтение оригинала текста различными читателями, на что было направлено их интеллектуальное внимание при написании самой рецензии. Таким образом, на основании типов информации, представленных в рецензии на литературное произведение, можно говорить не только о развитости познавательных функций интеллектуального внимания, но и о типологии читателей.

Для нахождения реализации в тексте рецензии различных типов информации воспользуемся методикой, предложенной Е. А. Зиновой в статье «Типы информации в рецензии на литературное произведение», в основу которой положена типология информации, разработанная И. Р. Гальпериным (содержательно-фактуальная информация, содержательно-концептуальная информация, содержательно-подтекстовая) и двухчастность структуры коммуникативного блока рецензии (информационная, аргументативно-оценочная части).

Е. А. Зинова приходит к выводу о том, что, «анализируя текст рецензии как жанра, можно говорить о наличии в содержании ее коммуникативных блоков <...> трех основных типов информации: не только содержательно-фактуального, реализующего информирующую функцию рецензии, но также содержательно-концептуального, направленного на представление авторской интерпретации исходного литературного текста, и содержательно-подтекстового, представленного неявно выраженной характеристикой и оценкой исходного текста» [5, с. 301].

Для интерпретации полученной информации с точки зрения развитости познавательных функций интеллектуального внимания и классификации читателей воспользуемся типологией читателей художественной литературы И. Е. Рыскина, предложенной еще в 1930-х годах, рассматривающей в качестве ве-

дущего критерия этапы развития читательской культуры. В соответствии с уровнем культуры чтения выделяют 3 группы читателей:

«1 группа – читатели, которых в произведении больше всего интересует сюжетно-фабульная сторона, они ищут в книге изображения сильных чувств, предпочитают книги, которые вызывают ответные эмоции; у читателей явно преобладает установка на развлекательный тип чтения, они нераборчивы в чтении, не имеют способности к анализу произведения, к самостоятельным оценкам и суждениям;

2 группа – читатели, для которых характерна познавательная направленность эстетического восприятия и способность обдумывать, анализировать прочитанное произведение;

3 группа отличается от предыдущих высокой эстетической культурой, пониманием художественных достоинств произведения, умением анализировать прочитанное» [6, с. 34].

Матрица для анализа рецензий на литературное произведение на предмет выявления типологии читателей и уровня развитости познавательных функций их интеллектуального внимания представлена в таблице 1.

Предметом нашего анализа были рецензии-открытки студентов 1, 2 и 3 курсов, обучающихся по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, профилям подготовки – «Начальное образование» и «Дошкольное образование». Всего в рамках конкурса рецензий-открыток на произведения современных детских авторов была представлена 51 работа. Конкурс проводился по инициативе кафедры начального языкового и литературного образования СГУ имени Н. Г. Чернышевского с 8 февраля по 1 марта 2018 года. Под рецензией-открыткой подразумевалась «краткая интерпретация прочитанной книги, представляющая собой не просто пересказ сюжетной линии произведения, а его концептуальное осмысление. Это концентрированная форма изложения содержательной и формальной особенностей текста. Она, во-первых, обладает педагогической ценностью (для учителя, родителей, детей), во-вторых, захватывает

внимание читателя и побуждает его прочитать оригинал литературного произведения» [7].

Таким образом, перед рецензентом стояли задачи:

- 1) сориентировать коллег в выборе детской книги,
- 2) побудить к прочтению оригинала;
- 3) предложить идею «педагогического» прочтения детской книги.

Детальный анализ рецензий-открыток позволил выявить определенные тенденции в читательской деятельности студентов – будущих педагогов начальных классов:

Содержательно-фактуальная информация отражена в 35 работах (68,6%).

Снежана П. (рецензия по книге Дмитрия Ахметшина «Королевство котов»): *«Дмитрий Александрович Ахметшин – молодой писатель. Он пишет не только интересные фантазийные рассказы, но и познавательные сказки. Одна из них – «Королевство котов». Этот рассказ повествует нам о мальчике по имени Вася, который очень любит рисовать котов. Однажды старший брат Миша и его друзья решили подшутить над Ваней и заперли его в подвале. Но малыша это не напугало, он пошел дальше и попал в королевство котов»¹.*

¹ Здесь и далее курсив принадлежит авторам статьи.

Матрица анализа рецензий-открыток¹

Тип информации	Коммуникативный блок рецензии	Реализация в тексте рецензии	Уровень развития познавательных функций интеллектуального внимания с учетом эстетической ориентации внимания	Типология читателей
Содержательно-фактуальная	Информационный	Информация выражена явно, реализуется при кратком пересказе сюжета литературного произведения, упоминании отдельных моментов биографии автора.	Низкий	Читатели, которых в произведении больше всего интересует сюжетно-фабульная сторона, не имеют способности к анализу произведения, к самостоятельным оценкам и суждениям
Содержательно-концептуальная	Аргументативно-оценочный	Информация может быть выражена явно или скрыто; она включает в себя замысел автора, а также его содержательную интерпретацию, которая может осуществляться как с позиции литературоведческого анализа, так и с позиции личного отношения рецензента к тексту.	Средний	Читатели, для которых характерна познавательная направленность эстетического восприятия и способность обдумывать, анализировать прочитанное произведение
Содержательно-подтекстовая	Информационный, Аргументативно-оценочный	Информация выражена не явно, содержится в авторской оценке текста, в его характеристике, в которой опосредованно проявляется личное отношение критика к тексту произведения; она обнаруживается при использовании тропов и средств художественной выразительности, а также различных графических средств (шрифт, знаки препинания)	Высокий	Читатели, обладающие высокой эстетической культурой, пониманием художественных достоинств произведения, умением анализировать прочитанное.

Екатерина Ж. (рецензия по книге «Дом дворников»): «Трогательная повесть про смелых дворников, которые *проживают* в одном большом доме, при этом у каждого дворника есть свой этаж. Помимо своей основной работы, каждый день дворники оберегают спокой-

¹ Матрица составлена авторами статьи.

ствие жителей города и совершают маленькие подвиги: рассылают послания с хорошими пожеланиями, выручают людей, попавших в беду, собирают деньги на открытие новой больницы для детей».

Содержательно-концептуальная информация содержится в 32 работах (62,7 %).

Кристина Д. (рецензия по книге Яны Сипаткиной «Девочка с волшебной коробочкой»): «Сказка является поучительной как для взрослых, так и для детей. Она учит нас тому, что нужно верить в себя, иметь собственное мнение. Уметь выслушивать других, а делать так, как подсказывает сердце. Сказка дает понять, что нужно ценить то, что у тебя есть, тем более, если это делает тебя счастливым. Не нужно отрекаться от своего счастья, только потому, что другие не разделяют его с тобой и считают это глупым пустяком».

Содержательно-подтекстовая информация содержится в 5 работах (10%).

Анастасия Н. (рецензия по книге Инны Манаховой «Двенадцать зрителей»: «В книге содержатся иллюстрации А.А. Шевченко. Эти графические рисунки, как штрихи к портретам, помогают представить и каждого из зрителей, и саму героиню. Читаешь на одном дыхании, а потом думаешь, думаешь...» (курсив – Х.В., Ч.Л.).

Ввиду того, что рецензия по своей структуре имеет два коммуникативных блока, то и распределение типов информации было различным у рецензентов – где-то присутствовала только фактуальная информация, где-то только концептуальная, а где-то все три типа информации. Структура реализации различных типов информации в рецензиях представлена на рисунке 1.

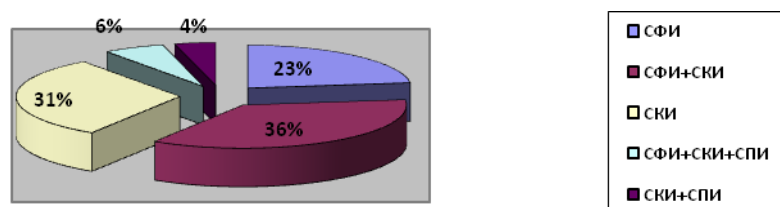


Рис. 1. Структура реализации различных типов информации в рецензии

Слой фактов представлен в 23% работ, что отражает низкую степень познавательных функций интеллектуального внимания с учетом эстетической

ориентации внимания. Данных читателей можно отнести к первой группе - читатели, которых в произведении больше всего интересует сюжетно-фабульная сторона, не имеют способности к анализу произведения, к самостоятельным оценкам и суждениям.

Краткое описание сюжета произведения, героев и его анализ представлен в 36% работ, что отражает среднюю степень познавательных функций интеллектуального внимания с учетом эстетической ориентации внимания. Данных читателей можно отнести ко 2 группе читателей – читатели, для которых характерна познавательная направленность эстетического восприятия и способность обдумывать, анализировать прочитанное произведение.

Анализ произведения без описания информационной составляющей сюжета представлен в 31% работ, что отражает также среднюю степень познавательных функций интеллектуального внимания с учетом эстетической ориентации внимания. Данных читателей можно отнести ко 2 группе читателей - читатели, для которых характерна познавательная направленность эстетического восприятия и способность обдумывать, анализировать прочитанное произведение. Отметим, что в некоторых рецензиях был смещен акцент с информационного блока на аргументативно-оценочный, в единичных представлен только оценочный блок.

Рецензии, включающие все три типа информации, составили 6%; в них описан краткий сюжет, отражен анализ произведения, дана его оценка, используются художественные средства языка, знаки препинания для передачи отношения к произведению, что отражает высокую степень познавательных функций интеллектуального внимания с учетом эстетической ориентации внимания. Данных читателей можно отнести к 3 группе читателей – читатели обладающие высокой эстетической культурой, пониманием художественных достоинств произведения, умением анализировать прочитанное.

Рецензии, включающие анализ произведения, в которых дана его оценка, используются художественные средства языка, знаки препинания для передачи отношения к произведению, составили 4%, что отражает высокую степень по-

знавательных функций интеллектуального внимания с учетом эстетической ориентации внимания. Данных читателей также можно отнести к 3 группе читателей – читатели, обладающие высокой эстетической культурой, пониманием художественных достоинств произведения, умением анализировать прочитанное.

Таким образом, можно говорить о том, что преобладающее количество рецензентов (67%) относится ко 2 типу читателей, для которых характерна познавательная эстетическая направленность в прочтении произведений: они не отразили в своих работах содержательно-подтекстовую информацию, источником которой является эстетическое наслаждение литературным текстом. К первому типу читателей относятся 23% рецензентов: для них важнее всего событийная сторона литературного текста, они не имеют способности анализировать и оценивать текст, выявлять педагогическую ценность книги, соответствующую ее содержанию.

Самой малочисленной оказалась третья группа рецензентов – 10%, которые относятся к группе читателей, для которых характерно полноценное восприятие литературного произведения, получение эстетического удовольствия от текста, что нашло отражение в подтекстовой информации рецензий (рис. 2).

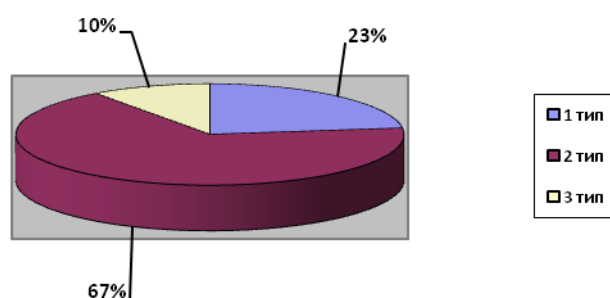


Рис. 2. Распределение рецензентов по типу читателей

Таким образом, направленность интеллектуального внимания читателя в процессе чтения, понимание того, что читатель кладет в основу своей оценки произведения и на что направлено внимание в ходе анализа литературного тек-

ста, позволяют судить о развитости познавательных функций внимания и его эстетической ориентации.

Данная оценка дает возможность выявить интраиндивидуальные различия читателей на основе различных типов информации, отражаемых в рецензиях на литературные произведения с учетом различных аспектов внимания, направленности интеллектуального внимания как одного из важнейших психологических факторов, «способствующих углублению восприятия и понимания художественных произведений в единстве их содержания и формы, тематической композиции произведения, развертывания авторского замысла, методов художественного изображения характеров и многих значимых деталей и образов в их художественно-психологическом своеобразии» [2, с. 34].

Библиографический список

1. Карташов Н.С. О научных основах руководства чтением // Библиотеки СССР. 1964. Вып. 26. 42 с.
2. Страхов И.В. Направленность внимания в процессе чтения художественных произведений // Вопросы психологии внимания. Выпуск VI. Саратов, 1974. С. 24-34.
3. Лях Т.И. Психология : учеб. пособие для бакалавров : в 2 ч. Тул. гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого. Тула. 2010. Ч. 2 : Возрастная психология. 171 с.
4. Страхов И.В. О психологической структуре внимания // Вопросы психологии и внимания. Саратов. 1976. № 8. С. 3-17
5. Зинова Е.А. Типы информации в рецензии на литературное произведение // Фундаментальная наука вузам. Филологические науки. № 1. 2012. С. 299-301.
6. Библиотечное обслуживание: теория и методика. М.: Изд-во МГУК: Либерия, 1996. 78 с.
7. Информационное письмо о конкурсе [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sgu.ru/sites/default/files/depnews/file/2018/02/konkurs.pdf> (дата обращения: 15.09.2018)

ПОКАЗАТЕЛИ САМООЦЕНКИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА¹

Татьяна Валентиновна Хуторянская

канд. пед. наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики
факультета ППиСО ФГБОУ ВО «СГУ им. Н.Г. Чернышевского»,
e-mail: dialogus1@yandex.ru

Виктория Алексеевна Максимчук

магистрант 2 курса (направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование)
факультета ППиСО ФГБОУ ВО «СГУ им. Н.Г. Чернышевского»,
E-mail: maksimchuk_vika@mail.ru

Аннотация. В статье изложены результаты исследования показателей самооценки в зависимости от коммуникативных навыков и умений студентов вуза. Установлено, что существуют значимые взаимосвязи между показателями самооценки и коммуникативными навыками и умениями студентов вуза. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в практике психологического консультирования и коррекционной работы со студентами вузов.

Ключевые слова: показатели; самооценка; зависимость; коммуникативные навыки; коммуникативные умения; студенты; вуз.

SELF-ASSESSMENT INDICATORS DEPENDING ON COMMUNICATIVE SKILLS AND ABILITIES OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION

T. V. Hutoryanskaya

candidate of pedagogy, associate professor of the Department of Pedagogical Psychology
and Psychodiagnostics of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education
Saratov State University
E-mail: dialogus1@yandex.ru

V. A. Maksimchuk

2nd year master student (direction Psychological-Pedagogical Education)
of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education
Saratov State University
E-mail: maksimchuk_vika@mail.ru

Abstract. The paper results of a research of indicators of a self-assessment depending on communicative skills and abilities of students of higher education institution are stated. It is established that there are significant interrelations between indicators of a self-assessment and communicative skills and abilities of students of higher education institution. The applied aspect of the studied problem can be realized in practice of psychological consultation and correctional work with students of higher education institutions.

Key words: indicators; self-assessment; dependence; communicative skills; communicative abilities; students; higher education institution.

Проблема самооценки и уровня притязаний, их связь с коммуникативными навыками и умениями особенно актуальна в настоящее время [1]. Каждый

¹ © Хуторянская Т.В., Максимчук В.А., 2018
© Саратовский университет, 2018

человек, живущий в современном обществе, ежедневно вступает во взаимодействие с окружающими его людьми. От эффективности этого взаимодействия зависит и его эмоциональный комфорт, и реализация профессиональных и личностных потребностей [2]. Успешность общения зависит как от знаний, умений и навыков эффективного общения, так и от личностные качества и условий общения. [3].

Исследование показателей самооценки в зависимости от коммуникативных навыков и умений студентов вуза проводилось на выборке студентов вторых и третьих курсов факультета психолого-педагогического и специального образования, обучающихся в Саратовском национальном исследовательском государственном университете имени Н.Г. Чернышевского (n=72). Для исследования использовались следующие методики: методика «Личностный дифференциал» (ЛД) (адаптирована сотрудниками психоневрологического института им. В.М. Бехтерева); методика «Измерение самооценки и уровня притязаний» (Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан); методика «Оценка уровня общительности» (тест В.Ф. Ряховского); методика «Коммуникативно-организаторские способности и склонности» (КОС-2) (В.В. Синявский и Б.А. Федоришин); методика «Тест коммуникативных умений» (Л. Михельсон).

Анализ полученных показателей по методике «Измерение самооценки и уровня притязаний» показал следующие результаты: у респондентов уровень самооценки ниже, чем уровень притязаний. У большинства студентов выборки высокий уровень притязаний и средний уровень самооценки.

В результате анализа полученных показателей по методике «Личностный дифференциал» можно отметить, что среднее значение по фактору «Оценка» свидетельствует о среднем уровне самооценки и самоуважения в группе, по фактору «Сила» - о низком уровне самоконтроля, зависимости от внешних обстоятельств и оценок, по фактору «Активность» - о среднем уровне активности и общительности.

По итогам анализа методики «Оценка уровня общительности» полученные результаты соответствует среднему уровню общительности.

В результате анализа результатов по методике «Тест коммуникативных умений» было выявлено, что преобладает число респондентов с компетентным способом общения, чуть меньше - с зависимым способом общения и наименьшее количество - с агрессивным способом общения. Из чего можно сделать вывод, что у студентов наиболее сформирован коммуникативный способ общения.

Анализ полученных показателей по методике «Коммуникативно-организаторские способности и склонности» (КОС-2) показал следующие результаты: коммуникативные способности у студентов развиты лучше, чем организаторские. Это означает, что студенты больше склонны участвовать в общественных и групповых мероприятиях, чем быть их организаторами и управлять взаимодействием людей.

В ходе дальнейшего исследования мы разделили респондентов на три группы по уровню коммуникативных способностей для сравнения. По результатам проведенного анализа мы обнаружили, что в группе с низким, средним и высоким уровнем коммуникативных способностей имеются значимые различия по уровню самооценки, факторам «Оценка» и «Активность».

С помощью t-критерия Стьюдента были выявлены следующие значимые различия в группах: в группе с низким уровнем коммуникативных способностей самооценка ниже, чем в группах со средним и высоким уровнем коммуникативных способностей. Это говорит о том, что студенты, у которых развиты коммуникативные способности, имеют более высокую самооценку. В группе с низким уровнем коммуникативных способностей более низкий уровень самоуважения, чем у студентов со средним уровнем коммуникативных способностей. В группе с высоким уровнем коммуникативных способностей студенты более активны, общительны и импульсивны. Также наблюдаются значимые различия имеются также по шкалам «Сила» и «Оценка».

В результате корреляционного анализа Пирсона были получены следующие данные.

В группе с низким уровнем коммуникативных способностей выявлена

прямая значимая статистическая взаимосвязь между коммуникативными способностями и значениями шкал «Сила» ($r=0,542$, $p\leq 0,01$) и «Активность» ($r=0,583$, $p\leq 0,01$) по методике «Личностный дифференциал». Это свидетельствует о том, что студенты с высокими значениями данных параметров активны и общительны, они используют волевые стороны своей личности для того, чтобы входить в контакт с другими людьми.

В группе со средним уровнем коммуникативных способностей выявлена прямая значимая статистическая связь между коммуникативными способностями и фактором «Сила» ($r=0,456$, $p\leq 0,05$), что говорит о независимости и склонности рассчитывать только на собственные силы в сложных ситуациях.

В группе с высоким уровнем коммуникативных способностей значимая корреляционная взаимосвязь наблюдается между параметрами «коммуникативные способности» и «притязания» ($r=0,475$, $p\leq 0,05$). Это связано тем, что респонденты данной группы прилагают значительные усилия для достижения этих целей, опираясь на свои возможности и способности.

Такую разницу в группах между показателями можно объяснить тем, что студенты с низкими и средними коммуникативными способностями стремятся к активности и независимости для того, чтобы самоутвердиться в глазах окружающих. Студенты с высоким уровнем коммуникативных способностей самостоятельны и им не нужно прилагать усилий для вхождения в контакт с другими людьми.

Итак, из приведенного выше анализа следует, что существуют значимые взаимосвязи между показателями самооценки и коммуникативными навыками и умениями студентов вуза.

Библиографический список

1. Молчанова О.Н. Самооценка. Теоретические проблемы и эмпирические исследования / Учебное пособие. М.: Флинта, 2011. 460 с.
2. Тарасова Л.Е. Психологическое благополучие студентов на этапе адаптации к образовательной среде вуза // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3. № 4. С. 358 - 362.
3. Хуторянская Т.В. Психолого-педагогические условия подготовки будущих педагогов к сотрудничеству с семьей школьника // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2016. № 4. С. 12 - 16.

ВЗАИМОСВЯЗЬ АДАПТАЦИИ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ¹

Татьяна Валентиновна Хуторянская

канд. пед. наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики
факультета ППиСО ФГБОУ ВО «СГУ им. Н.Г. Чернышевского»,
e-mail: dialogus1@yandex.ru

Аннотация. В статье изложены результаты исследования творческих способностей младших школьников в зависимости от их школьной адаптации. Установлено, что существуют значимые взаимосвязи между адаптацией и творческими способностями в младшем школьном возрасте. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в практике психологического консультирования и коррекционно-развивающей работы с детьми младшего школьного возраста.

Ключевые слова: взаимосвязь; адаптация; творческие способности; креативность; младший школьный возраст.

INTERRELATION OF ADAPTATION AND CREATIVE ABILITIES AT YOUNGER SCHOOL AGE

T.V. Hutoryanskaya

candidate of pedagogy, associate professor of the Department of Pedagogical Psychology
and Psychodiagnostics of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education
Saratov State University
e-mail: dialogus1@yandex.ru

Abstract. The paper results of a research of creative abilities of younger school students depending on their school adaptation are stated. It is established that there are significant interrelations between adaptation and creative abilities at younger school age. The applied aspect of the studied problem can be realized in practice of psychological consultation and the correctional developing work with children of younger school age.

Key words: interrelation; adaptation; creative abilities; creativity; younger school age.

Изменения в социальном, экономическом и культурном развитии нашей страны находят свое отражение не только в образе жизни, политике и культуре, но и в индивидуально-психологических особенностях людей, которым для успешной ориентации в изменяющихся условиях приходится преобразовывать и изменять привычные механизмы своей жизнедеятельности т.е. адаптироваться к меняющимся условиям. Процесс адаптации очень тесно связан с адаптационным потенциалом человека, его ресурсами. Так по данным исследования М. Воллаха и Н. Когана выявились значимые степени взаимосвязи между креативностью и способами адаптации к внешним условиям и решению жизненных

¹ © Хуторянская Т.В., 2018

© Саратовский университет, 2018

проблем [1].

Над теориями адаптации работали такие психологи как: А.В. Петровский, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, А.М. Прихожан, Ю.А. Александровский, А.Е. Личко, А.Г. Лусканова, С.А. Беличева, Ф.Б. Березин, Н.В. Вострокнутов, Л.И. Божович, Р.В. Овчарова, Э.М. Александровская, В.И. Чирков, Л.Н. Ковалева, З. Фрейд, К. Хорни, Г. Гартман, К. Роджерс, Л.В. Миллер, Д. Хоманс, Р. Хенки, Л. Филипс, Т. Шибутани и многие другие. Нужно отметить, что большинство из этих ученых под адаптацией понимают приспособление организма, личности, их систем к характеру отдельных воздействий или к изменившимся условиям жизни в целом. Особенности адаптации младших школьников рассматривались в работах таких авторов, как Л.В. Варначева, В.Е. Каган, Н.Г. Милованова, М.А. Хуторная. Но, не смотря на большое количество работ, посвященных проблеме адаптации детей младшего школьного возраста, остается нерешенным вопрос об особенностях адаптации творческой личности в этом возрасте.

Особый вклад в исследования творческих способностей внесли ученые Д.Б. Богоявленская, Я.А. Пономарева, А.М. Матюшкин, а также работы таких исследователей, как В.Н. Дружинин, В.Н. Козленко, В.С. Юркевич, Е.Л. Яковлева и др. В настоящее время выявлены особенности развития свойств и способностей, определяющих успешность адаптации на разных этапах онтогенеза которые имеют огромное значение. При этом пристального внимания заслуживает младший школьный возраст, поскольку известно, что хотя проявления нарушения адаптации в 7-10 лет имеют сравнительно мягкие формы, ее последствия для личностного развития оказываются наиболее значимыми [2].

При переходе из дошкольного учреждения в общеобразовательную школу наблюдается достаточно большое количество детей с проявлениями разных форм дезадаптации, в основе которых лежит длительное переживание ими эмоционального неблагополучия, и которые в свою очередь отражаются на успеваемости в любых видах деятельности, прежде всего, учебной [3].

В результате изучения теоретического материала мы обобщили и кон-

кретизировали особенности адаптации и креативности младших школьников.

Адаптации младших школьников характеризуется:

- процесс адаптации протекает у всех детей по-разному;
- адаптация включает в себя несколько составляющих и охватывает все стороны детской психики: личностно-мотивационную, волевою, учебно-познавательную;
- характерологические и личностные особенности детей, сформировавшиеся на предшествующих этапах развития, играют важную роль в адаптации младших школьников;
- отрицательных личностных качеств и переживание психологического дискомфорта провоцируют развитие дезадаптации;
- к условиям школьного обучения приспособляются все системы организма ребенка, поэтому исследовать, насколько ребенок адаптирован, необходимо комплексно, учитывая психоэмоциональное состояние, мотивационную сферу и уровень интеллектуального развития.
- дети с разным уровнем креативности имеют разные особенности мотивационно-смысловой сферы.

Креативность данной возрастной категории характеризуется следующими особенностями:

- младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития креативности;
- дети с высоким уровнем креативности чаще всего имеют высокий уровень тревожности, впечатлительности;
- развитие креативность в этом возрасте идет не по линейному, а в своем развитии имеет два пика, то есть после подъема (6-7 лет) идет спад показателей креативности;
- наблюдается наиболее высокое развитие образной креативности по сравнению с вербальной в данный возрастной период и др.

Исследование проводилось на выборке учащихся вторых классов, обучающихся в МОУ СОШ № 75 города Саратова (n=37). Для исследования исполь-

зовались следующие методики: методика социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста к школе (Э.М. Александровская); методика диагностики процесса адаптации (Л.М. Ковалева, Ю.А. Александровский); методика «Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе» (В.И. Чирков, О.Л.Соколова, О.В. Сорокина); методика определения развития вербальной креативности (С.Медник); тест творческого мышления (Е.П. Торренс).

В результате анализа результатов уровня адаптации младших школьников получены следующие результаты: высокий уровень адаптации выявлен у 69 % младших школьников, средний - у 20 % и низкий - у 11 % детей. По творческим способностям результаты следующие: высокий уровень выявлен у 16 % учащихся, средний – у 50 % и низкий – у 44 % школьников.

Для того чтобы выявить степень взаимосвязи между адаптацией и творческими способностями мы подвергли результаты нашего исследования статистической обработке. Корреляционный анализ по Пирсону показал, отрицательные взаимосвязи между показателями *усвоение школьных норм поведения* и критериями креативности – *оригинальность* (-0,47) и *беглость* (-0,43). Это говорит о том, что нормы поведения тормозят развитие креативности. Положительно коррелируют между собой показатель *вербальной креативности* с критерием *настроение ребенка* (0,50) и *познавательная активность* (0,51). Также отрицательная взаимосвязь выявлена между критерием *образная креативность* (-0,44) и критерием *степень усилий при выполнении заданий*. А переменная *разработанность* (0,31) положительно коррелирует с переменной *эффективность учебной деятельности*.

Итак, из приведенного выше анализа следует, что существуют значимые взаимосвязи между адаптацией и творческими способностями в младшем школьном возрасте.

Выявленные значимые взаимосвязи нашли свое отражение в рекомендациях для родителей и педагогов.

Рекомендации для родителей:

- развивайте креативные способности своего ребенка используя при этом са-

мые простые и обычные вещи (краски, пластилин, карандаши, бумагу и др.) окружающие вас;

- находите разные пути поиска решения;
- рассматривайте явление или предмет с разных сторон;
- стимулируя ребенка к поиску нестандартных решений;
- поощряйте творческие инициативы ребенка;
- окружающая обстановка и атмосфера должна способствовать развитию ребенка;
- поддерживайте инициативы ребенка и не превращайте занятия с ним в скучные уроки;
- развитие и обучение ребенка должно проходить только через игру, игровые задания и упражнения;
- подарить своему ребенку ваше внимание;
- положительное отношение к школе и учителям упростит ребенку период адаптации;
- мудрое отношение родителей к школьным отметкам исключит треть возможных неприятностей ребенка;
- научите ребенка не бояться неудач;
- развитие творческих способностей должно носить регулярный характер, а не осуществляться время от времени.

Рекомендации для педагогов:

- восхищайтесь идеей, мыслью, работой ученика;
- позволяйте детям высказывать свои творческие идеи;
- уважайте любопытство, вопросы ребенка;
- внимательно выслушивайте ребенка;
- старайтесь увидеть творческий потенциал, своеобразную индивидуальную креативность и стремитесь развивать ее, у каждого ученика;
- предоставьте ребенку психологическую свободу: свободу выбора, свободу в выражении своих чувств и переживаний, в возможность самому принимать решения;

- давайте самостоятельность в нестандартных условиях деятельности, направляйте ее на формирование сознательной дисциплинированности;
- повышайте и укрепляйте самооценку у учащихся, которая стимулировала бы их к деятельности;
- необходимо включать как можно больше задач «открытого типа», как в можно большее количество разных видов деятельности;
- развивайте наглядно-образное мышление;
- активизируйте речевое развитие школьников.

Библиографический список

1. Григорьева М.В. Роль адаптационных способностей учащихся в процессе взаимодействия с образовательной средой // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 1. Вып.3. С. 11 - 15.
2. Хуторянская Т.В. Организация сотрудничества учителя с семьей младшего школьника // Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика. 2009. № 3-4. С. 96 - 99.
3. Черняева Т.Н., Преображенская Е.В. Успешность социально-психологической адаптации учащихся в зависимости от образовательных сред // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования, Психология развития, выпуск 4 (20). Научный журнал. 2016 Том 5. С. 371 - 376.

ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ СПОРТОМ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ПАРАЛИМПИЙЦЕВ¹

Нина Михайловна Царева

кандидат медицинских наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания,
Институт физической культуры и спорта ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»
e-mail: svpavlin@yandex.ru

Аннотация. В работе отражены вопросы необходимости участия различных стран в параолимпийском движении, важности спорта при формировании социальной адаптации людей с ограниченными возможностями, что является важным шагом навстречу инвалидам.

Ключевые слова: инвалиды, социальная адаптация, спорт, параолимпийское движение, спортсмены-инвалиды

THE IMPACT OF SPORTS ON PARALYMPICS' PERSONALITY

N.M. Tsareva

candidate of medicine, associate professor of the Department of Physical Training Theory
of the Institute of Sports and Physical Training, Saratov State University
e-mail: svpavlin@yandex.ru

Abstract: The work reflects the need for the participation of different countries in the Paralympic movement, the importance of sports in the formation of social adaptation of people with disabilities, which is an important step towards meeting the disabled.

Keywords: disabled people, social adaptation, sport, Paralympic movement, disabled athletes.

Признание во многих странах мирового сообщества важности спорта для формирования социальной адаптации людей с ограниченными возможностями не случайно, так как это является важным шагом на встречу инвалидам [1].

Популярность и авторитет созданных за последнее время международных спортивных организаций создает достойные условия для придания особого статуса в международных отношениях, своего рода так называемой спортивной дипломатии в этом вопросе. Таким образом, очевидным становится то, что за последние годы место спорта и параолимпийского движения в системе ценностей современной культуры резко возросло во многих странах мира [2].

Целью настоящего исследования стало изучение социально-психологической адаптации инвалидов-параолимпийцев и лиц с ограниченными возможностями через активное самосовершенствование. Основной задачей той

¹ © Царева Н.М., 2018

© Саратовский университет, 2018

части работы, которая отражена в настоящей статье, стал анализ результатов тестирования инвалидов-паралимпийцев.

Проводилось тестирование двадцати трех инвалидов-паралимпийцев из различных стран мира (России, Египта, Ирака), что помогло изучению поставленной проблемы социально-психологической адаптации через спорт. Тестирование социально-психологической адаптированности в исследуемой группе паралимпийцев проводилось по опроснику СПА К. Роджерса и Р. Даймонд, адаптированному А.К. Осницким и включающим в данной версии 101 вопрос [3].

Анализ результатов тестирования инвалидов-паралимпийцев показал, что они не стесняются своего состояния, открыты к диалогу и общению с другими людьми, терпимы к людям, доброжелательны, не чувствуют неуверенности в себе, но порой сомневаются в правильности принятого решения, т.е. могут испытывать некоторую нерешительность. Паралимпийцы из исследуемой группы достаточно оптимистичны и верят в лучшее, так как убеждены, что эти качества дает им именно большой спорт. Тестируемые из трех стран мира не могут не вызывать восхищения как спортсмены, потому что они постоянно преодолевают себя, свои сомнения, неуверенность, свой недуг. Они постоянно находятся в процессе работы над собой, продвижению к поставленной цели.

К сожалению, в жизни людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) встречаются препятствия – «барьеры», которые мешают им жить полноценной и насыщенной жизнью. Мы можем выделить по меньшей мере три вида таких барьеров: 1) материальные (физические) – отсутствие пандусов для инвалидов колясок, пороги, тяжелые двери, которые сложно открывать и т.д.; 2) информационные – те случаи, когда люди с инвалидностью по зрению не могут читать книги, пользоваться интернетом, с инвалидностью по слуху – слушать радио и полноценно воспринимать видео со звуковым сопровождением; 3) ментальные – это стереотипы, предубеждения в сознании большей части окружающих людей относительно лиц с ОВЗ.

Прошедшая «домашняя» Паралимпиада 2014 года стала сверхуспешной как с точки зрения организации, так и с позиции выступления российских

спортсменов на «домашних» играх, выигравших рекордное количество наград. Паралимпийцы не могут не вызывать восхищения, потому что смогли преодолеть и себя, и свой недуг продвигаясь к цели только вперед, к победе в жизни и в спорте. Достижения спортсменов с физическими недостатками поражают воображение. С каждым годом расширяется количество паралимпийских дисциплин. Города, принимающие Олимпиады и вслед за ними Паралимпийские игры, встают перед необходимостью обеспечить безбарьерную среду для участников и гостей соревнований, которая сохраняется и после завершения Игр и становится неотъемлемой частью всей городской среды. Объекты городской инфраструктуры остаются приспособленными для комфортного использования лицами с различными видами ОВЗ, и таким образом расширяются возможности их взаимодействия с окружающим социумом, способствуя снятию не только собственно материальных, но и ментальных барьеров.

Библиографический список

1. Анохина Т.А., Кузнецов Д.В. Проблемы развития Параолимпийского движения // Актуальные проблемы физической культуры: Материалы конференции. Ростов-на-Дону, 1995. С.113-115.
2. Беспалова Т.А., Царева Н.М. Психологические особенности личности спортсменов // Влияние физической культуры на формирование картины мира ребенка: международный межвуз. сб. науч. тр. Саратов, 2012. С.102-107.
3. Осницкий А.К. Определение характеристик социальной адаптации // Психология и школа. 2004. №1. С.43-56.

СООТНОШЕНИЕ ФОРМ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И ПРОСОЦИАЛЬНЫХ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ТЕНДЕНЦИЙ МОЛОДЁЖИ¹

Олеся Александровна Черкаева

аспирант кафедры социальной психологии образования и развития
факультета ППиСО ФГБОУ ВО «СГУ им. Н.Г. Чернышевского»,
e-mail: cherekaeva91@gmail.com

Аннотация. В представленной статье обосновывается актуальность проблемы просоциального поведения. Представлены результаты эмпирического исследования соотношения форм социальной активности и типов просоциального поведения молодёжи, в том числе волонтеров.

Ключевые слова: социальная активность, формы социальной активности, просоциальное поведение, типы просоциального поведения, молодёжь, волонтерство.

THE RELATIONSHIP OF FORMS OF SOCIAL ACTIVITY AND TYPES OF PROSOCIAL BEHAVIOR OF YOUNG PEOPLE

O.A. Cherekaeva

Postgraduate student of the Department of Social Psychology of Education and Development
of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education, Saratov State University
E-mail: cherekaeva91@gmail.com

Abstract. The article presents the relevance of the problem of prosocial behavior. The results of an empirical study of the relationship between the forms of social activity and the types of prosocial behavior of young people, including volunteers, are presented.

Keywords: social activity, forms of social activity, prosocial behavior, types of prosocial behavior, youth, volunteering.

На современном этапе развития общества всё актуальнее становится изучение социальной активности молодёжи, в том числе факторов, определяющих просоциальный характер этой активности. Возникает проблема формирования нового типа личности, личности просоциальной, готовой к оказанию безвозмездной, благотворительной помощи.

Социальная активность является сложным феноменом, и может выступать как качеством личности, так и определенной целенаправленной деятельностью, направленной во вне. Иными словами, социальная активность – это широкое понятие, которое определяет совокупность связей человека с социальной средой. Исследования социальной активности молодежи в значительной степени развивают представления о ее содержании и структуре [1, 2].

¹ © Черкаева О.А., 2018

© Саратовский университет, 2018

Возрастает необходимость повышения социальной активности молодежи (не просто активности в обществе, а активности, имеющей социально-полезную направленность), создания условий для перехода молодежи в социально-активную позицию [3]. Социальная активность делится по критерию направленности на просоциальную, асоциальную и антисоциальную.

Под понятием «просоциальная активность» обозначаются действия, предполагающие отказ от собственных интересов в пользу другого человека, и проявляющиеся в соответствующих актах поведения. Необходимо отметить, что в последнее время формирование просоциального поведения становится одной из важных задач в социальной работе с молодежью и в деятельности молодежных объединений, общественных организаций. Волонтеры создают условия и являются основой развивающихся общественных организаций [4].

Таким образом, социальная активность, выражаемая в определенных видах деятельности и поведения молодежи, является общественно полезной и лично значимой. Она влияет на формирование самостоятельной, ответственной, социально зрелой личности молодого человека, выступает как база для реализации личностного и, в том числе, творческого потенциала молодежи. Социальная активность – это основа для успешного конструирования образа жизни современных молодых людей, в рамках которого удастся поддерживать и прогрессивно развивать систему общественных отношений, норм и ценностей.

Целью нашего исследования является выявление взаимосвязи форм социальной активности и просоциальных поведенческих тенденций молодежи. Исследование выполнено на пропорционально подобранной выборке представителей молодежи Саратова и Саратовской области, г. Саратов и г. Красноармейск, Саратовская область; n=100, возраст 18-26 лет.

Для изучения проявлений просоциального поведения применена методика «Измерение просоциальных тенденций» (Г. Карло и Б.А. Рэндалл, 2002), адаптированная Н.В. Кухтовой [5], включающая уступчивое, публичное, анонимное, экстренное, эмоционального, альтруистическое поведение. Для выявления ос-

новых типов социальной активности личности (альтруистическая деятельность, досуговая, социально-политическая, интернет-сетевая, гражданская, социально-экономическая и другие виды активности) применена анкета, разработанная исследователями СГУ им. Н.Г. Чернышевского.

Обратимся к анализу частоты и значимости полученных корреляционных связей. Стоит отметить высокие показатели соотношения параметров альтруистической деятельности и уступчивости ($r=0,34$, при $p \leq 0,05$), обосновывающие высокие показатели альтруистической направленности тенденцией оказания помощи в связи с просьбой нуждающегося. Вместе с тем, выявлена высокая выраженность альтруистической деятельности, определяющейся эмоциональным сопереживанием внутреннему состоянию человека ($r=0,4$, при $p \leq 0,05$). Данная связь указывает на эмоциональную окраску оказываемой помощи исследуемой выборки, эмпатическую природу альтруистического поведения.

Интерес вызывает выявленная корреляционная связь между параметрами публичного просоциального поведения и досуговой активности молодёжи ($r=0,41$, при $p \leq 0,05$), причиной которой, вероятно, является высокий уровень участия молодежи в различных социально и личностно значимых процессах, вовлечённость в интересующую деятельность, выражение себя как социально-полезной личности, самоутверждение, и как следствие, необходимость признания, высокой оценки их поведения.

Досуговая деятельность как сфера свободного времени определяется личностной активностью молодых людей, что позволяет им выбирать виды деятельности в соответствии с их интересами. Можно предположить, что досуговая активность выражается, в том числе, и в коммуникативной сфере, что в свою очередь, указывает на внешнюю направленность данного типа социальной активности. Таким образом, досуг, так или иначе, расширяет возможности решения задач формирования отзывчивости личностик общественным проблемам, развитию гуманных установок личности. Отметим также, что и альтруистическая ориентированность личности играет важную роль в установлении и развитии межличностных контактов, внутригруппового взаимодействия и сов-

местной деятельности людей. Такие суждения подтверждаются положительной взаимосвязью между показателями альтруистической активности и показателями эмоционального и альтруистического поведения ($r=0,35$, $r=0,37$, при $p<0,05$).

Можно предположить, что активное участие в различных сетевых группах и сообществах молодёжи также взаимосвязано с альтруистической активностью молодёжи ($r=0,31$, при $p\leq 0,05$), проявляющейся в бескорыстной помощи. Это может проявляться непосредственно в сети Интернет в виде распространения полезной информации, участия в опросе, голосовании, подписании петиций и других формах сетевой активности. Связь выявлена между параметром образовательно-развивающей активности молодёжи и альтруистической просоциальной активностью ($r=0,34$, при $p<0,05$). Познавательная активность как качество личности, на наш взгляд, характеризуется инициативностью в процессе деятельности, эмоционально - познавательным отношением к установлению контактов с окружающими, что и указывает на непосредственно мотивированное альтруистическое поведение личности.

Результаты эмпирического исследования позволяют сделать вывод о высоком уровне альтруистической деятельности молодёжи, обусловленной как эмоциональными и коммуникативными предпосылками, конформистским просоциальным поведением, действиями, направленными на благо окружающих без расчетов на награду, так и важностью общественного мнения.

Библиографический список

1. Шамянов Р.М., Григорьева М.В. Психология социальной активности молодежи: проблемы и риски. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2012. 384 с.
2. Бочарова Е.Е. Этнопсихологические детерминанты социальной активности студенческой молодежи // Психология обучения. Москва: Современная гуманитарная академия. 2012. № 11, С.124-132.
3. Селиванова О.А. Социально-психологическая характеристика компонентов региональной системы развития социальной активности молодежи // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2010, № 5, С. 29 - 35.
4. Зарубина Ю.Н., Албегов Ф.Г. Мотивация добровольчества у студенческой молодежи как формы ее занятости // Вестник социально-политических наук. 2012, № 11, С.39 - 42.
5. Кухтова Н.В. Адаптация методики «Измерение просоциальных тенденций» // Вестник Гродненского гос. ун-та Янки Купалы. Сер. «Философия. Педагогика. Психология». 2011, №2 (113), С. 102 - 107.

ЭСТЕТИКА «ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ ДВИЖЕНИЙ» В РАССКАЗЕ

Л.Н. ТОЛСТОГО «АКУЛА»¹

Лариса Ивановна Черемисинова

доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой начального языкового и литературного образования факультета ППиСО ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»

e-mail: larisa.cheremisinova@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются формы психологического анализа в творчестве Л. Н. Толстого. Особое внимание уделяется особенностям психологизма в рассказе «Акула».

Ключевые слова: Л.Н. Толстой, художественное произведение, психологический анализ, выразительные движения.

AESTHETICS OF «EXPRESSIVE MOVEMENTS» IN THE STORY

BY L.N. TOLSTOY «SHARK»

L.I. Cheremissinova

doctor of philology, associate professor, head of the Department of Elementary Language and Literature Education of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education

Saratov State University

e-mail: larisa.cheremisinova@mail.ru

Abstract. The article discusses the forms of psychological analysis in the works of Leo Tolstoy. Special attention is paid to the peculiarities of psychologism in the story «Shark».

Keywords: L.N. Tolstoy, a work of art, psychological analysis, expressive movements.

В научном наследии И. В. Страхова большое место занимают работы, в которых рассматриваются различные проблемы психологии литературного творчества. Его интересовал не только сам процесс творчества, но и психологическое исследование произведений русской литературы — т.е. продуктов словесного творчества. В этом смысле И. В. Страхов изменил традицию психологической науки, обогатив ее ценными наблюдениями в области не только психологии литературного творчества, но и психологии языка, характерологии и даже поэтики художественной прозы.

Научные открытия И. В. Страхова шли параллельно с научными открытиями его знаменитого старшего современника Л. С. Выготского. В книге «Психология искусства», написанной в 1925 году, а впервые опубликованной в 1965 году, Выготский писал: «До сих пор психологическое исследование искусства всегда производилось в одном из двух направлений: либо изучалась психология творца, создателя по тому, как она выразилась в том или ином про-

¹ © Черемисинова Л.И., 2018

© Саратовский университет, 2018

изведении, либо изучалось переживание зрителя, читателя, воспринимающего это произведение. Несовершенство и бесплодность обоих этих методов достаточно очевидны. <...>. Надо попытаться за основу взять не автора и не зрителя, а самое произведение искусства [1, с. 38, 39]. Таким путем шел и И. В. Страхов в своем исследовании психологии литературного творчества.

Материалом для исследований Страхова стали произведения Л. Н. Толстого, И. С. Тургенева, А. П. Чехова, Ф. М. Достоевского, Н. Г. Чернышевского, М. Е. Салтыкова-Щедрина, И. А. Гончарова, К. А. Федина и других писателей. Главный труд И. В. Страхова в области психологии литературного творчества — монография «Л. Н. Толстой как психолог», выдержавшая два издания: первое — в 1947 году в серии «Ученые записки Саратовского педагогического института» [2], второе — в 1996 году (в серии «Психологи Отечества») [3]. Основная проблема, интересовавшая И. В. Страхова в творчестве Толстого, — «исследование “диалектики души” <...>, его глубоких психологических открытий в художественном познании душевной жизни» [3, с. 2]. Ученый анализирует различные формы душевной жизни: внутренние монологи, язык чувств, выразительные черты характера, сновидения, восприятие образов природы. Преимущественное внимание уделяется исследованию автобиографической трилогии Толстого «Детство», «Отрочество», «Юность», а также его романного творчества («Война и мир», «Анна Каренина», «Воскресение»). За пределами исследования находятся поздние произведения Толстого, а также его творчество для детей.

Психологический анализ в творчестве Толстого, по утверждению И. В. Страхова, имеет двоякую направленность: «предметом анализа являются внешние экспрессивные особенности психических процессов и состояний и сами процессы и состояния в их психологическом своеобразии, их структура и динамика» [4, с. 54]. Речь идет, таким образом, о двух формах психологического анализа: «психологический анализ извне», в котором анализируются «внешние экспрессивные особенности психических процессов и состояний» и «психологический анализ изнутри», когда предметом анализа становятся сами пси-

хические процессы и состояния, «их структура и динамика». Этой проблеме посвящена работа Страхова «Психология творчества» (1968) [4]. Методика исследования форм психологического анализа в художественной литературе, разработанная И. В. Страховым, является чрезвычайно продуктивной, позволяет проникать в художественный мир произведений писателя, открывает не виданные ранее смысловые пласты. Посмотрим, что дает ее применение в «детском» творчестве Толстого.

Известно, что глубокое проникновение Толстого в психологию детского восприятия литературы во многом определило поэтику его произведений для детей. Одной из особенностей этой поэтики является психологизм, понимаемый как раскрытие внутреннего мира маленьких героев, их стремлений, интересов, мотивов поведения. Однако психологизм детского творчества писателя, в отличие от «взрослого», имеет совсем другую природу, что обусловлено возрастом маленького читателя. Толстой практически отказывается от описания процесса протекания душевной жизни, по крайней мере, от той подробности и тщательности наблюдения за постоянной текучестью и изменчивостью душевной жизни, которые свойственны его творчеству для взрослых.

Обратимся к сюжету хорошо известного произведения, вошедшего в школьный литературный канон еще при жизни их автора и оставшегося в нем практически до настоящего времени. Это рассказ «Акула», повествующий о двух мальчиках, которые «вздумали плавать наперегонки в открытом море» и о том, как они чуть было не стали жертвами акулы. Произведение написано от первого лица: *«Наш корабль стоял на якоре у берега Африки. <...> На корабле с нами было два мальчика. Мальчики первые попрыгали в воду <...>. <...> все мы увидели в воде спину морского чудовища. <...>. Мы все, сколько нас ни было на корабле, замерли от страха и ждали, что будет. Раздался выстрел, и мы¹ увидели <...>»².*

¹ Здесь и далее курсив мой — Л. Ч.

² Рассказ «Акула» цитируется по изданию: Толстой Л. Н. Собр. соч.: В 12 т. Т. IX / Сост. Л. Д. Опульской. М.: Изд-во «Правда», 1987. С. 92—93.

Форма «я-повествования» в данном случае – психологический прием воздействия на маленького читателя. Позиция рассказчика, который был непосредственным участником и свидетелем событий, убеждает в правдивости рассказанной истории, создает иллюзию правдоподобия, позволяет завладеть вниманием читателей. Если в «Косточке» эту роль выполняла жанровая форма были, то в рассказе «Акула» — способ субъективного повествования.

В рассказе «Акула» напряженный, динамичный сюжет, в нем очень много движения — и внешнего (телесного) и внутреннего (душевного). Внутренний мир, переживания и состояния героев не описываются напрямую. Они передаются через систему «внешних» знаков, характерных для Толстого и открытых И. В. Страховым. Прежде всего это акцентирование внимания на экспрессии поведения героя, которая раскрывает состояние души. «Психологическая картина чувства, — отмечает И. В. Страхов, — оттеняется самыми разнообразными физическими признаками — мимическими, голосовыми, общим двигательным беспокойством или торможением, сердечными и дыхательными изменениями» [3, с. 155]. При изображении сильных чувств писатель всякий раз находит характерные физические черты, «оттеняя таким образом различные степени и видоизменения выразительности» [3, с. 156].

В рассказе «Акула» моменты наивысшего эмоционального напряжения переданы с помощью изображения состояния «оцепенения», которое периодически сменяется чрезмерной двигательной активностью героев. Или наоборот: двигательное беспокойство сменяется «оцепенением» — ужасом от предчувствия беды. Характерно в этом отношении поведение старого артиллериста, мальчиков и матросов.

«Акула плыла прямо на мальчиков.

— Назад! назад! вернитесь! акула! — закричал артиллерист. Но ребята не слышали его, плыли дальше, смеялись и кричали еще веселее и громче прежнего.

Артиллерист, бледный как полотно, *не шевелясь*, смотрел на детей».

Внутреннее состояние артиллериста (страх, ужас пред надвигающейся опасностью, желание и полное бессилие что-либо изменить и т.д.) передается

через экспрессию его речи, состоящей из отрывочных, коротких побудительных предложений, затем через «физическое» изменение цвета кожи — «бледный как полотно» и через конечное «оцепенение»: «не шевелясь, смотрел на детей».

Далее начинается период «двигательной активности» всех героев. Сначала — матросов, на глазах которых вся эта картина разворачивается и которые, разумеется, понимают, глубину проблемы. «Матросы *спустили* лодку, *бросились* в нее и, сгибая весла, *понеслись что было силы* к мальчикам». Три так называемых «выразительных движения»: «спустили», «бросились в нее» и «понеслись что было силы» — передают обеспокоенность сложившейся ситуацией, понимание всей серьезности ее и — слаженность, решительность действий, направленных на то, чтобы спасти мальчиков от неминуемой смерти.

Двигательная активность характеризует и поведение мальчиков, когда они увидели акулу: «Мальчики сначала не слышали того, что им кричали, и не видали акулы; но потом один из них *оглянулся*, и мы все услышали *пронзительный визг*, и мальчики *поплыли в разные стороны*». Как видим, здесь нет описания того, что происходит в душе мальчиков; есть описание действий, «выразительных движений»: *оглянулся — пронзительный визг — поплыли в разные стороны*. Чувства, испытанные в этот момент героями, читатель сам «достраивает», переживая их вместе с героями.

Далее наступает очередной период активности артиллериста, который сменяется очередным оцепенением: «Визг этот как будто разбудил артиллериста. Он *сорвался с места и побежал к пушкам*. Он *повернул хобот, прилег к пушке, прицелился и взял фитиль*». «Мы все, — продолжает рассказчик, — сколько нас ни было на корабле, *замерли от страха и ждали, что будет*».

Раздался выстрел, и мы увидели, что артиллерист *упал* подле пушки и *закрыл лицо руками*. Что сделалось с акулой и с мальчиками, мы не видали, потому что на минуту дым застлал нам глаза».

Сцена всеобщего оцепенения, когда все свидетели и участники событий «замерли от страха и ждали, что будет», является в рассказе кульминационной.

В финале происходит постепенное освобождение от «оцепенения», которое сковало страхом всех на корабле, переход от него к движению, к жизни, к радостному ликованию. Однако описания радостных переживаний опять-таки нет. Они угадываются в характере движений героев, в их голосах: в тихом, все усиливающимся ропоте, переходящем в громкий, радостный крик. Финальный аккорд: «В несколько минут лодка *подплыла* к мальчикам и *привезла* их на корабль» — звучит стремительно, динамично, отрывисто. Действие, двигательная активность является способом выражения внутреннего состояния.

Таким образом, в творчестве Толстого для детей особой значимостью обладает так называемая эстетика «выразительных движений», которые оказываются внешней формой выражения чувств. Отличительная особенность психологического анализа в произведениях Толстого для детей — преимущественное использование формы «психологического анализа извне» [5, с. 60], что обусловлено ориентацией на маленького читателя. Это освободило прозу для детей от излишней описательности, сделав ее более динамичной и вместе с тем глубоко психологичной.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Психология искусства. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Искусство, 1968. 345 с.
2. Страхов И.В. Л.Н. Толстой как психолог // Ученые записки Саратов. пед. ин-та. Вып. 10. Кафедра психологии. Саратов, 1947. 316 с.
3. Страхов И.В. Психология литературного творчества. Л.Н. Толстой как психолог. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 384 с. (Серия «Психологи отечества»).
4. Страхов И.В. Психология творчества. Саратов: Объединение «Полиграфист», 1968. 77 с.
5. Черемисинова Л.И., Жигалина Е.В. Формы психологического анализа в творчестве Л. Н. Толстого для детей // XXV Страховские чтения: Материалы Всероссийской научной конференции в рамках Международного научного симпозиума, посвященного 100-летию гуманитарного образования в СГУ «Столетие гуманитарного образования в Саратовском государственном университете: диалог времен – прошедшего, настоящего и будущего» (Саратов, 03 ноября 2017): сб. науч. тр. / Под ред. М.С. Ткачевой (отв. ред.), Т.Г. Фирсовой, Р.М. Шамионова. М.: Изд-во «Перо», 2017. С. 314-319 [Электронное издание].
6. Толстой Л.Н. Собр. соч.: В 12 т. Т. IX / Сост. Л.Д. Опульская. М.: Изд-во «Правда», 1987. С. 92—93.

СООТНОШЕНИЕ ДИСКРИМИНАЦИОННЫХ УСТАНОВОК И АВТОРИТАРИЗМА ПРАВОГО ТОЛКА¹²

Раиль Мунирович Шамионов

доктор психол. наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии образования и развития, декан факультета ППиСО ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»
профессор кафедры военной педагогики и психологии
ФГКВБОУ ВО «Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации»
e-mail: shamionov@mail.ru

Аннотация. В работе представлены результаты анализа соотношения некоторых дискриминационных установок и параметров авторитаризма правого толка, ориентации на социальное доминирование, веры в опасный мир. Показано, что установки и степень дискриминации представителей аутгрупп связаны с авторитаризмом правого толка, а социальное доминирование обратно связано с дискриминационными установками.

Ключевые слова: личность, социальная установка, дискриминация, авторитаризм правого толка.

THE RATIO OF DISCRIMINATORY POLICIES AND AUTHORITARIANISM OF RIGHT-WING

R.M. Shamionov

Doctor of psychology, Professor, head of the Department of Social Psychology of Education and Development, dean of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education
Saratov State University
professor of the department of military pedagogy and psychology
Saratov Military Institute of National Guard Troops of Russian Federation
e-mail: shamionov@mail.ru

Abstract. The paper presents the results of the analysis of the correlation of some discriminatory attitudes and parameters of right-wing authoritarianism, orientation to social domination, belief in a dangerous world. It is shown that attitudes and the degree of discrimination of outgroup representatives are associated with right-wing authoritarianism, and social dominance is inversely related to discriminatory attitudes.

Key words: Personality, social setting, discrimination, authoritarianism of the right wing.

Актуальность изучения дискриминационных установок личности определяется рядом обстоятельств социально-экономического и социокультурного, а также научно-теоретического плана. Прежде всего отмечается то, что дискриминационные установки в значительной степени усиливают очаги напряженности в обществе и создают предпосылки для формирования конфликтных отношений между различными группами; тормозят социальное творчество и актив-

¹ © Шамионов Р.М., 2018

© Саратовский университет, 2018

² Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-013-00094 А).

ность личности и групп, тем самым подавляя возможности развития инициативы и образования «точек роста» в различных сферах экономики, политики, права и пр.; противоречат целям общества как открытого, свободного и толерантного социального образования, способного к саморазвитию и способствующего прогрессу нравственности и ценностей; наконец, требуется заполнить имеющийся в науке пробел теоретических знаний об основаниях и детерминантах формирования дискриминационных установок личности в зависимости от объекта (в отношении кого) и предмета (в отношении чего) установки, установления психологических и социально-психологических механизмов их устранения или замещения. В современной социальной обстановке наиболее сильно проявляются дискриминации по направлению к национальному, религиозному, поло-ролевому, возрастному, физическому, социальному статусам личности; соответственно, подвергаются дискриминации представители групп мигрантов, религиозно-ориентированных групп, социальных аутсайдеров (лиц без определенного места жительства), лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и др. аутгрупп. Другая сторона данной проблемы, – восприятие и оценка дискриминируемыми лицами установок групп большинства: каковы их источники, на основании каких признаков оценивается ими дискриминация, какова роль самоатрибуции в восприятии притеснения и т.п. Все эти вопросы требуют разрешения в теоретическом и практическом планах.

В результате проведенного нами теоретического исследования [1] было показано, что в основе дискриминационных установок личности находятся общественные установки, активно транслируемые из различных источников. Кроме того, важным обстоятельством здесь является значение собственного социального опыта индивида, его включения в систему межличностных отношений в группе, удовлетворенность/неудовлетворенность ими, способность обрести позитивную идентичность, критическое мировосприятие, наконец, способность к интеллектуальной переработке информации и позитивной атрибуции социальных изменений [1.С.133].

В различных исследованиях реализацию дискриминационных установок в поведении связывают с различными обстоятельствами – характером межгрупповых отношений (Р. Браун) [2], экономическим статусом (Г.К. Триандис) [3], негативными аффективными явлениями и даже воспринимаемой угрозой для собственной адаптации, источником которой является потенциально дискриминируемый (М.В. Григорьева) [4], некоторыми эффектами социализации (Р.М. Шамионов) [1], наконец, идеологическими и политическими установками (J. Anderson, R. Ferguson,) [5] и др.

Таким образом, дискриминационные установки личности не просто отражают уровень развития общества, но и представляют собой достаточно серьезный регулятор последовательного социального поведения, определенную модель, которая может быть запущена при определенных обстоятельствах в ситуативном или регулярном поведении.

Данное исследование связано с предварительными результатами изучения взаимосвязи дискриминационного поведения и авторитаризма правого толка. Мы рассмотрим некоторые корреляционные связи.

В исследовании приняло участие 100 человек обоего пола в возрасте от 20 до 60 лет (средний возраст $M=28,8$ $SD=11,2$). Использованы оригинальная анкета, включающая различные шкалы оценки дискриминационного поведения и методика, направленная на изучение следования авторитарной идеологии.

В результате корреляционного анализа нами установлены взаимосвязи между параметрами авторитаризма правого толка, ориентации на социальное доминирование, веры в опасный мир и ряда дискриминационных установок личности. Прежде всего обращает на себя внимание наличие прямой связи между авторитарной агрессией и верой в опасный мир с реализацией дискриминационных установок на поведенческом уровне ($r=0.258$, $p<0,01$). Эти данные свидетельствуют в пользу того, что поведенческая дискриминация детерминирована с одной стороны параметром авторитаризма, а с другой – восприятием мира как опасного и, значит, тревогой, вызванной этим восприятием. Весьма интересным в этом отношении является то, что ориентация на социаль-

ное доминирование – собственно, доминирование ($r=-0.190$, $p<0,01$) и эгалитаризм ($r=-0.199$, $p<0,01$) (отрицание равенства) отрицательно связаны с поведенческой дискриминацией. Очевидно, социальное доминирование в нашей стране предполагает опору и надежду на социальные институты как инстанции, регулирующие отношения к/с иными.

Наличие предубеждений в отношении представителей аутгруппы, связано со всеми показателями авторитаризма правого толка – (АП) авторитарным подчинением ($r=0,150$, $p<0,05$), (АА) авторитарной агрессией ($r=0,282$, $p<0,01$) и (К) конвенционализмом ($r=0,246$, $p<0,01$) и (ВОМ) верой в опасный мир ($r=0,155$, $p<0,05$). Эти данные дополняют предыдущие. Они свидетельствуют о наличии прямой связи дискриминационных установок с авторитаризмом правого толка и опасениями в восприятии мира. Вместе с тем, они же демонстрируют и то, что не всегда авторитаризм способствует проявлению поведенческой дискриминации, но лишь в случае доминирования авторитарной агрессии. В то же время обратная корреляция с (ВКМ) верой в конкурентный мир ($r=-0,151$, $p<0,05$) свидетельствует о том, что добрососедские и кооперативные отношения обуславливают отказ от предубеждений.

Интересным представляется и то, что похожие результаты получены нами применительно к ожиданиям реакции внешних инстанций, выражающееся, в частности, в требовании учета ярко выделяющихся особенностей при приеме человека на работу ($r=0,259$, $p<0,01$; $r=0,182$, $p<0,05$; $r=0,216$, $p<0,01$; $r=0,207$, $p<0,01$ соответственно), а также в отказе добиваться ими каких-либо привилегий ($r(АП)=0,278$, $p<0,01$; $r(АА)=0,155$, $p<0,05$). Больше всего испытуемые ориентируются на необычное поведение ($r(АА)=0,173$, $p<0,05$; $r(К)=0,278$, $p<0,01$; $r(ВОМ)=0,153$, $p<0,05$) и необычную одежду ($r(АП)=0,197$, $p<0,01$; $r(К)=0,261$, $p<0,01$; $r(ВОМ)=0,205$, $p<0,01$). Эти воспринимаемые внешние признаки дают основание для задействия дискриминационных установок. Детерминируют их все те же авторитаризм правого толка и внешние опасения.

Таким образом, жесткие формы дискриминационного отношения к представителям аут-групп, его реализация в поведении тесно связаны с авторита-

ризмом правого толка и восприятием мира как опасного и угрожающего. В то же время, восприятие мира как «кооперативного», социальное доминирование и эгалитаризм в целом способствуют отказу от дискриминации представителей аутгрупп. Это в большей мере относится к группам, признаваемым в качестве либо социальных аутсайдеров (представителей иных религий, политических деятелей, лиц, достигших чего-то большего и т.д.).

Библиографический список

1. Шамионов Р. М. Формирование дискриминационных установок личности в процессе ее социализации // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 2 (26). С. 129-135. Браун Р. Межгрупповые отношения // Перспективы социальной психологии. М., 2001. С. 548-577.
2. Браун Р. Межгрупповые отношения // Перспективы социальной психологии. М., 2001. С. 548 – 578.
3. Триандис Г.К. Культура и социальное поведение. М.: Форум, 2007.
4. Григорьева М. В. Теоретический анализ проблемы реализации дискриминационных установок личности в поведении // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18, вып. 3. С. 305–310.
5. Anderson J., Ferguson R., Demographic and ideological correlates of negative attitudes towards asylum seekers: A meta-analytic review // Australian journal of psychology. 2018. Vol. 70. №1, 18-29.

РОЛЬ ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЫ В ФОРМИРОВАНИИ СУБКУЛЬТУРНОЙ АКТИВНОСТИ¹²

Алексей Александрович Шаров

аспирант кафедры социальной психологии образования и развития факультета ППиСО
ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»

e-mail: alsh2013mag@gmail.com

Аннотация. Данная статья посвящена краткому рассмотрению значения виртуальной среды в формировании активности молодежных субкультур. Определяются социально-психологические функции и роль виртуальной среды в рассматриваемом аспекте. Делается вывод о важности киберпространства в рассматриваемом контексте, перспективе дальнейшего изучения виртуальной активности.

Ключевые слова: активность, виртуальная среда, интеракция, сеть, среда, субкультура.

THE ROLE OF VIRTUAL ENVIRONMENTS IN THE FORMATION OF SUBCULTURAL ACTIVITY

A.A. Sharov

Post-graduate student of the Department of Social Psychology of Education and Development
of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education

Saratov State University

e-mail: alsh2013mag@gmail.com

Abstract. This article is devoted to a brief consideration of the value of the virtual environment in the formation of youth subcultures activity. The socio-psychological functions and the role of the virtual environment in the considered aspect are determined. The conclusion is made about the importance of cyberspace in the considered context, the prospect of further study of virtual activity.

Key words: activity, virtual environment, interaction, network, environment, subculture.

Выдающийся российский ученый, основатель Саратовской психологической школы И.В. Страхов проявлял интерес к исследованию различных психологических аспектов жизнедеятельности молодого поколения [1]. Мы, в свою очередь, почитая заложенные им знания и традиции, обратим внимание на некоторые современные аспекты социальной активности молодежи.

Виртуальная среда в современном социуме стала привычной сферой жизнедеятельности практически любого индивида. Существует большое разнообразие сообществ, сайтов и прочего контента, который посвящен практически любой тематике, интересам и т.п. В связи с этим современное киберпростран-

¹ © Шаров А.А., 2018

© Саратовский университет, 2018

² Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 18-18-00298).

ство играет огромную роль и является составной частью социальной активности личности.

Можно выделить выделяет следующие социально-психологические аспекты виртуальной среды: возможность самопрезентации, самореализации, идентификации и самоутверждения. По всей вероятности, формирование виртуальной субкультурной активности может быть обусловлено удовлетворением в киберпространстве акцентированных потребностей индивидов (поддержание и повышение статуса и самооценки, идентификации и успехе). Виртуальная среда – это современное и актуальное пространство социально-психологической реальности, в которой индивид создает и обогащает социальные связи, формирует специфическую структуру отношений, производит и использует интересную ему информацию посредством различных коммуникационных каналов [2].

По мнению О.В. Асеевой, виртуальная социальная активность в молодежной среде развивается вследствие отсутствия возможностей разрешения конфликтов отдельной личности в аспекте взаимодействия с различными социальными институтами (семья, занятость, образование и т.д.) Виртуальная активность – это сознательный процесс перемещения деятельности субъекта из реального в сетевое пространство [3].

Современные отечественные эмпирические исследования показывают, что происходит сдвиг социальной активности в молодежном (студенческом) обществе в виртуальную среду. Это может привести к неблагоприятным последствиям социально-психологического аспекта: редукции реального взаимодействия между сторонами, мифологизации отражения объективной реальности, Интернет-аддикции [4]. Эмпирическое социологическое исследование субкультурных сообществ (рокеры, футбольные фанаты, геймеры, реперы, металлисты и т.д.), проведенное О.А. Богатовой, Н.В. Шумковой показало следующие результаты. Несмотря на то, что основным фундаментом взаимодействия с представителями своей субкультуры являются личностные контакты, современная виртуальная среда изменила систему интеракции молодежных субкуль-

тур [5]. Н.А. Бобкова с соавторами, повествуют о достаточно высоком уровне виртуальной активности представителей относительно новой субкультуры – роупджамперов (сторонников экстремальной активности, которая выражается в прыжках с высокого объекта со сложной системой снаряжения) [6].

За рубежом активно появляются новые субкультуры, существующие только в виртуальном пространстве (например, виртуальная субкультура «Otherskin», члены которой верят в реинкарнацию и идентификацию с существами неземного характера; субкультура «Tumblr girls», девушки, желающие популярности посредством постинга своих фотографий). Данные обстоятельства предполагают следующую перспективу в зарубежной молодежной субкультуре: утрата автономии и уникальности ввиду виртуального распространения. С социально-психологической точки зрения, может произойти обесценивание и частичная, но значимая утрата социальных навыков общения, умения привлекать внимание собеседника и способность вести диалог [7,8].

Представим выводы. Под социальной активностью мы понимаем всю совокупность единиц поведения личности, обусловленную включением ее в различные социальные группы. Учитывая всеобщую распространенность и доступность глобальной сети Интернет, ее немаловажную роль в жизнедеятельности социума, мы выделяем виртуальную и реальную социальную активность. Реальная активность – это все компоненты человеческой деятельности, фундаментом которой является непосредственная, кратковременная или долговременная, постоянная или эпизодическая пространственно-временная интеракция. Виртуальная активность подразумевает под собой опосредованное киберпространством взаимодействие индивидов и (или) групп. Различные субкультуры создают в киберпространстве такие виды виртуальных сообществ, как: сайты, группы, чаты, паблики, форумы и т.п. Предпримем попытку обозначить преимущества виртуальной активности. К ним можно отнести: моментальный контакт с большим числом людей, мгновенный обмен важной для данной субкультуры информацией; полная или частичная анонимность, возможность замены имени, фамилии, пола, социального статуса и т.д. Однако нельзя забывать и о

том, что виртуальная сеть может значительно вытеснить или даже заменить реальную субкультурную активность, сделать ее минимальной, что может привести к утрате уникальности сообщества. Социально-психологические функции виртуальной сети в аспекте субкультурной активности могут выглядеть следующим образом: удовлетворение потребности в общении и самовыражении; восприятие социального опыта других участников субкультурного сообщества; формирование социального «Я» посредством причисления себя к данной субкультуре. Из вышеизложенного мы видим, что виртуальные взаимоотношения играют важную роль в формировании активности отечественных молодежных субкультур, постепенно становясь современной платформой их деятельности. Другими словами, активность в киберпространстве – это пласт становления и опосредованного общения как состоявшихся, так и вновь появляющихся субкультурных сообществ. Для более детального рассмотрения специфики реальной и виртуальной социальной активности в молодежной среде, мы планируем провести ряд эмпирических исследований и осветить их результаты в серии статей.

Библиографический список

1. Страхов В.И. Профессор И.В. Страхов как организатор науки // Ученые записки. 2008. Т. 1. Сер. Психология. Педагогика. № 1–2. С.93-98.
2. Безбогова М.С. Социальные сети как фактор формирования социальных установок современной молодежи: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. М., 2016. 212 с.
3. Асеева О.В. Виртуализация социальной активности молодежи в сетевых сообществах: автореферат дис. ... кандидата социологических наук: 22.00.04. Белгород, 2015. 21 с.
4. Зайко А.П. Социальная активность студентов колледжей в социальных сетях: региональный аспект // Известия Уральского федерального университета. Сер. 3, Общественные науки. 2017. Т. 12, № 2 (164). С. 106-113.
5. Богатова О.А., Шумкова Н.В. Субкультурные сообщества провинциальной молодежи // Мониторинг. 2014. №4 (122). С.150-156
6. Бобкова Н.А., Гладков М.В., Мелехов С.П. Роупджемпинг. Анализ активности субкультуры в социальной сети «ВКонтакте» // Молодой ученый. 2018. №2. С. 220-224.
7. Бессарабова И.С., Глебова Е.А., Воробьев Н.Е. Молодежные субкультуры за рубежом: учебно-методич. пособие для студентов высших учебных заведений [Электронный ресурс] Волгоград: Изд-во Волгоградского филиала ФГБОУ ВПО РАНХиГС, 2014. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). Загл. с экрана.
8. Теплякова А.О., Лебедева М.Н. Субкультура «Tumblr girls»: противоречия виртуальной идентичности // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2017. № 27. С.270-276.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТРЕНЕРА-ВОСПИТАТЕЛЯ¹

Евгения Николаевна Шпитальная

доцент кафедры спортивных игр Института физической культуры и спорта
ФГБОУ ВО «СГУ им. Н.Г. Чернышевского»,
e-mail: shpitalnaya46@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы профессионально-педагогической деятельности специалиста по физической культуре и спорту, который должен, прежде всего, быть широко эрудирован в плане интеграции медико-биологических, психолого-педагогических основ развития человека, владеть гармоничной совокупностью общекультурных и общенаучных знаний о человеке и обществе. Результатом такой эрудиции будет эффективное взаимодействие тренера со своими воспитанниками.

Ключевые слова: студенты-спортсмены, профессиональная ценность, деятельность тренера-воспитателя, формирование профессионально-педагогических способностей, индивидуальный подход.

PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY OF COACH-TUTOR

E.N. Shpitalnaya

Associate Professor of the Departement of Sport Games
of the Institute of Sports and Physical Training
Saratov State University
e-mail: shpitalnaya46@mail.ru

Abstract: The article deals with the issues of professional and pedagogical activities of a specialist in physical culture and sport who must, first of all, be erudite in terms of integrating the medical and biological, psychological and pedagogical foundations of physical development of men, possess a harmonious collection of general scientific knowledge of man and society.

The result of such erudition will be the effective interaction of the coach and his pupils.

Key word: students-sportsmen, professional values, coach-tutor's activity, formation of professional and pedagogical abilities, individual approach.

Изучение процесса формирования профессионально-педагогических способностей у студентов и выпускников, в данном случае Института физической культуры и спорта нашего университета, во время учебных занятий и в условиях включения их в спортивно-педагогическую деятельность дает нам возможность корректировать и управлять им при формировании этих способностей в период обучения в вузе.

Мы знаем, что любая трудовая деятельность побуждается совокупностью различных мотивов, которые составляют мотивационную сферу личности, предполагающую определенную организацию её составляющих. Что же касает-

¹ © Шпитальная Е.Н., 2018

© Саратовский университет, 2018

ся мотивов профессионально-педагогической деятельности тренера, то они объединены в структуру и занимают различные позиции и по-разному взаимосвязаны между собой.

Процесс формирования профессионально-педагогических способностей осуществляется на основе психологического принципа развития субъекта через деятельность, обоснованного С.Л. Рубинштейном. Согласно данному принципу, субъект, который осуществляет определенную деятельность, не только действует и получает те или иные результаты, но и развивается сам. Но это происходит только тогда, когда эта деятельность для субъекта имеет личностный смысл (по А. Н. Леонтьеву).

И физическая культура, и спорт способствуют тому, что человек выполняет различные социальные функции, используя физические упражнения, подвижные и спортивные игры, туризм. Естественно, что эта сфера деятельности человека находится в поле внимания (можно сказать пристального!) таких наук, как педагогика, психология, медицина, биомеханика, физиология и др.

Все знания, которые накоплены в этих и других областях науки, помогают обогатить теорию и практику физической культуры как систему, дающую нам целостное представление о разных закономерностях, существенных связях в области взаимодействия людей, связанных совершенствованием духа и тела не только собственного, но и своих воспитанников.

Специалист в области физической культуры и спорта, это, прежде всего, эрудит в плане медико-биологических и психолого-педагогических основ физического развития человека, а результат таких знаний должен проявляться во время занятий и взаимодействий тренера со своими воспитанниками [1].

В этой связи хочется отметить, что если тренер на своих занятиях опирается на «свою авторскую методику», то они (занятия) будут проводиться живо, интересно, увлеченно и устанавливается атмосфера заинтересованности предметом. Переживая, в определенной мере, удовлетворение своей творческой находкой, преподаватель (по Лебону) каждый раз вызывает у своих воспитанников эффект «заражения» [2].

Спортивно-педагогическая деятельность тренера в игровых видах спорта является и считается одной из специальностей педагогической деятельности, а такие понятия, как «специальность» и «профессия» считаются адекватными (А.А. Дергач, А.А. Исаев, Е.Д. Никитина, И.Н. Решетень, В.Д. Шадриков, М.И. Станкин, Б.Г. Лихачев и др.).

В научной и методической литературе, где говорится о профессиональной деятельности педагога, отмечается, что успешность последней напрямую зависит от специальных педагогических способностей (И.Н. Галактионов, Ф.Н. Гоблин, Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков и др.).

По мнению этих авторов, способности – это индивидуальные особенности личности, которые являются субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности. Естественно, что эти особенности всегда сводятся к знаниям, умениям, навыкам, а вот проявляются они в быстроте и прочности овладения приемами профессиональной деятельности и, без всякого сомнения, являются залогом успешной профессиональной деятельности молодого специалиста.

На наш взгляд, главным фактором, который определяет цели обучения молодого специалиста, характер знаний и умений, личностных и социальных качеств, а в конечном итоге – уровень квалификации, должен быть, прежде всего, объект его профессиональной деятельности – это его воспитанник, являющийся не только сложнейшим системным объектом деятельности тренера-педагога, но одновременно и её субъектом.

Специфика целенаправленного педагогического взаимодействия тренера с воспитанником выражается во взаимоуважении, в умении найти индивидуальный подход, что требует не только овладения методиками педагогического общения, но и культуры в поведении, наличие творческих способностей.

Изучение работ, посвященных профессионализму педагогической деятельности (И.Д. Багаева, В.Г. Гобель, Н.Н. Зволинская, В.И. Маслов, Ю.С. Шапошников), позволил нам выявить отсутствие единой точки зрения на струк-

турный состав профессионально-педагогических способностей специалиста по физической культуре и спорту [3].

В результате исследования литературных источников мы выяснили, что педагогические способности многие авторы, в основном, подразделяют на дидактические, организаторские, коммуникативные, познавательные и конструкторские:

1. Дидактические способности – это логическое построение речи, это умение управлять вниманием учеников, это правильность показа технических приемов.

2. Организаторские способности – это умение быстро ориентироваться в сложившейся обстановке, это требовательность к воспитанникам в достижении поставленных задач, это умение регулировать отношения внутри группы.

3. Коммуникативные способности – это, несомненно, педагогический такт, это умение управлять своими эмоциями (очень важно!), это утверждение своего авторитета как педагога.

4. Познавательные способности – это не только быть наблюдательным, а ещё и логически мыслить.

5. Конструкторские способности – это умение четко и правильно изложить учебный материал на уроках физической культуры или на тренировочных занятиях, это чутье или интуиция тренера.

Профессионально-педагогическая деятельность, в основном, состоит из таких видов работ, как планирование учебного процесса, его организация, педагогическое воздействие, текущий контроль.

Для выяснения компонентного состава педагогических способностей, видов работ, а также их количественной взаимосвязи в профессионально-педагогической деятельности тренера-воспитателя игровых видов спорта, нами было проведено исследование с целью получения информации об условиях развития способностей, обеспечивающих успешное выполнение профессиональной деятельности.

На основании разработанной модельной характеристики педагогической деятельности тренера (И.Н. Галактионов) была составлена анкета, которая была предложена тренерам-специалистам по футболу, волейболу, баскетболу, гандболу. Всего в анкетировании приняли участие 29 тренеров.

При обработке анкет нами были рассчитаны ранговые коэффициенты корреляции Спирмена и коэффициенты детерминации.

В результате исследования выяснилось, что дидактические способности имеют высокую взаимосвязь ($r = 0,81$; $D = 65,6\%$) с таким видом тренерской деятельности, как педагогическое воздействие, а в других видах проявляют меньшую связь – в планировании ($r = 0,402$; $D = 16,1\%$), организации учебного процесса ($r = 0,137$; $D = 10\%$) и в текущем контроле ($r = 0,289$; $D = 8,3\%$).

На педагогическое воздействие оказывают большое влияние коммуникативные способности ($r = 0,755$; $D = 57\%$), а на другие виды деятельности приходится от 10,8% (планирование) до 17% (организация учебного процесса).

Организаторские способности тесно взаимодействуют с организацией учебного процесса ($r = 0,776$; $D = 60,2\%$); конструкторские – с его планированием ($r = 0,742$; $D = 55\%$); познавательные – с текущим контролем ($r = 0,669$; $D = 44,7\%$).

Методологическое понимание соотношения видов профессиональной деятельности тренера с его педагогическими способностями позволяет дать правильную оценку полученных результатов.

Высокие положительные и достоверные величины корреляционной связи педагогических способностей с успешностью выполнения функциональной профессионально-педагогической деятельности тренера говорят о наличии причинно-следственной связи между этими параметрами и подтверждает наличие её в исследуемом нами комплексе педагогических способностей (значимые коэффициенты корреляции превышают величину $r = 0,332$; при r больше 0,05 и $n = 29$).

В заключение можно сказать, что выявленная взаимосвязь между видами профессиональной деятельности тренера и такими педагогическими способно-

стями как, дидактические, организаторские, коммуникативные, познавательные и конструкторские обеспечивает успешность педагогической деятельности, а поэтому их можно считать профессионально важными.

Учет выявленных взаимосвязей педагогических способностей, средств оптимизации тренировочного процесса с видами выполнения профессиональных действий тренера позволит целенаправленно формировать их у студентов института физической культуры и спорта путем правильного построения занятий, используя нужный подбор игровых ситуаций, моделирующих определенные виды профессиональной деятельности, а также активизировать процесс развития педагогических способностей будущих тренеров-воспитателей [4].

Библиографический список

1. Беспалова Т.А. Психологическая составляющая тренера // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Саратов, 2015. С. 64-67.
2. Страхов В.И. Деятельностная технология и творчество // Педагогические технологии в вузе и школе: сборник научных трудов. Вып.2. Саратов: Изд-во «Научная книга», 2004, с. 31.
3. Багаева И.Д. Ценностное отношение к профессионализму педагогической деятельности. Усть-Каменогорск, 1989.
4. Данилов Р.С. Современные средства оптимизации тренировочного процесса // Материалы Международной научно-практической конференции «Экопрофилактика, современные оздоровительные и спортивно-тренировочные технологии» (г. Балашов, 1-3 октября 2015 г.). Саратов: Саратовский источник, 2015. С. 151-155.

ТРУДОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ¹

Елена Борисовна Щетинина

канд. социол. наук, доцент кафедры коррекционной педагогики
факультета ППиСО ФГБОУ ВО «СГУ им. Н.Г. Чернышевского»,
e-mail: ebp1976@mail.ru

Аннотация. В данной статье раскрывается понятие деятельности, ведущей деятельности человека. В контексте трудового и профессионального аспекта рассматриваются варианты деятельности, которые могут обладать социализационным потенциалом. Раскрываются проблемы профессиональной деятельности для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: деятельность, профессиональная деятельность, трудовая деятельность, лицо с ограниченными возможностями здоровья.

LABOR ACTIVITY AS A MEANS OF SOCIALIZATION OF PERSONS WITH DISABILITIES

E.B. Shchetinina

Candidate of Sociology, associate professor of the Department of Special Needs Education
of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education
Saratov State University
e-mail: ebp1976@mail.ru

Abstract. This article reveals the concept of human activity. In the context of labor and professional aspects, the variants of activities that may have socialization potential are considered. The problems of professional activity for persons with disabilities are revealed.

Key words: activity, professional activity, labor activity, persons with disabilities.

Деятельность является ведущим понятием различных психолого-педагогических дисциплин. Это понятие раскрывается в трудах А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, К.К. Платонова, Е.А. Климова и других ученых. Это важное понятие психологии личности, ведущий признак личностного развития.

Например, С.Л. Рубинштейн, говорит о единстве психики, деятельности и сознания, он в своих трудах доказывает, что деятельность человека является ведущей по отношению к психике и сознанию, формирует их и обуславливает социальное поведение человека.

Функции деятельности человека ученые рассматриваются, как механизм удовлетворения потребностей человека; она объективирует человека – только в деятельности могут проясниться мысли, личностные качества, темперамент;

¹ © Щетинина Е.Б., 2018

© Саратовский университет, 2018

также деятельность преобразует окружающий мир. Ведущими видами деятельности являются общение, игра, обучение и труд. Сформированность данных видов деятельности человека определяет его нормативное социальное развитие. Известно, что лицам с нарушениями в развитии нужна дополнительная помощь и поддержка в осуществлении ведущих видов деятельности. В таких случаях важно скоординированное применение разнонаправленных медицинских, социальных, просветительных и профессиональных мероприятий, включающих обучение или переобучение, для достижения наиболее высокого уровня функциональной активности.

Ведущие функциональные возможности человека отождествляются в случае детей с игровой и учебной деятельностью, а в случае взрослого человека с трудовой деятельностью. В данной статье нам бы хотелось сфокусировать свое внимание на том, что трудовая и профессиональная деятельности в своем семантическом содержании не тождественны. Трудовая деятельность представляет собой определенную продуктивную деятельность, имеющую результат, она является преобразователем окружающей среды. Результат может проявляться и в моральном и в материальном выражении, продукте, навыках, удовлетворенности, более высоком уровне социализации личности.

Профессиональная деятельность – это разновидность трудовой, требующая определенной подготовки, подтвержденной документом государственного образца и являющаяся источником существования. Соответственно - для осуществления профессиональной деятельности человеку необходимо получить профессиональное образование, для решения этой задачи необходимы специальные условия [1].

Получение профессионального образования для данной категорией лиц связано с определенными трудностями и требует специальных образовательных условий. Вся современная образовательная политика современности направлена на то, чтобы специальные образовательные условия создать во всех учреждениях, оказывающих образовательные услуги. Однако, проблем в этой деятельности в настоящее время еще достаточно [2]. Это и организационные

проблемы и проблемы связанные с психолого-педагогическим сопровождением лиц с ОВЗ. Также необходимо отметить слабую подготовку профессиональных кадров и психологическую неподготовленность кадрового состава образовательных учреждений. Все эти проблемы решаемы и определенные стратегии решения их являются фокусом исследовательского внимания многих экспертов в данной области. Однако, даже успешно решив обозначенные проблемы, государство не всегда может гарантировать успешную конкурентоспособность выпускников профессиональных учреждений, потому как это не входит на сегодняшний день в сферу их деятельности, или входит, но на достаточно формальном уровне. На сегодняшний день можно говорить о наличии различных альтернатив профессиональному образованию в образовательных учреждениях [3]. На передний план выступают личностные ресурсы каждой отдельно взятой личности. Определенные недостатки развития могут выступать не ограничителями в деятельности, а потенциалом для их развития.

Современные условия объективной социальной реальности трансформируют представления о трудовой и профессиональной деятельности. Традиционные представления о том, что для профессиональной деятельности необходимо профессиональное образование сегодня можно подвергать сомнению. Профессиональная деятельность может осуществляться без получения профессионального образования, если за основу принимать традиционные трактовки этих понятий. Приведем некоторые примеры того, как информационные технологии позволяют человеку сформировать собственную профессиональную карьеру. Государственные меры поддержки во многом отходят на второй план. Современные интернет-технологии являются ресурсом и площадкой для реализации многих профессиональных устремлений. Примерами могут служить интернет площадки различных социальных сетей и мессенджеров. Профессии блогеров, сетевых маркетологов могут предполагать построение собственного дела не только на селф-брендинге, но и на продвижении собственного продукта, например, сделанного своими руками мыла, рукоделия, услуги. Например, успешные блогеры в Инстаграм зарабатывают достаточные средства, реклами-

руя продукты своих партнеров, создав перед этим живую целевую аудиторию своих подписчиков. Так же можно реализовывать свои изделия, создав собственный Интернет-магазин, либо помогая мастерам, продвигающим личный бренд. Технологии и площадки социальных сетей открывают реальные возможности для самообразования, развития и самореализации. Однако, государство может и должно регулировать данный процесс, осознавая все преимущества и проблемы данного социального явления. Но, нужно понимать, что оно уже не будет играть в этом процессе ведущей роли, как в случае с профессиональным образованием, так как основными движущими силами организации данной трудовой деятельности будут являться личностная мотивация, способности, талант и неординарность самой личности.

Таким образом, современные технологии предоставляют в настоящее время потенциальные возможности для реализации профессиональной, трудовой деятельности. При этом наличие у человека с ограниченными возможностями здоровья профессионального образования далеко не всегда обязательно. А сами нарушения психофизического развития могут стать конкурентными преимуществами.

Библиографический список

1. Селиванова Ю.В., Щетинина Е.Б. Коррекционная работа по социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. Саратов, 2012. 120 с.
2. Щетинина Е.Б., Коновалова М.Д. Опыт организации психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья // Известия Саратовского университета. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2013, т. 2, № 3. С. 323-325.
3. Щетинина Е.Б. Современные критерии классификации профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья // Известия Саратовского университета Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2014, т 3, № 2. С. 164-168.

Научное издание

СТРАХОВСКИЕ ЧТЕНИЯ

Сборник научных трудов

Выпуск 26

Печатается в авторской редакции

Компьютерный макет *М.С. Ткачева, С.А. Залесный*

Подписано к использованию 04.12.2018. Формат 60 × 84¹/₁₆.

Усл. печ. л. 24,0. Заказ № 26

Издательство Саратовского университета, факультет психолого-педагогического
и специального образования
410012, Саратов, Астраханская, 83