

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІК» ҰҒЫМЫНЫҢ МӘНІ

Абилкасимова Гульзам

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті, Қарағанды қ.

Жантекеева Акбота Айтбекқызы

3 курс студенті, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті, Қарағанды қ.

THE TERM "PROFESSIONAL COMPETENCE"

Abilkasimova Gulzam, Ph.D., Associate Professor, Karaganda State University named E.A.Buketov, Karaganda Zhantekeeva Akbota Aytbekyzy, 3rd year student Karaganda State University named E.A.Buketov, Karaganda

АҢДАТПА

Мақалада «кәсіби құзыреттілік» ұғымының анықтамасы әр түрлі тұрғыда қарастырылған. Білім беру жүйесінде кәсіби құзыреттіліктің әр түрлі критерилері келтірілген. Білім сапасы көп жағдайда педагогтың құзыреттілік іс-әрекет деңгейімен анықталады және қазіргі жағдайда ең маңызды мәселенің көкейкестілі болып табылады.

ABSTRACT

The article discusses various approaches to the definition of "professional competence" are kriterii competence approach in the education system. The quality of education is largely determined by the level of competence and professional educator, so the formation of professional competence of the teacher is one of the most pressing issues of educational systems around the world.

Кілттік сөздер: құзырет, құзыреттілік, кәсіби құзыреттілік, білім беру, қабілеттілік.

Keywords: competence, competence, professional competence, education, ability.

Білім беру үдерісінің тиімділігін арттыру мәселесін шешуде педагогикалық құзыреттіліктің маңызы зор. Психологиялық-педагогикалық әдебиеттерде ол оқытушының маңызды кәсіби-педагогикалық функциясы ретінде мақалада қарастырылады және педагогтың өзінің әрекеттерін, әдістемелік даярлығын талдау негізінде көрсетіледі. Ғалымдардың айтуынша, жаңа идеяларды іске асыру және жаңа білімдерді берудің құралы «құзырет» деген атқа ие болған жаңа үлгілерді құруға байланысты теориялық іс-әрекет болып табылады.

Құзыр ұғымы тұлғаның даму деңгейі немесе білім беру нәтижесі ретінде қарастырылады. Ал құзыреттілік - құзыр ұғымының туындысы. Сондықтан құзырды, құзыреттілікті білім сапасын бағалаудың негізгі критерийлерінің бірі деп қарастыруымызға болады. Бұл жағдайда білім, іскерлік, дағды сырт қалмайды. Керісінше, олар жаңа сапалық мәнде, жаңа жағдайда бақыланады.

Ең алдымен «құзыреттілік» терминінің мәнін филологиялық тұрғыда ашып алайық. Ол үшін құзыр және құзыреттілік ұғымдарына жекелеп тоқталу қажет. Өйткені педагогикалық-психологиялық әдебиеттерде бұл ұғымдар кейде бір мағынада, негізінен көбіне түрлі категорияларды белгілеу үшін қарастырылады.

Қазақ тілі терминдерінің салалық ғылыми түсіндірме сөздігінде «құзыр» ұғымына «қайсы бір тапсырманы орындауға қабілеттілік немесе бір нәрсені жасау» деген анықтама берілсе, С.И. Ожегов сөздігінде «құзыреттілік – белгілі бір мәселені жан-жақты білу» екендігі айтылады [1].

Жалпы алғанда, «құзыреттілік» ұғымы жайлы

ғалым К.Құдайбергенова «Құзыреттілік ұғымы - соңғы жылдары педагогика саласында тұлғаның субъектілік тәжірибесіне ерекше көңіл аудару нәтижесінде ендіріліп отырған ұғым. Құзыреттіліктің латын тілінен аудармасы «competens» белгілі сала бойынша жан – жақты хабардар білгір деген мағынаны қамти отырып, қандай да бір сұрақтар төңірегінде беделді түрде шешім шығара алады дегенді білдіреді» деп көрсетеді [2].

Бұл жайлы Б.Тұрғынбаева «...өзінің практикалық әрекеті арқылы алған білімдерін өз өмірлік мәселелерін шешуде қолдана алуын – құзырлылықтар деп анықтаса, Ресей ғалымы Н.Кузьминаның көзқарасы бойынша, «Құзырлылық дегеніміз – педагогтың басқа бір адамның дамуына негіз бола алатын білімділігі мен абыройлылығы» [3].

Ғалым, педагог Ш.Таубаева: «Құзыреттілік бұл тұлғаның оқыту мен әлеуметтену үдерістері барысында меңгерген білім мен тәжірибеге негізделген, оның жалпы қабілеті мен іс-әрекетке даярлығы ретінде айқындалатын, тұлғаның кіріктірілген қасиеті» - деп қарастырылады [4].

«Құзырет» және «құзыреттілік» ұғымдарының педагогикадағы қолданылуы туралы мынадай көзқарастар қалыптасқан. Бұл жаңа сөздерге еліктеушілік, оларды қолданбауға да болады, өйткені «мектеп бітірушінің дайындық деңгейі» және «оқу біліктіліктері» деген дәстүрлі қолданылып жүрген баламалары бар.

«Құзырет» бұл тұлғаның белгілі бір пәндер шеңберіне қатысты білім, іскерлігі, дағдысы мен іс-әрекеттері тәсілінің өзара байланысқан сапаларының жиынтығы. Құзыреттілік білім шеңберінде өз орнын

тауып, жақандану ағысына енген еліміздің алдында тұрған міндеттерінің бастысы - білім беру жүйесін жетілдіру, елдің интеллектуалдық потенциалын көтеру, қоғамдық өмірдің салаларында, соның ішінде, білім беру саласында жүріп жатқан демократияландыру мектепті қазіргі кезеңдегі дағдарыстан шығаратын қуатты талпыныстарға жол ашты, экономикалық, әлеуметтік және саяси жедел жаңару жолында [5].

Құзыреттілік бұл алынған білімдер мен біліктерді іс-жүзінде, күнделікті өмірде қандай да бір практикалық және теориялық мәселелерді шешуге қолдана алу қабілеттілігі. Ол, ең әуелі мектептегі оқыту үдерісінде қалыптасады. Сонымен, оқытудағы құзіреттілік тәсіл білім беру нәтижесі ретіндегі оқыту сапасын қамтамасыз етеді, ал ол өз кезегінде кешенді әдіс-тәсілдерді жүзеге асыруды, мектептегі оқыту сапасын бағалаудың біртұтас жүйесін құруды талап етеді. Демек «құзырет» және «құзыреттілік» ұғымдарын мектептегі педагогикалық тәрибеге енгізу білім берудің мазмұны мен әдістерін өзгертуді, іс-әрекет түрлерін нақтылауды талап етеді [6].

Құзыреттілік деп студенттің алған білімі мен дағдыларын тәжірибеде, күнделікті өмірде қандай да бір практикалық және теориялық проблемаларды шешу үшін қолдана алу қабілетін айтады. Демек, құзыреттілік ұғымы «білім, іскерлік, дағды» сияқты ұғымдармен қатар, оқушылардың шығармашылық іс-әрекеттері мен құндылық бағдарларының жүйесінде көрінеді.

Құзыреттілікке берілген анықтамалардың әртүрлілігі және біздің ойымызша, оның кең мағыналылығынан және әр салада мамандар даярлау ерекшеліктерінен, сол сияқты оны зерттеуге ғалымдардың түрлі теориялық тұрғыдан келуінен шығады. Солай бола тұра бұл ұғымды неғұрлым кең сипаттаған анықтаманы Н.Ф. Талызина, Р.Х. Шакуров, А.И. Щербатов [7] берді. Олардың айтуынша, құзыреттіліктің негізгі сипаттамасы – маманда кәсіби іс-әрекетті атқаруды қамтамасыз ететін білімдер, іскерліктер, дағдылар мен тәжірибенің бірыңғай кешенінің қалыптасқандығы деңгейі болып табылады.

«Құзырлық» сөзі «құзыр» сөзінен алынған туынды сөз екендігіне баса назар аударамыз. Бұл туралы қазақ тілі терминдерінің салалық ғылыми түсіндірме сөздігінде: «құзыр – жалпы алғанда қайсы бір тапсырманы орындауға қабілеттілік немесе бір нәрсені жасау» деп берілген. Ал Қазақстан Ұлттық энциклопедиясында «құзырет – нақты органның не лауазымды тұлғаның заң жүзінде белгіленген өкілеттіліктерінің, құқықтары мен міндеттерінің жиынтығы деп көрсетілген [8]. Латын тілінен аударғанда «құзырлық – өз ісін жетік білу, танымы мол, тәжірибелі» деген мағынаны білдіреді. Белгілі бір саладағы құзырлықты меңгерген тұлға өз саласына сәйкес білім мен біліктілікпен қаруланған қандай да бір негізі бар ой-тұжырым жасайтын және тиімді әрекет ете алатын адамды есептеуге болады.

Қазақ тілінде «құзыр» ұғымының мән-мағынасын анықтауға бағытталған мәселелер ғылыми-әдістемелік басылымдарда, білім саясатын анықтайтын құжаттарда және әлеуметтік, философиялық, психологиялық, педагогикалық әдебиеттерде жиі қолданылатынына көзіміз жетті. Бұл осы ұғымның жалпы білім берудегі жүйелілік

практикалық қызметімен байланысты. Дәстүрлі оқыту әдістемесінде «құзырлық» жаңа ұғым емес. Мәселен, лингвистикалық құзырлықты орыс тілін оқыту әдістемесінің мамандары бұрыннан қолданып келгені мәлім. Ал филология мен информатикада «коммуникативтік құзырлық» жиі қолданылады [9].

Егер отандық әдебиеттерде құзырлық ұғымы жоғарыдағыдай тұжырымдалса, «Ресейдің мектептегі білімді модернизациялау стратегиясында» білім мазмұны – құрылымы бойынша адамның мәдениетіне теңестірілген, изоморфты, педагогикалық тұрғыдан бейімделген, адамзаттың әлеуметтік тәжірибесі ретінде қарастырылады. Ол негізгі төрт элементтен тұрады: танымдық қызмет тәжірибесі, қызметтің белгілі амалдарын жүзеге асыру тәжірибесі, шығармашылық қызмет тәжірибесі, эмоциялық-құндылық қатынастар жасау тәжірибесі. Осы төрт тұрпатты тәжірибені меңгеру оқушыларда әрекет етудің күрделі мәдениеттілікке сиымды қабілеттерін қалыптастырады. Бұл қабілеттер құзыреттілік деп аталады.

Жоғарыдағы айтылған теориялық идеяларға сүйеніп отырып, құзырлық ұғымы: құзырлық – алған білімін пайдалана білу қабілеті; болашақ таңдайтын мамандығына қатысты қабілеттер мен шеберліктерін меңгере білу; әлеуметтік даму деңгейіне сәйкес келетін және қоршаған ортаның әсер ету факторларына төтеп бере алатын тұлғаның интегративті қасиеттер жиынтығы.

Әдебиеттер:

- 1 Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений // Российская Академия наук. Институт русского языка им. В.В.Виноградова. 4 - изд., доп. - М.: Азбуковник, 1998. - 944 с.
- 2 Құдайбергенова К. «Құзырлық – тұлға дамуының сапалық критерийі» (ғылыми -практикалық конференция материалдары) Алматы-2008. Б. 9-11.
- 3 Тұрғынбаева Б. // Бастауыш мектеп. - 2005. - №3. - Б. 3-5
- 4 Таубаева Ш.Т., Барсай Б.Т., Оспанова Б. Ә. // Білім әлемінде, 2013. - № 3. - Б. 3-5.
- 5 Байденко В. Компетенции: к освоению компетентностного подхода: лекция в слайдах / автор. Версия. - М.: Исследоват. Центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 30 с.
- 6 Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте проблемы качества образования // Мониторинг качества образования в школе. – М.: Новая шк., 1999. – С.71- 92.
- 7 Кабдолова К.Л. // Формирование компетенций как необходимое условие повышения качества образования. // Открытая школа, 2004.
- 8 Қазақстан ұлттық энциклопедия. Т. 6: Алматы: Қазақ энциклопедиясы, 2004, - 696 б.
- 9 Еспенбетов Б.М. ұлттық қолданбалы қолөнері негізінде болашақ мұғалімдердің кәсіби-көркемдік құзыреттілігін қалыптастыру (айшықты ши тоқу мысалында): Автореф. дис. канд.пед. наук. - Қарағанды, 2009. – 24 б.

ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ ПОВТОРЕНИЯ

Аджиева Аделя Тагировна,

учитель русского языка и литературы Республиканского многопрофильного лицея, г.Махачкала

EFFECTIVE TECHNIQUES OF REPETITION

Adjieva Adela Tagirovna, teacher of Russian language and literature Republican multidisciplinary Lyceum, Makhachkala

Повторение является одной из важнейших составных частей учебного процесса, одним из средств, обеспечивающих усвоение материала. Оно может осуществляться параллельно с изучением и закреплением нового материала (как элемент работы над новым материалом) и может проводиться на специальных уроках или на особых этапах урока. Повторением преследуются такие цели:

1. Установить связи между старым и новым.
2. Систематизировать и обобщить материал.
3. Восстановить и углубить знания и навыки учащихся.

Хорошо организованное повторение не может проводиться от случая к случаю, оно должно быть систематическим. Повторение должно быть разнообразным по своим формам (это позволяет подойти к языковым фактам с разных сторон). Принципиально важно, чтобы оно проводилось на варьирующемся и усложняющемся материале, с элементами нового. Повторение одних и тех же комбинаций слов, предложений, правил, умственных действий противоречит особенностям детской психологии и потому не приносит пользы.

Довольно существенным требованием, предъявляемым к повторению, является экономичность его форм и синтез различных видов деятельности. Весьма экономным и вместе с тем эффективным приёмом является, например, изменение текста: поставить причастный оборот после определяемого слова; при помощи союза *и* присоединить однородный член к сказуемому; сделать предложение сложным бессоюзным (с двоеточием), сложным бессоюзным (с тире); включить вводные слова; включить обращения.

Экономна и такая форма повторения, как составление предложений по схемам, записанным учителем на доске. Например: главн. + прид. вр. + главн. + прид. опред.; два главн. + прид. уст. с деепр. об.

Для повторения теоретического материала чрезвычайно важно иная постановка вопросов, не такая, как при первичном изучении материала: тот же вопрос надо повернуть по-другому. Вот несколько примеров подобных вопросов по разным темам.

В связи с повторением имени существительного: «Какие существительные одного и того же склонения имеют разные окончания в винительном падеже?»; «Привести примеры существительных обозначающих действие, признак»; «Какова основа винительных, оканчивающихся на *-ий, -ия, -ие*»; «Чем отличается предложный падеж существительных на *-ий, -ия, -ие* от предложного падежа других существительных 1-го и 2-го склонения?».

При повторении имени прилагательного: «Чем отличается имя прилагательное от имени существительного?»; «В чём они сходны?».

При повторении глагола: «Чем отличается глагол от имени существительного и прилагательного?»; «Чем отличается форма прошедшего времени от форм настоящего и будущего времени?»; «Какие глаголы не изменяются по лицам?»; «Что обозначает вид глагола?».

Такие вопросы служат не только повторению, но они заставляют думать, по-новому осмысливать грамматические факты. С точки зрения

задач, преследуемых повторением, выделяют следующие виды:

1. Опорное повторение (создающее перспективу в работе).
2. Повторение обобщающее, систематизирующее.
3. Регулярное повторение наиболее трудных для учащихся тем, предупреждающее забывание материала и ошибки в письме, повторение с целью закрепление умений и навыков.

Каждый из этих 3 видов повторения несёт свою специфику и свои разновидности

ОПОРНОЕ ПОВТОРЕНИЕ

Опорное повторение - это повторение того материала, хорошее знание которого обеспечивает понимание учащимся новой темы, быстрое овладение новыми для них умениями и навыками. Указанный вид повторения (иногда его называют перспективным) способствует более глубокому пониманию пройденного материала. В тоже время оно органически связано с объяснением нового материала. Так, в связи с темой «Однородные члены» следует хорошо повторить члены предложения. Прежде чем изучать сложносочиненное предложение с союзами, надо повторить главные члены предложения и типы простых предложений.

Опорное повторение, как правило, осуществляется или в виде небольшой практической работы (не обязательно письменной), или в виде фронтального опроса с последующим выполнением небольшого упражнения.

Материал, предназначенный для опорного повторения, обычно распределяется между двумя-тремя уроками, предшествующими изучению новой темы. Иногда оно проводится на том же уроке, непосредственно перед ознакомлением учащихся с новым материалом. В отдельных, исключительных случаях, если материал слишком запущен, опорному повторению посвящают специальный урок.

ОБОБЩАЮЩЕЕ ПОВТОРЕНИЕ

Обобщающее повторение выступает в двух разновидностях: как повторение попутное, или сопутствующее, и как повторение систематизирующее, заключительное.

По своему существу они сходны (везде производятся обобщения, только в разных масштабах, в разном

объеме); по форме же проведения названные разновидности повторения резко отличаются.

Повторение попутное - это сопоставление изучаемого материала с материалом, ранее изученным, выявление сходств или различий в нем. Такое повторение всецело зависит от характера изучаемого грамматического материала; оно не нуждается в особых уроках, не требует большой затраты времени. Иногда для него требуется этап урока в 5-6 минут, а иногда такое повторение вклинивается в работу над новым материалом в виде двух-трех вопросов в ходе беседы по новой теме или в виде примеров на изученные правила, включаемых в задание по новой теме.

Например, знакомя учащихся с правописанием кратких причастий, учитель, естественно, должен будет повторить с ними правописание *и* и *нн* в кратких прилагательных. Устанавливается различие в написании кратких форм прилагательных причастий: в первом случае написания полных и кратких форм аналогичны, во втором - различны.

Данный вид повторения, подобно опорному, очень продуктивен и экономичен. Он отнимает мало времени, а эффект даёт хороший, так приводит в действие мысль учеников, заставляет их искать сходство, различия, подводит к обобщениям, вырабатывает систему знаний.

Ученики вполне могут усваивать новый материал и без попутного повторения, но оно позволяет подготовить учащихся обобщению и систематизации ранее пройденного и изучаемого в данный момент материала. Так, в связи с изучением видов глагола уместно бывает повторить такие орфографические темы, как чередование гласных и правописание приставок (особенно приставки *с-*: *жечь - сжечь* и т.д.). Для усвоения видов глагола повторение данных вопросов особого значения не имеет, но для более прочего усвоения чередующихся гласных и правописание некоторых приставок, а также усвоения связи между отдалёнными темами повторение данных вопросов имеет большое значение.

Возможности для попутного повторения очень большие. Даже в такой, казалось бы, бесперспективной теме, как «Имя числительное», при тщательном рассмотрении обнаруживаются возможности для повторения значительного количества уже изученных правил¹, а именно: *ь* внутри слова (восьми, седьмой, четыремя; двести, шести; пятью, *р,вар,и,атью*, третий); двойные *согласные* (одиннадцать, миллион); проверяемые и непроверяемые *гласные* (девятьсот, сорока, полтора); *непроизносимые согласные* (шестнадцать, тридцать, двадцать); сложные слова с соединительными гласными и без них (в сопоставлении: *семнадцать, пятьюстами, пятиэтажный, трёхъярусный*); окончания существительных и прилагательных (*без тысячи - о тысяче, пятым домом - в пятом доме, с третьим уроном - на третьем уроке*).

Таким образом, на новом материале попутно повторяются многие из ранее изученных вопросов *состава слова* и частей речи. И *делается* это без *особое* затраты времени.

Аналогичным образом посредством включения специально подобранных примеров при изучении целого ряда тем может *осуществляться* (трудных непроверяемых и трудно проверяемых) орфограмм в корне *слова*: в связи с изучением склонений существительных (*аллея, юбилей, сувенир*), склонения прилагательных (*обаятельный человек*), при образовании прилагательных посредством суффикса *-н-* (от существительных *апельсин, телефон, воробей, комар*), суффиксов *-онн-, -енн-* (от слов *революция, авиация, ремесло, искусства*), суффикса *-ск-* (*матрос, француз, январь, пассажир, Камчатка*) и т.д.

При изучении многих тем удобно возвращаться к приставкам *пре-* и *при-*, используя для этого специально подобранный материал, например: при изучении имени существительного (*препятствие, присутствие, приключение*), имени прилагательного (*привлекательный, причудливый, преступный*), глагола (*приберегать, приглашать, приглядеться*). Большие возможности для попутного повторения морфологии открываются при изучении синтаксиса, о чём будет рассказано ниже.

Вместе с тем при организации попутного повторения надо проявлять и известную осторожность, чтобы второстепенный для данного урока не заслонил основного. Проводить его надо, не отвлекая внимания учащихся от главной темы.

Кроме того, обобщающее повторение осуществляется в форме специальных обобщающих уроков. Цель его - систематизировать материал. Здесь уже сопоставляются не отдельные факты, а целые большие группы фактов по изученной теме или ряду тем. Систематизация и обобщение - один из эффективных видов повторения, требующий, кстати, большой подготовительной работы и от учителя, и от учащихся. Детей надо сначала научить сопоставлять, сравнивать, после чего проводить систематизирующее повторение и обучать учащихся самостоятельному обобщению материала, в систематизирующем повторении нуждается каждый раздел, каждая тема. Изучили учащиеся фонетику - производится группировка основных правил, так или иначе связанных с данным разделом: группировка звуков речи, различных случаев несоответствия букв и звуков, правил употребления *ъ* и *ь*.

Вместе с тем систематизируется материал разных тем и разделов, в какой-то мере связаны с различными темами курса и вполне естественно на определённом этапе объединить разрозненные части широкого правила, установить сходство и различия в них. Ученики должны сгруппировать случаи употребления *н* (в образованиях бесприставочных глаголов, в прилагательных с суффиксами *-ан-, -ян-, -ин-,* в кратких причастиях) и случаи употребления *нн* (образования от приставочных глаголов; прилагательные, образованные от существительных с основой на *н*, а также с суффиксами *-они-, -енн-;* слов но *-ованный*).

При систематизирующем повторении важное место на уроке занимает составление схем, таблиц (и работа по ним), группировка материала по сходству и различию.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Ахмедбекова Русалина Рамазановна,

кандидат педагогических наук, доцент Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала

COMPETENCE APPROACH IN ELEMENTARY EDUCATION

Ahmedbekova Rusalina Ramazanovna, c.p.s., docent of Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается компетентностный подход, являющийся одним из наиболее развивающихся направлений педагогической теории и практики, одним из важнейших оснований обновления образования. Также раскрываются задачи начальной школы, использующие компетентностный подход в обучении младших школьников.

ABSTRACT

The article deals with the competence approach, which is one of the fastest growing areas of educational theory and practice, one of the most important reasons to renew education. Also disclosed are the problem of primary school, using competence-based approach in teaching younger students.

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, начальная школа, младший школьник.

Keywords: competence, the competence approach, primary school, primary school children.

Модернизация образования, происходящая сегодня в стране не может оставаться в стороне от современной начальной школы. Повышение качества образования как направляющей силы осуществления преобразований стало особенно значимым в период перемен в социально-культурном облике страны. Из-за стремительного усложнения общественной и профессиональной деятельности возникает необходимость в овладении большим объемом разноплановых знаний. От учащихся требуются владение умениями ориентироваться в информационных потоках, осваивать новые технологии, самообучаться, искать и использовать недостающие знания. Востребованы такие качества личности, как универсальность мышления, динамизм, мобильность. Качественное образование, ориентированное на компетенцию человека, позволяет целенаправленно использовать имеющиеся ресурсы, обеспечить учение на разных уровнях и с использованием различных способов, опираться на способности и склонности учащихся, удовлетворить образовательные потребности учеников и дать им возможность выбрать свою траекторию развития и более глубоко изучить учебный материал по избранному направлению, что будет работать на повышение качества и поможет получить необходимые знания. Формирование компетентности младших школьников является на сегодняшний день одной из наиболее актуальных проблем образования, а компетентностный подход может рассматриваться как выход из проблемной ситуации, возникшей из-за противоречия между необходимостью обеспечивать качество образования и невозможностью решить эту задачу традиционным путем за счет дальнейшего увеличения объема информации, подлежащей усвоению. Речь идет о компетентности как о новой единице измерения образованности человека, при этом внимание акцентируется на результатах обучения, в качестве которых рассматривается не сумма заученных знаний, умений, навыков, а способность действовать в различных проблемных ситуациях.

Сущность компетентностного подхода и проблемы формирования ключевых компетенций рассматриваются в работах таких российских ученых как Л.Ф. Иванова, А.Г. Каспржак, А.В. Хуторской, П.П. Борисов, Н.С. Веселовская,

А.Н. Дахин, И.А. Зимняя, Н.А. Переломова, Т.Б. Табарданова, И.Д. Фрумин, Г.А. Цукерман, А.В. Баранников и др., а также зарубежных ученых Р. Барнетт, Дж. Равен, В. Вестера.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что ключевые компетенции должны закладываться у школьников уже на начальном этапе образования. В рамках компетентностного подхода содержание образования рассматривается как социальный опыт человечества в процессе превращения в собственный опыт личности, проходящий в специально организованной образовательной среде. Результатом усвоения такого содержания образования является система ключевых компетенций в сферах, обусловленных компонентным составом содержания начального образования. При этом целью и результатом такого образования является формирование ключевых компетентностей младшего школьника, под которыми подразумевается система универсальных общеучебных качеств и способностей ученика в различных учебно-воспитательных областях, а также стремление и готовность осмысленно и эффективно применять их на практике [3, с.21; 4, с.11].

Следует отметить, что в системе начального образования ключевыми словами в характеристике компетенций являются слова искать (опрашивать окружение; консультироваться у учителя; получать информацию), думать (устанавливать взаимосвязи между прошлыми и настоящими событиями; критически относиться к тому или иному высказыванию, предложению; уметь противостоять неуверенности и сложности; занимать позицию в дискуссиях и вырабатывать свое собственное мнение; оценивать социальные привычки, связанные со здоровьем, а так же с окружающей средой; оценивать произведения искусства и литературы), сотрудничать (уметь работать в группе; принимать решения; улаживать разногласия и конфликты; договариваться; разрабатывать и выполнять взятые на себя обязанности), приниматься за дело (включаться в работу; нести ответственность; войти в группу или коллектив и внести свой вклад; доказать солидарность; организовывать свою работу; пользоваться вычислительными и моделирующими приборами), адаптироваться

(использовать новые технологии информации и коммуникации; стойко противостоять трудностям; находить новые решения).

Таким образом, в начальной школе компетентностный подход должен реализоваться путем формирования у школьника системы ключевых компетенций, составляющих его субъективный опыт. Более того, формирование субъективного опыта должно происходить посредством усвоения культуросообразного содержания начального образования, представленного в различных сферах социального опыта: предметных и надпредметных знаний (результат: «Я знаю...»); предметных и общепредметных умений («Я умею...»); творчества («Я создаю...»); в эмоционально-ценностной сфере («Я стремлюсь...»).

Следует отметить, что основным результатом деятельности учителя начальных классов должен стать набор ключевых компетенций учащихся в интеллектуальной, правовой, информационной и других сферах личности и создание условий для её реализации, а не система знаний, умений и навыков сама по себе; необходимо на первый план выдвигать умение разрешать, возникающие в жизни проблемы, а не информированность ученика; в качестве результатов обучения и воспитания рассматривать способность действовать в различных проблемных ситуациях, а не сумму заученных знаний, умений и навыков.

Компетентность не может быть определена через определённую сумму знаний и умений, так как значительная роль в её проявлении принадлежит обстоятельствам. Быть компетентным означает мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт. Именно компетентность позволяет личности ориентироваться в непредвиденных социальных ситуациях, что означает успешность социализации. Человек не просто усваивает социальный опыт, а преобразует его в свои ценности, установки, ориентации. Результатом социализации выступает сформированность черт, задаваемых статусом и требуемых данным обществом [2, с.15].

Таким образом, компетентностный подход позволяет: согласовать цели обучения, поставленные педагогами, с собственными целями учащихся; повысить степень мотивации учения, прежде всего, за счет осознания его пользы для сегодняшней и последующей жизни учащихся; облегчить труд учителя за счет постепенного повышения степени самостоятельности и ответственности учащихся в учении; разгрузить учащихся не за счет механического сокращения содержания, а за счет повышения доли индивидуального самообразования, переноса внимания к способам работы с информацией, групповому распределению нагрузок и изменению мотивации; на практике обеспечить единство учебного и воспитательного процессов, когда одни и те же задачи разносторонней подготовки к жизни решаются различными средствами урочной и внеурочной деятельности, без каких-либо специальных «воспитательных мероприятий» или особых «воспитывающих уроков», а учащийся понимает значимость собственного воспитания и собственной культуры для его жизни.

При компетентностном подходе задачами начальной школы становится: охрана и укрепление физического и психического здоровья детей; сохранение, поддержка и развитие индивидуальности ребенка; формирование у младших школьников желания и умения учиться;

развитие ребенка как субъекта отношений с людьми и миром.

Урочная деятельность должна быть направлена на: развитие ключевых компетенций учащихся; повышение учебной мотивации; развитие интеллектуальных способностей и нестандартности мышления; развитие навыков исследовательской и самостоятельной познавательной деятельности; овладение навыками самоконтроля, самооценки [5, с.25].

Уметь анализировать, сравнивать, выделять основное, давать адекватную самооценку, быть ответственным, самостоятельным, уметь творить и сотрудничать, работать без постоянного руководства, проявлять инициативу, замечать проблемы и искать пути их решения на основе здравых рассуждений выступают ключевыми компетенциями, которые можно выделить в современном обществе. В связи с чем, задача учителя заключается в построении учебного процесса таким образом, чтобы помочь раскрыться духовным силам ребёнка, научить его мыслить, привить навыки практических действий и т.д.

Можно выделить следующие формы образовательного процесса, формирующие ключевые и предметные компетенции: нетрадиционные уроки; работа в парах, малых группах; ролевые и деловые игры; разноуровневые и творческие задания; дополнительные занятия и консультации; вовлечение учащихся в работу в роли консультантов, помощников учителя; доклады и сообщения учеников; учебные исследования и проекты; создание детских портфолио и т.д.

Учителям, родителям, администрации образовательных учреждений необходимо осмыслить требования к образованию, предъявляемые новыми стандартами и находить новые подходы в работе. Направленность на воспитание и развитие школьника является основой деятельности педагогического коллектива образовательного учреждения. Но многое зависит от учителя. Учителям придется пересмотреть всю работу, освоить новые методы, принять, практически осуществить системность требований, заложенных в стандартах второго поколения (требования к структуре основных образовательных программ, результатам их освоения, условиям их реализации).

Отметим, что частично компетентностный подход в начальной школе существует и реализуется, а его полная реализация представляется возможной.

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что использование компетентностного подхода в обучении младших школьников вызывает интерес учащихся к изучению разных предметов, поддерживая тем самым мотивацию изучения нового материала, способствует закреплению в памяти учебного материала, активизирует учебную и творческую деятельность учащихся, повышает результативность обучения.

Список литературы.

1. Гетманская А.А. Модульный подход в формировании ключевых компетенций у учащихся // Интернет-журнал «Эйдос». - 2005. - 10 сентября. - <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-24.htm>
2. Голуб Г.Б., Чуракова О.В. Метод проектов как технология формирования ключевых компетенций учащихся / Г.Б. Голуб, О.В. Чуракова. - Самара, 2003.

3. Доманский Е.В. Рефлексия как элемент ключевой образовательной компетенции // Интернет-журнал «Эйдос». - 2003. - 24 апреля. - <http://www.eidos.ru/journal/2003/0424.htm>.
4. Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий // Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова АCADEMIA АПК и ППРО, М., 2005.
5. Перельгина Е.А., Фишман И.С. Методические рекомендации по формированию ключевых компетентностей учащихся начальной школы /Е.А. Перельгина, И.С. Фишман - Самара, 2007.

О РОЛИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

Алексеева Дарья Сергеевна

магистрант 3 курса, Хабаровская государственная академия экономики и права, г. Хабаровск

THE ROLE OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION IN THE MODERN UNIVERSITY

Alekseeva Daria, 3-th rate master Khabarovsk State Academy of Economics and Law, Khabarovsk

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются вопросы об актуальности непрерывного образования и, как следствие, дополнительного профессионального образования, о необходимости развития в ВУЗе системы ДПО, а также возможности и направления деятельности университета в указанной сфере; раскрывается понятие ДПО, как оно трактуется в ранее действующем законодательстве и в новом законе «Об образовании в РФ».

ABSTRACT

The article discusses questions about the relevance of the continuing education and, as a consequence, additional professional education, necessity of the additional professional education system development, as well as opportunities and activities of universities in the specified sphere; the definition of the additional professional education, as it's interpreted in the previous law and in the new law «On Education in the Russian Federation» are revealed.

Ключевые слова: непрерывное образование, дополнительное профессиональное образование, дополнительные профессиональные программы.

Keywords: continuing education, additional professional education, additional professional programs.

Российская экономика с каждым днем растет и развивается, происходит ускорение научно-технического прогресса в основных отраслях промышленности и инфраструктуры. В этих условиях приобретают большое значение оперативность и эффективность принимаемых управленческих решений. В связи с этим возникает необходимость существенного повышения уровня профессиональных компетенций руководителей и специалистов высшего, среднего и начального звена, обеспечение их соответствия запросам работодателей и требованиям, выдвигаемым реальным бизнесом, растет потребность в повышении квалификации и профессиональной переподготовке работников через систему дополнительного профессионального образования.

По данным Министерства образования и науки РФ, в ближайшие 10 лет около 80 процентов используемых сегодня технологий устареет, а 80 процентов работников будут иметь образование, полученное более десяти лет назад [5]. Значит непрерывное образование или «образование через всю жизнь» просто необходимо. Устойчивое развитие экономики достигается в условиях, когда трудоспособное население постоянно и непрерывно обучается. Именно в сфере дополнительного образования особенно ярко проявляется такой принцип государственной политики в области образования, как непрерывность образования.

Что же такое дополнительное профессиональное образование?

В ранее принятом Федеральном законе «О дополнительном образовании» от 12.07.2001 г. было дано достаточно четкое определение: "Дополнительное образование – целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и осуществления образовательно-информационной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества, государства" [2].

Закон также закреплял основную задачу дополнительного образования – непрерывное повышение квалификации рабочего, служащего, специалиста в связи с постоянным совершенствованием образовательных стандартов.

За прошедшие несколько лет вся система профессионального образования претерпела серьезные изменения. На сегодняшний день нормативно-правовое регулирование осуществляется законом «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012 г. Изменения коснулись и системы дополнительного профессионального образования:

- возросло его значение в системе непрерывного профессионального образования;
- расширен спектр услуг;
- возрастает потребность общества в компетентных специалистах;

- формируются новые требования к образовательным технологиям, используемым в системе ДПО.

В соответствии со статьей 76 [1] дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды. Оно осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки).

Для чего же так важно ВУзам развивать систему дополнительного профессионального образования в современных условиях?

Современный этап развития высшего образования характеризуется ростом конкуренции между ВУЗами и другими организациями, представляющими образовательные услуги, на рынке образовательных услуг, в том числе в сфере услуг ДПО. Так как на сегодняшний день растет потребность в дополнительном профессиональном образовании, то конкурентоспособность ВУЗа зависит не только от качества основных образовательных программ высшего образования, но и от того, что может предложить ВУЗ в сфере ДПО. В дополнение к этому, программы ДПО лишаются государственной аккредитации, значит, конкуренция на рынке образовательных услуг в сфере ДПО будет обеспечиваться рейтингом образовательного учреждения, качеством программ и реальным спросом работодателей и иных потребителей. Поэтому так необходимо обеспечить конкурентные преимущества дополнительных профессиональных программ конкретного ВУЗа. Для осуществления таких преимуществ осуществляется взаимодействие трех субъектов рыночной среды [3, с.7]. Во-первых, это сам ВУЗ, который оказывает определенные виды дополнительных образовательных услуг. Во-вторых, это потребители услуг, которые предъявляют разные требования к образовательным услугам. И в-третьих, это конкуренты, которые могут предложить потребителям аналогичные услуги.

Одним из важнейших условий конкурентных преимуществ системы ДПО и в целом всего ВУЗа выступает качество образования. Если качество подготовки выпускников, прошедших обучение по основной образовательной программе ВУЗа, оценивается через значительный промежуток времени, то качество дополнительных образовательных услуг оказывает большее влияние на рейтинг ВУЗа в связи с высокой частотой взаимодействия с потребителями. Однако этот факт часто недооценивается ВУЗами, и отношение к дополнительному образованию формируется по остаточному принципу, как к не основному, дополнительному процессу.

Все вышесказанное относится к конкурентоспособности ВУЗа на существующем на сегодняшний день рынке образовательных услуг. Но необходимо помнить и о конкурентоспособности выпускников университета, содействие повышению которой происходит через углубление их подготовки в рамках базовой специальности, а также расширение области их профессиональной подготовки через обучение по программам дополнительного образования. Грамотный специалист всегда будет востребован на рынке труда. В данной ситуации ВУЗу необходимо со-

здание системы непрерывного профессионального сопровождения выпускников на базе всестороннего сотрудничества с предприятиями — потенциальными заказчиками конкурентоспособных высококвалифицированных специалистов.

Также важно не забывать о том, что дополнительные профессиональные программы в ВУЗе — это еще один источник доходов. По оценкам руководителей некоторых высших учебных заведений за последние три года более чем в половине (54 процента) образовательных учреждений наблюдался рост доходов от реализации программ ДПО, 17 процентов имели постоянный уровень дохода, но почти столько же — 15 процентов — отметили снижение объемов финансовых поступлений от реализации программ ДПО. Что касается оценок будущего, то они вполне оптимистичны. Половина респондентов ожидает, что доходы от реализации программ ДПО увеличатся, и только 13 процентов, напротив, дают пессимистичную оценку динамики доходов. Пятая часть руководителей считают, что изменений доходов не будет, и почти столько же затруднились с ответом на этот вопрос [4, с.38–39].

Значит, развитие ДПО — это перспективное направление для ВУЗа с финансовой точки зрения, тем более что это дает возможность дополнительного заработка и преподавателям ДПП.

Таким образом, в ВУЗе должны реализовываться следующие приоритетные направления, касающиеся дополнительного профессионального образования [3, с.9]:

- признание системы ДПО как одного из ключевых направлений политики развития ВУЗа, как неотъемлемой и наиболее активной части формирования человеческого капитала, способствующей наращиванию его конкурентных преимуществ;
- формирование и развитие системы дополнительного профессионального образования на ресурсной базе высшего учебного заведения, что повышает качество подготовки специалистов и поднимает престиж образовательного учреждения;
- создание системы ДПО как открытой образовательной системы, обладающей гибкой образовательной структурой, динамично реагирующей на запросы рынка труда и образовательные потребности населения.

Список литературы:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета — 2012, 31 декабря.
2. Федеральный закон от 12.07.2001 «О дополнительном образовании» // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.ubo.ru/normative/1>.
3. Багин В.В. Стратегические приоритеты развития системы дополнительного профессионального образования в условиях региональной рыночной среды // Интеграция образования. №3. 2005. С.3–10.
4. Ковалева Н.В., Бородин Д.Р., Ковалева Л.Э. Спрос и предложение на рынке дополнительного профессионального образования // Дополнительное профессиональное образование в стране и в мире. №6. 2013. С.34–40.
5. Российская газета // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.rg.ru/2011/03/01/obrtechno.html>.

ФОРМИРОВАНИЕ УСТАНОВОК ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ

Бурдынская Светлана Петровна,

кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург

TRAINING TOLERANCE SETTINGS WITH RUSSIAN HIGH SCHOOL STUDENTS

Burdynskaya Svetlana, Candidate of science, assistant professor of Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg

АННОТАЦИЯ

Проблема воспитания толерантности у студентов становится все более актуальной в образовательной среде. В статье рассматривается понятие «толерантность», условия формирования установок толерантности, возможные способы воспитания студенческого коллектива в духе толерантности. Обосновывается необходимость работы по распространению идей толерантности среди студенчества, как наиболее активной социальной группы.

ABSTRACT

The problem of tolerance upbringing with students is becoming more and more actual in education. The article examines the notion of "tolerance", as well as conditions of forming tolerance settings, possible measures to educate students of high school in the spirit of tolerance. The necessity of work on outspreading the ideas of tolerance among studentship is validated as most active social group.

Ключевые слова: Толерантность; Декларация принципов терпимости; воспитание; толерантное сознание и поведение; общечеловеческие ценности; предпосылки; зависть; социальное поведение; профилактика национализма и экстремизма; самореализация.

Keywords: Tolerance; the Declaration of Principles on Tolerance; upbringing; tolerant consciousness and behavior; panhuman values; background; envy; social behavior; prevention of nationalism and extremism; self-actualization.

Вступление человечества в первое тысячелетие XXI века ознаменовалось ростом насилия в различных регионах планеты, распространением международного терроризма. Национальные, религиозные конфликты и угроза терроризма, с одной стороны, и процесс интернационализации, с другой, детерминируют расширение границ образовательно-воспитательного процесса в ВУЗах, определенного учебными планами. В связи с этим, возникает необходимость усиления политического и культурного воспитания молодежи в целом и решения вопросов толерантности в частности.

В соответствии с Декларацией принципов терпимости, принятой ЮНЕСКО, толерантность определяется как ценность и социальная норма гражданского общества, проявляющаяся в обеспечении устойчивой гармонии между различными конфессиями, политическими, этническими и другими социальными группами, уважении к разнообразию различных мировых культур, цивилизаций и народов, готовности к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися по внешности, языку, убеждениям, обычаям и верованиям. Перефразируя программное положение из устава ЮНЕСКО о том, что мысли о войне рождаются в умах людей, поэтому идею защиты мира следует укреплять в сознании человека, можно констатировать, так же как экстремистские мысли рождаются в умах людей, неэкстремистские идеи, содействие взаимопониманию, терпимости, следует укреплять в сознании человека, причем, с юного возраста.

Толерантность не только сопоставима с общечеловеческими ценностями, сама по себе терпимость является ценностью, важной для выживания. В этом ключе терпимость способствует сплочению человечества перед лицом всемирных опасностей. Политическая раздробленность планеты сейчас напоминает раздробленность Руси начала XIII века. Сейчас перед человечеством стоит ряд

внешних угроз: во многих странах происходит иноземное вторжение, не опровергнута угроза экологического, энергетического, водного кризиса. Формирование установок толерантного сознания и поведения, противодействие экстремизму имеют особую актуальность и для России, обусловленную продолжающимся конфликтом между некогда братскими республиками. Однако сознание единства у российских граждан пока не сформировалось.

Как и другие общечеловеческие ценности, установки на формирование толерантности следует начинать внедрять в детстве. Именно толерантное воспитание помогает человеку быть открытым к окружающему миру, проявлять живой и доброжелательный интерес к судьбам других людей и народов, ценностям культуры и истории. Откуда берется толерантность? Или каковы предпосылки формирования толерантности у современной российской молодежи? По нашему мнению, есть два ключевых условия возникновения терпимости по отношению к другим народам и культурам. Первое – воспитание в духе уважения к другим людям, независимо от их принадлежности к той или иной нации или народности. Вторым условием толерантности мы считаем информированность подрастающего поколения о разнообразии мира и широкую образованность. В этом плане формирование толерантности является одной из задач высшего образования, в том числе национальной толерантности в молодежной среде. Проблема толерантности в студенческой среде одна из наиболее ярчайших, так как именно начиная учиться в университетах, люди начинают сталкиваться с большим количеством иностранных людей с другой верой, культурой, внешностью и взглядами на жизнь. Всесторонняя образованность, культура, широта мышления предполагает развитие у них способностей к определенному поведению и принятию верных решений. Она также порождает

спокойное отношение ко всему, отличному от своего собственного. В этом ракурсе толерантность можно понимать как отсутствие зависти или зависимости от того, что принадлежит другому, и делает другого отличным от тебя. Зависть же – деструктивная эмоция, она противоположна благожелательности к внешнему миру. Нетерпимость к другим расам, национальностям, культурам – признак недостаточного образования, плохого воспитания, такое же социальное зло, как алкоголизм, наркомания, проституция.

Студенчество является наиболее прогрессивной, организованной, интеллектуально и творчески развитой частью молодёжи. Учащаяся молодёжь во многом определяет вектор будущих преобразований российского общества.

Студенчество демонстрирует развитие личностного потенциала, профессионализма и возможностей в решении задач любого государственного уровня. Поэтому работа по распространению идей толерантности среди студенчества, как наиболее активной социальной группы, призванной в дальнейшем устанавливать диалогические связи между разными народами, культурами становится достаточно актуальной.

Воспитание толерантности у студентов требует четкого осознания целесообразности педагогических воздействий, четкого определения цели педагогом. Кроме того, воспитание любого нравственного качества, в том числе и толерантности, во многом зависит от индивидуальных особенностей молодого человека, от уже имеющегося у него жизненного опыта и отношений, этических установок, уровня развития психических процессов, наличия природных и духовных способностей. При воспитании толерантности необходимо также учитывать гендерные особенности и социальное поведение (проявление агрессивности, подверженность влиянию других людей и убеждению себя другими). В юношеский период духовность и моральный облик почти сформированы, надо только укреплять у молодой личности потребность к толерантному взаимодействию с социумом. Символом толерантности может стать лодка, на которой, как на Ноевом ковчеге, уживаются и спасаются разные люди, животные, совершенно не похожие друг на друга.

В данной статье не ставится цель подробного освещения технологий политкультурного образования с целью формирования толерантности, это предмет целого социологического исследования. Однако автору представляется актуальным введение и разработка спецкурсов на базе органической взаимосвязи культурного и образо-

вательного компонентов. Целесообразно введение интерактивных форм обучения, позволяющих воспитывать толерантное отношение к чужим взглядам, убеждениям, духовным, эстетическим, национальным ценностям, обучение молодежи способам преодоления конфликтных ситуаций мирными средствами, поиску вариантов разрешения конфликтов. Главным ценностным ориентиром в освоении курсов дисциплин должно стать стремление побудить студентов думать, а не только запоминать. Весомое место следует отвести исследовательской работе в форме курсовых или дипломных проектов, содействующих сохранению мира, культурных традиций в отдельных регионах страны и мира. Предполагаем, что исследовательская работа студентов будет способствовать формированию установок толерантного сознания и поведения у студентов, профилактике национализма и экстремизма, уменьшению риска социальных взрывов.

Наилучший способ установления толерантных отношений – совместная деятельность. В этом смысле строительные и спасательные отряды, творческие объединения, дружины способны сделать гораздо больше, чем простая информационно-просветительская деятельность.

Итак, толерантность – мировоззренческая устойчивость, определяющая поведение человека в обществе, поэтому формирование ее установок у студентов – одна из важнейших функций высшего образования. Воспитывая их, мы должны видеть в каждом студенте саморазвивающуюся личность, готовую к изменениям и самореализации. При этом основой успешности становится актуализация положительных черт, позитивного социального опыта, развитие конструктивных умений взаимодействия с людьми, уважение к себе, к окружающим, к природному и социальному миру.

Литература:

1. Декларация принципов толерантности.
2. Преамбула Устава Организации Объединенных Наций
3. Словарь иностранных слов и выражений. — М., 1998. — 477 с.
4. Философский энциклопедический словарь / Под ред. А. Б. Васильева. — 2-е изд. — М.: Инфра-М, 2011. — 576 с.
5. Румянцева Н.А. Толерантность в аспекте нравственно-воспитательных установок на примере деятельности Детской школы искусств им. Н.А. Римского-Корсакова г. Тихвина// X Вишняковские чтения «Стратегия и тактика вузовской науки в регионе», Бокситогорск, 2007, с. 102

ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С КУРСАНТАМИ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ УКРАИНЫ ПО ЧРЕЗВЫЧАЙНЫМ СИТУАЦИЯМ

Демченко Анжела Викторовна,

кандидат пед. наук, доцент, Черкасский институт пожарной безопасности имени Героев Чернобыля, Национального Университета гражданской защиты, г. Черкассы

THE ROLE OF VALUE ORIENTATIONS IN THE SYSTEM PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE PROFESSIONALS IN CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS STATE EMERGENCY SERVICE OF UKRAINE

Demchenko Angela, Candidate of Science, assistant professor Cherkasy Institute of Fire Safety named Heroes of Chernobyl National University of Civil Protection, Cherkassy

АННОТАЦИЯ

В статье показаны основные аспекты воспитательной работы, наличие которых определяет развитие разносторонней личности курсанта. Принципы воспитания курсантов отображают наиболее объективные особенности развития общества. В них отражено их субъективное восприятие членами общества, их моральные взгляды, чувства. Знание командно-преподавательским составом особенностей общих принципов воспитания позволяет вникать в оптимальный смысл, искать эффективные методы и формы работы с будущими специалистами службы гражданской защиты в условиях их обучения в высшем учебном заведении ГСЧС Украины.

ABSTRACT

The article shows the major aspects upbringing work, the presence of which determines the development of versatile personalities of the cadets. Principles upbringing of cadets reflect the most objective features of the development of society. They reflect their subjective perception of the members of society, their moral views, feelings. Knowledge commanding and the teaching staff features of general principles upbringing allows to delve into optimal sense, seek effective methods and forms of work with the future civil protection service specialists in conditions of training in higher educational establishment State Emergency Service of Ukraine

Ключевые слова: воспитательная работа; принципы воспитательной работы; будущий специалист службы гражданской защиты Украины.

Keywords: educational work; the principles of educational work; future specialist civil protection service of Ukraine.

На современном этапе развития высшие учебные заведения Государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям в нашем государстве целенаправленно стремятся усилить воспитательную работу с будущими специалистами службы гражданской защиты Украины [2].

Опыт работы высшей школы доказывает сложность организации и руководства системой воспитания в высших учебных заведениях. Важным при этом является создание воспитательного образовательной среды при подготовке специалистов в высшей школе с внешними и внутренними взаимосвязями [3]. Отметим, что с точки зрения подготовки будущих специалистов к воспитательной работе в подразделениях пожарно-спасательной службы, то эта работа в высших учебных заведениях осуществляется не на достаточном уровне. Сегодня нужно внедрять поиск таких форм воспитания в высших учебных заведениях ДСНС Украины, соответствующих современным подходам к воспитанию и учитывали профессиональную специфику подготовки.

Одной из форм существования отношений в подразделениях пожарно-спасательной службы является их упорядоченность и организованность. Принципом построения таких отношений выступает иерархия и отношения первоначальной подчиненности. Схема служебного подчинения имеет линейный характер: каждый командир (начальник) сам подчиняется другим согласно служебной иерархии. Направленность руководящего воздействия определяется сверху вниз и преимущественное право принять решение относительно других или большинства предоставляется только высшему по статусу согласно таблице о рангах. А. Дзьобань, характеризуя проблемы отношений в военном коллективе, отмечает, специализация военной труда за задачами и функциями способствует тому, что каждый военнослужащий занимается своей профессиональной деятельностью. Такой вид отношений отражает место каждого военнослужащего в воинском коллективе; характер отношений иерархии, реализуемой

на основании принципов субординации, единоначалия и гуманизма, определяется особенностями общественного устройства государства. По мнению автора, административная система, которая предусматривает служебные отношения и функциональные цели для объединения личностей с армией, ограничивает поведение людей рамками служебной целесообразности. Она может охватить весь спектр жизнедеятельности и поведения личного состава полностью. Поэтому наряду с безличной в воинских коллективах организуется подсистема социально-психологических отношений. Она является продуктом регуляции военнослужащими внутренних процессов у военных коллективах. Их основой является взаимный интерес, эмоционально-психологическая совместимость, эмоционально-волевой характер отношений и личный выбор отношений определенного характера [1, с. 82].

Второй тип отношений предполагает отлаженную и согласованную работу курсантов в высших учебных заведениях ДСНС Украины и является более продуктивным.

Организация воспитательной работы предполагает планирование воспитательных воздействий, постановку задач воспитательного характера, контроль деятельности и поведения, оценку действий и поступков. Воспитательную работу организуют и проводят начальники факультетов, курсов, курсовые офицеры, командование подразделений обеспечения, преподавательский состав всех кафедр. Они осуществляют воспитание курсантов, прапорщиков и сержантов в соответствии с комплексным (перспективным) планом воспитательной работы ВНЗ ГСЧС на каждый год обучения, с военно-профессиональным предназначением; прививают им практические навыки и умения воспитательской работы с учетом их способностей, склонностей и увлечений; готовят и проводят воспитательные мероприятия.

Структурно-дидактическая модель воспитательной работы в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов пожарно-спасательной службы - это не

только характер и механизм взаимоотношений в воспитательной работе, но и система взаимосвязанных принципов воспитания, целей, задач, направлений, этапов достижения результатов.

Воспитательная работа в вузе проводится с учетом требований принципов воспитания, которые выступают как исходные педагогические положения.

При организации воспитательной работы в высшей школе важно обеспечить сочетание традиционных принципов воспитания с инновационными. Они дают возможность логически связать возрастные, педагогические, социально-психологические аспекты развития личности в процессе воспитания в единую психолого-педагогическую линию.

Принцип рассмотрения воспитания как системной деятельности предусматривает формирование личности курсантов в системе общественных отношений путем целенаправленного учебно-воспитательного воздействия. В зависимости от содержания, структуры, особенностей организации воспитательной деятельности курсант формируется как целостная личность путем объединения всех его составляющих: идейно-национального, военного, духовно-нравственного, эстетического, социально-правового, экологического и физического воспитания.

Принцип непрерывности воспитания личности в военном учебно-воспитательном процессе свидетельствует, что, выступая сложным образованием личности, она формируется на протяжении всего процесса воспитания.

Принцип совершенствования внешней деятельности индивида как основы формирования необходимых качеств личности. Субъективации воздействий, требований общества происходит опосредованно через различные виды взаимодействия индивида в военной службе: военную игру, боевую подготовку, общение, обучение, труд, общественную деятельность. Создаваемые объективные и субъективные трудности в процессе реализации этих видов деятельности становятся импульсом к формированию готовности к будущей профессиональной деятельности, саморазвития профессиональных качеств и свойств [4].

Принцип максимального согласования форм и методов воспитания личности с ее возрастными и индивидуальными особенностями предполагает учет в воспитательной работе темперамента, характерологических особенностей, возраста курсантов, их предпочтений и способностей.

Воспитание курсантов в коллективе и через коллектив означает, что военная деятельность должна, как никакая другая, яркий коллективный характер. Принцип воспитания в коллективе и через коллектив требует от командиров заботы о сплочении подчиненных, развитие в них дисциплинированности в сочетании с активной социальной позицией.

Соотношение требовательности к военнослужащим с уважением их достоинства, с заботой о них и гуманным отношением. Этот принцип способствует созданию заботливого отношения к человеку, требовательности к себе и к другим, доверия. Его основой являются

нормы права и морали. Содержание требований командиров обусловлено законами, военной присягой, воинскими уставами и распространяется на все сферы жизнедеятельности курсантов. Командир должен ценить каждого курсанта, относиться к нему доброжелательно и проявлять заботу.

Опора на положительное в воспитательной работе требует использования положительных достижений личности, коллектива, общества с целью формирования уверенного в себе специалиста.

Принцип единства, согласованности и последовательности в воспитании предполагает единство требований всех категорий военнослужащих. Согласованность и последовательность в воспитательной работе достигается путем ее продуманного планирования, коллективной оценки состояния дел в подразделениях, бесспорного выполнения требований военной присяги и устава, правовой доминантности командира в воспитательной деятельности.

Принцип оправданного риска и обеспечения безопасности при проведении работ предполагает умение сохранять здоровье в сложных условиях, планировать и продумывать меры по устранению пожаров, выявлять решимость.

Принцип постоянной готовности к оперативному реагированию на чрезвычайные ситуации и проведения работ по их ликвидации предусматривает оперативное вмешательство в случае опасности в сложные ситуации, возможность оказать помощь людям при пожарах, быстро реагировать на непредвиденные обстоятельства, преодолевать трудности.

Эти и другие принципы регламентируют воспитательную работу с будущими специалистами службы гражданской защиты в условиях их обучения в высшем учебном заведении ГСЧС Украины, составляют ее методологическую основу. Как выходные педагогические положения, принципы воспитания регулируют последовательность воспитательной работы в высших учебных заведениях, процесс применения воспитательных методов, средств, приемов и организационных форм работы.

Литература:

1. Дзьобань О. П. До проблеми відносин у військовому колективі // Наукові записки Харківського військового університету. Соціальна філософія. Педагогіка, психологія. – Випуск III. – Харків, 1999. – С. 82 – 86.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: [бібліотека з освітньої політики] / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
3. Межуев А. В. Формирование готовности к жизнедеятельности в образовательной среде военного вуза у курсантов младших курсов: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. В. Межуев. – Астрахань, 2008. – 21 с.
4. Освітні технології: навч.- метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська [та ін.]; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.

РАЗВИТИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ВОИНСКОГО ВОСПИТАНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Добряк Сергей Юрьевич

Канд. псих наук, доцент

Дьяков Сергей Иванович

Канд. пед наук, начальник УК (К), Михайловская военная артиллерийская академия, г. Санкт-Петербург

АННОТАЦИЯ

Рассматривает нормы поведения в бою и повседневной деятельности. Раскрывает профессиональную компетентность через знания военного дела. Показывает, как негативно отразились репрессии 30-х годов прошлого века на систему воинского воспитания. Указывает на правильное взаимодействие начальника и подчиненного

ABSTRACT

Examines the standards of conduct in combat and everyday activities. Reveals professional competence through knowledge of military affairs. Shows how negatively affected repression 30s of last century to the system of military education. Points to the correct interaction of superior and subordinate

Ключевые слова. Воспитание. Нормы поведения. Компетентность. Нравственные идеалы.

Keywords. Parenting. Standards of Conduct. Competence. Moral ideals.

Армия является древнейшей и важнейшей опорой русской государственности. Военные люди справедливо считаются гарантом спокойствия жизни народа. Безопасности державы зиждется на всесторонней подготовленности командного состава армии - ее офицерах. Непросто и не сразу складывалась в Российской армии система подготовки защитников Отечества.

Система подготовки в себя включала не только процесс обучения, но и процесс воспитания личного состава воинских частей и подразделений. Ведь в ходе обучения решаются и воспитательные задачи, а военнослужащие овладевают не только знаниями, навыками и умениями, но и усваивают общесоциальные нормы, правила поведения, формируют и развивают свои интеллектуальные, нравственные, военно-профессиональные и др. качества. По мнению русского военного деятеля М.И. Драгомирова «воспитание должно быть поставлено выше образования и потому должно обращать на себя преимущественное и ежеминутное внимание его руководителей» [1].

На этапе, предшествовавшем созданию регулярной армии, начали складываться не писанные правила, нормы поведения в бою и повседневной жизни или, как тогда было принято говорить, «ратные привычки воинства». Объективная потребность в системе обучения и воспитания выросла в проблему на этапе перехода к регулярной армии в петровское время. Были созданы основы нравственного воспитания воинства, зафиксированные в таких основополагающих понятиях, как «Отечественный интерес», «Польза всенародная», «Добро общее», «Воинский долг», «Честь», и вошедшие в первые российские уставы. Здесь же можно найти указания на ряд ведущих принципов воинов в бою и на «государевой службе» — честное послушание, отвага и храбрость, верность Отечеству и воинскому долгу [2].

На рубеже XVIII—XIX вв. эти принципы были углублены, дополнены и развернуты в систему военно-нравственного воспитания. Идеи основоположников ее отечественной школы получили в последующем свое дальнейшее развитие в трудах видных российских военных теоретиков

и историков — К. Бутовского, М. Галкина. И. Энгельмана, Н. Маслова, М. Левитского и других. К деятельным формам нравственного воспитания было отнесено ими воспитание в процессе ратного труда, военного обучения, в ходе упражнений и тренировок, учебных и боевых стрельб, маневров и тактических учений. Самобытная система духовно-нравственного воспитания старой армии содержала в себе немало ценного, непреходящего как в общем плане, так и в конкретном содержании. Подтверждением такого вывода может служить уже то, что абсолютное большинство перечисленных форм, средств, методов, приемов использовались в воспитательной работе в армии и в советское время, правда, без упоминания, что это же применялось и в царской армии. Поистине, развитие истории идет по спирали, кругами, а старое способно повторяться или, как утверждают мудрые: «Новое есть хорошо забытое старое».

Так в середине 1990-х гг. вновь возрождающаяся армия России оказалась перед проблемой, во многом аналогичной той, что решалась на заре организации регулярной русской армии. Был нелегкий поиск путей создания системы духовно-нравственного воспитания воинов взамен той, что далеко не во всем и не так, как хотелось бы, выдержала проверку временем. Возврат к прошлому российской армии, ее истории способен значительно облегчить этот поиск, направить его по надежному, уже опробованному историей пути, тем самым сократив его.

Важной педагогической традицией российских офицеров является стремление к оптимальному соотношению общей и специальной подготовленности. Существует меткое выражение: «Человек должен знать все о чем-то и что-то, обо всем». Порою, однако, встречаются люди, круг интересов которых вроде бы и широк, но которые, тем не менее, слывут неавторитетными. И нередко потому, что они не имеют прочных и глубоких знаний, прежде всего по своей специальности. Наблюдается и другая крайность, когда отлично знающий свое дело командир, военный инженер мало интересуется общей информацией, замыкается в узких рамках своей специальности. А человеку, не знающему общеизвестных истин, не

воздадут должного за знание даже того, что еще никому не известно.

Глубокие и достаточно обширные знания военного дела — одно из неперенных слагаемых педагогической культуры офицера. Чтобы обучать, надо быть компетентным. Это настолько очевидно, что можно было бы и не продолжать, если бы эта, пускай и банальная, истина, не была столь важна для извлечения поучительных уроков из опыта прошлого.

История войн знает немало примеров того, как недостаток знаний, профессиональной культуры, а то и просто профессиональная непригодность к определенному рода деятельности оборачивались поражением на поле боя. Наши неудачи в начале Великой Отечественной войны в немалой мере объясняются острой нехваткой в то время руководства войсками на всех уровнях, т.е. достаточно опытных и профессионально подготовленных командных кадров. Огромный урон, понес офицерский корпус армии в период необоснованных массовых репрессий 30-х годов. Вне армии оказались как раз наиболее ценные в профессиональном отношении люди. Но была и другая причина. Факты показывают, что вопросам общей и военной культуры в войсках и военно-учебных заведениях до войны уделялось явно недостаточно внимания. Свидетельством тому может служить отчет о работе Политуправления Красной Армии (за год до войны), в котором, в частности, говорится, что армейская печать не занимается сколько-нибудь серьезно вопросами военной культуры, не будирует военную мысль [3]. Акт о передаче НКВД в связи с назначением наркомом обороны С.К. Тимошенко (ноябрь 1940 г.) констатирует низкую квалификацию преподавательского состава военных академий и училищ, отсутствие у многих наставников военной школы специального военного или политического образования [4].

Военно-специальные знания всегда много значили в структуре педагогической культуры офицера. Но в наше время цена им неоднократно возросла. Произошли глубокий прорыв горизонта и качественные приращения военных знаний, без овладения которыми современный офицер не в состоянии осуществлять свои педагогические функции; сама жизнь заставляет, безусловно, знать как военное дело, войну и военное искусство в целом, так и их законы, принципы, тенденции развития. Иначе в данном случае — офицеру грозят бескрылый практицизм, профессиональная узость, что неизбежно ведет к застою в развитии, а в конечном счете — к деградации его и как военного специалиста, и как военного педагога.

Знание военного дела — основа профессиональной компетентности офицера. Компетентность — понятие многогранное. Не может быть и речи о ней, если офицер не обладает достаточным запасом педагогических, тактических, военно-технических и других знаний. Компетентность — это умение офицера вести нравственное и воинское воспитание личного состава, качественно и эффективно проводить боевую подготовку, организовать жизнь подчиненных в соответствии с требованиями воинских уставов, поддерживать на высоком уровне дисциплину и внутренний порядок.

Высокая компетентность, органическое сочетание общей и специальной подготовленности всегда отличало офицера-творца от офицера-ремесленника: такое сочета-

ние являлось одновременно и показателем военного таланта и залогом его служебных успехов. Давалось такое сочетание непросто. Вот как добивался этого известный военачальник маршал А.М. Василевский. В своей книге «Дело всей жизни» маршал пишет: «... Кое-какие тезисы я решил сделать твердым правилом на время военной службы: «Поклоняться знамени», «Служить Отечеству», «Блюсти честь мундира», «Близко общаться с подчиненными», «Ставить службу выше личных дел», «Не бояться самостоятельности», «Действовать целеустремленно». Могут сказать, что все в них довольно азбучно. Да, здесь нет великих открытий. Но мне ведь предстояло все делать сначала. У меня не было никакого опыта. Мне дала его сама жизнь» [5].

Военно-специальные знания всегда были предметом первейшей заботы офицера, но особенно возросли их роль и значение в настоящее время. Изменившиеся средства, способы и условия ведения вооруженной борьбы предъявили новые, повышенные требования к военным кадрам. Глубокие знания общих основ военного дела, особенностей боевых действий своего вида Вооруженных Сил и рода войск, боевых свойств и возможностей оружия и боевой техники, имеющихся в части, на корабле, способов их эффективного применения позволяют офицеру на занятиях и учениях создавать реальную картину современного боя и на этой основе педагогически грамотно решать задачи обучения и воспитания подчиненных. Речь здесь идет не просто о знании соответствующих научных положений, требований воинских уставов и наставлений, но и об умении заранее предвидеть, как те или другие положения будут восприниматься и усваиваться воинами, что для них трудно, а что легко и интересно и т.д. Одним словом, офицер должен уметь перерабатывать изучаемый материал в собственном сознании для пользы военно-педагогического процесса и соответствующим образом строить свою практическую деятельность. Так между теорией и практикой устанавливается своеобразная интеллектуальная, идейная и нравственная связь, которая определяет нужную направленность процесса обучения и воспитания личного состава. Формы и методы учебно-воспитательной работы не стоят на месте. Они постоянно совершенствуются, развиваются, умножаются. Но это развитие не идет само по себе. Оно является результатом творческого подхода офицеров к выбору форм и методов проведения занятий, критического анализа используемых методик, своевременного отказа от устаревших приемов, решительной борьбы со штампами и схемами, условностями и упрощениями. Именно такой подход к педагогической деятельности стал традиционным для российской армии.

Известно, что самые совершенные методы и приемы обучения при частом повторении сначала теряют привлекательность, а затем и эффективность воздействия. Опытные педагоги знают: когда внимание аудитории ослабевает, нужна новинка или в содержании, или в методике. Это может быть или интересный факт, даже и не связанный напрямую с темой, или даже шутка. Умение офицера постоянно поддерживать на должном уровне внимание аудитории повышает эффективность восприятия материала, ускоряет его запоминание.

Нужное, просто необходимое, но далеко не увлекательное занятие, к примеру, разучивание команд. Однако

стоило руководителю занятий капитану С. Маклакову применить магнитофон, как отношение обучаемых к теме резко изменилось. Сержанты не только внимательно слушали различные образцы команд и сами пробовали свои голоса, но и активно участвовали в коллективном анализе пробных команд своих товарищей. И неудивительно, что на последующих занятиях, проводимых уже практически в поле, многие сержанты сразу взяли правильный тон, силу голоса и интонацию при подаче команд. В результате длительный и трудоемкий этап развития и становления командного голоса сержантами был пройден в самый короткий срок. Итак, интересная идея с успехом реализована и общепризнана. Казалось, офицеру остается повторять ее и на других занятиях. Нет, следует опасаться, чтобы то, что сегодня ново, не стало завтра шаблоном. Самый верный путь, предупреждающий эти нежелательные симптомы, — неизменная устремленность в будущее, новые и новые шаги по пути творческих поисков.

Не довольствоваться достигнутым, постоянно искать новые пути в обучении и воспитании — такова современная формула педагогического творчества, облегчающего путь к высоким результатам, приближающего учебно-воспитательную работу к исследовательской деятельности, открывающего путь к раскрытию индивидуальности, развивающего способности и дарования офицера как педагога. В полной мере этот становится творческим, когда человек вместе с инициативой привносит и частичку своей души. Как без собственных знаний ничему не научить других, так и без развитых чувств не воспитать их в подчиненных. Человеку, лишенному душевного огня, невозможно зажечь его в Других: для этого надо гореть и самому! Кроме того, нужно быть близким к людям. Эта близость, отсутствие «китайской стены» между офицером и подчиненными, всегда была присуща российской армии и по праву считается одной из ее базовых военно-педагогических традиций. Нужно сказать, что у некоторой части людей до сих пор не изжит стереотип оценки взаимоотношений между офицерами и рядовыми в Царской армии. До сих пор малообразованные и ограниченные люди считают, что в силу сословных различий в старой армии господствовали муштра да зуботычины. Между тем дело обстояло далеко, не так, хотя, конечно, били и муштра и рукоприкладство. Вот, например, чего требовал от молодых офицеров адмирал П.С. Нахимов. «Павел Степанович, — пишет Б.И. Зарудный в документальном рассказе «Фрегат «Бальчик», — поучал молодых офицеров, что матрос есть главный двигатель на военном корабле, а мы только пружины, которые на него действуют. Матрос управляет парусами, он же наводит орудие на неприятеля, матрос бросится на бордаж, ежели понадобится; все сделает матрос, ежели мы, начальники, не будем эгоистами, ежели не будем смотреть на службу, как на средство для удовлетворения своего честолюбия, а на подчиненных, как на ступени для собственного возвышения. Вот кого нам нужно возвышать, учить, возбуждать в них смелость, геройство, ежели мы не себялюбцы, а действительные слуги отечества. У многих командиров служба не клеится на судах от того, что они неверно понимают значение дворянина и презирают матроса, забывая, что у мужика есть ум, душа и сердце, так же как у всякого другого» [6].

Можно возразить, мол, на флоте, где солдаты и офицеры длительное время находятся бок о бок в замкнутом пространстве, вдали от земли, поневоле узнаешь

своих подчиненных-матросов лучше. Оппоненту в качестве аргумента можно привести еще один документ. Это «Инструкция ротным командирам», составленная в 1774 г., по заданию генерал-фельдмаршала П.А. Румянцева полковником С.Р. Воронцовым в то время командовавшим 1-м гренадерским полком. В Инструкции, в частности, говорилось: ротный командир «...должен сколь можно чаще говорить с солдатами, для чего следует призывать их к себе на квартиру в палатку, а также посещать и их на квартирах; где бы ни встретил рядового своей роты, он обязан, не пропуская случая, спросить его о чем-либо и хотя немного поговорить с ним. Надо также, чтобы он приучал к тому же и офицеров своей роты, дабы они как можно более вступали в сношения с гренадерами и толковали бы им почаще обязанности солдата. Если необходимо, чтобы капитана, как главу в роте, все боялись и почитали, столь же необходимо, чтобы его любили и имели к нему полнейшее доверие. Он должен вести себя как отец с детьми, увещевая непорядочных, направляя их советами, наказывая недостойных, отличать и любить добрых, дабы они сами и все прочие видели, что есть наказание за зло и воздаяние за исправность и добродетель. Он должен входить во все подробности ротного хозяйства, помогать своими советами, изыскивать для солдат все выгоды, какие только от него зависят, без нарушения службы; иметь попечение о целостности всего им принадлежащего, должен как можно чаще посещать своих больных, наблюдать, достаточно ли за ними призрения; одним словом, иметь о солдатах попечение как о своих детях» [7].

Близость к людям — это двусторонний процесс взаимодействия начальника и подчиненного. Однако решающая роль в нем принадлежит руководителю. Именно от него, в первую очередь, зависит, какими будут отношения — доверительные, деловые или возникнут антипатия и равнодушие. Если они доверительные, то, вплетаясь в уставную структуру, они станут более жизненными и гибкими. Но доверие и уважение не возникают сами собой, не приходят вместе с должностью. Требуются немалые усилия офицера в самосовершенствовании, овладении педагогическим мастерством, умении правильно строить отношения в воинском коллективе, чтобы создать в нем атмосферу близости, доброжелательности и безусловной порядочности.

Жизнь войск убедительно показывает, что причины многих негативных явлений в подразделениях являются результатом черствости отдельных командиров, их неумения, а то и нежелания своевременно отреагировать на настроения, нужды и запросы подчиненных. Нередко даже опытный командир удивляется, почему вдруг солдат дерзит, почему он замыкается, сторонится товарищей. А за ответом иной раз далеко и идти не нужно: скорее всего, солдата несправедливо обидели, душу его огрубил подозрительностью и недоверием.

Об обязательности бережного, уважительного подхода к человеку и написано, и сказано уже очень много. Все дело в воплощении хороших пожеланий на практике. К сожалению, не все, кому доверены сердца и судьбы людей, постоянно помнят об этом. Естественно, все вышесказанное не следует понимать как призыв к мягкотелости. Настоящий мастер воспитания при необходимости

решительно добивается своего, требует, и довольно строго, но делает это так, что у воина никогда не угасает желание стать лучше, исправить указанные ему недостатки. К чести армии, типичными для нее являются отношения близости начальников к подчиненным, сочетание требовательности с заботой о них, уважение их чести и достоинства. Обращаясь к истории и перебирая в памяти традиции в области обучения и воспитания, приходишь к выводу, что, пожалуй, главной, основополагающей, была ориентация на воспитание у защитников Отечества высоких нравственных идеалов: патриотизма, верность долгу, присяге, Отечеству.

Литература:

1. Военная педагогика и психология / Под ред. А.В. Барабанщикова. - М.: Воениздат, 1986. - С. 155 - 225.
2. См.: «Строевое положение» 1695 г.; «Учреждение к бою» 1708 г.; «Воинские артикулы» 1714 г.; «Воинский устав» 1716 г.; «Морской устав» 1720 г.
3. ЦАМО. Ф. 32. Оп. II. Д. 15. Л. 93.
4. См: ИВИ. Документы и материалы. Ф. 9. Оп. 309. Д. 18. С. 7.
5. Василевский А.М. Дело всей жизни. М., 1984. С. 15—16.
6. Нахимов П.С. Документы и материалы. М., 1954. С. 613.
7. Цит. по: Военный сборник. 1871. Т. 1XXXП. С. 44, 46.

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОГО СОСТАВА ДЛЯ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ Артиллерии до создания артиллерийского училища

Добряк Сергей Юрьевич

Канд. псих наук, доцент

Дьяков Сергей Иванович

Канд. пед наук, начальник УК (К)

Поздняков Сергей Владимирович

Слушатель академии

Тарасов Андрей Викторович

Слушатель академии, Михайловская военная артиллерийская академия, г. Санкт-Петербург

АННОТАЦИЯ

Рассказывает об истории артиллерийского образования до создания Михайловского артиллерийского училища. Раскрывает влияние технического прогресса в изобретении новых образцов вооружения и военной техники рассматриваемого периода на обучение и воспитание артиллеристов.

ABSTRACT

Tells the story of an artillery formation to create the Mikhailovsky Artillery School. Reveals the influence of technical progress in the invention of new weapons and military equipment to the period under review the training and education of the gunners.

Ключевые слова. Артиллерийское образование. Инженерно-артиллерийская школа.

Keywords. Artillery education. Engineering and Artillery School.

История каждого рода войск должна быть особенно интересна для мыслящего и образованного воина, и он не может быть равнодушен к сведениям о постепенных успехах и усовершенствованиях на пути, который подтверждался наукой, наблюдениями и опытом. Так говорили выдающиеся государственные и военные деятели прошлых веков, но их слова не теряют актуальность и до сих пор. Российская артиллерия принимала деятельное участие во всех великих воинских подвигах и находится в тесной связи с техническим развитием и передовой наукой. Одним из важных факторов, позволяющим считать артиллерию одним из основных и наиболее грозных родов войск, конечно же, являлись славные российские артиллеристы. Сложность и громоздкость стрельбы из пушек на ранних стадиях ее развития требовала большого искусства и подготовки, вследствие чего артиллеристами становились лишь обладающие недюжинным умом и сноровкой. Со временем, эти черты стали традиционными для артиллеристов и свято чтятся до сих пор.

Предшественниками огнестрельной артиллерии были метательные машины, которые не сразу уступили место ее новому виду, а некоторое время существовали параллельно с огнестрельными орудиями. С XIV века началась новая эпоха в развитии — эпоха огнестрельной артиллерии, которая прошла различные этапы своего развития вплоть до наших дней. Ее появление связано с изобретением пороха. Первые достоверные данные о применении огнестрельной артиллерии на Руси относятся к 1382 году, когда татаро-монгольские войска под командованием хана Тохтамыша осадили Москву [1, с 272]. В XVI веке происходит дальнейший подъем экономики Русского государства, перед которым встали неотложные задачи по обеспечению безопасности границ на юге и юго-востоке, получению свободного выхода к морю на западе. С этой целью Русское государство вело войны с Казанским (1552 г.), Астраханским (1556 г.) ханствами и Ливонией (1558—1583 гг.) [2, с 6, 92]. Развитие пушечно-литейного дела в основном развивалось в Москве, Новгороде и

Пскове. Пушечные мастера, пушкари, работные люди «пушкарского чина» находились на государственной службе и получали жалованье.

XVII век связан с зарождением артиллерийской науки в России, что нашло свое выражение в издании «Устава ратных, пушечных и других дел, касающихся до воинской науки» Онисима Михайлова (1621 г.) [2, с. 12, 93]. Устав явился ценным практическим руководством в организации боевого применения артиллерии. Большое внимание в нем было уделено вопросам боевой подготовки артиллеристов, организации практических стрельб. Уставом предусматривались действия артиллерии в трех видах боя: в осаде крепостей, в обороне их и в полевом бою. Важным этапом в развитии русской артиллерии явился конец XVII века начало XVIII века, к этому времени Россия превратилась в огромную континентальную державу, завершилось образование единого государства, были достигнуты и определенные успехи в экономическом отношении, хотя Россия отставала от передовых стран Западной Европы.

В появлении передовых форм и методов подготовки артиллерийских кадров выдающуюся роль сыграл Пётр Великий. Он стал фактически первым русским дипломированным артиллеристом с европейским образованием. До самой смерти Пётр I считал себя бомбардиром, оставаясь капитаном бомбардирской роты Преображенского полка. Во время военных парадов Пётр I шёл во главе этого подразделения, подчёркивая свою привязанность и особую любовь к артиллерии. Артиллерийское образование императора наложило определённый отпечаток на его военные реформы. Русский царь явился не только энтузиастом использования артиллерии в ходе военных действий, но и одним из крупнейших в отечественной истории реформаторов этого рода оружия [2, с. 13, 94-95].

С 1705 году русская армия комплектуется по единой рекрутской системе. Проводятся значительные преобразования и в области артиллерии. Так, в 1691 году создается бомбардирская рота, положившая начало существованию регулярных артиллерийских частей. В ходе Северной войны (1700—1721) Пушкарский приказ реорганизуется в Приказ артиллерии, на который возлагалась задача по производству орудий и боеприпасов.

Первая артиллерийская школа была учреждена еще при Петре I в 1698 году, при Пушкарском Приказе под именем школы «цифири и землемерия». Школа была открыта по предложению думного дьяка Андрея Виниуса, известного впоследствии «надзирателя артиллерии». Пушкарской школе с набранными в нее первоначально только девятью учениками отведено было на Пушечном Дворе (в Москве) специальное помещение и для преподавания приставлен особый «мастер» Ивашка Зерцалов, который должен был время от времени доносить в Приказ, что ученики «учение принимают внятно». После временного, по случаю пожара, прекращения существования Пушкарской школы она была реорганизована. От Пушкарской школы эстафету подготовки артиллеристов приняла организованная в 1701 г. в Москве на Новом Пушечном дворе первая специально-артиллерийская школа. В том же году была учреждена Московская школа математико-навигационных наук, в которой среди прочих специалистов готовили артиллеристов. Среди преподавателей ар-

тиллерийских школ преобладали в основном иностранцы. Переменный состав этих учебных заведений комплектовался как на добровольной основе, так и по принуждению. В обучении основное внимание уделялось преподаванию предметов математического цикла.

Петр I также организовал еще и специальную школу при «бомбардирской роте» Преображенского полка, где 250 молодых людей под руководством старых, побывавших за границей, «бомбардиров» — офицеров и сержантов готовились стать вполне грамотными и умелыми артиллеристами.

Петр I — командир роты — внимательно следил за ходом преподавания и сам присутствовал на экзаменах. Вполне обучившийся получал почетное звание «бомбардира» и приобретал право на повышение по службе. Школой заведовал Скорняков-Писарев, впоследствии начальник Морской академии.

Эти первые мероприятия Петра I не пропали даром, и немного позже, в 1706 году, мы встречаем в петровских указах предписание о том, чтобы «школьных учеников и бомбардиров, которые выучились геометрии и артиллерии, пушечным и мортирным чертежам, прислать в поход немедленно...». Так, например Полтавской битве молодые русские артиллеристы громили шведов с расстояния в 100 шагов, обеспечив успех коннице и пехоте. «Решившая исход войны и оказавшая решительное влияние на ход всей европейской политики, победа русских под Полтавой была победой русской артиллерии, помноженной на беззаветную храбрость русского народа». [3, с. 11].

В 1712 г. была основана другая артиллерийская школа в Москве близ Сухаревой башни (а затем в 1719 г. артиллерийская школа в Петербурге), для чего Петр I приказал генерал-майору Гинтеру дать для артиллерий 20 молодых дворян в артиллерийскую науку с тем, чтобы он «в пушкари на убылые места принимал в службу охочих людей». О Московской школе оставил интересные воспоминания один из ее воспитанников майор Данилов М. В., автор любопытных «записок», рисующих Россию XVIII века, автор первого появившегося в печать оригинального курса артиллерии и некоторых других сочинений [2, с. 11].

Судьбоносное значение для дальнейшего развития артиллерийского образования в России имело перенесение в 1712 году столицы государства из Москвы в Петербург. Возвышение Петербурга сопровождалось учреждением в новой столице ряда учебных заведений. Среди них в 1717 году была основана объединённая артиллерийская и инженерная школа.

В 1718 году последовал указ Петра I о замене в крепостях бронзовых орудий чугунными. Отечественная артиллерия, созданная в результате опыта Северной войны, вышла в число передовых, как в техническом, так и в организационном отношении. Успехи в ее развитии на Руси были по тем временам значительными. Но нужно сказать, что эти успехи накапливались в течение столетий, потому что все в основном достигалось опытом, практикой, так как не было достаточно развитых наук, таких, как физика, химия, механика и других инженерных наук, которые бы способствовали быстрому и правильному решению проблем, стоящих перед артиллерией. В 1721 году в Лабораторном доме на берегах Невы была учреждена первая самостоятельная артиллерийская школа, она принципиально отличалась от артиллерийских учебных заведений,

которые уже существовали в России. В ней обучали 30 артиллеристов, они овладели по результатам экзаменов на высоком уровне своей специальностью, что позволяет говорить об этой школе как учебном заведении «повышенного» типа, развитие которого поднимало артиллерийское образование в России на более высокую ступень. Однако после смерти Петра, по финансовым мотивам, созданные им учебные заведения были закрыты [4, с. 9]. Поскольку армия все-таки нуждалась в профессионально подготовленных кадрах артиллеристов, в 1730 году в Петербурге была открыта Арифметическая артиллерийская школа, переименованная впоследствии в Санкт-Петербургскую артиллерийскую школу. В 1758 году генерал-фельдцейхмейстер граф П. И. Шувалов воспитанник и соратник Петра I Шувалов, известный введением в русскую артиллерию единорогов объединил Артиллерийскую и Инженерную школы в одну, считая, что хороший инженер должен иметь познания в артиллерии, а артиллеристы — в фортификации. Приняв школы «под собственную свою дирекцию», Шувалов ввел в число преподаваемых предметов географию, французский и немецкий языки и сделал распоряжение о составлении учебных книг. Для чтения ученикам выписывались русские, немецкие и французские газеты и другие периодические издания; заведена была небольшая библиотека, учреждена типография и из чертежной инженерной школы передано несколько моделей [6, с. 21].

С 1735 году учеников Артиллерийской школы, занимавшихся артиллерией только практически, велено было обучать теории артиллерии, т. е. искусству «масштабы набирать и оборотами циркуля поверить; пушки, мортиры и гаубицы чертить». Для практики в области лабораторной и фейерверочной учеников посылали в артиллерийскую лабораторию [3, с. 14]. В 1745 году было приказано «занимать учеников ружейною и пушечною экзерцициею и особенно стрельбой в цель из пушек и гаубиц и метанием бомб из мортир» [5, с. 16]. Интересно факт можно привести из истории — ученики Инженерной Артиллерийской школы ходили в Академию Наук для слушания лекций физики, которые читал великий Ломоносов, тогда профессор академии.

С 1760 году из преобразованных школ лучших учеников стали выпускать прямо офицерами, причем в 1761 году инженерно-артиллерийскую школу окончил прапорщиком М. И. Голенищев-Кутузов, впоследствии генерал-фельдмаршал, знаменитый полководец, герой Отечественной войны в 1812 года.

В 1762 году Артиллерийская и Инженерная школы получили название Артиллерийского и Инженерного шляхетного кадетского корпуса (сперва на 146, а с 1784 года на 400 человек). В перечень преподаваемых предметов была введена и химия, которая преподавалась только артиллеристам. Преподавателем артиллерии в корпусе был Вельяшев-Волынец И. А., который впоследствии издал под заглавием «Артиллерийские предложения» курс артиллерии, бывший затем учебником в течение почти 50 лет, вплоть до тех пор, когда в 1816 году появился курс Гогея. Учебник Вельяшева-Волынцева был значительно лучше существовавшего тогда учебника Данилова. После Вельяшева-Волынцева артиллерию преподавал А. А. Аракчеев, бывший воспитанник Артиллерийского и Инженерного корпуса, впоследствии инспектор всей артиллерии [4, с. 11-12].

В 1797 году специальным распоряжением было подчеркнуто, что «Артиллерийский и Инженерный Корпус имеет особенное назначение, по которому воспитанники оного должны быть выпускаемые не иначе, как в артиллерию». И вместо прежних публичных экзаменов в самом корпусе, кадетов, назначавшихся в артиллерию, посылали для испытания в артиллерийскую экспедицию Государственной военной коллегии или к инспектору артиллерии [3, с. 13]. Впрочем, последнее распоряжение вскоре было отменено, и сам корпус стал с 1801 г. именоваться просто 2-м кадетским корпусом. Таким образом, артиллерия лишилась с этого года специального учебного заведения, дававшего достаточно серьезную практическую артиллерийскую подготовку.

Начало XIX века характеризуется повышением внимания к артиллерии. Издаются штаты артиллерии, разрабатываются вопросы ее организации. С целью поднятия боевой подготовки артиллерии принимаются меры к повышению уровня образования личного состава, для чего создаются всевозможные школы и классы, а с 1808 года начинается издаваться «Артиллерийский журнал», ставший центром русской артиллерийской мысли, и, наконец, учреждается Ученый артиллерийский комитет.

Поскольку артиллерия всё-таки испытывала дефицит кадров, особенно обладавших практическими навыками, А. А. Аракчеев попытался организовать подготовку офицеров без дополнительного обучения, с этой целью артиллерийские юнкера, которым император Павел I разрешил слушать лекции в корпусах, были возвращены в гвардейский артиллерийский батальон, где были сформированы юнкерские классы.

В ноябре 1806 года Александр I утвердил штаты резервной роты гвардейского артиллерийского батальона в составе 20 юнкеров, фейерверкеров и 210 рядовых. В феврале 1811 года ее переименовали в учебную роту, увеличив одновременно количество юнкеров до 48 человек. В мае 1812 года была создана вторая учебная рота с аналогичным штатом. До 1820 года эти роты подготовили 907 специалистов для артиллерии [4, с. 11].

Эти количественные показатели по выпуску юнкеров сыграли свою роль на полях сражений с французами, где можно отметить ряд примеров искусства и доблести русской артиллерии, которая подчас не уступала французской, находясь тогда на высоком уровне. [4, с. 13]. Особого внимания заслуживают действия артиллерии в сражениях Отечественной войны 1812 года, в частности, в Бородинском сражении. 640 русских орудий, сосредоточенных к началу сражения, явились одним из главных средств поражения противника. В бою только за главные артиллерийские пункты бородинской позиции — батарею Раевского и Семеновские флеши — потери противника составили 75% от всех потерь в сражении. Русская артиллерия использовалась массированно, являясь важнейшей составной частью опорных пунктов. Опираясь на огневую мощь артиллерии, пехота и кавалерия успешно маневрировали в бою. По силе огня русская артиллерия значительно превзошла французскую [5, с. 44].

Между тем развитие техники и теории артиллерийского дела шли быстрыми все ускоряющимися шагами вперед, усиливая все более значение артиллерии, решающей судьбу боя. Вместе с тем выяснилось, что в артиллерии существовал большой недостаток в офицерах с основательными теоретическими познаниями», познания эти

нужны были «по причине разнообразности артиллерийской службы и связи ее с математическими и естественными науками».

Все сделанные выводы военным руководством государства послужили ближайшей причиной тому, что 25 ноября (7 декабря по новому стилю) 1820 года в Петербурге при учебной артиллерийской бригаде было открыто Артиллерийское училище (в составе 56 человек), названное впоследствии Михайловским, целью которого было «образовать молодых людей во всех отраслях высших познаний, ученому артиллерийскому офицеру необходимым» [2, с. 14].

Таким образом, внимательно изучив опыт развития артиллерийской науки в рассматриваемый период можно сделать несколько выводов:

- с момента зарождения до нынешних времен артиллерия являет собой грозное оружие, значительно влияющее на тактику боевых действий и развитие вооружения в целом;
- развитие материальной части неотъемлемо связано с развитием военной науки, с особенностями

обучения и воспитания офицеров-артиллеристов, как высококвалифицированных специалистов и профессионалов.

- развитие и увеличение Вооруженных сил создало потребность в учреждении и развитии различных учебных заведений, обобщающих передовой опыт и воспитывающих офицеров-артиллеристов в лучших традициях русского воинства.

Литература:

1. Советская военная энциклопедия – М., 1985.
2. 600 лет отечественной артиллерии - СПб.: ВАКА, 1985.
3. Артиллерия – М., 1963.
4. Михайловская артиллерийская академия 1820-2010 в честь 190-летия. - СПб., 2010.
5. Михайловская артиллерийская академия и училище в годовщину их 500-летия русской артиллерии. - СПб., 1889.
6. Михайловская артиллерийская академия и училище в годовщину их 75-летия. - СПб., 1896.

ОБЩЕЕ СОБРАНИЕ – ЭЛЕМЕНТ САМООРГАНИЗАЦИИ КУРСАНТСКОГО КОЛЛЕКТИВА И РАЗВИТИЯ У НИХ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИИ

Дьяков Сергей Иванович

Канд. пед. наук, начальник УК (К)

Добряк Сергей Юрьевич

Канд. псих. наук, доцент, Михайловская военная артиллерийская академия, г. Санкт-Петербург

АННОТАЦИЯ

Определяет методику проведения общего собрания воинского коллектива. Раскрывает понятие «самоорганизация» и ее влияние на воинскую дисциплину и правопорядок.

ABSTRACT

Defines the procedure of the General Meeting of the military collective. The notion of "self-organization" and its impact on military discipline and order.

Ключевые слова. Общее собрание воинского коллектива. Самоорганизация. Общекультурные компетенции.
Keywords. The General Meeting of the military collective. Self-organization. General cultural competence.

Общее собрание личного состава - один из способов формирования, сплочения и управления воинским коллективом подразделения. Общие собрания личного состава проводятся в целях: выработки коллективного мнения, суждений, корректировки коллективного настроения, создания системы коллективных ценностей, традиций, демонстрации поддержки позитивных лидеров подразделения; мобилизации личного состава на выполнение стоящих перед подразделением задач; сплочения коллектива подразделения, снятия острых вопросов волнующих людей, улучшения взаимоотношений между командованием и подчиненными; оперативного получения сведений о реальных настроениях подчиненных и информирования личного состава, доведения до них задач, перспектив дальнейшей службы. Общие собрания целесообразно посвящать: какому-либо событию в жизни страны, воинской части, подразделения; определенному этапу

жизни воинского коллектива (окончанию – началу учебного периода, увольнению в запас или приема молодого пополнения, предстоящего полевого выхода, морского похода, по случаю юбилейных дат, профессиональных праздников и т.п.), решению какой-либо общей проблемы (обсуждения вопросов организации внутренней жизни коллектива, формирования актива подразделения, предупреждения негативных тенденций в воинской дисциплине, обсуждения и вынесения обшей оценки действий и проступков товарищей и т.п.). Не рекомендуется вносить для обсуждения вопросы глобального масштаба, не связанные напрямую с жизнедеятельностью воинского коллектива.

Примерная периодичность проведения общих собраний в подразделениях – по мере необходимости, но не реже 1 раза в месяц, что составит за пять лет 42 часа (что составит 0,2% от общего времени нахождения курсанта в стенах академии).

При проведении общих собраний необходимо учитывать следующие особенности и правила:

1. Командир обязан уважать мнение воинского коллектива, но все решения общего собрания утверждаются (либо не утверждаются) им единолично.

2. Не допускаются:

- коллективные просьбы и ходатайства к вышестоящему командованию, обращения личного состава к каким-либо государственным органам, общественным объединениям;
- критика приказов, обсуждение действий командиров и начальников;
- отчеты командиров взводов, отделений, других должностных лиц по вопросам выполнения своих функциональных обязанностей, а равно как вынесение им (или их подразделениям) общественной оценки.

3. Критика, замечания и предложения, как и другие оценочные высказывания, выступления в адрес военнослужащих или воинских коллективов (взводов, отделений и т.п.) допускается только в отношении их личностных качеств (честность, трудолюбие, смелость и т.п.), либо качеств, свидетельствующих о моральном климате в коллективе (степень сплоченности, товарищество и т.п.). Не следует сводить проведение собраний только к «разносам» нерадивых.

Общие собрания проводятся как в плановом, так и оперативном порядке, как правило, оперативность обусловлена текущими обстоятельствами обстановки: происшествием, преступлением, другими неординарными событиями.

Командир подразделения курсантов обсуждает с офицерским составом (во взводе с сержантами) целесообразность проведения собрания, какие задачи оно должно решить, определяет повестку дня. При необходимости вопросы повестки дня могут обсуждаться с различными категориями военнослужащих (активом, сержантским составом) для предварительного формирования мнения и подготовки выступающих (оптимально - когда вопрос повестки сам по себе вызывает у личного состава желание высказаться, но в некоторых случаях все же необходимо подготовить одного-двух выступающих (желательно тех представителей коллектива, которые имеют заметный авторитет) для активизации разговора и придания ему нужного направления).

Готовится доклад (сообщение) по каждому вопросу повестки дня и проект решения общего собрания.

О собрании оповещается личный состав.

На собрание приглашаются офицеры из числа командования факультета, при необходимости руководства академии, начальников служб и военных юристов и т.д. Им предоставляется информация о проблемах коллектива, связанная с выносимой повесткой дня.

Примерный порядок проведения общего собрания военнослужащих.

Командир открывает собрание после приема доклада о готовности и наличии личного состава.

Собрание поручается вести либо заместителю начальника факультета, либо другому военнослужащему подразделения. Президиум или какой-либо другой выборный рабочий орган не избирается. При необходимости назначается секретарь собрания, который фиксирует

суть выступлений и предложений военнослужащих. Перед началом собрания следует кратко проинформировать военнослужащих о выполнении решения, принятого на предыдущем собрании, а также поручений, данных на нем отдельным военнослужащим.

Ведущий объявляет вопросы повестки дня.

Предлагается регламент и предоставляется слово для доклада (сообщения) командиру подразделения курсантов, либо другому лицу, назначенному для доклада (сообщения). Доклад (сообщение) должен быть простым и небольшим по объему (8-12 минут). После доклада (сообщения) ведущий предоставляет слово выступающим. По завершении выступлений принимается решение собрания. Решение собрания представляет собой коллективное мнение по обсуждаемому вопросу и утверждается командиром подразделения курсантов.

Голосование на общем собрании – процедура не обязательная. Если решение по вопросу после его обсуждения не вызывает ни у кого возражений, оно считается принятым. Голосование рекомендуется проводить при определении кандидатур выборных общественных органов: совета комнаты досуга, редколлегии стенной газеты, спорторга, культурного подразделения и т.д. Голосованием можно завершить принятие решения, касающегося вопроса примерности, личного поведения военнослужащих в ходе выполнения какого-либо ответственной задачи. Не рекомендуется выносить на голосование вопросы, которые, как заранее известно, вызовут неоднозначные оценки и могут привести к такому положению, когда командир голосует «за», часть военнослужащих «против», часть воздерживается.

Результаты общих собраний на факультете (курсе) протоколируются. Во взводе это делать не обязательно. Запись протоколов ведется кратко. Заносится повестка дня, тема доклада (сообщения), список выступающих, решение. Нумерация ведется с начала учебного года. Протокол подписывается ведущим собранием и утверждается командиром. Он же организует контроль за выполнением принятого решения. Необходимо подчеркнуть, что формирование общекультурных компетенции в процессе социального взаимодействия командира подразделения и воинского коллектива, через общее собрание подразделения, развивает самоорганизацию воинского коллектива направленную на повышение уровня воинской дисциплины и, соответственно, способного к целенаправленной деятельности [1, с.316].

Самоорганизация – явление историческое, ведь, по сути, общество сначала “самоорганизовывалось” и только потом на основе самоорганизации возникали государства. Самоорганизация воинского коллектива проявляется в том, что в каждом члене воинского коллектива заложены огромные творческие возможности не только по выполнению служебных задач, но и налаживания самого процесса организации службы и быта воинского подразделения, способность управления своим потенциалом не по указанию командира, а исходя из собственных целей. Самоорганизация это целенаправленный процесс, в ходе которого создается, воспроизводится или совершенствуется организация сложной динамической системы. Свойства самоорганизации обнаруживают объекты различной природы: клетка, организм, биологическая популяция, биогеоценоз, человеческий коллектив. Термин «самоорганизующаяся система» ввел английский кибернетик У. Р.

Эшби (W. R. Ashby, 1947). Самоорганизация может рассматриваться как процесс и как явление. Как процесс самоорганизация заключается в формировании, поддержании или ликвидации совокупности действий, ведущих к созданию устойчивых, производственных и межличностных отношений в воинском коллективе на основе свободного выбора принятых правил и процедур на общем собрании подразделения. Как явление самоорганизация представляет собой набор элементов, служащих для реализации программы или цели. К таким элементам относятся неформальные структуры управления, участники этого процесса, ресурсы, сержантский состав актив подразделения и т.д.

Самоорганизация может быть личной и коллективной. Личная самоорганизация реализуется: в планировании организации служебной деятельности в ходе выполнения распорядка дня, типовой недели и т.д. каждым военнослужащим; в организации личной гигиены, полноценного питания и отдыха; в контроле личных ощущений, реакций на происходящие события. Коллективная самоорганизация типична для общественных отношений. Самоорганизация характеризуется: нелинейностью; множеством путей осуществления; необходимостью для запуска первоначального толчка; накоплением информации, позволяющей в социальной системе

К функциям самоорганизации можно отнести: самозарождение – возникновение образований из совокупности самостоятельных объектов; поддержание существующего организационного уровня системы; совершенствование организационной формы на основе самообучения с учетом прежнего опыта.

Для процесса самоорганизации необходимы следующие условия: система должна быть открытой, система должна находиться достаточно далеко от точки равновесия, система должна изменяться под воздействием факторов внешней среды, система должна усиливать порядок случайным образом.

Современная наука исходит из того, что ни один воинский коллектив не может развиваться в условиях жесткого управления, без элементов самоорганизации и самоуправления. Целенаправленная управленческая деятельность командира подразделения курсантов должна принимать решения, расширяющие возможности саморегулирования системы [2].

В зависимости от объекта управления выделяют техническую, биологическую и социальную самоорганизацию. Из видов самоорганизации рассмотрим только социальную, так как общее собрание подразделения это социальное взаимодействие воинского коллектива. Социальная самоорганизация как процесс основана на деятельности по гармонизации общественных отношений, включающей действия по изменению приоритетов потребностей и интересов, ценностных установок, мотивов и целей человека и коллектива. Результат социальной самоорганизации в воинском коллективе через общее собрание должен соответствовать целям проведения общего собрания. Носителями социальной самоорганизации являются те курсанты и командиры обладающие повышенной социальной ответственностью за поступки своих товарищей. Эффект самоорганизации в воинских коллективах при проведении общего собрания – это эффект повышения результативности за счет использования

взаимосвязи и взаимоусиления различных институтов коллектива.

В рамках деятельности воинского коллектива эффект самоорганизации имеет огромное значение. Ниже приведены основные принципы самоорганизации коллективной деятельности воинского коллектива:

1. Наличие общего интереса у множества людей, какой интерес позволяет говорить о преобразовании множества в группу.
2. Согласие членов данной группы с тем, что за счет коллективной деятельности возможно достичь большей производительности труда и больших результатов, нежели если каждый будет трудиться в одиночку.
3. Согласие членов группы с тем, что получаемый в результате коллективного труда продукт будет приносить достаточную пользу каждому члену группы и будет позволять группе развивать групповую деятельность. Сам процесс распределения получаемого продукта носит достаточно прозрачный характер, позволяющий членам группы видеть роль свою и других не только в процессе производства, но и процессе распределения.
4. Способность группы конструктивно и в достаточные сроки решать возникающие в процессе деятельности проблемы и противоречия.
5. Согласие членов группы с распределением ролей в коллективной деятельности, в том числе со своим местом в коллективном процессе.

Воинский коллектив курсантов самоорганизуется, когда без видимых внешних причин развивается – изменяет уровень своей организованности, сам создает внутри себя какие-то функции, процессы, структуры.

Самоорганизация – это способность людей признавать наличие не только собственных, но и общих интересов и действовать в этих интересах. Эффект общего собрания как элемента самоорганизации в коллективе людей проявляется в формировании морально-психологического климата воинского коллектива, в принятии решения методом мозгового штурма, в наставничестве, командиров в поддержании курсантов, в саморегулировании, разрешении конфликтов, в избрании представителей групп для участия в коллективных мероприятиях, в формировании коллективного мнения воинского коллектива. Как мы видим принципы самоорганизации, проявление эффекта самоорганизации тесно переплетаются с целями и задачами общего собрания при формировании общекультурных компетенции. Высокая степень самоорганизации воинского коллектива чревата чрезмерной закрытостью. Самоорганизация группы (коллектива) должна осуществляться в рамках соблюдения внешних, общих для организации норм и правил.

Самоорганизация в воинском коллективе, через общее собрание это:

- возможность добиться максимального эффекта при наименьших затратах энергии, времени, материалов;
- правильное использование времени с наибольшим результатом;
- ясное представление цели, смысла, порядка выполнения, приоритетов служебной и учебной деятельности курсанта.

Самоорганизация и самоуправление играют две важные роли:

- компенсируют неохваченные области управления в случае недостаточно профессионального управления командиром воинским подразделением;
- инициируют развитие искусственного (формального) управления и организации.

Законы самоорганизации позволяют сознательно организовывать служебные отношения. Жизнь воинского коллектива реализуется через функционирование сотен взаимосвязанных процессов. Каждый из этих процессов имеет свои задачи, свои этапы и цели [3].

Общее собрание в большей степени заставляет курсантов подчиняться этим законам бессознательно, интуитивно выполняя необходимые действия принятые на нем. Сознательное использование этих законов позволит на порядок улучшить воинскую дисциплину в подразделении.

Вот некоторые резервы повышения уровня общекультурных компетенции в воинском коллективе через общее собрание, как социального органа:

- знать возможности влиять на курсантов, с учетом их способа принятия решений, что позволит ускорить процессы принятия решений и выполнения распоряжений, станет фактором дополнительной мотивации;
 - подбирать курсантов с определенными качествами, соответствующими выполнению той или иной задачи, для уменьшения времени выполнения задач, что повысит мотивацию курсанта к дальнейшей службе;
 - формировать в воинском коллективе самоподдерживающуюся систему отношений с помощью законов синергетики позволит вывести учебные взвода курсантов на уровень самоорганизации;
 - овладение искусством управления воинским коллективом через общее собрание и актив подразделения, повысит уровень управляемости воинским коллективом, а также воинскую дисциплину в нем.
- Выводы:

1. Общее собрание, как элемент самоорганизации, имеет возможности по формированию общекультурных компетенции до 0,2% общего времени нахождения курсантов в стенах академии.
2. Общее собрание должно проводиться и готовиться в соответствии с целями, задачами и военно-политической обстановкой.
3. Общее собрание подразделения, как элемент самоорганизации может помочь воинскому коллективу сконцентрировать свои силы и ресурсы, и направить их в нужном направлении, а также он может формировать общекультурные компетенции курсантам академии.
4. Командиры подразделений курсантов обязаны знать методику проведения общего собрания и готовить его проведение на высоком методическом уровне.
5. Вопрос повестки сам по себе вызывает у личного состава желание высказаться, но в некоторых случаях все же необходимо подготовить одного-двух выступающих (желательно тех представителей коллектива, которые имеют заметный авторитет) для активизации разговора и придания ему нужного направления.
6. В целях повышения уровня формируемых общекультурных компетенции необходимо командирам подразделения подготовить и провести на примере одного из учебных взводов показательное общее собрание, а кафедре гуманитарных и социально-экономических дисциплин осуществить методическое сопровождение.

Литература:

1. Воспитательная работа в Вооружённых Силах РФ. Учебное пособие под ред. Н.И. Резника. – М.: ВИ, 2005. – 344с.
2. Веснин В.Р. Теория организации в схемах: учебное пособие. – Москва: Проспект, 2010. – 128с. Электронные ресурсы:
3. Законы самоорганизации. <http://kamcentre.info.ru>. [эл. ресурс] (25.03.2014 г.).

ИСТОРИЯ ВОПРОСА О ПРИНЦИПАХ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Гайфутдинов Азат Минабутдннович

Доцент, кандидат педагогических наук, Набережночелнинский институт педагогических технологий и ресурсов, город Набережные Челны

Гайфутдинова Татьяна Викторовна

Доцент, кандидат педагогических наук, Набережночелнинский институт педагогических технологий и ресурсов, город Набережные Челны

THE HISTORICAL BACKGROUND ABOUT THE PRINCIPLES OF TRAINING IN DOMESTIC PEDAGOGICS

Gayfutdinov Azat Minabutdnovich, Associate professor, candidate of pedagogical sciences, Naberezhnye Chelny institute of pedagogical technologies and resources, city of Naberezhnye Chelny

Gayfutdinova Tatyana Viktorovna, Associate professor, candidate of pedagogical sciences, Naberezhnye Chelny institute of pedagogical technologies and resources, city of Naberezhnye Chelny

АННОТАЦИЯ.

История вопроса о принципах обучения в отечественной педагогике уходит своими корнями в традиции Древней Руси, украинских и белорусских школ. Основным этапом развития понятия «принцип обучения» в истории отечественной педагогике следует считать вторую половину XX века.

ABSTRACT

The historical background about the principles of training in domestic pedagogics traces the roots back to traditions of Ancient Russia, the Ukrainian and Belarusian schools. In the history the domestic pedagogics should consider as the main stage of development of the concept "principle of training" the second half of the XX century.

Ключевые слова: принципы обучения.

Keywords: principles of training.

Историю вопроса о принципах обучения можно проследить с момента целенаправленной организации процесса воспитания и обучения, начиная с Древней Греции и Древнего Рима. Однако, как научное понятие и отдельный раздел в структуре педагогических знаний принципы появляются только в XX веке. К этому моменту уже был накоплен значительный мировой опыт по передаче знаний подрастающему поколению, который требовал теоретического осмысления и систематизации.

В основу современной отечественной педагогики положены традиции Древней Руси, украинских и белорусских школ. В XVIII веке великий русский ученый и педагог М.В. Ломоносов разработал «Регламенты» для учителей и учеников гимназий, тем самым продолжив развитие идей Я.А. Каменского по организации эффективного процесса обучения, относящихся в большей степени к дидактике.

Первая половина XX века ознаменовалась событиями, произошедшими в нашей стране, которые резко изменили условия политической и социальной жизни людей. Прежде всего – это революция 1917 года, поделившая мир на социалистические и капиталистические государства. В то время главным требованием идеологии, выполнение которого ложилось и на общественные науки, в том числе на педагогику, был поиск доказательства превосходства социалистического строя. Необоснованный отказ от традиций в обучении детей в дореволюционной России, приводил, с одной стороны, к хаотичному поиску на практике новых решений, но с другой, позволял находить новые решения, обогащая дидактические знания [4].

Великая Отечественная война 1941-1945 гг. - тяжелое испытание, которое выпало на долю всего советского народа. Все направлено было на победу над фашизмом. Возобновление исследований в педагогике (в частности, в дидактике) было возможным только после окончания войны. Таким образом, основным этапом развития понятия «принцип обучения» в истории отечественной педагогике следует считать вторую половину XX века.

Изучение развития принципов обучения за период вторая половина XX – начала XXI века в истории отечественной педагогики показало, с одной стороны, многогранность процесса формирования научных знаний, а с другой – взаимосвязь всех компонентов содержания понятия «принцип», определяющих сложность решаемой проблемы [1]. Несмотря на длительность периода существования принципов обучения в системе научных знаний, в настоящее время сложно найти педагогические работы, авторы которых были бы едины в определении и формулировках названий дидактических принципов, описании их системы. Это уменьшает значимость принципов для учителей-практиков, что ведет к общему снижению эффективности дидактического процесса.

Обсуждение проблемы принципов фиксируется на протяжении длительного периода в развитии системы знаний отечественной педагогики. Примером могут служить статьи журнала «Советская педагогика» за 1946 – 1951 годы и возврат к этой теме в начале 70-х годов XX века. Обсуждалась природа принципов обучения, их функции в учебно-воспитательном процессе, а так же соотношения принципов с законами и закономерностями обучения. Рассматривался вопрос создания системы принципов обучения. Исключительное значение для осмысления развития процесса обучения имело предпринятое М.А.Даниловым исследование вопроса о противоречии как о движущей силе дидактического процесса. Эти идеи получили дальнейшее развитие и конкретизацию в работах В.И.Загвязинского, Г.И.Щукиной и др.

В восьмидесятые годы в учебниках и учебных пособиях по педагогике принципы обучения представлялись обобщенным отражением многолетней практики, учитывающим специфические особенности процесса обучения и вытекающим из закономерностей и законов процесса обучения. В 1985 г. на базе ЧГПИ издан Межвузовский сборник научных трудов «Принципы обучения в современной педагогической теории и практике», в статьях которого освещаются разные стороны проблемы принципов. Главным итогом педагогического поиска к концу 80-х годов стал вывод о том, что рядом фундаментальных трудов в области дидактики и частных методик было обеспечено успешное решение советской школой поставленных перед ней задач, создана теоретическая база для поиска и формулирования закономерностей процесса обучения. Это, прежде всего, отнесли к исследованию проблем содержания образования, принципов обучения, его методов и форм организации [6].

В 90-е годы была прекращена активная разработка проблемы принципов. Научные статьи в отечественных изданиях того времени, посвященные принципам обучения, отсутствуют. Описание принципов фиксируется только в учебниках и учебных пособиях по педагогике, призванных отражать устоявшиеся на момент их издания научные знания. Всё это привело к неконтрольному росту числа принципов, отражаемых в учебниках, учебных пособиях по педагогике, частных дидактик. К настоящему времени, как показали исследования, насчитывается около 138 вариантов формулировок принципов обучения. Всеми авторами признаётся отсутствие системы принципов обучения. Не определены критерии понятия «принцип обучения», которые дают возможность разграничить родственные педагогические понятия «закон», «закономерность», «принцип» и «правило». Отсутствие разграничение понятий препятствует решению вопроса классифи-

кации, как выбора методологической основы, так и деления на группы известных к настоящему времени принципов обучения [2].

Изучение истории развития понятия «дидактический принцип» (или принцип обучения) позволило выявить основные тенденции формирования понятия [3, 5]. С целью показать различия процесса обучения в социалистическом обществе от обучения детей при капитализме были отвергнуто существование объективно действующих законов обучения. Таким образом, появилось в 50-е года XX века направление в развитии педагогического понятия «принцип обучения», которое продолжает своё существование и в настоящее время. Доминировало это направление в семидесятые годы. Его появление связано с переводом дидактики или на уровень методический (преподавания отдельных предметов) или на уровень общепедагогический (представление целостного педагогического процесса). Основано на факте отсутствия объективных законов процесса обучения. Развитие содержания принципов по этому пути приводит к возникновению разного рода принципов (методических, принципов преподавания отдельных предметов, принципов технологий обучения, принципов педагогических концепций и т.п.). Идет неконтролируемый процесс увеличения количества формулируемых требований к процессу обучения. В такой ситуации дидактические исследования сводятся или к уровню методическому (совершенствования преподавания отдельных предметов), или общепедагогическому (создания целостной технологии обучения и воспитания). Ответы на вопрос о происхождении принципов содержат противоречивость суждений (указывается одновременно несколько источников, разные схемы появления в науке). Вводятся рамки действия дидактических принципов (отдельный предмет, технология обучения, концепция), что позволяет оправдать неконтролируемое их увеличение. Направление, по своей сути, является бесперспективным, так как увеличивающийся объем теоретических знаний не имеет большой значимости для практики обучения.

В начале 80-х годов появляется новая ветвь, которая в настоящее время является доминирующим направлением в формировании понятия «принцип». Принципы не расчленяются на принципы процесса обучения и принципы процесса воспитания и представляют принципы целостного педагогического процесса. Увеличение объема понятия, согласно логическому закону обратного отношения между содержанием и объемом понятия, привело к уменьшению существенных признаков, определявших дидактические принципы и принципы воспитания. В целом произошло обеднение содержания, что уменьшило роль принципов в теоретических знаниях об организации

и проведении целостного педагогического процесса. В настоящее время наблюдаются случаи слияния данного направления с рассмотренным выше направлением формирования понятия «принцип». В рамках целостного педагогического процесса рассматриваются технологии обучения с указанием соответствующих принципов. Сходство этих двух направлений наблюдается в отсутствии решения вопроса генезиса принципов. Те же недостатки не позволяют назвать перспективным направление формирования содержания понятия «принцип» в рамках целостного педагогического процесса.

Перспективным направлением, основные положения которого были известны уже в 30-е годы XX века, является понимание принципов как выражение законов и закономерностей. Возврат к такой позиции требует общее состояние практики обучения. Развитие в этом направлении приведет к обратному процессу, т.е. к уменьшению количества, как вариантов формулировок, так и принципов в целом. Это произойдет вследствие обращения к практике с целью проверки эффективности действия уже созданных на основе законов и закономерностей принципов, открытых к настоящему времени не только педагогикой, но и всеми смежными науками.

Список литературы:

1. Гайфутдинов, А.М. Развитие дидактических принципов в истории отечественной педагогики (1945-2007) // А.М.Гайфутдинов; [Рец. З.Г.Нигматов, А.В.Миронов] – М.: Университетская книга, 2010. – 215 с.
2. Гайфутдинов, А.М. Принципы обучения: Определение понятия (историко-педагогический анализ) // А.М.Гайфутдинов, Т.В.Гайфутдинова. НГПИ: Наб.Челны, 2011. – 88 с.
3. Гайфутдинов, А.М. Определение понятия «принцип обучения» в системе знаний отечественной педагогики // «Мир науки, культуры, образования». – 2012. - № 6 (37). – 564 с. – С. 144 – 146.
4. Гайфутдинов, А.М. Становление принципов обучения в истории отечественной педагогики первой половины XX века // В мире научных открытий. Красноярск: Научно-инновационный центр, 2013. №11 (Гуманитарные и общественные науки). – С.23-29.
5. Гайфутдинов А.М. Этапы формирования понятия «принцип обучения» в отечественной педагогике // Среднее профессиональное образование. – 2014. - №7. – 64 с. – С.45-46
6. Теоретические основы процесса обучения в советской школе /Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. М.: Педагогика, 1989. 316 с

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К ПРОВЕДЕНИЮ ЗАНЯТИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ НА ПРОФИЛАКТИКУ ЗЛОУПОТРЕБЛЕНИЯ ЭНЕРГЕТИЧЕСКИХ НАПИТКОВ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Грибанова Ольга Викторовна

кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград

METHODICAL RECOMMENDATIONS FOR GIVING LESSONS DEVOTED TO PREVENTION OF ABUSE OF ENERGY DRINKS BY TEEN-AGERS AT AGE OF 15-17.

Olga Viktorovna Gribanova, The candidate of pedagogical sciences, senior lecturer Volgograd State Social Pedagogical University, Volgograd

АННОТАЦИЯ

Проблема злоупотребления энергетическими напитками детьми и молодежью становится все более актуальной для современного российского общества, что определяет необходимость разработки эффективных профилактических программ в этой области.

ANNOTATION

The problem of abuse of energy drinks by children and youth becomes the more and more urgent for the modern Russian society. This problem defines the necessity of development of effective preventive programmes in this sphere.

Ключевые слова: энергетические напитки, подростки, педагогическая профилактика.

Keywords: energy drinks, a teenager, a pedagogical prevention

Энергетические напитки с высоким содержанием кофеина (Red Bull, Monster, Full Throttle, Amp и др.) с каждым днем набирают все большую популярность, особенно среди молодежи [3]. Например, в Америке регулярно употребляют энергетики более трети молодых людей в возрасте от 12 до 24 лет, что вызывает тревогу у врачей и преподавателей [1].

Согласно экспертным оценкам, общий объем продаж энергетических напитков в России в 2006-2010 годах увеличился на 40 миллионов литров, достигнув 1064 миллиона литров в 2010 году. Эксперты прогнозируют дальнейший рост продаж до 162,5 миллионов литров в 2015 году. По мнению аналитиков, к концу 2015 года количество потребителей энергетических напитков может вырасти до 14% населения РФ, а среднее потребление – до 1,1 литра на душу населения в год [2].

Появляется все больше фактов негативного влияния энергетических напитков на здоровье. В Америке участились случаи обращения детей к врачам, после употребления энергетических напитков, с жалобами на тошноту, сильно учащенное сердцебиение [1]. В марте 2008 года четыре ученика (8-12 лет) школы округа Бровард (штат Флорида) обратились за медицинской помощью, так как у них сильно участилось сердцебиение, и их бросало в пот после того, как они выпили энергетический напиток Redline [1]. В городе Тигард (штат Орегон) учителя рассказали родителям e-mail сообщения с предупреждением, что ученики, которые употребляют в школе энергетические напитки «находятся в состоянии сильного возбуждения и даже теряют сознание от передозировки кофеином» [1].

Кэтлин Миллер (Kathleen Miller), занимающаяся в университете Буффало (University of Buffalo) исследованиями наркозависимости, считает, что употребление большого количества энергетических напитков очень сильно влияет на поведение, которое становится агрессивным, неуправляемым, что в свою очередь становится причиной беспорядочных половых связей, развития наркотической зависимости, жестокости, необдуманного риска. Исследователь подчеркивает, что употребление энергетиков не обязательно спровоцирует такое поведение. Но молодые люди, регулярно употребляющие такие напитки попадают в группу риска, так как у них с большей вероятностью воз-

никнут проблемы со здоровьем и отклонения в поведении, чем у людей не употребляющих энергетические напитки [5].

В настоящее время нет никаких научных доказательств того, что какие-либо из известных энергетических напитков (Red Bull, Monster, Full Throttle, Amp и др.) содержат наркотические компоненты. Однако, поскольку любые энергетики – это, прежде всего, сильные стимуляторы нервной системы - немаловажно обратить внимание учащихся на риск, связанный с их употреблением.

В этой цели нами была разработана технология опровержения распространенного в подростковой среде заблуждения «Энергетические напитки в любых количествах безопасны». Этапы данной технологии представлены ниже.

Приведите объективную информацию о плюсах и минусах употребления энергетических напитков

Сопроводительные материалы (надпись на доске)

«Парень в ночь перед экзаменом звонит своему другу.

- Как дела? Готовишься?

- Да. Сижу с конспектами уже 6 часов, а ничего еще не выучил. Зато выпил столько энергетических напитков, что скоро к голове можно будет подключить лампочку и она будет светиться».

Комментарии педагога: Энергетические напитки стали настоящим спасением для тех, кто устал, но в силу обстоятельств должен чувствовать себя бодрым и полным энергии.

Всего одна банка напитка - и ты уже стряхнул усталость и непреодолимое желание уснуть. Всего одна банка – и ты готов к действиям - снова и снова...

Проблемный вопрос: Изготовители энергетиков утверждают, что их продукция приносит только пользу, и продолжают выпускать все новые и новые типы напитков. Но лично меня мучает вопрос: если все так распрекрасно, почему уже в нескольких европейских странах пытались выдвинуть законопроект, ограничивающий их распространение?

Задание для учащихся: Перед вами набор карточек, на которых обозначены различные явления, связанные с употреблением энергетических напитков. Ваша задача: как можно быстрее распределить карточки на две колонки – «Плюсы» и «Минусы» употребления энергетиков¹

Методические материалы (карточки):

¹ Один из вариантов выполнения задания – командное соревнование.

Энергетические напитки поднимают настроение и стимулируют умственную деятельность.

Энергетические напитки можно потреблять только в строгом соответствии с дозировкой. Максимальная доза - 2 банки напитка в сутки.

Каждый может найти энергетический напиток по своим потребностям. В соответствии с их предназначением, энергетические напитки условно разделяют на группы: одни содержат больше кофеина, другие - витаминов и углеводов. «Кофейные» напитки подходят законченным, неисправимым трудолюбивым и тем, кому приходится работать и учиться по ночам, а «витамино-углеводные» - для активных людей, предпочитающих проводить свободное время в спортзале.

Энергетические напитки официально запрещены во Франции, Дании и Норвегии, где они продаются только в аптеках, так как считаются лекарством.

Энергетические напитки содержат комплекс витаминов и глюкозы. О пользе витаминов знают все. Глюкоза то же вещество полезное: она быстро проникает в кровь и обеспечивает энергией мышцы, мозг и другие жизненно важные органы [6].

Витамины, которые содержатся в энергетических напитках, не могут заменить мультивитаминный комплекс.

В отличие от кофе, энергетические напитки: а) пьют охлажденными и поэтому они выпиваются быстро и легко; кофе подают горячим, и его приходится пить неспеша, так что много не выпьешь; б) действие чашки кофе сохраняется от 1 до 2 часов, действие энергетического напитка - часа 3, а то и 4; в) почти все энергетические напитки газированы, что ускоряет их действие

Людям, страдающим от сердечных заболеваний, гипо- или гипертонии, не следует употреблять энергетические напитки.

Благодаря удобной упаковке энергетические напитки можно носить с собой и употреблять в любой ситуации (на танцполе, в машине), чего нельзя сказать о кофе или чае.

Употребляя энергетические напитки, человек обманывает собственный организм. Они действительно бодрят, однако, это искусственная бодрость. Сам напиток никакой энергии не содержит, а только стимулирует использование организмом его собственной энергии. Мы просто берем у себя энергию в долг. А значит рано или поздно этот долг придется вернуть с процентами в виде усталости, бессонницы, раздражительности и депрессии [4].

Содержание синтетического кофеина в безалкогольных энергетических напитках составляет до 320 мг/л при условии, что нормой считается 150 мг в сутки. Кофеин, как любой другой стимулятор, который содержится в энергетических напитках, приводит к истощению нервной системы. Его действие сохраняется в среднем 3 - 5 часов, после чего организму нужен отдых. Кроме того, кофеин вызывает привыкание.

Энергетический напиток, содержащий сочетание глюкозы и кофеина, очень вреден для молодого организма.

Многие энергетические напитки содержат большое количество витаминов группы В, вызывающих учащенное сердцебиение и дрожь в конечностях.

Фанаты спорта должны помнить о выдающихся мочегонных свойствах кофеина. Это значит, что после тренировки энергетический напиток пить нельзя, ведь в процессе тренировки мы и так теряем много жидкости [6].

В случае превышения допустимой дозы не исключены побочные эффекты: возбуждение, повышенная нервозность, депрессия.

Безопасность использования некоторых компонентов энергетических напитков еще не доказана и требует проведения дальнейших исследований [4].

Комментарии педагога: Как видите, минусов, связанных с употреблением энергетических напитков, намного больше, чем плюсов. И, тем не менее, не исключено, что однажды в вашей жизни возникнет ситуация (надеюсь, всего однажды), когда вы не сможете обойтись без энергетического напитка. Именно для такого случая нелишним будет внимательно прочитать правила употребления энергетиков, чтобы при необходимости максимально защитить свой дорогой, любимый и единственный организм.

Сопроводительные материалы (листочка «Правила употребления энергетических напитков»)

Не превышай суточную дозу кофеина - т.е. не пей больше двух банок напитка. Прием более двух банок подряд может навредить здоровью: ресурсы организма уже исчерпаны, а потому вместо желаемого эффекта ты ощутишь побочные действия. Так, например, четко зафиксирован факт смерти 18-летнего баскетболиста, который внезапно скончался сразу после матча. За час до ответственного соревнования спортсмен выпил три баночки безалкогольного «энергетика»!

Когда прекращается действие напитка, организм нуждается в отдыхе для восстановления сил.

Не пей энергетические напитки после спортивной тренировки - как спорт, так и напитки повышают кровяное давление.

Энергетические напитки противопоказаны детям, подросткам, беременным женщинам, пожилым людям, людям, страдающим от гипертонии, сердечно-сосудистых заболеваний, глаукомы, расстройств сна, повышенной возбудимости и чувствительности к кофеину.

Кофеин выводится из крови через 3 - 5 часов, да и то лишь половина. Поэтому на протяжении этого времени нельзя смешивать энергетические напитки и другие напитки, содержащие кофеин (чай, кофе), - иначе вы можете превысить допустимую дозу.

Многие энергетические напитки высококалорийны.

Энергетические напитки ни в коем случае нельзя смешивать с алкоголем (что часто делают завсегдатаи клубов). Кофеин бодрит, а алкоголь расслабляет. Представляешь, какая это нагрузка на организм и особенно на сердце?! К тому же кофеин усиливает действие алкоголя на мозг. Сегодня четко известно о нескольких случаях смерти молодых людей в результате употребления энергетиков в сочетании с алкоголем.

По мнению медиков, энергетические напитки - не более чем витаминные заменители кофе, но только более опасные для здоровья. Фруктовые соки и глюкоза, содержащиеся во многих других продуктах, оказывают подобное действие. Так что выбирайте - пить энергетические напитки, или лучше отдать предпочтение чашке кофе с любимой шоколадкой? [6]

Интернет источники

1. В чем опасность энергетических напитков. Режим доступа: [http:// www. prochitano.ru](http://www.prochitano.ru)
2. Госдуме предложили ввести запрет на продажу энергетических напитков/ Режим доступа: [http:// www. z doroviedetey.ru/node/7247](http://www.zdoroviedetey.ru/node/7247)
3. Рынок энергетических напитков в России. Режим доступа: [http:// www. marketing.rbc.ru](http://www.marketing.rbc.ru)
4. Энергетические напитки: плюсы и минусы. Режим доступа: [http// www.womenhealthnet.ru](http://www.womenhealthnet.ru)
5. Энергетические напитки. Режим доступа: [http// www.xxl.ua/entertainment/14829](http://www.xxl.ua/entertainment/14829)
6. 20 фактов об энергетических напитках. Режим доступа: [http// www. medblog.ru](http://www.medblog.ru)

СОЗДАНИЕ И ВНЕДРЕНИЕ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС УНИВЕРСИТЕТА

Игнатъев Владимир Петрович

доктор педагогических наук, доцент, Северо-Восточный федеральный университет, г. Якутск

Чичигинарова Марианна Васильевна

старший преподаватель, Северо-Восточный федеральный университет, г. Якутск

CREATION AND IMPLEMENTATION OF DISTANT TESTING SYSTEM IN THE LEARNING PROCESS OF THE UNIVERSITY

Ignatev Vladimir, Doctor of Pedagogy, docent, North-Eastern Federal University, Yakutsk

Chichiginarova Marianna, Senior tutor North-Eastern Federal University, Yakutsk

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены основные подходы к созданию внутривузовской системы оценки качества образования с использованием дистанционного тестирования студентов. Методы оценивания качества образования, которые существовали до недавнего времени, изжили себя. Требуется разработка новых механизмов оценки качества образования. В результате внедрения независимого компьютерного тестирования будут получены объективные показатели качества подготовки студентов, на основе которых можно будет принимать конкретные меры, направленные на повышение качества образования в университете.

ANNOTATION

The paper describes the main approaches of creating system of education quality assessment in institutions of higher education by means of distant testing of students. Methods of education quality assessment that existed until recently are out of date now. We need to work out new mechanisms for assessing the quality of education. Independent computer-based testing will give objective quality indicators of students' knowledge. On the basis of certain measures can be taken directed to increase education quality at the university.

Keywords: testing; test technologies; remote system of testing; bank of test items.

В целях оптимизации учебного процесса, повышения качества подготовки студентов и достижения объективности при оценке уровня их знаний и компетенций в Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова начата работа по созданию внутривузовской системы дистанционного (онлайн) тестирования студентов. Необходимость внедрения системы компьютерного тестирования диктуется также обязательной процедурой тестирования оценки качества подготовки студентов по дисциплинам федерального компонента при аттестационной экспертизе вуза.

Кроме того, система дистанционного тестирования является неотъемлемой составной частью плана перспективного развития дистанционных форм обучения и служит хорошим инструментом при определении качества образовательного процесса, включая филиалы университета. Проверка филиалов с помощью компьютерного тестирования является эффективным методом для последующей корреляции и унификации учебных программ, используемых педагогических методик, технологий и методов обучения.

Необходимыми условиями эффективного применения тестовых технологий в учебном процессе является:

наличие разработанного фонда тестовых заданий (электронная база), посредством применения которого осуществляется контроль и управление процессом формирования у студентов необходимых знаний, определенных ГОС высшего образования, компетенций, определенных ФГОС ВО по соответствующему направлению подготовки в качестве результатов освоения учебных модулей, или отдельных дисциплин; наличие организационно-методического и технологического обеспечения процедур тестового контроля.

Создание и внедрение системы дистанционного тестирования в учебный процесс университета подразумевает решение следующих задач:

- наличие единого программного обеспечения;
- подготовка администраторов и операторов системы тестирования;
- разработка организационно-методического обеспечения процедур тестового контроля в университете;
- создание, пополнение и совершенствование единой базы тестовых заданий университета;

- создание условий для эффективного применения тестовых технологий контроля знаний в университете.
В настоящее время завершен подготовительно-экспериментальный этап (май-октябрь 2014 г.) внедрения системы дистанционного тестирования в учебный процесс СВФУ:
 1. заключен корпоративный лицензионный договор на право использования и доработки комплексного программного пакета, предназначенного для организации дистанционного тестирования SunRav WEB Class;
 2. доработана (настроена) вышеуказанная система с учетом перечня основных образовательных программ и структуры СВФУ (<http://fos.s-vfu.ru>); разработаны Банк тестовых заданий (БТЗ) по 10 основным дисциплинам (4 обязательных – философия, история, безопасность жизнедеятельности, иностранный язык; 6 основных – математика, информатика, физика, экономика, социология, русский язык и культура речи), состоящие из не менее чем 75 тестовых заданий, из которых система автоматически (случайным образом) формирует различные варианты тестов из 20 тестовых заданий;
 3. в систему тестирования загружены база данных студентов СВФУ, конвертированные и проверенные БТЗ;
 4. проведены 2 этапа тестирования:
 - в целях апробации системы дистанционного тестирования SanRav WEB Class с 5 по 16 мая 2014 г. в семи учебных подразделениях СВФУ проведено пробное тестирование. В тестировании приняли участие 5367 студентов из 7154, что составило 75%;
 - в целях оценки результатов освоения обязательных дисциплин основных образовательных программ студентами 3, 4 курсов в рамках подготовки к государственной аккредитации в 2014 году с 30 октября по 10 ноября проводится тестирование по 10 дисциплинам во всех подразделениях СВФУ.Таким образом, для того чтобы получать объективную оценку знаний студентов, помимо традиционного устного опроса, должно проводиться независимое динамическое (регулярное) тестирование знаний студентов на всем протяжении обучения студента в университете. Только в этом случае можно будет говорить о реальном качестве подготовки студентов.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ КАК ФАКТОР РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Качаинова Екатерина Викторовна
ОмГПУ город Омск Магистрант 2 курса*

Главная ценность для педагогов внеурочной деятельности образования – это личность ребёнка, её уникальность, неповторимость. Вот почему педагоги внеурочной деятельности образования создают особенные личностно-ориентированные педагогические технологии, одной из которых является «Индивидуальный образовательный маршрут».

Индивидуальный – личный, свойственный данному индивидууму, отличающийся характерными признаками от других [Ожегов С.И. Словарь рус.яз.: Ок. 57000 слов // Под. Ред. Чл. –корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – 19-е изд., испр. - М.: Русский язык, 1987.].

Индивидуальный – свойственный определённой, отдельно существующей особи; относящийся к отдельному лицу, единоличный [Психология. Словарь / Под общ. Ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. – М., 1990.].

Индивидуальность как иностранное слово определяется в словаре в двух трактовках:

1. Особенности характера и психического склада, отличающие одного индивидуума от других;
2. Отдельная личность как обладатель неповторимой совокупности психических свойств [Словарь иностранных слов. – М., 1981.].

Индивидуализация – процесс самореализации, в результате которого личность стремится обрести индивидуальность; учёт в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех формах и методах, независимо от того, какие особенности и какой мере учитываются [Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М., 2005.].

Образование – единый, целенаправленный процесс, объединяющий воспитание, обучение и развитие. Содержание современного дополнительного образования детей строится на идее образования как фактора развития личности, его индивидуальности [Закон об образовании РФ. Ст.2].

Маршрут – путь, личностного роста (воспитания, развития, обучения) ребёнка [Словарь иностранных слов. – М., 1981.].

Теперь мы можем рассмотреть понятие «индивидуальный образовательный маршрут».

Индивидуальный образовательный маршрут определяется учеными как

Целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении

преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации (Н.А. Лабунская, А.П. Тряпицына, Ю.Ф. Тимофеева и др.)

Индивидуальный образовательный маршрут определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями учащегося (уровень готовности к освоению программы), а также существующими стандартами содержания образования.

Таким образом, сущность индивидуального образовательного маршрута – это заранее намеченный путь следования или движения, который направлен: либо на воспитание обучающегося (ответственности, трудолюбия и т.д.), либо на развитие (физических способностей и т.д.), либо на обучение.

Индивидуальный образовательный маршрут имеет три основных составляющих: представления (знаю), субъективные отношения (хочу), индивидуальные технологии деятельности (могу) – Рофаль Н.А.

Итак, индивидуальный образовательный маршрут:

- Связан с конкретной целью (он целенаправлен) и условиями её достижения;
- Создаётся до начала движения и обусловлен уже имеющимися у обучающегося знаниями и опытом;
- Оформлен как индивидуальная образовательная программа.

Как указано в работах учёных, индивидуальный образовательный маршрут определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями обучающегося (уровень готовности к освоению программы), а также существующими стандартами содержания образования.

Разработка индивидуального образовательного маршрута происходит совместно педагогом внеурочной деятельности образования, обучающимся и его родителями. Однако право выбора того или иного маршрута собственного образования должно принадлежать, прежде всего, самому обучающемуся.

Задача взрослых – помочь ему спроектировать и реализовать свой проект целенаправленного развития. С этой целью в образовательном учреждении создаются определённые условия: изучение интересов, потребностей и способностей обучающихся, обеспечение многообразия и разнообразия деятельности и программ, предоставление свободы выбора, повышение степени готовности педагога к реализации индивидуального образовательного маршрута, организация мониторинга.

Проектировать индивидуальные образовательные маршруты не просто, так как спектр индивидуальных различий среди обучающихся чрезвычайно широк. Поэтому, учёные рекомендуют построение маршрутов чаще всего начинается с определения особенностей обучающихся (адресатов). Основанием для дифференциации обучающихся может быть:

- Возрастная категория;
- Пол обучающихся;
- Физические и психофизические особенности;
- Социальный фактор;
- Уровень владения обучающимися учебно-предметными знаниями и умениями;
- Мотивы прихода детей в данное творческое объединение.

Индивидуальные образовательные маршруты отличаются друг от друга. Содержание может отличаться

объёмом, степенью сложности, которая характеризуется широтой и глубиной раскрытия конкретной темы, проблемы, понятийным аппаратом. Может быть различен и темп его освоения обучающимися. Варьируется также логика преподавания, методы, приёмы, способы организации образовательного процесса.

Но все они должны быть адекватны конкретному обучающемуся, содержанию образования и модели образовательного процесса.

Алгоритм создания индивидуального образовательного маршрута, содержит следующие этапы:

1. Исследования обучающихся, анализ состояния:
 - Диагностика базового (стартового) уровня и выявление индивидуальных особенностей обучающегося;
 - Дифференциация обучающихся;
2. Постановка совместно с обучающимся цели и определение образовательных задач. Определение срока действия маршрута.
3. Отбор содержания образовательного маршрута
4. Определение модели образовательного процесса
5. Планирование и созданием индивидуальной образовательной программы и определение результатов ее реализации.
6. Образовательная деятельность в рамках индивидуального образовательного маршрута.
7. Диагностика текущих результатов и возможная коррекция индивидуального образовательного маршрута.
8. Подведение итогов работы

Таким образом, технология создания индивидуального образовательного маршрута – это более или менее алгоритмизированный процесс взаимодействия педагога и обучающихся, гарантирующий достижение поставленной цели.

Основное предназначение внеурочной деятельности образования – развитие мотивации личности к познанию и творчеству, обеспечение необходимых условий для личностного развития и профессионального самоопределения.

Обучение по предмету «Технология изготовления художественного ремесла» проводится в форме индивидуальных занятий под руководством педагога-наставника и самостоятельной работы учеников в мастерском кабинете. В процессе индивидуальной работы выявляются их интересы, склонности и возможности и определяется индивидуальный образовательный маршрут.

Развитие представлений преимущественно связано с интеллектуальной сферой учеников и предусматривает формирование соответствующих теоретических знаний, получение практических сведений о том, как целесообразно поступать.

Развитие субъективных отношений ориентировано на эмоциональную сферу учеников и предусматривает формирование целей его деятельности и мотивов поведения.

Развитие индивидуальных технологий связано с практической сферой жизнедеятельности учеников и предусматривает формирование соответствующих умений и навыков.

Ежегодно каждый ученик внеурочной деятельности в специальной тетради отмечает, что она хотела полу-

чить на начало учебного года и каких результатов достигла в конце учебного года, что получилось, что нет и почему:

1. «Хочу» – мотивы и ценность изучения предмета (характер знаний и умений, которыми хочет овладеть ученик в процессе обучения, исходя из своих интересов и способностей).
2. «Могу» – характер заданий, которые выполняются учениками успешно (позиция воспитанницы в творческом поиске; особенности и адекватность самооценки воспитанницей достигнутых результатов и собственных усилий в учебной деятельности).
3. «Есть» – полнота, глубина, системность знаний (полнота, самостоятельность выполнения, обобщенность, «самочувствие» учеников в предмете).
4. «Должно быть» – тот набор знаний, умений, которые хотела бы иметь ученики в результате изучения предмета, и результаты, которых она хочет добиться. [Куприянова Г.В.]

Базовыми принципами для построения индивидуального образовательного маршрута являются вариативность, гибкость, ориентация на личность каждого ученика как неповторимой, самоценной индивидуальности, проявляющей себя не только в познании, но и в многообразии человеческой деятельности.

Основаниями для выбора индивидуального образовательного маршрута являются жизненные планы учеников, достижение ими уровня образованности, необходимого для успешного продвижения по образовательному маршруту, успехи в творческой, социальной деятельности, состояние здоровья.

Развитие учеников в процессе освоения ими индивидуальных образовательных маршрутов осуществляется в трёх направлениях:

- личностный рост учеников (целенаправленное педагогическое развитие учеников, осмысление ими своего жизненного пути, формирование, стремление к раскрытию своих способностей, путь к самосовершенствованию);
- совершенствование и развитие учеников в избранном виде деятельности (освоение определенного объема знаний, умений по предмету «Технология изготовления художественного ремесла»);
- Повышение функциональной грамотности (приспособление учеников к эффективному функционированию в сфере обитания: это коммуникативная, лингвистическая грамотности и т.д.).

Развитие мотивации к овладению технологией изготовления художественного ремесла в театре моды «модница» проходит в двух направлениях:

- обучающее направление (теоретические сведения о технологии изготовления коллекции зонтов);
- практическое направление (усвоение содержания образования за счёт оптимального сочетания теоретического и практического материала).

На практических занятиях создаются педагогические ситуации «свободного выбора», «успешности»,

«эмоциональной привлекательности», «творческого насыщения» и т.д.

Критериями образовательного процесса в личностно-ориентированное пространство служат:

- Принятие учеников предлагаемой им деятельности на личностно-смысловом уровне;
- Обретение опыта ответственности, самоизменения в творческих процессах;
- Опыт совместного с педагогом построения собственного личностного мира. [Хуторской А.В.]

Таким образом, индивидуальные образовательные маршруты незаменимы в организации проектной и творческой деятельности, когда следует предоставлять учащимся возможность выбора.

Проектирование ИОМ в системе образования – это жизненная необходимость, позволяющая детям в полной мере реализовать свои потребности, удовлетворить интересы.

Индивидуальные образовательные маршруты - это разработки будущего, которая способствует самореализации учащихся и педагогического коллектива и направлена на формирование и развитие в учреждении широко образованной, социально адаптированной, творческой, профессионально ориентированной личности.

Так как деятельность педагога направляется, в первую очередь, на создание условий для осмысленного выбора детьми индивидуальной образовательной стратегии, на индивидуальную помощь каждому ребёнку в планировании своей деятельности, на консультирование по применению тех или иных информационных источников, дидактических пособий, художественных материалов и инструментов.

Важнее не то, что знают и умеют школьники образовательного учреждения школы, а как они умеют реализовывать свой личностный потенциал в соответствии с индивидуальными способностями.

Список литературы

1. Хуторской А.В. Методика продуктивного обучения: пособие для учителя. – М.: Гум. изд. центр ВЛАДОС, 2000 – 320с.
2. Куприянова Г.В. Образовательная программа как индивидуальный образовательный маршрут. //Индивидуализация в современном образовании: Теория и практика. – Ярославль, 2001.
3. Образовательная программа – маршрут ученика / под ред. А.П. Тряпицыной. Ч. 1. –СПб., 1998.
4. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М., 2003.
5. А. П. Тряпицына Инновационные процессы в образовании: сборник статей. РГПУ им. А.И. Герцена, 1997 - Всего страниц: 285
6. Статья 2 Закон 273-ФЗ "Об образовании в РФ" 2014
7. Лабунская Н.А., Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию//Известия Российского гос.пед.ун-та им.А.И. Герцена. СПб.,2002. №2(3), С. 79-90
8. Рофаль Н.А. Проектирование индивидуального образовательного маршрута ребенка \ \ Справочник старшего воспитателя. - № 9, 2009 г.

ИННОВАЦИОННАЯ СРЕДА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Карпачева Ирина Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина

INNOVATION ENVIRONMENT OF THE EDUCATIONAL ORGANISATION AS A FACTOR OF THE DEVELOPEMENT OF THE TEACHER'S PROFESSIONAL MOBILITY

Karpacheva Irina, Candidate of Science, assistant professor of Yelets State University I.A. Bunin, Yelets

АННОТАЦИЯ

В статье конкретизируются характеристики инновационной среды образовательной организации и раскрываются ее возможности в развитии профессиональной мобильности учителя.

ABSTRACT

The description of innovation school environment is defined in this article, the possibilities of development of the teacher's professional mobility are disclosed.

Ключевые слова: профессиональная мобильность учителя, инновационная среда школы.

Keywords: professional mobility of a teacher, innovation school environment.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ научного проекта «Факторы развития профессиональной мобильности учителя в условиях малого города» (проект № 14-16-48011 а/Ц).

Успешность модернизации образования в России во многом обусловлена готовностью педагогических кадров к гибкому реагированию и адаптации в новых социокультурных условиях, что требует от современного учителя высокого уровня профессиональной мобильности. Содержание понятия «профессиональная мобильность учителя» раскрывается в исследованиях психологов и педагогов (Л.А. Амировой, Л.В. Горюновой, Ю.Ю. Дворецкой, Б.М. Игошева, Е.А. Никитиной, И.В. Никульной и др.) через такие составляющие как:

- владение системой обобщенных профессиональных приемов и умение эффективно их применять для выполнения каких-либо заданий в смежных отраслях профессии и сравнительно легко переходить от одной деятельности к другой;
- наличие высокого уровня обобщенных профессиональных знаний, готовности к оперативному отбору и реализации оптимальных способов выполнения различных заданий в области своей профессии;
- демонстрация умений находить адекватные способы разрешения проблем и выполнения нестандартных задач в рамках профессиональной деятельности;
- сформированность ключевых и профессиональных компетенций, готовности к успешному выполнению разнообразных видов профессиональной деятельности и функционированию в различных профессиональных сообществах.

Сущность понятия «профессиональная мобильность учителя» раскрывается Б.М. Игошевым, как «динамическое качество личности, обеспечивающее успешность ее адаптации к изменяющимся условиям профессиональной деятельности, способность осваивать инновации в образовании, готовность к самосовершенствованию, саморазвитию и реализации себя в педагогической деятельности и профессиональном сообществе» [1, с.6].

Успешность функционирования конкретного образовательного учреждения в режиме непрерывного инно-

вационного развития обусловлена как мобильностью самого образовательного учреждения, так и мобильностью каждого члена педагогического коллектива. С другой стороны, мобильность учителя как качество личности не всегда формируется спонтанно, стихийно. Напротив, многие учителя испытывают трудности при адаптации в стремительно меняющихся условиях деятельности и тогда, отсутствие мобильности может стать причиной серьезных проблем и для конкретного учителя, и для образовательного учреждения, и для общества в целом. В связи с чем, задача развития профессиональной мобильности педагогов становится серьезной управленческой задачей. Ее решение возможно на основе средового подхода Ю.С. Мануйлова, как стратегии опосредованного управления в образовании, представляющего среду в качестве ключевого средства решения управленческих задач. Вывод ученого согласно которому, «с одной стороны, среда суть средство саморазвития и развития человеческой индивидуальности, с другой – средство формирования социального типа» [3, с.23], позволяет нам рассматривать среду (под которой понимаем, вслед за Ю.С. Мануйловым, не все, что окружает человека и среди чего он пребывает, а только то, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует его развитие) как фактор управления развитием творческой, мобильной личности будущего специалиста сферы образования.

Потенциал моделирования образовательной среды, обладающей неким особым качеством, раскрывается в исследованиях В.Я. Барышникова, Е.П. Белозерцева, Л.В. Загрековой, Ю.С. Мануйловым, Л.И. Новиковой, В.И. Слободчикова, Г.Г. Шека. Инновационность как особое качество среды образовательного учреждения упоминается и в различных аспектах исследуется А.М. Моисеевым, Л.В. Загрековой, В.С. Лазаревым, Н.В. Немовым, И.Г. Никитиным, Б.М. Чарным и др. Р.А. Кассина характеризует инновационную среду образовательного учреждения как совокупность вводимых в образовательном учреждении новшеств, среди которых осуществляется профессиональная

деятельность педагогов, как качественное состояние профессионально-педагогической среды учреждения, имеющее очень высокий потенциал для развития.

Инновационная среда образовательного учреждения не всегда имеет только положительные характеристики, автоматически обеспечивая позитивное влияние на педагогов. В качестве фактора развития профессиональной мобильности учителей выступает лишь специально организованная инновационная среда (она так же может быть неорганизованной и частично-организованной), «возникновение которой в образовательном учреждении связано с неустойчивостью функционирования образовательной системы, при которой участников учебно-воспитательного процесса перестает устраивать педагогическая реальность и появляется состояние открытости ко всему новому, передовому» [2, с.7].

В такой среде должно быть значительное разнообразие учебно-профессиональных ниш, отвечающих профессиональным потребностям учителей, т.е. ниш, обладающих следующими трофическими возможностями: осознание недостаточной профессиональной компетентности; обнаружение соответствия / несоответствия педагогической теории и педагогической практики; овладение современными теориями и технологиями обучения и воспитания учащихся; осознание вариативности профессиональной деятельности учителя; самореализация профессиональной деятельности; овладение смежными профессиями и т.п.

Обозначим характеристики инновационной образовательной среды, наличие которых обеспечивает позитивное влияние на профессиональное развитие педагогов, формирование их профессиональной мобильности.

Во-первых, открытость образовательного учреждения к новому, неизвестному, необычному неожиданному, но вместе с тем педагогически целесообразному.

Во-вторых, сложившийся в образовательном учреждении творческий тип отношений, для которого характерно стремление достигнуть единства субъекта и объекта, условий, средств, целей на основе прогрессивных инноваций; наличие возможности выбора и овладения смежными видами профессиональной деятельности.

В-третьих, информационная насыщенность образовательной среды, обеспечивающая возможности: профессионального общения не только внутри, но и вне стен образовательного учреждения; знакомства с инноваци-

ями, их распространению и обсуждению процесса и результатов их внедрения; устранению осознанных недостатков и пробелов в профессиональной деятельности; обмену профессиональным опытом и пр.

В-четвертых, наличие системы научно-методического руководства и консультирования, включающая: площадку для демонстрации результатов инновационного опыта и его обсуждения, обмена опытом; материально-техническое оснащение образовательной среды и пр.

В-пятых, наличие системы материальных и моральных стимулов педагогов-инноваторов.

В-шестых, наличие в образовательном учреждении субъектов инноваций – людей, познающих и преобразующих окружающий мир, обладающих сознанием и волей, способных действовать целенаправленно. Людей, которые в контексте средового подхода, разработанного Б.С. Мануйловым, именуются «мечеными». В инновационной среде «меченые» – это люди – носители знания в данной области инноваций, «зараженные» новыми идеями и способные «заражать» других.

Вовлеченность, погружение каждого члена педагогического коллектива в открытую, вариативную, творческую, профессионально и информационно насыщенную инновационную среду, в которой культивируются творчество и открытость новому, создаются условия для изучения, распространения и применения передового опыта, есть достаточное количество «меченых» и предоставляются возможности для творческого профессионального самовыражения, обеспечит необходимые условия для развития профессиональной мобильности учителей.

Список литературы

1. Игошев Б.М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов: автореф. дисс.... докт. пед. наук: 13.00.08: Москва, 2008. – 24 с.
2. Кассина Р.А. Инновационная среда и некоторые ее характеристики // Средовой подход в образовании. – Нижний Новгород. – В 2-х ч. Ч.2. – Н.Новгород, 2003. – С. 31-33.
3. Мануйлов Ю.С. Исторические формы, разновидности средового подхода и его лингвистическая версия в педагогике // Средовой подход в образовании: материалы Международной научно-практической конференции, 9-11 января 2003 г. Ч.1. Н.Новгород: НФ УРАО, 2003. – С.19-25.

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

Хисамеева Лилия Рахимзяновна

доцент кафедры водоснабжения и водоотведения Казанский государственный архитектурно-строительный университет, г. Казань

Нуруллин Жадит Салихзянович

доцент кафедры водоснабжения и водоотведения Казанский государственный архитектурно-строительный университет, г. Казань

Хисамеев Азат Рамилевич

Студент Казанский государственный архитектурно-строительный университет, г. Казань

BUSINESS GAMES AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE ENGINEERS

Khisameeva Liliya, associate professor of department of Water supply and water drainage Kazan State University of Architecture and Engineering, Kazan city

Nurullin Zhyadit, associate professor of department of Water supply and water drainage Kazan State University of Architecture and Engineering, Kazan city

Khisameev Azat, student Kazan State University of Architecture and Engineering, Kazan city

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматриваются способы внедрения в учебный процесс деловых игр, как один из инновационных методов для применения и углубления теоретических знаний студентов, развития самостоятельного мышления для поиска и анализа решения инженерно-технических задач, а также для интенсификации процесса изучения дисциплин по специальности «Водоснабжение и водоотведение»

ABSTRACT

This article is about means of application of business games, into studying process as one of innovative methods for applying and enriching theoretical knowledge of students, developing independent thinking in order to search and analyse solutions to engineering problems. Also business games facilitate learning subjects on water supply and water drainage speciality.

Ключевые слова: деловая игра; образовательный процесс; моделирование профессиональной деятельности; интенсификация; водоснабжение и водоотведение.

Key words: business game, educational process, modeling of professional activity, intensification, water supply and water drainage

В период начала трудовой деятельности у выпускника возникает ряд проблем, заключающихся в том, что формальные знания, полученные в вузе, с затруднениями реализуются в условиях реального производства. Молодой специалист не всегда обладает развитыми коммуникативными качествами, откуда возникают трудности в общении и взаимодействии с коллективом, в принятии совместных решений с учетом интересов разных подразделений производства.

Необходимо преодоление этих трудностей с помощью усиления связи между вузом и производством, интеграции образования, производства и науки, широкого использования коллективных форм организации учебной деятельности, к которым и принадлежит деловая игра.

Дисциплины «Эксплуатация систем водоснабжения и водоотведения» и «Реконструкция инженерных систем» являются завершающими по ряду базовых дисциплин специальности «Водоснабжение и водоотведение».

Деловые игры «Приемка водопроводных (канализационных) очистных сооружений в эксплуатацию» и «Реконструкция водопроводных (канализационных) сооружений» предназначены для закрепления теоретического курса и приближения студентов к профессиональной деятельности инженера. Для проведения деловых игр по вышеуказанным дисциплинам на кафедре водоснабжения и водоотведения разработаны соответствующие методические указания по подготовке и проведению деловых игр [1-3].

В деловой игре «Приемка водопроводных (канализационных) очистных сооружений в эксплуатацию» моделированным объектом выступают водопроводные или канализационные очистные сооружения населенного пункта [1,2]. Производительность сооружений назначается преподавателем. Технологическая схема очистных сооружений принимается студентами по согласованию с преподавателем. По этой схеме все участники готовят свои сообщения. Рассматриваются этапы – приемка законченного строительством сооружений, пуско-наладоч-

ные работы, пробный пуск, временная эксплуатация, приемка сооружений в постоянную эксплуатацию. Время проведения игры - 4 академических часа.

Преподаватель совместно со студентами определяет роли участников игры, при этом возможно и самодвижение.

Для выполнения игры предлагается должности:

- приемочная комиссия – 2-3 студента;
- начальник очистных сооружений;
- технолог очистных сооружений;
- начальник лаборатории;
- инженер по технике безопасности;
- начальники цехов и подразделений: по очистке природных вод - водозабор, реагентное хозяйство, цехов предварительной очистки и фильтрования воды, участки резервуаров чистой воды, насосные станции, водопроводные сети; по очистке сточных вод - начальники цехов механической, биологической очистки, обработки и обезвреживания осадков, глубокой доочистки и обеззараживания стоков. При наличии технической возможности проводится экскурсия на очистные сооружения.

Каждому участнику игры ставится задача по изучению технологии, правил технической эксплуатации, обязанностей дежурного персонала, должностных и эксплуатационных инструкций назначенного участка.

Ответственный за каждый этап очистки должен не только знать работу своего участка, но и четко представлять взаимосвязь отдельных этапов очистки, влияние работы предыдущего сооружения на работу данного сооружения и влияние результатов его работы на работу следующего сооружения и эффект очистки в целом.

При проведении деловой игры, каждый из участников делает краткое сообщение о задачах и готовности порученного ему цеха, лаборатории и т.д. к пробному

пуску и эксплуатации отвечает на вопросы комиссии о

принятии решений при возникновении проблемных ситуаций. Члены приемочной комиссии всесторонне рассматривают готовность к работе, подключая к опросу технологов, лабораторию, инженера по технике безопасности, смежные технологические участки, подтверждая тем самым, что решение основной задачи по выпуску продукции на производстве (в данном случае получение питьевой воды или очищенных стоков) является задачей всего коллектива и во многом зависит от него слаженности в работе.

Указанная деловая игра способствует развитию всестороннего подхода к технологии очистки природных вод (сточных вод), выбору прогрессивного оборудования, применению правил технической эксплуатации систем водоснабжения и водоотведения, контролю за работой сооружений.

В деловой игре «Реконструкция водопроводных (канализационных) очистных сооружений» студентам предлагается выполнить проектные предложения по реконструкции в связи с увеличением расхода и (или) изменением качества исходной воды (стоков), из-за сбоев в работе одного из сооружений, используя для работы курсовой проект – водопроводных (канализационных) сооружений выполненных одним из студентов данной бригады на 4 курсе [3]. Условно принимается, что данные проекта соответствуют очистным сооружениям, подлежащим реконструкции.

В задачи студентов входят анализ ранее выпущенного проекта, оценка его соответствия заданию на проектирование, соответствие принятых решений требованиям норм и правил, выявления «узких» мест проекта, которые могут дать отклонения в работе, проводится проверка всех сооружений на пропуск дополнительного расхода и (или) достигаемый эффект очистки, при качественном изменении исходной воды (исходных сточных вод), делаются выводы о возможности реконструкции.

В каждой бригаде (5-6 студентов) назначается руководитель и производится распределение обязанностей (эксперт, проектировщик, оформитель, экономист) распределение функций участников игры условно, все участники в равной мере участвуют в работе и ответственны за результаты и принятые решения.

Решения принимаются по результатам проделанной работы с учетом новых направлений в очистке природных (сточных) вод. Результатом работы являются предложения (варианты) реконструкции очистных сооружений или интенсификации работы отдельных сооружений, приводятся мероприятия по улучшению эксплуатации объекта. По проделанной работе выполняется отчет, который представляется членам технического совета состоящего из представителей всех бригад; защищается перед всеми участниками игры на «техсовете». Каждый из разделов работы оценивается комиссией по бальной системе, каждый из участников игры вправе задать бригаде

«защищающей» свой проект – вопрос. Грамотный вопрос, заданный по сути дела так же оценивается и приносит баллы соответствующей бригаде.

Деловая игра «Реконструкция водопроводных (канализационных) очистных сооружений», несет в себе позитивный заряд объединения усилий студентов в решении поставленной задачи, справедливого распределения работы и принятия коллегиального решения как в оценке раннее выпущенного проекта, так и в принимаемых решениях по возможности использования его для реконструкции.

Для успешного проведения деловых игр большое значение имеет правильная расстановка студентов и контроль со стороны преподавателя за подготовкой к игре. Как правило, членами приемочной комиссии и технического совета, а также начальником очистных сооружений назначаются наиболее успешные студенты, обладающие хорошими знаниями по специальным предметам, коммуникабельные, с осознанным подходом к корпоративным задачам. Они задают тон в подготовке и проведении деловой игры, созданию творческой, живой атмосферы, обеспечивая тем самым активность всех участников и качественной результат игры.

Таким образом, деловые игры, основанные на имитационном моделировании профессиональной деятельности, способствует формированию у будущих инженеров комплекса необходимых знаний, умений и навыков, профессионально значимых качеств личности.

Поставленные задачи помогают студентам увидеть профессиональную ситуацию как целое, анализировать составные части объекта деятельности, условия его успешного функционирования.

Список литературы

1. Муратова Н.А. Приемка водопроводных (канализационных) очистных сооружений в эксплуатацию. Методические указания по проведению деловой игры для преподавателей и студентов 5 курса специальности 270112(290800) водоснабжение и водоотведение. Часть 1.- Казань: КГАСУ, 2008.-14с.
2. Муратова Н.А. Приемка (водопроводных) канализационных очистных сооружений в эксплуатацию. Методические указания по проведению деловой игры для преподавателей и студентов 5 курса специальности 270112(290800) водоснабжение и водоотведение. Часть 2.- Казань: КГАСУ, 2008.-16с.
3. Муратова Н.А. «Реконструкция водопроводных (канализационных) очистных сооружений». Методические указания по проведению деловой игры для преподавателей и студентов 5 курса специальности 270112(290800) водоснабжение и водоотведение. Казань: КГАСУ, 2010.-16с.

РОЛЬ НАСТАВНИЧЕСТВА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Килина Ирина Александровна

кандидат психол. Наук, ГОУ «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования» г. Кемерово

MENTORING ROLE IN CONTINUING EDUCATION.

Kilina Irina, candidate of psychological sciences Kuzbass Regional Institute of Vocational Education Development, Kemerovo

АННОТАЦИЯ

Представлен опыт по развитию института наставничества, повышению квалификации работников по данному направлению.

ABSTRACT

An experience for the development of mentoring, professional development of workers in this field.

Ключевые слова: наставничество; непрерывное образование; повышение квалификации.

Keywords: mentoring; professional development; continuing education.

Непрерывное образование предполагает постоянное удовлетворение потребности личности в образовании и самообразовании, реализацию индивидуальной траектории личностного и профессионального развития с учетом актуальных и перспективных вызовов общества. Система непрерывного образования включает в себя ряд подсистем: общего образования, профессионального образования, подсистема поддержания на современном уровне общих и профессиональных знаний, образовательно-культурного совершенствования [1]. Проблема «стыковки», преемственности и последовательности данных подсистем весьма актуальна, т.к. каждый следующий этап непрерывного образования предполагает опору на знания, умения, навыки, полученные на предыдущем. Решая данную проблему, необходимо установить взаимосвязь «школа – техникум – предприятие». И если «стык» школа – техникум в Кемеровской области достаточно проработан, определены механизмы их взаимодействия, то переход молодого специалиста из техникума на предприятие вызывает ряд затруднений, связанных, с одной стороны, с завышенными требованиями работодателя, слабо развитой системой внутрифирменного обучения и института наставничества. С другой, некоторой инфантильностью самих молодых специалистов, связанной с ожиданиями высокой заработной платы и быстрого карьерного роста. В результате низкий процент закрепляемости молодых специалистов на предприятиях.

В рамках форумов для студентов (онлайн), проводимых ГОУ «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования» (ГОУ «КРИПО»), многие молодые люди пишут, что этап обучения завершается у них на момент получения диплома. При этом молодые специалисты отмечают, что придя на рабочее место, они сталкиваются с проблемами, связанными не только с адаптацией к новому коллективу, требованиям, но и с недостаточностью полученных в профессиональной образовательной организации (ПОО) знаний, умений.

Мы считаем, что одним из способов повышения эффективности и сокращения сроков процесса вхождения выпускников в профессию является наставничество. По мнению Е. А. Югфельд, наставничество – это форма адаптации, практического обучения и воспитания обучающихся, молодых специалистов, работников в целях быстрого овладения трудовыми навыками, приобретения

необходимых компетенций, приобщения к корпоративной культуре, формирования высоких нравственных идеалов, чувства долга и ответственности, позитивного отношения к труду и гордости за избранную профессию [2]. В основе наставничества лежит метод обучения на рабочем месте, основной целью которого является оперативное вовлечение студентов-практикантов, молодых специалистов или работников в выполнение должностных обязанностей на предприятии. Такое обучение может осуществляться как в индивидуальной, так и в групповой формах. Например, в положении о наставничестве каждое предприятие определяет количество «наставляемых» на одного наставника, когда речь идет о молодом специалисте или работнике. Если наставничество осуществляется в рамках производственной практики, то с учетом количества наставников возможна и групповая форма наставничества.

Роль наставничества для молодых специалистов велика, ведь оно предполагает обучение, имеющее специфику для сотрудника предприятия, формирование дополнительных поведенческих и профессиональных компетенций. С другой стороны, квалификация самих сотрудников была и остается одним из главных конкурентных преимуществ предприятия, организации. Обучая других, сам наставник включается в процесс непрерывного обучения, вынужден заниматься самообразованием, повышать квалификацию.

Так, ГОУ «КРИПО» совместно с ОАО «СУЭК-Кузбасс» разработан проект «Модернизация института наставничества» по обучению, отбору, подготовке и оценке результативности деятельности наставников. Реализация данного проекта осуществлялась по двум направлениям:

1. Наставничество в профессиональной организации;
2. Наставничество на предприятии.

ГОУ «КРИПО» заключил договора о сотрудничестве в области повышения квалификации со всеми профессиональными образовательными организациями, готовящими специалистов для угольной отрасли, а также с ОАО «СУЭК-Кузбасс». В ходе реализации проекта по развитию института наставничества мы пришли к выводу о том, что с позиции непрерывного образования его нужно рассматривать как систему «практикант/молодой специа-

лист – высококвалифицированный специалист». Продуктивно наставничество в том случае, если специально и системно организовано. В связи с этим нами разработан механизм взаимодействия ПОО и предприятия, который описан и закреплён в Положении о наставничестве между учреждением профессионального образования и предприятием по организации производственной практики.

Также в рамках проекта специалисты учебных пунктов, наставники –эксперты шахт городов: Ленинск-Кузнецкий, Кисилевск, Прокопьевск, Полысаево повысили квалификацию, пройдя обучение по дополнительным профессиональным программам «Наставничество как процесс формирования личности молодого работника», «Наставничество. Организация производственного обучения и оценка его эффективности», приняв участие в круглых столах по данной проблематике совместно с представителями ПОО – социальными партнерами компании. Исходя из поставленных ОАО «СУЭК-Кузбасс» задач, в программу повышения квалификации мы включили следующие модули: «Институт наставничества в современных условиях»; «Нормативная база организации процесса наставничества»; «Психофизиологические особенности молодого работника»; «Особенности функционирования системы наставничества».

На первых занятиях нами использовались упражнения на знакомство и сплочение группы, выявление ожиданий от предстоящего курса. Важным, по мнению слушателей, стало определение проблем наставничества в ходе упражнения «Мины – разминирование». Были отмечены такие проблемы в деятельности наставника, как недисциплинированность, безответственность, отсутствие цели и желания работать на предприятии, равнодушие, низкий уровень профессиональных знаний и умений у студентов-практикантов и молодых специалистов.

Практические занятия были направлены на повышение стрессоустойчивости и управление эмоциями и основывались на приемах аутотренинга, позитивного мышления.

Слушатели познакомились с нормативно-правовой базой наставничества, проанализировали локальные акты, регламентирующие процесс наставничества на предприятиях ОАО «СУЭК-Кузбасс», приобщились к истории развития наставничества в России и за рубежом, получили представление о типологии наставников. Была предложена разработка проекта на тему «Требования к личности и профессиональным качествам наставника», защита которого носила диагностический характер, что позволило выявить идеальные и реальные профессиональные качества, необходимые наставнику в условиях горнодобывающего предприятия.

Одной из сложных для изучения стала тема «Психофизиологические основы инструкторирования молодого работника», где слушатели получили возможность узнать о функциональной асимметрии мозга, об особенностях переработки информации левым и правым полушариями, репрезентативных системах восприятия информации (модальности: аудиал, визуал, кинестетик) и научиться использовать эти знания в профессиональной деятельности. Понятный аппарат был представлен через применение приемов теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) и в практических заданиях. Для выявления ведущей модальности со слушателями проведена диагностика: тест определения репрезентативных систем (Б.

А. Левис, Ф. Пукелик), методика «Горизонтальная восьмерка» (К. Г. Юнг). С целью закрепления изученного материала в микрогруппах были составлены инструкции и представлены стихотворения с позиций модальностей. В качестве домашнего задания предлагалось определить тип ведущей модальности у молодых работников, коллег на предприятии и, исходя из полученных данных, провести с ними инструктаж. Результаты выполненного домашнего задания были проанализированы на последующих занятиях.

Для понимания содержания работы наставника по формированию профессиональной компетентности молодого работника раскрыты основные принципы системы наставничества, выявлена необходимость их осуществления. Проведены тесты на выявление уровня коммуникативных способностей (умение общаться, слушать собеседника), выполнены упражнения на определение общего и частного в процессе моделирования. Слушателями разрабатывались модели деятельности по разным профессиям, которые затем сопоставлялись с целью выявления общих и отличительных профессиональных и личностных качеств квалифицированных рабочих / служащих по профессии «шахтер» и другим профессиям. Далее разрабатывались критерии, показатели для оценки результативности деятельности молодого специалиста и наставника. В режиме «мозгового штурма» определили пути решения проблем, связанных с мотивацией наставника, организацией его взаимодействия с администрацией предприятия по обучению, адаптации молодого специалиста.

Большое внимание уделили вопросам коммуникации как инструменту наставничества, формам и методам информирования, развития умений активного слушания, задавания вопросов, получения обратной связи, разрешения конфликтных ситуаций. С этой целью для наставников проведен коммуникативный тренинг. В качестве домашнего задания необходимо было составить и апробировать в коллективе «Ознакомительную беседу». В ходе представления результатов проведения беседы они продемонстрировали коммуникативные умения по установлению контакта с собеседником, рефлексивному слушанию, умению задавать уточняющие вопросы, информировать его об условиях труда, определять эмоциональное состояние по невербальным сигналам собеседника и т.д. Тестирование по методике К. Томаса позволило выявить каждому слушателю свою ведущую стратегию поведения в конфликтной ситуации. С помощью анализа басни И. А. Крылова «Слон и Моська» проведена аналогия между понятиями «конфликтная ситуация», «конфликт». При выполнении практического задания по решению конфликтной ситуации «наставник – молодой специалист/студент-практикант» слушатели пришли к пониманию профилактики конфликта и важности определения условий для оптимального разрешения конфликтной ситуации. На практических занятиях отработывались умения убеждать собеседника, мотивировать, ставить перед ним цель, разрабатывать алгоритм её достижения, делегировать полномочия. По мнению слушателей, именно эта тема стала значимой для них, т.к. умение предупреждать конфликты – основа гармоничных отношений и в коллективе, и в семье.

Осознание значимости наставника на этапе обучения и адаптации молодого специалиста или работника

к условиям производства актуализировались при обсуждении темы «Адаптация молодого работника на предприятии». Рассматривались вопросы, связанные с типами, задачами, инструментами адаптации. В микрогруппах разрабатывали проект «Инструменты наставника по адаптации молодого специалиста». При защите проекта отвечали на вопрос: «Что может сделать наставник для адаптации?». По итогам защиты проектов группа пришла к общему мнению, что, во-первых, наставник должен быть примером для подражания, во-вторых – уметь обучать, оказывать психологическую поддержку, инструктировать и информировать (техника безопасности, график работы, бытовые условия и т.д.), в-третьих – знакомить с коллективом, его традициями и т.д.

На занятиях обсуждалось понятие мотивации как основы учебной и профессиональной деятельности, методы работы наставника: обучение на рабочем месте, шедоунг, мастер-класс, инструктаж, стажировка, коучинг и др. – по-новому раскрыли деятельность института наставничества. Апробировали на занятии метод обучения «сторителлинг» (рассказывание историй). В микрогруппах создавались мифы о компании, бригаде, наставнике. Презентация мифов продемонстрировала, что данный курс повышения квалификации опосредованно оказал положительное влияние на формирование у слушателей позитивного, лояльного отношения к ОАО «СУЭК-Кузбасс» и деятельности наставника.

В конце каждого занятия уделялось внимание обратной связи: смайлики, анкеты, проектные технологии, синквейн и другие, предлагалось домашнее задание, результаты которого обсуждались на следующем занятии.

Итоговое занятие проходило с использованием метода проектов. В качестве разминки слушателям раз-

дали проекты по выявленным проблемам («минам») в деятельности наставника, разработанные на первом занятии. Задача микрогрупп – «разминировать» данные проблемы на основании полученных на курсе знаний, умений. Далее микрогруппы подготовили и представили к защите проекты итоговых работ по следующим темам: «Разработка учебно-тематического плана обучения и адаптации молодого работника»; «Разработка учебно-тематического плана обучения и адаптации студента-практиканта»; «Разработка учебно-тематического плана обучения наставников»; «Модель молодого работника»; «Критерии и показатели эффективности деятельности наставника»; «Критерии и показатели эффективности деятельности молодого работника».

В целом деятельность ГОУ «КРИПО» в рамках реализации проекта по модернизации института наставничества актуализировала роль наставничества в системе непрерывного образования и получила высокую оценку со стороны слушателей, руководства ОАО «СУЭК-Кузбасс».

Список литературы

1. Захаров, Ю. А. Теория и практика формирования профессионального самоопределения молодежи в условиях непрерывного образования [Текст] / Ю. А. Захаров, Н. Э. Касаткина, Б. П. Невзоров, Т. М. Чуркова / отв. ред. Н. Э. Касаткина. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 1996. – С. 49.
2. Югфельд, Е. А. Возрождение традиций наставничества как один из факторов формирования профессиональных компетенций студентов колледжа [Текст] / Е. А. Югфельд // Приложение к журналу "Среднее профессиональное образование". - 2013. – N 10. - С. 10-14.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ОТВЕТСТВЕННОСТИ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКА

Комлев Александр Валерьевич,

аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета г.Волгоград

MODELLING OF POTENTIAL OF MODULAR AND RATING TRAINING IN FORMATION OF RESPONSIBILITY OF THE YOUNGER TEENAGER

Komlev Alexander Valeryevich, graduate student of department of pedagogics Volgograd state social and pedagogical university, Volgograd

АННОТАЦИЯ

Даны научные определения понятий «ответственность младшего подростка» и «модульно-рейтинговое обучение». Представлены типовые и отличительные функции ответственности младшего подростка в его индивидуально-личностном становлении, а также выделены её структурные компоненты. Определены способности, возможности и ресурсы модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка.

ANNOTATION

Scientific definitions of the concepts «responsibility of the younger teenager» and «modular and rating training» are given. Standard and distinctive functions of responsibility of the younger teenager in his individual and personal formation are presented, and also its structural components are allocated. Abilities, opportunities and resources of modular and rating training in formation of responsibility of the younger teenager are defined.

Ключевые слова: ответственность; младший подросток; функция; компонент; модульно-рейтинговое обучение; способности; возможности; ресурсы.

Key words: responsibility; younger teenager; function; component; modular and rating training; abilities; opportunities; resources.

Обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России является ключевой задачей современной государственной политики Российской Федерации [1]. Одним из центральных личностных качеств, обеспечивающих готовность и способность к духовному развитию и нравственному самосовершенствованию, является ответственность. Полученные нами выводы показали, что её формирование наиболее благоприятно осуществлять в младшем подростковом возрасте [2].

Ответственность младшего подростка понимается нами как качество личности, проявляющееся в форме осознания подростком нравственного значения совершаемых действий и являющееся внутренним регулятивом его культуросообразного поведения. В индивидуально-личностном становлении младшего подростка ответственность выполняет следующие функции: типовые, проявляющиеся и у любого другого волевого качества личности — регулятивно-поведенческая, самореализации, самопонимания и отличительные, свойственные только ответственности — социальной адаптации, нравственного самоутверждения и саморазвития. Структура ответственности младшего подростка представляет собой взаимосвязанную и обусловленную функциями совокупность эмоционально-волевого, мотивационно-ценностного и рефлексивного компонентов [3].

Отмечая необходимость формирования ответственности у подрастающего поколения в том или ином школьном возрасте, исследователи предлагают самые разнообразные педагогические средства достижения поставленной цели: проектная деятельность (Н.В. Гузенко), обучение гуманитарным дисциплинам (Е.А. Мацефук), социально-значимая деятельность (С.Л. Сидоркина), школьное самоуправление (Т.П. Скребцова), учительская семья (М.А. Скрыбченко), игровая деятельность (А.Н. Усачева), экологоориентированная образовательная среда (О.М. Чернявская) и др. Однако, эти исследования обращены к частным аспектам жизнедеятельности обучающегося в школе, они не позволяют выстраивать работу по формированию ответственности системно и целостно.

В этом отношении особым потенциалом обладает модульно-рейтинговое обучение. Анализ научных исследований и эмпирического опыта показывает, что вопросу влияния модульно-рейтингового обучения на формирование тех или иных качеств личности посвящены многие исследования, которые в большей степени относятся к высшей школе. Однако ее педагогический потенциал в формировании ответственности младшего подростка до сих пор не выявлен в педагогической теории, что снижает эффективность образовательной деятельности учителя.

Исходя из анализа справочной литературы, исследований М.П. Батуры, М.Н. Емельяновой, Т.В. Мельниковой, Дж. Рассела, П. Юцявичене и др. о характеристиках модульного обучения и собственных выводов под модульно-рейтинговым обучением мы понимаем организацию образовательного процесса на основе модульного представления учебной информации, предполагающее

балльную оценку успеваемости обучающихся по результатам изучения каждого модуля посредством рейтинга.

Проблеме выявления педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения посвящено большое количество исследований, которые в основном акцентированы на процессе обучения и повышении качества образовательного процесса. В системе средней школы они представлены работами таких ученых, как В.В. Воронов, Г.В. Крылова, В.Ю. Плотникова, П.И. Третьяков и И.Б. Сенновский и др.

Исследования вопроса воспитательного потенциала данной системы представлены скромнее. Здесь нам удалось обнаружить лишь исследования И.А. Колесниковой о теории и практике модульного преобразования воспитательной среды образовательного учреждения, а также Н.В. Борисовой и В.Б. Кузова, которые целью модульно-рейтингового обучения видят создание наиболее благоприятных условий развития личности. Также о несомненном воспитательном потенциале модульно-рейтингового обучения говорит и П.А. Юцявичене в своей монографии «Теория и практика модульного обучения».

Эти исследования, а также анализ опыта применения модульно-рейтингового обучения в средней школе, дают нам возможность выявить педагогический потенциал модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка.

Опираясь на выводы В.А. Митраховича категорию «педагогический потенциал» мы понимаем как присущее человеку и социуму в целом, а также социально значимым предметам и явлениям свойство иметь определенные способности, возможности, ресурсы, направленные на формирование и развитие личности в процессе ее образования [4].

Способности, согласно Б.М. Бим-Бадю и С.А. Кузнецову, трактуются как возможность, умение производить какие-либо действия, делать что-либо, осуществлять какую-либо деятельность, вести себя каким-либо образом и т.п.; индивидуальные особенности человека, обуславливающие предрасположенность к осуществлению какого-либо вида деятельности; природная одаренность, талантливость. Согласно М.Т. Шафикову — как характеристика системы, позволяющая ей актуализировать некое содержание самодвижения и воздействия на другие системы. В формировании ответственности младшего подростка способностями модульно-рейтингового обучения являются активность, дифференцированность, наглядность, прозрачность, согласованность, своевременность. Активность, согласно В.В. Воронову, реализуется через возможность обучающегося влиять на свою итоговую отметку: он ее не получает, а зарабатывает. Прозрачность — через открытость целей, оснований, правил системы оценивания и их доступность для всех субъектов образовательного процесса. Дифференцированность, согласно И.Б. Сенновскому, через согласованности протекания циклов познания и циклов деятельности, оптимизирующих условия для получения запланированных конечных результатов развития, воспитания и обучения обучающихся. Наглядность,

согласно Н.В. Борисовой и В.Б. Кузову, посредством обязательной проработки каждого компонента дидактической системы и его наглядным представлением в модульной программе и модулях. Согласованность и своевременность, согласно коллективу авторов методических рекомендаций «Модульно-рейтинговая система в профильном обучении» под ред. М.В. Рыжакова — в ориентации образовательного процесса на заранее заданный обязательный уровень учебных достижений и систематической проверке уровня усвоения содержания обучения в ходе изучения модуля с приоритетной реализацией обучающей, стимулирующей и коррекционной функций контроля и оценки учебных достижений. Рассмотренные существенные характеристики педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения стимулируют развитие эмоционально-волевого компонента и обеспечивают реализацию регулятивно-поведенческой функции ответственности в индивидуально-личностном становлении младшего подростка.

Модульно-рейтинговое обучение, так же как и традиционное, изначально обладает определенными способностями в формировании ответственности младшего подростка по причине наличия системы отношений с определенными правами и обязанностями, которая даёт возможность школьнику проявлять ответственность в различных видах деятельности (учение, подготовка к урокам, выполнение домашних заданий, поручений классного руководителя и учителей-предметников и т. д.), а учителю — создавать такие ситуации для проявления ответственности, стимулировать обучающегося и осуществлять коррекцию с помощью имеющегося инструментария педагогической системы в случае необходимости. Однако инструментарий модульно-рейтингового обучения значительно шире. Модульная организация образовательного процесса позволяет наглядно продемонстрировать младшему подростку содержание модуля, познакомить с видами, количеством аттестационных процедур и критериями их оценки, что позволяет обучающемуся спланировать свою деятельность, дисциплинирует и настраивает на конструктивную работу. Рейтинг — в силу более четкой дифференциации оценки учебных достижений, её прозрачности и возможности самостоятельной фиксации школьником создаёт все условия для проявления ответственности младшим подростком, вознаграждая высоким баллом в конце рубежного периода.

Под возможностями С.А. Кузнецов и И.Ожегов, Н.Ю. Шведова понимают средство, условие, обстоятельство, необходимое для осуществления чего-нибудь. К возможностям модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка следует отнести информативность, комплексность, организационность, системность, технологичность. Информативность проявляется через ясность и однозначность правил системы оценивания, известных всем участникам образовательного процесса, которые при этом не могут быть произвольным образом изменены. Комплексность — через наличие в системе оценивания тех инструментов, которые позволяют оценить весь спектр учебных достижений обучающихся. Организационность проявляется в максимально эффективном использовании учебного времени за счет методически обоснованного построения модулей и использования средств ИКТ в обучении. Системность —

посредством четкой структуризации содержания обучения, последовательным изложением теоретического материала, обеспечением учебного процесса методическим материалом, системой оценки и контроля усвоения знаний, позволяющей корректировать процесс обучения. Технологичность — структуризацией содержания обучения, четкой последовательностью предъявления всех элементов дидактической системы в форме модульной программы, вариативностью структурных организационно-методических единиц. Данные существенные характеристики педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения стимулируют развитие мотивационно-ценностного компонента ответственности младшего подростка и обеспечивают реализацию соответствующей функции самореализации через группу подчинённых друг другу задач, образующих систему мотивов.

Как показал проведённый нами анализ научной литературы и собственная опытно-экспериментальная работа возможности модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка не всегда востребованы, но очень легко там реализуются. Их проявление можно продемонстрировать на примере сопоставления с традиционной системой обучения. Условия и средства, которыми располагает учитель для коррекции безответственного поведения обучающегося в рамках традиционной системы обучения достаточно скудны. В случае опоздания школьника на урок без уважительной причины, отсутствия рабочих принадлежностей к уроку, домашнего задания, дневника и т.д. учитель может лишь провести с ним беседу, сделать запись в дневник. Однако, как показывает практика, это далеко не всегда приводит к желаемому результату. Обучающийся может совершенно спокойно получить в конце четверти такую же отметку, как и его одноклассник, который ничего такого не практиковал. В таких ситуациях учитель не только не добивается результата в работе с безответственным школьником, но и рискует столкнуться с разочарованием его одноклассников, которое подтолкнет их к практике асоциальной модели поведения. Особыми возможностями для формирования ответственности располагает модульно-рейтинговое обучение, которое позволяет включить в общую оценку не только учебную деятельность, но и её организационно-правовые аспекты, а также различные достижения школьника. Данная системность и технологичность позволяет обеспечить справедливость оценки, которую так рьяно отстаивают школьники в младшем подростковом возрасте и позволяет им осознать значимость ответственного поведения.

Ресурсы (от франц. *ressource* — вспомогательное средство) Е.Н. Захаренко, Л.Н. Комаровой, И.В. Нечаевой и Л. П. Крысиной понимаются как средства, ценности, запасы, возможности, источники средств, доходов, к которым обращаются в необходимом случае. К ресурсам модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка относятся индивидуализация, объективность, осознанность перспективы и рефлексивность. Индивидуализацию как существенную характеристику педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения выделяет И.Б. Сенновский. Под индивидуализацией здесь, вслед за Б.И. Кононенко, мы понимаем социально-культурный процесс накопления личностью особенного, уникального опыта, рост ее масштаба,

творческого потенциала, универсальности, самостоятельности свободы и ответственности. Мерой индивидуализации является личный вклад в культуру. Объективность как одно из несомненных преимуществ модульно-рейтингового обучения в оценке знаний обучающегося выделяет М.Н. Емельянова, понимаемая ей как минимум везения, максимум работы в течение определенного промежутка времени. Итоговая отметка не зависит от характера межличностных отношений педагога и обучающегося благодаря рейтингу. Осознанность перспективы как существенную характеристику педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения отмечает И.Б. Марцинковский. Начало модуля содержит описание интегрированной цели, начало его элемента — описание частной цели. Программа намечает близкие, средние и дальние перспективы. Е.В. Телеева в своем учебном пособии «Современные средства оценивания результатов обучения» говорит о рефлексивности как отличительной характеристике педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения, которая реализуется посредством комплекса мотивационных стимулов. Среди них можно выделить своевременную и систематическую отметку результатов в точном соответствии с реальными достижениями обучающихся и систему их поощрения, которые создают условия для самоанализа обучающимися своей деятельности. Данные существенные характеристики педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения актуализируют рефлексивный компонент ответственности и обеспечивают реализацию функции самопонимания в индивидуально-личностном становлении младшего подростка.

Дополнительным источником средств, ценностей, запасов модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка являются его ресурсы. Систематически проводимые педагогом рефлексивные беседы со школьниками с параллельной наглядной демонстрацией текущего рейтинга каждого обучающегося подталкивают их к размышлениям, рефлексии своего бытия, поиску смыслов. Система дополнительных поощрений школьника по результатам аттестации ориентирует его на успех, стимулирует рост социальной активности, самостоятельность и творчество, повышает учебную мотивацию. Ресурсы как интегративные свойства, в отличие от способностей и возможностей (которые в большей степени ориентированы на формирование ответственности), обеспечивают не только осознание ценности ответственности, но и личностное развитие младшего подростка в целом посредством реализации выделенных нами функций.

Проведенный теоретический анализ представленных выше исследований позволил определить педагогический потенциал модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка как совокупность:

- способностей, изначально заложенных и возникающих через создание упорядоченной системы балльной оценки учебной, самостоятельной, внеаудиторной работы в течение четверти, полугодия, года. Составляющая стимулирует развитие эмоционально-волевого компонента и обеспечивает ре-

ализацию регулятивно-поведенческой функции ответственности в индивидуально-личностном становлении младшего подростка;

- возможностей, реализующихся путем включения в рейтинговую систему оценки организационно-правовые элементы учебной деятельности младшего подростка (опоздание на урок, своевременность сдачи отчетности, ведение рабочей тетради, наличие спортивной формы и т. д.) и его различные достижения (успешное участие в олимпиадах, конкурсах, фестивалях, конференциях и т. д.), влияющие на итоговую отметку по дисциплине. Данная составляющая стимулирует развитие мотивационно-ценностного компонента ответственности младшего подростка и обеспечивает реализацию соответствующей функции самореализации;
- ресурсов, актуализирующихся посредством систематически проводимой педагогом рефлексии согласно рейтинговому регламенту, сопровождающейся наглядной демонстрацией достижений каждого обучающегося и наличием системы поощрений по результатам аттестации (публикация лучших результатов на рейтинговом стенде и сайте школы, наградной значек, сувениры с эмблемой школы, выездные образовательные программы и т. д.). Составляющая изначально актуализирует рефлексивный компонент ответственности и обеспечивает реализацию функции самопонимания в индивидуально-личностном становлении младшего подростка. В процессе дальнейшего перехода младшего подростка на последующие, более совершенные уровни ответственности, интегрирует две предыдущие составляющие и обеспечивает личностное развитие младшего подростка в целом посредством реализации выделенных нами функций ответственности.

Определение педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка открывает пути для уточнения принципов деятельности и методики работы учителя по его реализации.

Список литературы

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009.
2. Комлев А.В. Научное понимание ответственности младшего подростка как основа педагогического целеполагания // Грани познания: электрон. науч.-образоват. журн. ВГСПУ. — 2014. — № 3 (30). — С. 31–35. — URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1394792624.pdf>
3. Комлев А.В. Существенные характеристики ответственности как качества личности младшего подростка: сборник статей Всероссийской интернет-конференции с международным участием 22-25 апреля 2014 года.: — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014.
4. Митрахович В.А. Потенциал как педагогическая категория // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Пед. науки. 2008. № 9 (33). С.16–20.

ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИГРУШЕК НА ЛИЧНОСТЬ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Королева Марина Викторовна

*Студент, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)
г. Арзамас*

Кузовлева Оксана Александровна

*Студент, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)
г. Арзамас*

THE INFLUENCE OF MODERN TOYS ON THE IDENTITY OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

*Koroleva Marina Viktorovna, student, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch), Arzamas
Kuzovleva Oksana Aleksandrovna, student, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch), Arzamas*

АННОТАЦИЯ

В статье исследуется проблема влияния современных игрушек на личность детей дошкольного возраста. Представлен обзор популярных современных игрушек, которые оказывают негативное влияние на развитие личности дошкольников.

ABSTRACT

The article examines the problem of the influence of modern toys on the identity of children of preschool age. Presents an overview of popular toys that have a negative impact on the personality development of preschool children.

Ключевые слова: игра; игрушка; личность; дети дошкольного возраста.

Keywords: game; toy; person; children of preschool age.

Игра как ведущая деятельность в дошкольном возрасте пронизывает все детство ребенка и оказывает мощное воздействие на развитие личности дошкольника. Неотъемлемой частью игр являются различные игрушки. Игрушка является важным спутником ребенка и оказывает существенное влияние на эмоционально-нравственную сферу, общение со взрослыми и сверстниками. Специалистами доказано, что игрушки способствуют физическому и психическому развитию ребенка, социализации личности.

О роли игрушки в социализации личности писала Н.К. Крупская. По ее мнению, игрушки знакомят детей с окружающей действительностью и способствуют сенсорному развитию ребенка. Известный педагог Д.В. Мендже-рицкая считала игрушку важнейшим средством трудового воспитания дошкольников, развития интереса к труду, любознательности. Известный психолог Г.А. Урунтаева говорила о том, что взрослому необходимо учить ребенка действовать с игрушками. Только тогда игрушки будут способствовать умственному развитию детей и раскрывать перед ними различные социальные роли. Е.А. Коссаковская подчеркивала необходимость учета возрастных особенностей детей при подборе игрушек. Автор пишет, что те игрушки, которые способствуют развитию детей младшей группы, не могут быть актуальны для детей старшей группы.

Из поколения в поколение игрушка передает культурный и общественный опыт. На протяжении веков игрушки меняют свой облик и способствуют развитию качеств детей, которые востребованы в обществе. Сейчас на прилавках магазинов не часто можно встретить игрушки прошлого века, такие как матрешки, неваляшки, плюшевые мишки и другие. Детям такие игрушки уже не интересны. Игрушки являются отражением окружающего ребенка мира. Однако многие современные игрушки представляют собой искаженное отражение действительности.

В современном мире присутствует тенденция европеизации игрушек. Прекрасные куклы прошлого столетия полностью изменили свой облик: пропорции тела, прически, одежда, яркий макияж. Игрушки животных тоже изменились: розовые пони с голубой гривой, собаки с большими головами и маленьким туловищем, коты разных цветов с длинными шеями и маленькими лапами. Появляются игрушки – персонажи современных японских и американских мультфильмов (человек-паук, бетмен, роботы- трансформеры, монстры, микробы, мутанты, тролли). В связи с инновационными технологиями появляются такие игрушки, как компьютеры, планшетты, посудомоечные машины, телефоны, стиральные машины и др. Актуальны различные игрушки - оружия (пистолеты, ножи, рогатки, кинжалы, ружья), которые в действительности могут нанести вред здоровью ребенка.

В наше время производство игрушек является успешным и прибыльным бизнесом. Ребенка завораживает красота и многообразие современных игрушек в магазинах. Родители, покупая детям игрушку, часто не задумываются о ее влиянии на личность ребенка. Однако влияние может носить катастрофический характер. Большинство современных игрушек разрушают эстетические эталоны детей и активизируют агрессию и тревожность (например, куклы Братц, монстры, пистолеты и ружья с пулями). Многие родители не подозревают о таких последствиях, поэтому эти новые яркие игрушки оказываются в играх детей.

В детских садах и игротеках нет современных игрушек, оказывающих негативное воздействие на личность. Психологи отслеживают появление новых игрушек в группах и стараются комплектовать игротеку развивающими игрушками. Однако дети ежедневно приносят из дома свои игрушки. Среди них часто встречаются вышеперечисленные игрушки. Ребенок, увидев у сверстника новенькую, яркую, необычную игрушку, конечно, захочет такую

же. И родители, не желая слушать истерики и капризы, купят своему ребенку желанную игрушку. Такая тенденция присутствует во многих семьях.

С целью изучения отношения родителей к современным игрушкам был проведен социологический опрос. Его участниками стали родители детей, посещающих детский сад № 35 города Арзамас. Выяснилось, что многие родители, покупая игрушку, руководствуются тем, что она очень понравилась ребенку и, в большинстве случаев, не задумываются о вреде данной игрушки или пользе.

В том же детском саду в средней и старшей группах мы проводили наблюдение за тем, какие игрушки дети приносят из дома. Нами было выявлено, что самые популярные современные игрушки, негативно влияющие на личность детей – это куклы Барби, Братц, роботы - трансформеры, монстры.

Кукла Барби является одной из самых предпочитаемых девочками игрушек. На первый взгляд, ничего негативного и угрожающего в кукле нет. Это длинноногая блондинка, с шикарными волосами и роскошными нарядами. Однако Барби не самым лучшим образом влияет на личность девочек. Ее внешность навязывает ребенку определенный стереотип идеальной девушки. Это способствует развитию у девочек чувства неуверенности относительно собственного образа и недовольство своей внешностью, возникновению тревожности. У детей снижается самооценка. Параметры тела Барби являются неправильными, она имеет непропорциональные ноги и руки, широкие плечи, очень большой бюст, который не соответствует талии и плоским бедрам. Кукла должна развивать у ребенка чувство материнской заботы. Образ Барби представлен красивой модельной внешностью с шикарными нарядами. В играх детей кукла заводит романы (кукла Кен), живет в роскошном доме и имеет несколько машин. Все это символизирует жизнь богатой, красивой, беззаботной девушки. Ребенок невольно выступает в образе Барби, однако это способствует неправильному восприятию реальной жизни.

Ещё одной популярной игрушкой является кукла Братц. Эта кукла имеет непропорциональное тело. Голова больше тела в два раза, на лице так же не пропорциональны губы, глаза, нос. Сама по себе кукла очень яркая, она имеет длинные разноцветные волосы, яркий и бросающийся макияж, разнообразную, красочную одежду. Такая кукла демонстрирует некрасивую, порой даже уродливую, внешность и навязывает свои эстетические эталоны ребенку. У девочек, которые играют с куклой Братц, не будет воспитываться эстетический вкус.

Роботы - трансформеры также нравятся детям, в особенности мальчикам. Эти игрушки негативно влияют на личность ребенка. Отталкивающий, агрессивный вид

роботов - трансформеров деформирует картину мира беззащитного ребенка. Такие игрушки могут спровоцировать самые разнообразные неврозы, стать причиной навязчивых фобий и беспокойных снов. Кроме того, однообразные манипуляции (чаще всего превращение робота в звездолет и обратно) подменяют игровую деятельность, что тормозит интеллектуальное и творческое развитие ребенка.

Ещё одной популярной игрушкой, которую дети часто приносят в детский сад, является игрушка – монстр. Сам внешний вид игрушки является неким отрицанием эстетических норм, принятых человеком. А поведение персонажей - монстров в мультфильмах (соответственно и в играх детей) аморально. Получается, что монстры, чей внешний вид и поведение сильно отличаются от нормы, навязывают детям свое представление об эстетических и нравственных ценностях. Сюжет игры с монстром обычно построен на конфликте между людьми (куклами, изображающими людей) и непосредственно самим монстром. Это во многом объясняет тот факт, что многие дети агрессивно и деструктивно решают конфликты в группе со сверстниками. Кроме того, такие игрушки перевозбуждают нервную систему ребенка, что может привести к различным неблагоприятным последствиям.

Таким образом, существует множество современных игрушек, негативно влияющих на личность ребенка. Воспитателям и психологам необходимо вести просветительскую работу с родителями о влиянии современных игрушек на личность детей дошкольного возраста. Родителям следует критически относиться к современным игрушкам и ограждать детей от таких игрушек, которые способны нанести вред психике ребенка.

Литература:

1. Абрамян Л.А., Антонова Т.В., Артемова Л.В. и др. Игра дошкольника /Под ред С.Л.Новоселовой. – М.,1989. – 252с.;
2. Коссаковская Е.А. Игрушка в жизни ребенка: пособие для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1980. – 62с.;
3. Литвинов С.А. «Н.К. Крупская – жизнь, деятельность, педагогические идеи». Издательство «Радянська школа», Киев,1970г. – 224 с.;
4. Менджеричкая Д.В.. Воспитателю о детской игре. Под редакцией Т.А.Марковой. – М.: Просвещение, 1982. – 128 с.;
5. Мухина В. Дети и куклы: таинство взаимодействия // Народное образование. - 1997 - №5. - С. 28-33.;
6. Урунтаева Г.А. Детская психология. М.: Академия, 2006. - 386 с.

РЕАЛЬНО-ВИРТУАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Королюк Ирина Эдуардовна,

Аспирант, ФГБОУВПО "Удмуртский государственный университет" г. Ижевск

REAL AND VIRTUAL SPACE AS PEDAGOGICAL CATEGORY

Irina Korolyuk, graduate student of the Udmurt State University, Izhevsk

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена новому направлению в педагогике созданию реально-виртуального образовательного пространства. В статье рассматривается понятие и основные черты реально-виртуального пространства.

ABSTRACT

The article is sanctified to new direction in pedagogics tocreation of really-virtual educational space. There are analyses of the concept and basic lines of really-virtual space in the article.

Ключевые слова: реально-виртуальное пространство.

Keywords: really-virtual space.

Состояние современного образования и тенденции развития общества требуют новых системно-организующих подходов к развитию образовательной среды. Для обоснования научного понимания понятия "реально-виртуальное пространство" вначале необходимо рассмотреть понятие "образовательное пространство".

Понятие "пространство" относится к числу фундаментальных философских и общенаучных категорий. В 90-е годы данное понятие появляется в работе И. Фрумина и Б. Эльконина "Образовательное пространство как пространство развития". Некоторые авторы под образовательным пространством понимают комплекс явлений, сочетающий в себе взаимодействие и взаимовоздействие различных социальных факторов и действующих на конкретной территории. В упрощенном варианте под образовательным пространством подразумевается территория, рассматриваемая исключительно с образовательной точки зрения [4].

С введением цифровых технологий появились понятия "информационное пространство", "медиапространство". В ряде научных работ последних лет стал использоваться ещё один термин "интернет-пространство" или виртуальное пространство. Пространство, созданное с помощью цифровых технологий, стремительно внедряется не только в жизнь современного общества, но и в структуру жизненного пространства личности, в образование.

В чем отличия этих понятий и как ориентироваться педагогу при проектировании образовательного пространства?

Первым в системе образования появилось понятие "информационное пространство". Информационное пространство трактуется как совокупность банков и баз данных, технологий их сопровождения и использования, информационных телекоммуникационных систем, функционирующих на основе общих принципов и обеспечивающих: информационное взаимодействие организаций и граждан; удовлетворение их информационных потребностей.

Основными компонентами информационного пространства являются: информационные ресурсы, средства информационного взаимодействия и информационная инфраструктура [2].

По мере создания и развития информационного пространства появилось понятие "медиапространства". Медиапространство—это пространство, создаваемое электронными средствами коммуникации; это "электронные условия, в которых группы людей могут работать вместе, даже если они не находятся в одном и том же месте в одно и то же время. В этом пространстве люди могут создавать в реальном времени визуальную и звуковую среду, охватывающую физическое пространство с его подразделениями. Они также могут контролировать запись,

доступ и воспроизведение изображений и звуков в этой среде" [5].

В последнее время все чаще стало появляться понятие "виртуального пространства". Виртуальное пространство—это особая психолого-педагогическая среда, создаваемая мультимедиа-средствами, предоставляющая звуковую, зрительную, тактильную, а также другие виды информации и создающая иллюзию присутствия пользователя в объемном искусственно созданном пространстве, позволяющая ему перемещаться относительно объектов и субъектов этого пространства в реальном времени. Системы виртуальной реальности обеспечивают прямой "непосредственный" контакт человека со средой [1].

Применение мультимедиа средств в образовании коренным образом меняет механизм восприятия и осмысления получаемой информации. При работе с системами виртуальной реальности происходит качественное изменение восприятия информации. Технологии виртуальной реальности быстрое усвоение и лучшее понимание учебного материала в процессе обучения.

Интернет-пространство или виртуальное пространство является метасредой. Оно является средой для коммуникации, средой для реализации бизнес-технологий, средой для существования и работы СМИ, средой для хранения и обработки информации. С помощью новых информационных технологий создается возможность контакта между людьми вне физического присутствия.

Выступая с тех позиций, что реально-виртуальное пространство является частью исследовательского поля, охватывающего проблему организации открытого образовательного пространства, мы решаем рассматривать реальное и виртуальное образовательное пространства как взаимодополняющие, органично создающееся реально-виртуальное пространство на основе интеграции образования и информационной карты мира. Резкое разграничение виртуального и реального пространства вряд ли возможно, так как скорее всего существуют некие пограничные зоны перехода реального пространства в виртуальное, и наоборот, виртуального – в реальное. Если задействованы зрение, слух, осязание человека, сидящего за компьютером. объективное пространство характеризуется как пропущенное через восприятие субъекта отражение реального мира, т.е. в одной точке как бы совпадают реальное и виртуальное. Отражение реального мира пропускается не через сознание, а через восприятие (восприятие шире: оно связано не только с сознанием, но и с более широким кругом явлений и процессов) [3].

Реально-виртуальное пространство предполагает возможность дистанционного, интерактивного, профессионально-культурного взаимодействия всех субъектов открытого образовательного пространства в форматах:

ученик-педагог, ученик-ученик, педагог-педагог, педагог-родитель, педагог-работодатель-родитель, педагог-ученик-работодатель.

Далее мы видим смысл в определении основных черт реально-виртуального пространства.

Первой чертой, на наш взгляд, является наличие автоматизированной системы обучения, осуществление компьютерной диагностики и контроля учебных знаний и умений.

Второй чертой является внедрение в содержание образовательного пространства информационно-коммуникационных технологий, которые поддерживают создание, хранение, обновление и передачу всем субъектам образовательного процесса актуального учебного материала, в электронном формате, представляющего по своей сути огромную информационно-справочную базу разных областей знаний.

Третьей чертой является организация профессионально-культурного взаимодействия всех субъектов открытого образовательного пространства.

Основные категории педагогики (обучение, воспитание, образование) с изменением образовательной среды и появления реально-виртуального пространства приобретают иной смысл. Но современное образование

не в полной мере готово к проектированию реально-виртуального пространства в силу ряда причин: не подготовленность педагогических кадров к работе в интегрированной среде, отсутствие соответствующих условий во многих образовательных организациях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Днепров С.А., Каткова А.Л. Педагогические возможности виртуального пространства компьютерной игры. Ж. Педагогическое образование №9, 2009, с. 16-23. Режим доступа: <http://journals.uspu.ru/i/inst/>.
2. Информационное общество // Глоссарий. ru [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Б. М., 2006. – Режим доступа: [http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch2.cgi?Rlt\(uwsg.outtul!uh\\$lxylu\)](http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch2.cgi?Rlt(uwsg.outtul!uh$lxylu)).
3. Носов Н.А. 1993. – Реальные нереальности // Человек, 1993, № 1, с. 36-38.
4. Слободчиков В.И. Подходы и проблемы перехода к открытому образовательному пространству // Переход к Открытому образовательному пространству - стратегии инновационного управления. – Томск, 2003, с. 3-9.
5. Robert Stults Media Space, Xerox PARC, 1986.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ А.Н. БУХОВЦЕВА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Ксенофонтова Розалия Викторовна,

Старший преподаватель кафедры фортепиано, Санкт-Петербургский государственный Университет культуры и искусств, г. Санкт-Петербург

PEDAGOGICAL VIEWS BY A. BUHOVTSEV IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY MUSIC PEDAGOGYCS

Ksenofontova Rosalia, Senior Lecturer of Piano Department, St. Petersburg State University of Culture and Arts, St. Petersburg

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена рассмотрению некоторых аспектов педагогического творчества А.Н. Буховцева – одного из ярких представителей российской фортепианной педагогики XIX века. На основе изучения оригинальных методических трудов, посвященных различным аспектам фортепианной педагогики, и переводов трудов выдающихся европейских пианистов -музыкантов делается вывод о необходимости изучения теоретического наследия А.Н. Буховцева, которое представляет ценность в историко-педагогическом ракурсе и с точки зрения современных подходов к обучению игре на фортепиано.

ABSTRACT

The article shows some aspects of pedagogics by A.N. Buhovtsev - one of the brightest persons of Russian piano pedagogics in XIX century. Based on the study of original methodological works on various aspects of piano pedagogy, and translations of the works of prominent European pianists the author concludes the need to study the theoretical heritage of A.N. Buhovtsev, which is valuable not only in the historical and pedagogical perspective but from the point of view of modern approaches of piano training as well.

Ключевые слова: музыкальная педагогика, методика преподавания фортепиано, история фортепианного искусства, российская фортепианная педагогика XIX века

Keywords: music pedagogy, methodology of piano teaching, piano art history, the Russian piano pedagogy of the XIX century

Во второй половине XIX века в России возрастает роль прогрессивного направления в развитии музыкально-критической мысли, исполнительского искусства и фортепианной педагогики. Главное внимание в воспита-

нии музыканта уделяется художественной стороне исполнения; отвергаются рутинные методы преподавания; подвергается критике художественно-неполноценный репертуар пианистов-виртуозов, обусловленный стремлением

покорить слушателя виртуозным блеском. Особое влияние на развитие исполнительского искусства оказала концертная деятельность А.Г. и Н.Г. Рубинштейнов, ставшая для музыкантов благодатным стимулом к творческому исследованию и исполнительскому анализу.

Проблемы художественной интерпретации глубоко и всесторонне рассматривались в критических статьях А.Н. Серова. Музыкальный критик подчеркивал эстетическую нравственную роль музыки в воспитании общества, значение исполнителя как проводника мыслей и чувств композитора. В статье «Музыка и виртуозы» А.Н. Серов пишет, что «истинная поэзия возможна лишь в тех музыкальных произведениях, где присутствует логика» [7, с.77]; музыка, рожденная «по вдохновению, без всякого расчета на виртуозность, ... состоит из тонких, уловимых только для поэтической организации оттенков» [7, с.85]. Чтобы воспроизвести их, исполнитель «должен развивать в себе искусство понимать смысл музыкальной речи, уразуметь тайну музыкальной поэзии, приучить себя читать между строк, как незримые, но понятные поэтические письмена» [7, с.85]

А.Н. Серов верил в возможность влиять на вкус публики, «остающейся равнодушной к красоте и правде, глубоко задуманной и глубоко преданной» [7, с.81]. Эта высокая роль предназначена молодым, талантливым музыкантам, владеющим виртуозностью в высоком смысле этого слова; однако у них «должны быть развиты в равной степени: техническое совершенство исполнения и глубокая разумная любовь к искусству», эта любовь «никогда не позволит уклоняться от того пути, на котором постоянным светилом сияет само искусство, как высшая поэтическая цель...» [7, с.85].

Этот пламенный призыв был подхвачен талантливыми представителями молодого поколения, такими как А.Н. Буховцев, М.Н. Курбатов и др.

Александр Никитович Буховцев (1850-1897) окончил Московскую консерваторию по классу Николая Григорьевича Рубинштейна и преподавал игру на фортепиано в Московском Николаевском женском училище и в Московском Николаевском женском институте; читал лекции по фортепианной педагогике и теории музыки. Буховцев написал целый ряд трудов по методике преподавания фортепиано, теории музыки и исполнительству.

А.Н. Буховцев перевел на русский язык труды зарубежных пианистов: Гермер Г. «Как должно играть на фортепиано». – М., 1889; Рима Х. «Катезихис» фортепианной игры. – М., 1892; Пфейфер Т. «Лекции Ганса Бюлова» - М., 1895.

В периодических изданиях того времени – «Баян», Русские ведомости», «Семья» - можно найти его статьи и заметки о музыке и исполнительстве.

Особое место в публикациях А.Н. Буховцева занимают статьи и методические труды, посвященные творчеству А.Н. и Н.Г. Рубинштейнов:

- Руководство к употреблению фортепианной педали, с примерами, взятыми из исторических концертов А.Г. Рубинштейна под редакцией С.И. Танеева. – М., 1904.
- Объяснительный текст к исполнению фортепианных пьес в интерпретации братьев А.Г. и Н.Г. Рубинштейнов и характеристика особенностей игры преимущественно Н. Г. Рубинштейна. – М., 1896.
- Чем пленяет нас А.Г. Рубинштейн. – М., 1889.

«Руководство к употреблению фортепианной педали» явилось единственным к тому времени методическим пособием о педализации, подробно излагающим основы и принципы употребления педали и весьма ценным для использования в педагогической практике. Незавершенность данной темы в методической литературе (кроме двух работ немецких авторов Шмидта Г. и Келлера Г. о педали) послужила причиной к написанию данной работы, содержащей все сведения о педали – ее видах, способах и методах применения.

Буховцев А.Н. отмечает, что исполнители часто пользуются педалью бессознательно; композиторы же указывают ее применение весьма неясно: «Гуммель, к примеру, не признает ее необходимою, Черни также не соблюдает никаких правил...» [3, с.3] Буховцев называет педаль исключительным средством художественного выражения, позволяющим достичь интересных звуковых эффектов, придающим звуку силу, сочность, полноту. Кроме того, педаль подчеркивает границы фразировки и усиливает контрастность динамических нюансов.

«Драгоценным пособием» [3, с.5] к созданию «Руководства...», как отмечает сам автор, явились исторические концерты Антона Рубинштейна, происходившие в Москве в январе и феврале 1896 г.; в программе концертов исполнялась музыка композиторов трех столетий. Значительную часть «Руководства...» составили примеры использования педали Антоном Григорьевичем Рубинштейном, записанные автором во время исполнения.

В «Предварительных замечаниях» Буховцев указывает виды педали: обыкновенная, запаздывающая, и способы применения педали: полная, полупедаль, тремолирующая; описывает механизм действия педали. Проводя «опыты» на инструменте, Буховцев объясняет акустические свойства педали, основанные на резонансно возникающих при звучании любого звука (основного тона) его верхних и нижних призвуках. «Педаль, взятая с основным тоном, поднимая все демпферы, освобождает таким образом все струны и дает возможность всем призвукам отзываться с силою, соответствующею степени их близости к основному тону» [3, с.9]. Эффект «звучащих пауз» основан также на свойстве педали продлевать звук – после снятия рук с клавиатуры как бы создается атмосфера «свободного звукового полета».

В основном разделе «Руководства...» дается подробный обзор функции педали в каждом конкретном случае:

Связующая роль:

- связывание отдаленных друг от друга звуков;
- в контрапунктических местах, когда нужно продолжить звучание одного голоса в то время, когда должен вступить другой голос, отстоящий от первого на интервал больше октавы;
- для продолжения ноты главного голоса, когда необходимо воспользоваться теми же пальцами для исполнения другого голоса. Благодаря этой функции, отмечает Буховцев, сделалось возможным исполнение таких двуручных фортепианных транскрипций, которые соперничают по полноте звучания с оркестровыми партитурами – транскрипции Тальберга, Листа, Таузига, Гензельта; оркестровые переложения А.Н. Рубинштейна, увертюры Бетховена «Эгмонт», «Свадебный марш»

Мендельсона, исполняемые в исторических концертах [3, с.14].

Педали применяются для целей фразировки и нюансировки:

- в начале фразы, чтобы рельефно выделить вступление главного голоса;
- для усиления контраста между фразами различного характера;
- для усиления динамического контраста при повторении одной и той же фразы;

Для получения чисто оркестровой краски при чередовании различных групп голосов.

Педали являются необходимым средством выполнения художественных задач – например, для придания характера «неопределенности, неясности, туманности», иногда приближая звучание к таким явлениям, как «шорох, шелест, гром, порывы ветра...» [3, с.16]. Буховцев приводит примеры из финала шопеновской сонаты, где А. Рубинштейн берет короткую педаль на гамме, желая изобразить порывы ветра; в Колыбельной песне Шопена А. Рубинштейн берет непрерывную педаль по тактам, вместе с применением пианиссимо, без малейшего изменения динамических нюансов от начала и до конца пьесы. Создается «картина грез засыпающего ребенка, убаюкиваемого мерно качающейся колыбелью». В Похоронном марше Шопена (из сонаты b-moll) для изображения приближающейся процессии Рубинштейн берет запаздывающую педаль сначала по четвертям (при PP и P), затем по полутактам (при f), и наконец, по тактам (при ff); для изображения удаляющегося шествия динамика и распределение педали идет на спад в обратном «зеркальном» порядке [3, с.17].

А.Н. Буховцев разъясняет отличия в способах применения обыкновенной педали и запаздывающей [Зс. 17-18]:

Обыкновенная педаль применяется:

- в начале пьес после общей паузы в обеих руках;
- при отрывистых отдельных нотах и аккордах для придания им большей полноты звука;
- при быстром арпеджировании двойных нот и аккордов, выходящих за пределы октавы и вообще при быстром арпеджио;

Запаздывающая педаль применяется для избежания нечистоты в звуках, происходящей при игре legato от нажатия педали в момент удара по клавишам: от неумелого использования педали происходит «слияние» нового и прежнего звука. Запаздывающая педаль имеет свойство придавать особую окраску звуку, несколько усиливая его, в то время, как он выдерживается.

А.Н. Буховцев подчеркивает значение тремолирующей и левой педали в создании особенного звукового колорита. Эффект тремолирующей педали достигается частой ее подменой, так что звуки воспринимаются «как бы вибрирующими на ножке педали» [Зс. 28-29]. Левая педаль используется для достижения большей тонкости и поэтичности звучания; получения наибольшего контраста между главными и второстепенными голосами; для ослабления последних нот мелодического рисунка или фразы.

А. Н. Буховцев отмечает случаи, когда педаль неуместна:

- в старинных полифонических сочинениях, где педаль применяется очень редко и довольно коротка;

- в гармонических фигурациях, где голоса расположены в тесном расположении и притом в низком регистре;

- во фразе, исполняемой отрывисто и очень легко, особенно если такая фраза следует после фразы противоположного характера, исполняемой с педалью.

Подводя итоги сказанному, А.Н. Буховцев констатирует, что при использовании педали необходимо осмысливать гармоническую структуру произведения, тип фортепианной фактуры, особенно контрапунктический, учитывать характер мелодии и аккомпанемента, границы фраз, силу требуемого звучания, объем регистрового диапазона, характер артикуляции и стиля исполняемого произведения. Главное – руководствоваться характером музыки и художественными задачами, стремлением достичь с помощью педали необходимой красочности звучания, и помнить слова великого Антона Григорьевича Рубинштейна: «Чем я больше играю, тем больше убеждаюсь, что педаль – душа фортепиано... Есть случаи, где педаль – все!» [3, с.32].

Много работ А.Н. Буховцева посвящено проблемам первоначального обучения игре на фортепиано: Настольная справочная книга для преподавателей и всех занимающихся фортепианной игрой. – М., 1897; Элементарный учебник фортепианной метрики. – М., 1887; Курс методики элементарного обучения игре на фортепиано. В вопросах и ответах. – М., 1888; Пособие для приобретения первоначального навыка в чтении нот в фортепианных ключах. – М., 1897.

А.Н. Буховцев является автором репертуарных сборников, имеющих определенную методическую направленность: Фортепианный сборник для практического изучения фразировки; Указатель пьес, распределенных по степеням трудности. – М., 1890; Сборник этюдов различных авторов (девять тетрадей); Собрание инструктивных и салонных пьес различных авторов; Сборник ежедневных упражнений, составленный по Леберту и Ганону.

Значительным методическим трудом А.Н. Буховцева является «Курс методики элементарного обучения игре на фортепиано в вопросах и ответах» (М., 1888). В пособии использованы ранее написанные труды А.Н. Буховцева «Записки по элементарной фортепианной педагогике» и «Элементарная теория в вопросах и ответах. Младший возраст».

В «Курсе методики элементарного обучения» автор излагает полный перечень вопросов, входящих в программу музыкально-педагогических классов Московского Николаевского женского училища и Московского Николаевского женского института, где он преподавал фортепиано и теорию музыки. А.Н. Буховцев настаивает на систематичности в начальном обучении фортепиано, не допускающей ни малейших пробелов в знаниях ученика и облегчающей ему усвоение знаний. Обучение нужно вести «от сообщения простых, основных, существенных знаний к постепенному переходу к знаниям более сложным» [1, с.15].

К существенным знаниям автор относит знания учеником фортепианных ключей, деления нот (метрики); умение исполнять связно унисоны «при природном и растянутом расположении рук»; игру гамм и легких арпеджио; умение отрывисто исполнять унисоны и двойные

ноты по две, по три и больше; способность вести два самостоятельных или различных по значению голоса в одной и той же руке; выработку элементарной независимости рук.

Обучение фортепианной технике, писал А.Н. Буховцев, необходимо для того, чтобы «приспособить руку к фортепианному исполнению, освоить все движения, встречающиеся при правильной игре на фортепиано и обрзающие различные технические приемы» [1, с.15].

А.Н. Буховцев подробно объясняет методику усвоения названий нот на клавиатуре и расположения октав в различных регистрах; предлагает рациональные способы заучивания нот на нотном стане в обоих фортепианных ключах [1, с.16-20].

Большое внимание придает автор посадке ученика за инструментом: стул должен быть такой высоты, чтобы «локоть отвесно опущенного плеча при нажиме клавиши был на одном уровне с поверхностью клавиши»; «корпус нужно держать прямо, не горбиться и не поднимать ключиц; плечо должно быть опущено вертикально, а ноги должны иметь твердую опору» [1, с.20]. Ученик должен сидеть на таком расстоянии от клавиатуры, чтобы локоть (при опущенном плече и нажимающих клавиши пальцах) «оказывался вдоль корпуса».

В развитии пальцевой техники Буховцев руководствуется приемами старой методики игры исключительно пальцами. Уже в первом рекомендуемом им упражнении он требует строго ограничивать движения пясти и кисти рук; упражнение выполнять, быстро и высоко поднимая и опуская закругленные пальцы (многократно, по 20-30 раз!). В то же время он отрицательно относится к использованию рукодержателя, искусственно удерживающего руку в спокойном состоянии.

Буховцев справедливо настаивает на обязательном изучении гамм, как наиболее рационального средства для выработки «быстрой, связной, легкой и свободной игры унисонов», а также для развития «плавных горизонтальных поворотов кисти».

Буховцев предлагает дополнительные упражнения к исполнению гамм:

- исполнение гаммы До мажор двумя пальцами (первым и вторым) на две октавы со счетом до двух; тремя пальцами на три октавы со счетом до трех; четырьмя пальцами на четыре октавы со счетом до четырех;
- играть гаммы со счетом «до семи» на четыре октавы. Таким образом, легче заучивается правильная аппликатура (четвертый палец приходится на счет «два» в левой руке и на счет «семь» в правой руке).

А.Н. Буховцев отмечает положительное воздействие игры с акцентами для выравнивания пальцевого удара в силе и скорости; предлагает упражнения для развития независимости рук, когда обе руки одновременно выполняют разные динамические и артикуляционные задачи.

При выборе учебного репертуара А.Н. Буховцев рекомендует руководствоваться определенными целями

воспитания и развития тех или иных навыков и способностей; советует использовать следующие сборники: Bodmann – Pieces instructive Тетр. 1-3 (издание Лютша); Ryba – Execution, Cah 3me et 4me (одноголосные номера); Scmitt. Exercices preparations; Буховцев А.Н. Сборник ежедневных упражнений, составленный по Леберту и Ганону.

Объяснять ученику новое нужно доступно и понятно, учитывая степень его общего развития; воспитывать на уроке самостоятельность – уметь видеть все обозначения указанные в нотном тексте, способность смотреть вперед при игре по нотам, рельефно выделять главный голос, основные басы и выполнять наиболее существенные оттенки. При ошибках ученика избегать подсказок, стимулировать ученика на осознание ошибки. Двухголосные пьесы, наиболее трудные места учить, прорабатывая каждый голос отдельно.

А.Н. Буховцев перечисляет основные требования, предъявляемые к ученику в первый период обучения: умение ровно считать; точно исполнять формы нот (длительности); играть строго в такт; хорошо связывать унисоны, двойные ноты; выполнять требуемую аппликатуру, штрихи стаккато и легато (о художественных задачах автор пока умалчивает. – Р.К.).

При некоторых негативных моментах – предлагаемая методика старой школы пальцевой игры – «Курс методики элементарного обучения игре на фортепиано» является полезным практическим пособием для молодых педагогов.

Таким образом, принципы, предлагаемые А.Н. Буховцевым являются достаточно значимыми не только с историко-педагогической точки зрения, но и достойны уважения и изучения современными педагогами-пианистами и всеми, кто интересуется фортепианной педагогией.

Список литературы:

1. Буховцев А.Н. Курс методики элементарного обучения игре на фортепиано в вопросах и ответах. – Москва, 1888.
2. Буховцев А.Н. Объяснительный текст к исполнению фортепианных пьес в интерпретации братьев А.Г. и Н.Г. Рубинштейнов и характеристика особенностей игры преимущественно Н.Г. Рубинштейна. – Москва, 1896.
3. Буховцев А.Н. Руководство к употреблению фортепианной педали, с примерами, взятыми из исторических концертов А. Г. Рубинштейна / под редакцией С.И. Танеева. – Москва, 1904.
4. Буховцев А.Н. Чем пленяет нас А.Г. Рубинштейн. – Москва, 1889.
5. Мильштейн Я.И. Буховцев А.Н. // Музыкальная энциклопедия. Т. I. – Москва: Советская энциклопедия, 1973. – С. 619.
6. Серов А.Н. Избранные статьи. Т. I. – Москва - Ленинград, 1950-1957.
7. Серов А.Н. Избранные статьи. Т. II. – Москва - Ленинград, 1950-1957.
8. Серов А.Н. Критические статьи. Т. I. – Санкт-Петербург, типография Департамента, 1892

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Макарова Любовь Ивановна,

учитель начальных классов высшей квалификационной категории, Муниципальное общеобразовательное учреждение «Лицей г. Вольска Саратовской области», соискатель кафедры педагогики факультета психологии национального исследовательского Саратовского государственного университета, им. Н.Г. Чернышевского

THE AXIOLOGICAL APPROACH TO THE EDUCATION OF THE CIVIL POSITION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Makarova Lyubov Ivanovna, the teacher of initial classes the highest qualification category Municipal educational institution «Lyceum city of Wolsk of Saratov region», the applicant of the Department of pedagogy of the faculty of psychology national research of Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky

АННОТАЦИЯ

На основе определения гражданских ценностей в статье рассматривается аксиологический подход к воспитанию гражданской позиции младшего школьника.

ANNOTATION

Based on the definition of civic values is considered in the article axiological approach to the education of the civil position of Junior schoolchildren.

Ключевые слова: подход; аксиологический подход; ценность.

Keywords: approach; the axiological approach; value.

Термин «подход» имеет несколько значений, но в педагогике он означает, прежде всего, направленность педагога на использование в своей деятельности совокупности способов и технологий, нацеленных на повышение эффективности работы (Е.Н. Степанова, Л.М. Лузина).

Аксиологический подход к воспитанию выделяется на основе того, что аксиология – это философское учение о природе ценностей, их месте в реальности и о структуре ценностного мира – может рассматриваться как методологическая основа воспитания, поскольку имеет целью введение формирующейся личности в мир ценностей и оказание ей помощи в выборе личностно-значимой системы ценностных ориентаций.

Разработка аксиологического подхода в воспитании связана с именами ведущих отечественных педагогов А.Г. Асмолова, Б.С. Гершунского, В.А. Сланина, Здравомыслова А.Г., Лихачева Б.Т. и др. [1, с.3-12]

Основное понятие «ценность» определяется в Большом энциклопедическом словаре под редакцией А.М. Прохорова: «ценность – положительная или отрицательная значимость объектов окружающего мира для человека, класса, группы, общества в целом, определяемая не их свойствами самими по себе, а их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей, социальных отношений, критерии и способы оценки этой значимости, выраженные в нравственных принципах, и нормах, идеалах, установках, целях». «Ценностная ориентация» – избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, система его установок, убеждений, предпочтений, выраженная в поведении». [5, с.1629]

В Законе РФ «Об образовании» и в «Национальной доктрине развития образования в России» подчеркивается, что образование должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, которое во многом зависит от ее ценностей. [2, 310 с.]

Для воспитания в рамках аксиологического подхода важно понимание того, что мир ценностей объективен, это – сама социокультурная реальность, жизнь человека и общества. Ценности жизни становятся содержанием воспитания; воспитание учит подрастающее поколение решать проблему «как жить». Но нельзя не учесть тот факт, что ценности имеют и личностные проявления, ценностные ориентации (установки, убеждения, интересы, стремления, желания, намерения). Именно ценностные ориентации детерминируют отношение личности к окружающему миру и самому себе.

Теоретики аксиологического подхода предлагают разнообразный спектр ценностей:

- Человек, Мир, Отечество и др. (В. А. Караковский);
- Родина и Народ, Свобода и Честь, Миролюбие, Человечность и др. (А. Н. Яковлев);
- ценности культуры: жизнь Человека, жизнь Общества, образ жизни, достойной Человека, Свобода (Н. Е. Щуркова);
- ценности общественного сознания: Свобода, Достоинство, Честь, Долг, Ответственность, Толерантность (И. А. Зимняя);
- общечеловеческие ценности: Патриотизм, Социальная солидарность, Гражданственность, Семья, Труд и Творчество, Наука, Традиционные российские религии, Искусство и литература, Природа, Человечество (Концепция).

Аксиологический подход к воспитанию гражданской позиции младшего школьника предполагает обращение к гражданским ценностям.

Мы разделяем точку зрения И.В. Метлика, считающего источником перечня гражданских ценностей законодательство Российской Федерации, прежде всего – Конституция и в ней глава 2 «Права и свободы человека и гражданина». [4, 64 с.] Этот подход не противоречит выделению базовых национальных ценностей в Концепции

духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, а упорядочивает их.

Вслед за И.В. Метликом мы определяем следующие линии гражданских ценностей: человек (отношение к себе); человек и семья; человек и природа; человек и другие люди в обществе; человек и его народ, другие народы; человек и Россия как страна, государство; сограждане. Внутри названных линий, опираясь на общечеловеческие ценности (Концепция), выделим: любовь к России, своему народу, своему краю, своей малой родине; служение Отечеству; правовое государство, гражданское общество; закон и порядок; долг перед Отечеством, старшими поколениями, семьей; поликультурный мир; свобода личная и национальная; доверие к людям, институтам государства и гражданского общества, свободы совести и вероисповедания.

С точки зрения данного подхода воспитание гражданской позиции младшего школьника ориентировано на формирование ценностных отношений к Отечеству, обществу, государству, закону, определяющих общественную направленность и гражданские качества личности (общественная активность, политическая грамотность, ответственность, и т.д.), нравственных отношений (патриотизм, уважение к правам, свободам и обязанностям человека и т.д.).

По мнению ученых (И. А. Зимняя, А.Е. Белобородова, Н. Е. Щуркова и др.), именно социальные отношения являются регулятором взаимодействия с миром, определяют характер, направленность и содержательное наполнение деятельности, предполагающей обязательное формирование знаний и умений. Знания и умения выступают в роли социально-психологического основания и одновременно условия становления, формирования и реального проявления избирательных связей человека с окружающей действительностью – его отношений, гражданской позиции и ответственности. [3, 384 с.]

Основываясь на исследованиях Л.С. Выгодского, Л.И. Божович, Э. Эриксона, мы полагаем, что сензитивность младшего школьного возраста к присвоению ценностей обусловлено следующими возрастными особенностями младших школьников: произвольность психических явлений, конкретный характер познавательных процессов, внутренний план действий, сознательная постановка цели достижения успехов и волевая регуляция поведения; способность к обобщению переживаний, рефлексия, интенсивное формирование моральных чувств, безграничное доверие к взрослым, самооценка, доминирование познавательной потребности, развивающееся самосознание, способность к выделению труда (в том числе и учебного) в самостоятельную ответственную деятельность.

Воспитание гражданской позиции младших школьников с точки зрения педагогической аксиологии строится как процесс освоения гражданских ценностей.

Процесс освоения гражданских ценностей включает несколько этапов: предъявление ценностей в реальных условиях воспитания; ее первичное оценивание,

обеспечение эмоционально-положительного отношения к данной ценности; выявление смысла ценностей и ее значения; принятие осознанной ценности; включение принятого ценностного отношения в реальные социальные условия действий и общения воспитанников; закрепление ценностного отношения к деятельности в поведении воспитанников. Процесс воспитания гражданской позиции младшего школьника технологически начинается с определенной ценности (знания о ценности) и в ней же получает свое относительное завершение, но уже как в реально действующем и смыслообразующем мотиве поведения ребенка. В сознательном принятии определенной ценности, в движении от знания к личностной нравственной установке и готовности действовать в согласии с ней заключен развивающий характер воспитания. Для достижения развивающего эффекта ценности должны быть понимаемы (как минимум узнаваемы, знаемы) и принимаемы (применимы ребенком как минимум в одной практической ситуации).

Каждая из гражданских ценностей, педагогически определяемая как вопрос, превращается в воспитательную задачу. Для ее решения школьники вместе с педагогами, родителями, иными субъектами культурной, гражданской жизни обращаются к содержанию: общеобразовательных дисциплин; произведений искусства и кино; традиционных российских религий; периодической литературы, публикаций, радио- и телепередач, отражающих современную жизнь; фольклора народов России; истории, традиций и современной жизни своей малой родины; истории своей семьи; жизненного опыта своих родителей и прародителей; общественно полезной и лично значимой деятельности в рамках педагогически организованных социальных и культурных практик; других источников информации и научного знания.

Таким образом, содержание разных видов учебной, социальной, культурной, семейной, религиозной и иной общественно значимой деятельности интегрируется вокруг сформулированной в виде вопроса-задачи гражданской ценности. В свою очередь, гражданские ценности в педагогическом процессе последовательно раскрываются в деятельности и определяют основное содержание воспитания гражданской позиции младшего школьника.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Стандарты вариативного образования в изменяющемся мире: социокультурная перспектива. Образовательная политика, №6 (56), 2011. – С. 3-12
2. Закон «Об образовании в Российской Федерации». Издательство: Эксмо, Кодексы. 2013. – 310 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для ВУЗов. М.: Логос, 2002. – 384 с.
4. Конституция РФ. Редактор: Т. Дегтярева Издательство: Эксмо. – 64 с.
5. Прохоров А.М. Большой энциклопедический словарь. 2-е изд., перераб. и доп. Главный редактор А.М. Прохоров Изд.: Советская энциклопедия, Фонд «Ленинградская галерея». – 1993. – С. 1629.

РОЛЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ ГСЧС УКРАИНЫ

Балицкая Алина Анатольевна

кандидат пед. наук, доцент, Черкасский институт пожарной безопасности имени Героев Чернобыля Национального Университета гражданской защиты, г. Черкассы

Мукомел Светлана Анатольевна

кандидат пед. наук, доцент, член-корреспондент Украинской академии акмеологии Черкасский институт пожарной безопасности имени Героев Чернобыля Национального Университета гражданской защиты, г. Черкассы

THE ROLE OF VALUE ORIENTATIONS IN THE SYSTEM PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE PROFESSIONALS IN CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS STATE EMERGENCY SERVICE OF UKRAINE

Balitskaya Alina, Candidate of Science, assistant professor Cherkasy Institute of Fire Safety named Heroes of Chernobyl National University of Civil Protection, Cherkassy

Mucomel Svetlana, Candidate of Science, assistant professor corresponding member of the Ukrainian Academy of Acmeology Cherkasy Institute of Fire Safety named Heroes of Chernobyl National University of Civil Protection, Cherkassy

АННОТАЦИЯ

В статье раскрывается роль ценностных ориентаций в системе становления будущих специалистов службы гражданской защиты Украины по чрезвычайным ситуациям. Актуальность проблемы исследования обусловлена психолого-педагогической важностью проблематики, ее практической значимостью для понимания будущих специалистов службы гражданской защиты в условиях их обучения в высшем учебном заведении ГСЧС Украины.

ABSTRACT

The article deals with the role of value orientations in the system becoming of future professionals civil protection service of Ukraine of Emergencies. Relevance of the research problem is caused by the importance of psychological and pedagogical perspective, its practical importance for the understanding of future professionals, civil protection service in higher education State Emergency Service of Ukraine.

Ключевые слова: ценностные ориентации; система ценностных ориентаций; будущий специалист службы гражданской защиты Украины.

Keywords: the value orientation; system of value orientations; future specialist civil protection service of Ukraine.

Актуальной потребностью человечества на сегодняшний день есть формирование человека высококонструктивного, сохраняющего при любых условиях подлинную человечность, стремящегося строить свои отношения с людьми, природой, Космосом - со всей окружающей действительностью на гуманных принципах. Одним из приоритетных заданий высшего учебного заведения должно быть воспитание молодежи на принципах формирования у нее моральных качеств и ценностных ориентаций - доброты, милосердия, толерантности, совести, уважения, правдивости, справедливости, достоинства и др. Приобретение ценностных ориентаций является осознанием личностью недостаточности своего привычного существования, стимулирующей к интуитивным поискам совершенного образа жизни в современных условиях негативных реалий, связанных с господством потребительской психологии, снижением моральных ценностей, ростом агрессивных проявлений и наркоалкогольных страстей в молодежной среде, моральном терроре, свалившегося на не окрепшие души. При этом важно опираться на приоритет тех истинных ценностей, которые предоставляют возможность определить человека как истинно культурного [2, с.3]. Понятие «ценностные ориентации» тесно грани-

чит с рядом дисциплин философии ценностей, философской и культурной антропологии, социологии, социальной психологии и общей психологии, а также многочисленных направлений, теорий в этих областях. В цикле философско-социологических дисциплин оно соотносится и категориями «норм и ценностей», нормативно-ценностных систем и социального действия, в цикле конкретно-социологических дисциплин - с категориями мотивации и управления деятельностью людей и их объединений, в цикле социально-психологических с категориями, описывающих механизмы поведения и деятельности человека и их регуляции. Проблема ценностных ориентаций рассматривается в плоскости психологических взаимоотношений. Существенное внимание исследователей в области педагогики привлекает проблема ценностных ориентаций как основы для формирования воспитательного идеала, возрождение национально-этнических традиций семейного воспитания, выявления воспитывающего потенциала отдельных дисциплин в ВУЗах ГСЧС Украины [3, с.56].

Дать четкое определение понятия «ценностные ориентации» и «ценность» оказывается не такой уж и простой задачей. Трудно провести грань между понятиями

«ценность» и целым рядом различных терминов, таких как «взаимоотношения», «установка», «отношение», «убеждение», «мотив». Новообразования, рассматриваемые в качестве мотивационных, часто обсуждаются не под этим названием, а как ценности, интересы, убеждения. К. Вилюнас отмечает, что все они обозначают разновидности страстно оцениваемого отношения человека к окружающей среде [1, с.24]. Считаем необходимым обратить внимание на разграничение понятий «ценность», «ценностная ориентация», «система ценностей», «система ценностных ориентаций». Ценности рассматриваются как форма взаимоотношений между субъектом и объектом, допускающая сознательное воспроизведение субъектом ценностных качеств объекта. При этом учитывается, что ценности имеют способность приобретать значимость в общественной жизни и практике человека. Ценностные ориентации выступают как средство дифференциации личностью объектов окружающей среды по их значимости, как устойчивое отношение субъекта к объектам окружающей среды, которое формируется в процессе сознательного выбора им жизненно значимых для него объектов. Понятие «система ценностей» используется для обозначения предметного воплощения системы деятельности и общественных отношений, которые отражают сущность жизнедеятельности, конкретно исторический образ жизни конкретного социального сообщества. Для обозначения результата индивидуального отражения личностью систем ценностей, сложившиеся в обществе, используется понятие «система ценностных ориентаций». Системы ценностных ориентаций более вариативны, чем системы ценностей. Собственно можно даже говорить о наличии у личности не одной системы ценностей, а нескольких, часто несовместимых систем, поскольку иерархии ценностей, усвоенные разными путями в разных ячейках могут не совпадать. Чаще всего выделяют декларируемую и реальную систему ценностей.

Декларируемая система ценностей чаще всего связана с определенными общественными ценностными стереотипами: так, курсанты на вопрос о том, что было мотивом поступления в вуз ГСЧС Украины, ответили «желание получить высшее образование». Следовательно, в данном случае ценностью является не стремление стать именно спасателем, а высшее образование, имеющее в обществе и в глазах родителей, и в глазах друзей в частности, высокий ценностный статус. Поэтому чрезвычайно важно для человека адекватное осознание своих реальных ценностных приоритетов, исходя из определенности собственной личности, а не общественных стереотипов или приоритетов окружающей среды. Основным фактором, который формирует распространенные ценностные ориентации, является общество. Каждый этап в развитии общества характеризуется своей системой ценностей, определяется наиболее распространенной их иерархией, выступающей по отношению к индивиду в качестве нормативного, с которым он должен соотнести свои личностные ценности. Социальные изменения обуславливают и просмотр набора базовых жизненных ценностей: «низкая

заработная плата спасателя», «изнурительные условия труда», «недооценка его роли в обществе», т.д. Конечно, новые социальные условия отражаются прежде всего в ценностных ориентирах молодого поколения, которое выбирает профессию, планирует свой жизненный путь.

Результаты нашего экспериментального исследования показали, что у подавляющего большинства исследуемых нами курсантов уживается по сути две системы ценностей: декларируемая, в которой преобладают профессиональные ценности, ценности самоотверженного труда, служения Родине, людям, любви и толерантности к людям и система частных ценностей: материальная обеспеченность, семья, дети, общение, досуг. Эти данные подтвердили существующие социологические исследования, которыми зафиксированы в девяностые годы сдвиги и постепенное усиление ориентации молодежи на частные ценности, снижение ценности профессионального успеха, карьеры, общественно политической активности. Исследователи считают, что подобная ценностная структура свидетельствует о формировании в нашем обществе обычного для западных стран массового типа личности, который более всего ценит свою частную жизнь, прежде семью и ее материальное обеспечение, и определяет смысл ее жизни. Одним из основных факторов формирования личностных ценностей считается сознательная интеллектуальная работа человека по более глубокому и широкому отражению действительности, а не внутренне-спонтанное развертывание определенных динамических тенденций. Структура человеческих способностей формируется и строится не на основе врожденных и подсознательных, слепых внутренних динамических тенденций, а сознательного, осмысленного отражения окружающей среды.

Ценностные ориентации личности будущих специалистов службы гражданской защиты ГСЧС Украины являются теми социальными ценностями, которые выступают для специалистов службы стратегическими целями их деятельности и занимают высокую, определяющую ступень в мотивационно-регулирующей системе. Ценностные ориентации будущих специалистов службы гражданской защиты ГСЧС Украины находят свое конкретное выражение в жизненно профессиональных целях и планах. Жизненно профессиональные ценности не имеют четкой определенности во времени, они только определяют направленность жизненного пути, а потому нуждаются в конкретизации в определенных планах и целях, достижение которых и приводит к реализации ценностей. Система ценностных ориентаций является тем компасом, который задает основную линию жизни личности и в ней есть как приоритетные ценности, так и производные, второстепенные, а направленность на реализацию определенных ценностей образует определенный тип личности. Ориентация на определенные ценности означает не только подавляющую направленность жизни, но и накладывает отпечаток на все другие отношения человека с миром и другими людьми. Важнейшей предпосылкой успешной самореализации человека в будущем является согласованная, непротиворечивая система ценностных ориентаций, которая лежит в основе формирования содержательно и хронологически согласованных жизненных целей и планов. Стройная непротиворечивая система ценностных ориентаций определяет производительность жизни. Установление приоритетов упрощает ситуацию жизненного выбора.

Сознательный выбор приоритетов впервые проходит при выборе профессии в юношеском возрасте. Однако, исследования, посвященные изучению особенностей мотивации выбора и получения профессии специалиста службы гражданской защиты ГСЧС Украины и осознание ими требований к современному спасателю показали наличие широкого диапазона мотивов выбора этой профессии: профессиональные; предметные; престижные; утилитарно - прагматические; социальные; инфантильные: подражание и отсутствие мотивации, то есть случайность выбора; падение в связи с социальной ситуацией и экономическим кризисом в стране удельного веса мотивов престижности профессии; появление новой по содержанию мотивации выбора профессии специалиста службы гражданской защиты ГСЧС Украины - бесплатность обучения в вузе ГСЧС Украины; низкую осведомленность курсантов всех курсов со структурой индивидуально - типологических различий и способностей и функциями каждого из компонентов в будущей профессиональной деятельности; наличие отрицательных установок на деятельность современного специалиста службы гражданской защиты ДСНС Украины и их усиления в связи с приобретением личного опыта при прохождении учебно - производственной практики.

Эти данные свидетельствуют о том, что у большинства курсантов ВУЗов ГСЧС Украины отсутствует осознание при выборе профессии того, насколько эта профессия соответствует их жизненным ценностям. Однако, обращаем внимание на то, что присущая каждому человеку иерархия ценностей не остается неизменной в течение жизни и на нее влияют ряд факторов: жизненные обстоятельства, возраст, успешность или неуспешность в достижении жизненных целей, уровень осознания их значимости. Противоречивая система может превратиться в непротиворечивую путем пересмотра приоритетов и осознание их жизненной значимости и наоборот, непротиворечивая может оказаться под влиянием каких-то новых ценностей противоречивой. Высшее образование рассматривается не как самоцель, а как средство развития личности для всех сфер жизни, в частности, для всесторонней профессиональной подготовки, а в ориентациях курсантского социума наиболее

полно отражаются гуманистическая и профессиональная функции высшего образования. Ценностные представления молодежи об образовании слабо связаны с их реальным поведением в учебном процессе. Это свидетельствует о том, что первые являются социальным стереотипом формирующимся в конкретных социальных условиях общества в процессе обучения и воспитания в виде стандартизированного представления о социальных объектах. Социальный стереотип, характеризующий ценностное представление молодежи об образовании, не в полной мере отражает сущность социальных функций образования, а именно то обстоятельство, что образование должно обеспечить развитие личности как в профессиональном, так и в гуманитарном, аспектах, и наличие определенного образования предписывает также изменения социального статуса индивида, в том числе его служебное продвижение.

Эффективность деятельности специалистов службы гражданской защиты ГСЧС Украины зависит как от профессиональных качеств, социально профессиональных, так и от личностных характеристик, в том числе и ценностных ориентаций. При прогнозировании эффективности профессиональной деятельности будущего спасателя надежной основой может быть такая характеристика как осознанность личности жизненной позиции. Конкретным показателем этой осознанности выступает дифференциация личностной системы ценностей курсанта.

Литература:

1. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 288 с.
2. Дементьев Г.Г. Процесс формирования личности под влиянием социальной среды в современных условиях. Автореф. дис. на соиск. учен. степ. к.социол.н.: спец. 22.00.04; [Соц.-технол. ин-т Моск. гос. ун-та сервиса]. - М.: 2000. – 27 с.
3. Капля А.М. Соціалізація курсантів / Навчально-методичний посібник для працівників відділень виховної роботи, наставників, керівного складу курсів та курсантів вищих навчальних закладів МНС України. – Київ, 2008. – 194 с.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ПРЕДУНИВЕРСИТЕТСКОМ ЭТАПЕ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Олешко Тамара Васильевна

Ростовский государственный медицинский университет, г. Ростов-на-Дону, преподаватель кафедры физики и математики

Саямова Валентина Ивановна

Ростовский государственный медицинский университет, г. Ростов-на-Дону старший преподаватель кафедры русского языка №1

SOME MODERN TECHNOLOGIES OF TEACHING FOREIGN STUDENTS AT THE PRE- UNIVERSITY MEDICAL STAGE

Oleshko Tamara, Rostov-on-don state medical university, Rostov-on-don

Sayamova Valentina, Rostov-on-don state medical university, Rostov-on-don

АННОТАЦИЯ

Рассматриваются некоторые педагогические технологии, используемые при обучении иностранных студентов на предвузовском этапе в медицинском университете. В работе уделяется особое внимание применению технологий профессионального и личностно-ориентированного обучения.

ABSTRACT

A few modern technologies which provide solving some problems in teaching foreign students at the preparatory faculty are considered. In this article a special attention is paid to using the technologies of professional and personally focused approaches in teaching.

Ключевые слова: иностранные студенты, педагогические технологии, предвузовский этап, личностно-ориентированное.

Keywords foreign students, pedagogical technologies, pre-university stage, personally focused approaches.

Решение научно-методических задач в обучении иностранных граждан, проходящих предвузовскую подготовку в Ростовском государственном медицинском университете, использование современных педагогических технологий стало особенно актуальным в настоящее время, когда наблюдается неравномерный заезд учащихся и снижение общего уровня их подготовки на родине. Все большее признание получает интеграционный подход к обучению взамен традиционного подхода трансляции знаний. Целью становится формирование личности учащихся, создание условий для более полной реализации их личностного потенциала. Ориентированный на усредненного индивида методологический подход в образовании сменяется индивидуальным психолого-педагогическим подходом к обучаемому, в частности, использованием акмеологического подхода к образованию. Это становится особенно актуальным в связи с обострением проблемы качества современной школы.

Как известно, эффективность любого обучения зависит от того, насколько используемые при его организации различные подходы, принципы и технологии адекватны целям, задачам и условиям обучения и в какой мере они учитывают особенности контингента обучающихся.

Подготовительный факультет по обучению иностранных граждан Ростовского государственного медицинского университета (РостГМУ) является начальной ступенью профессионального образования иностранных учащихся, т.к. подготовка на нем осуществляется в рамках определенного профиля обучения - медико-биологического - на русском как иностранном языке.

По окончании подготовительного факультета иностранный студент должен владеть русским языком в объеме, необходимом для общения в учебно-профессиональной, социально-бытовой и социально-культурной сферах общения; быть психологически готовым к жизни и учебной деятельности в условиях новой для него социально-культурной среды; владеть системой предметных знаний по химии, биологии и анатомии, информатике, физике и математике для продолжения образования в российском медицинском вузе. Министерством образования РФ сформулированы общие требования к языковым знаниям и речевым умениям студентов-иностранцев по общеобразовательным дисциплинам [4].

Для современного этапа обучения на подготовительном факультете характерны модернизация существующих и создание новых методов и моделей обучения, применение новых педагогических, информационно-коммуникационных, акмеологических технологий, в том

числе, игровых, личностно-ориентированных и др., обеспечивающих интенсификацию учебного процесса, эффективность и качество подготовки учащихся на русском как иностранном языке.

Наш опыт работы с иностранными гражданами на предвузовском этапе позволяет выделить использование следующих технологий обучения.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), ориентированные на реализацию целей обучения, воспитания и развития, с широким применением компьютеров и различных электронных средств аудио- и видеотехники систем коммуникации. Использование ИКТ в образовательном процессе облегчает тесно связанную с информатикой деятельность преподавателя и иностранных учащихся, развивает зрительную и механическую память, навыки письменной речи на русском как иностранном языке, способствует ускорению процесса и повышению качества усвоения студентами учебного материала. Активное использование различных мультимедийных и учебных средств осуществляется, например, преподавателями во втором семестре при чтении лекций. На лекциях студентам сообщаются основы научных знаний по изучаемой дисциплине, строится логически последовательная, цельная система знаний. При этом одним из важных условий успешной реализации компьютерного обучения является включение в данный гипертекст лекции графических изображений и гиперссылок. Это делает занятие интересным и развивает мотивацию. Любая схема, рисунок, анимация, изображенная на интерактивной доске, снабженная комментариями, наглядно демонстрирует изучаемые объекты, позволяет студентам легче и быстрее запомнить термины, новые понятия и процессы.

Технологии профессионально-ориентированного обучения.

Профессиональная ориентация иностранных учащихся, начиная с первого этапа - предвузовского - в системе непрерывного медицинского образования, соотношение учебного материала с коммуникативными потребностями будущих медиков, внедрение инновационных технологий в процесс обучения помогают учащимся в сжатые сроки овладеть языком специальности, способствуют восприятию и пониманию научных текстов, в том числе, по общетеоретическим дисциплинам.

Так, в своей практической деятельности преподаватели кафедры физики и математики используют комплекс учебных пособий по физике, предназначенный для обучения будущих медиков. Принцип профессиональной направленности осуществляется в содержании курса путем использования профессионально ориентированного учебного материала. В качестве специально включенных

вопросов пособий можно указать следующие: «Гальванизация и электрофорез лекарственных веществ», «Уравнение Бернулли», «Вязкость жидкости. Уравнение Ньютона», «Эффект Доплера», «Глаз как оптическая система. Очки. Микроскоп», «Биологическое действие радиоактивных излучений» и др.

«Сборник текстов изложений для студентов-иностранцев подготовительных факультетов (медико-биологический профиль)», созданный на кафедре русского языка №1, предназначен для предвузовского этапа обучения, как в первом, так и во втором семестре; состоит из двух частей: книги для преподавателя с текстами тридцати изложений и книги для студентов с заданиями к текстам, новыми словами и планом. Работа над текстами пособий способствует профессиональной адаптации будущих медиков, т.к. тематика изложений ориентирована на их специальность, например, «У врача», «Она будет врачом», «Умные руки хирургов», «Операция по А.И.Ленюшкину», «Сердце дочери живет», «На службе людям», «Николай Алексеевич Богораз» и др. [2, с.45], [3, с.31].

Предметное содержание будущей профессиональной деятельности врача моделируется с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств, что позволяет:

- формировать представление о роли научных знаний в будущей профессиональной деятельности;
- создавать устойчивую мотивацию;
- стимулировать познавательную деятельность учащихся;
- влиять на развитие логического мышления и речевую деятельность;
- воспитывать активную личность с творческим отношением к миру, к своей будущей профессии;
- адаптировать процесс обучения иностранных учащихся на предвузовском этапе;
- быть успешным процессу обучения, а успешность как категория акмеологии – это результативность, эффективность, производительность всей системы в целом и отдельного человека.

Личностно-ориентированные технологии.

Личностно-ориентированное образование не может быть построено на парадигме простой передачи знаний и умений. Оно предполагает организацию развивающего образовательного пространства преподавателей и учащихся на основе личностно-ориентированных педагогических технологий. Личностно-ориентированные технологии ставят в центр всей образовательной системы личность обучаемого, обеспечение комфортных условий ее развития, реализации ее природных потенциалов, создание партнерских отношений между участниками учебного процесса.

Используя навыки, полученные иностранными учащимися на родине, преподаватели факультета обучают их рациональным приемам работы с книгой, чтению профессионально ориентированной литературы, моделируют будущую самостоятельную профессиональную деятельность, повышают мотивацию обучения, развивают творческий потенциал учащихся.

Комплексность в преподавании русского языка как иностранного, обучение общему владению языком, видам речевой деятельности – фонетическому, лексико-грамматическому аспектам, аудированию, а также письму

– все это является основой повышения качества языковой подготовки каждого иностранного учащегося, прежде всего, на начальном, предвузовском этапе.

Поскольку активация речевой деятельности возможна при использовании такой единицы, как типовой прагматически организованный учебный текст, то особое внимание уделяется подбору текстового материала, сформированного в виде тематических блоков, представляющих собой основу для решения коммуникативных задач, реализация которых осуществляется с использованием соответствующих лексико-грамматических и речевых средств. Учебные пособия «Ждем Вас в России...» [1, с.135], «Учимся правильно говорить и писать по-русски» [5, с.134], созданные преподавателями кафедры русского языка №1, обеспечивают взаимосвязь обучения языковым средствам и речевой деятельности, готовят будущих специалистов-медиков к активному общению на русском языке, воплощают в себе технологию формирования коммуникативной компетенции.

Технологии обучения в сотрудничестве ориентированы на формирование умений учащихся эффективно работать сообща во временных командах и добиваться качественных образовательных результатов. Умение работать в сотрудничестве является обязательным для успешного использования многих современных технологий, составляющими которых являются, например, метод игры и проектов.

При этом у студентов развиваются такие личные качества, как терпимость к различным точкам зрения и другому поведению, ответственность за результаты совместной работы, формируются умения вести деловые обсуждения, достигать согласия в конфликтных ситуациях и спорных вопросах, что особенно важно на начальном этапе обучения иностранных граждан.

Преподаватель, как правило, ориентируется на наиболее часто встречающиеся в жизни ситуации, отбирает различные элементы из нескольких технологий, создавая тем самым свой конкретный технологический подход преподавания дисциплины, повышающий качество обучения иностранных учащихся на предвузовском этапе.

Список литературы:

1. Лучкина Н.В., Проценко И.Ю., Мирзоева С.А., Прокудайло Т.Н., Саямова В.И.
2. Ждем Вас в России... – М.: ФГОУ «ВУНМЦ Росздрава», 2012г. – 135 с.
3. Проценко И.Ю., Меликова О.С., Бабенко П.А. Сборник текстов изложений для студентов-иностранцев подготовительных факультетов (медико-биологический профиль), часть 1, книга для преподавателя, Ростов-на-Дону, РостГМУ. 2012 г., 31 с.
4. Проценко И.Ю., Меликова О.С., Бабенко П.А. Сборник текстов изложений для студентов-иностранцев подготовительных факультетов (медико-биологический профиль), часть 2, книга для студента, Ростов-на-Дону, РостГМУ. 2012 г., 45 с.
5. Сайт Министерства образования и науки Российской Федерации <http://www.mon.gov.ru>.
6. Шведова Л.П., Прокудайло Т.Н., Проценко И.Ю., Мирзоева С.А., Дьяченко С.М., Бабенко П.А. Учимся правильно говорить и писать по-русски // Учебное пособие для лиц, изучающих русский язык как иностранный. – Ростов -на -Дону: изд-во РостГМУ.- 2010г.-134 с.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ МЕНЕДЖМЕНТ: ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ

Опачко Магдалина Васильевна,

кандидат пед. наук, доцент, Ужгородский национальный университет, г. Ужгород

DIDACTIC MANAGEMENT: FORMING METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICS

Opachko Magalina, Candidate of Science, docent Uzhgorod National University, Uzhgorod

АННОТАЦИЯ

В работе раскрывается проблема совершенствования процесса формирования методической компетенции будущих учителей физики в условиях классического университета. Определены функции и организационные основы реализации целей и задач подготовки будущих учителей физики, направленной на проектирование методических систем. В работе рассматривается структура методических систем проектирования процесса обучения.

ABSTRACT

The work deals with the problem of improving the process of forming of methodical competence of the future teacher of physics in terms of classical university. Functions and primary basis of the purposes and objectives of the training of future physics' teachers, aimed at planning of teaching systems, are defined. The structure of methodological systems of learning process planning is considered in the work.

Ключевые слова: методическая компетентность; проектирование методических систем.

Keywords: methodical competence, systems design of methodology.

В условиях реформирования современного образования особое значение приобретает подготовка будущих учителей, призванных обеспечить воспитание новой генерации граждан, отвечающих европейским и мировым стандартам. «Новые педагоги» должны быть подготовлены к постоянному совершенствованию профессионального мастерства, смысловой основой которого является психолого-педагогическая, профессиональная и методическая компетентности.

К содержанию методики как частной дидактики относятся: установление познавательного и воспитательного значения учебного предмета и его места в системе школьного образования; определение задач изучения данного предмета и его содержания; подбор методических средств и организационных форм обучения в соответствии с задачами и содержанием учебно-воспитательного процесса.

Именно поэтому под методической компетентностью понимают готовность учителя доступно донести до учеников содержание учебной программы и организовать их деятельность, направленную усвоение изучаемого материала. Методическая компетентность является неотъемлемой составляющей профессиональной, и в то же время интегрирующей системы знаний, умений, навыков, приобретенных компетенций и личностных характеристик учителя, которые обеспечивают выполнение им профессиональных функций.

В работе [1] нами определено методическое мастерство как высокий уровень проявления методической компетентности. Методическое мастерство обеспечивает эффективность деятельности учителя и результативность учебных достижений школьников. Методического мастерства достигают в процессе приобретения опыта профессиональной деятельности.

Проблема совершенствования методической компетентности и методического мастерства будущих учителей физики является актуальной, чему мы находим под-

тверждение в исследованиях П. С. Атаманчука, Л. Я. Бондарева, С. У. Гончаренко, Г. В. Гунды О. А. Дубасенюк, А. Й. Капской, С. И. Кисельгофа, Н. В. Кичук, Е. В. Коршака, А. Ф. Линенко, А. И. Ляшенко, Л. С. Нечепоренко, Т. Н. Поповой, В. Ф. Савченко, В. В. Сагарды, В. А. Семиченко, С. О. Сысоевой, Г. В. Троцко, В. Д. Шарко, Р. М. Швай и других ученых-методистов.

Продолжая научные традиции школы В. В. Сагарды [6], нами разработана и предложена дидактическая система формирования методического мастерства будущих педагогов и компетентности в проектировании методических систем. В предыдущих работах нами рассматривались проблемы, связанные с усвоением будущими учителями физики содержания составляющих проектирования [3] и его компонент: целеполагание [5], планирование [2], структурирование [4] и прогнозирование; раскрывалась сущность комплексного подхода к формированию методического мастерства будущих учителей [1].

Обучение студентов-физиков проектированию методических систем – это новый подход к формированию методической составляющей подготовленности специалистов, который имеет все признаки инновационности:

- новаторский характер содержания методической составляющей подготовки: вместо фрагментарных представлений об организации процесса обучения в школе – целостное знание, представленное теоретическим (когнитивным) и практическим (процессуальным) блоками;
- новизна в организации процесса методической подготовки учителя: вместо выполнения типовых практических задач – самостоятельная работа над опорной темой, результатом которой является разработка конкретного проекта;
- новизна в представлении результатов: вместо анализа примеров разработок отдельных аспектов проектирования методических систем (анализ уроков, отбор демонстрационных средств, отбор задач

и т.п.) – представление методических разработок на бумажных и электронных носителях, а также проведение мультимедийных публичных презентаций лучших работ.

Проектирование методических систем охватывает: целеполагание, планирование, структурирование, прогнозирование.

Целеполагание – это деятельность, направленная на определение целей обучения: стратегических, тактических, локальных и диагностических. В зависимости от целей осуществляется отбор и структурирование учебного материала, осуществляется выбор форм и методов организации обучения, выбор средств диагностики и оценка результатов.

Эффективность целеполагания определяется совокупностью предметных знаний и умением четко формулировать дидактические цели потому, что они, во-первых, обеспечивают концентрацию усилий на главном – определении первоочередных задач и перспектив дальнейшей работы; во-вторых, создают возможности как для разъяснения учащимся ориентиров учебной работы, так и для совместной работы педагога и учащихся; в-третьих, создают эталоны оценки результатов обучения, которые можно разрабатывать и уточнять вместе с учениками. Четкое формулирование целей, которые отражены в результатах деятельности, обеспечивают надежность и объективность оценки.

Современные требования к проектированию процесса обучения опираются на требование диагностирования целей. Диагностирование – это деятельность, связанная с выяснением фактического состояния объекта и (или) отклонение от нормы (от заданных параметров); направлено на выяснение уровней усвоения учащимися программного материала по физике (начальное и конечное состояния) и уровней функционирования дидактической среды и самоанализа урока.

Целеполагание связано с диагностированием. Диагностирование целей состоит в наличии реальной возможности в определении уровня достижения целей. Уровни достижения целей соответствуют уровням усвоения учащимися знаний. Диагностика предусматривает разработку учителем системы задач, направленных на выяснение уровней мыслительной деятельности, которые отражают: знания (конкретных фактов, методов, правил, принципов действия, формул, приборов и т.п.); понимание (фактов, правил, понятий, схем, моделей, преобразования формул, предвидение развития событий); применение (изученного материала в конкретных условиях и новых ситуациях, использование законов, понятий, теорий для решения задач); анализ (разделение материала, объектов на составляющие, выделение структуры объектов, осознание принципов организации); синтез (комбинирование элементов в целое, разработка плана действий или совокупности обобщенных связей); оценку (значение знания для практической деятельности, народного хозяйства, общественного прогресса и т.п.).

Эффективность целеполагания определяется также и планированием. Планирование – это предвидение целей обучения, способов их достижения и возможности для определения уровней достижения целей (отведение времени для тестовой, или любого другого способа проверки знаний учащихся). Планирование как составля-

ющая дидактического менеджмента – это не только календарно-тематическое и поурочное структурирование учебного материала, но и определение траектории личностного развития ученика.

В структуре планирования можем выделить характерные для деятельности компоненты: целевой (с какой целью осуществляется планирование?); содержательный (какие знания, умения и навыки являются необходимыми для осуществления планирования?); стимуляционно-мотивационный (какие пути стимулирования успеха в планировании?); организационно-деятельностный (какие методы и формы работы используются при планировании урока?); контрольно-рефлексивный (что нужно учитывать для предотвращения нежелательных результатов?); результативный (какие результаты ожидаются?).

Планирование позволяет поэтапно достигать целей; обеспечивает системность, логичность, последовательность в усвоении материала, сочетание теоретических (анализ, классификация, систематизация и т.д.) и практических (решение задач, экспериментирование, наблюдение) методов усвоения знаний; последовательность этапов усвоения, оценки, коррекции знаний и т.п.

Планирование связано со структурированием учебного материала.

Структурирование – это разбиение учебного материала на отдельные элементы с целью его эффективного усвоения учащимися. Структурирование – это переработка, переупаковка учебного материала таким образом, чтобы, учитывая имеющееся дидактическое и техническое оснащение, обеспечить эффективное усвоение учащимися содержания обучения в соответствии с требованиями учебной программы и профиля подготовки (общеобразовательной, естественнонаучной, общечеловеческо-гуманитарной).

Структурирование – это, по сути, творческое переосмысление смысловой нагрузки учебного процесса; выделение смыслового ядра, вокруг которого группируется материал, раскрывающий сущность ядра в той мере, в какой это предусмотрено профилем и уровнем обучения. Эффективность структурирования определяется, прежде всего, обобщенным опытом работы с системой физического знания, который охватывает анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, логическое рассуждение, дифференцирование и интегрирование.

Содержание обучения студентов структурированию охватывает знания: о структуре физического знания (основа, ядро, выводы, следствия); об общих подходах к структурированию учебного материала в соответствии с содержанием современных требований к уроку; о подходах к структурированию, отраженных в психолого-педагогической и научно-методической литературе (умения и навыки по структурированию учебного материала для усвоения элементов физического знания по общему алгоритму; выбор адекватных методов обучения; подбор методов, форм и средств контроля эффективности усвоения знаний учащимися в рамках конкретного способа структурирования учебного материала).

Прогнозирование – это научное предвидение ожидаемых результатов взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся в зависимости от формы взаимодействия (монологическая, диалогическая, интерактивная), целей обучения и предварительного планирования. Прогнози-

рование является элементом завершения проектирования как системы. В этом смысле, прогнозирование является необходимой составляющей дидактического проектирования.

Под дидактическим прогнозированием понимают процесс получения предварительной опережающей информации с целью оптимизации составляющих обучения. Сущность его заключается в предвидении цели, задач, содержания, методов, организационных форм, средств и результатов обучения. Структурные компоненты прогнозирования: прогнозирование целей; прогнозирование содержания, прогнозирование процесса; прогнозирование результатов.

Прогнозирование является следствием работы всех составляющих познавательно-психических процессов: восприятия, ощущения, памяти, мышления, воображения. Воображение играет в этом случае ведущую роль, при активном участии всех других психических процессов. Прогнозирование основывается на способности человека к предчувствию, предсказанию будущего – антиципации. Антиципация определяется развитостью воображения, ее пластичностью и гибкостью, что позволяет мысленно проникать за пределы возможного, реального и не только.

Процессы целеполагания, диагностирования, планирования, структурирования, прогнозирования осуществляются путем умственных действий и операций. Таким образом, проектирование как деятельность основывается на познавательных психических процессах, на уровне интеллектуального развития личности студента, на уровне развития его творческих способностей. Следовательно, в организации процесса усвоения студентами содержания дидактического проектирования необходимо учитывать:

- психологические механизмы, лежащие в основе каждой из компонент проектирования. Это операции, входящие в состав умственных действий: анализ, синтез, сравнение, обобщение, логическое умозаключение, абстрагирование. Реализация каждой из составляющих проектирования основывается на сочетании этих операций, имеющих различную степень автоматизированности;
- психологические особенности индивидуального усвоения студентами деятельности проектирования: уровня развития познавательных психических процессов (восприятия, ощущения, памяти, мышления, воображения); уровня развития когнитивных способностей (интеллектуальных, креативных, обучаемости); уровня проявления индивидуальных свойств личности в деятельности проектирования

(направленности, темперамента, характера);

- психологические условия организации усвоения содержания дидактического проектирования: формирование мотивационных установок, развитие познавательной активности, стремление личности к самообразованию и самообучению, самореализации в творческой деятельности.

В соответствии с вышесказанным можно сделать следующие выводы.

Проектирование методических систем охватывает следующие виды деятельности учителя физики: целеполагание, планирование, структурирование, прогнозирование. Освоение будущими учителями физики проектирования методической системы является основой формирования их профессионального педагогического мастерства, что отвечает требованиям современного образования.

Перспективы дальнейших исследований мы видим в уточнении критериев оценивания сформированности составляющих методической компетентности будущего учителя и их экспериментальной проверке.

Литература:

1. Опачко М. В. Комплексний підхід у формуванні методичної майстерності вчителя фізики // Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Вип. 30. Ужгород, 2014. С. 114-116.
2. Опачко М. В. Планування як складова управлінсько-методичної підготовки вчителя // Вісник ЧДПУ. Серія: Педагогічні науки. Вип.65. Чернігів, 2009. С. 231-236.
3. Опачко М. В. Проектування дидактичних систем як складова управлінської діяльності вчителя фізики // Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Вип. 16-17. Ужгород, 2009. С. 149-152.
4. Опачко М. В. Структурування змісту навчального матеріалу як складова методичної роботи вчителя фізики / Фізико-технічна і фізична освіта у гуманістичній парадигмі: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конференції. Керч: РВВ КДМТУ, 2009. С. 106-114.
5. Опачко М. В. Цілепокладання в змісті методичної підготовки вчителя фізики // Вісник Чернігівського ДПУ імені Т.Г.Шевченка. Серія: Педагогічні науки. Вип. 57. Чернігів, 2008. С. 222-224.
6. Опачко М. В., Сагарда В. В. Впровадження нових форм планування, організації та проведення всіх видів занять у контексті Болонського процесу: інформаційно-методичні матеріали. Ужгород: УжНУ, 2006. 95 с.

ПРЕЦЕДЕНТ СОЦИАЛЬНОГО СИМБИОЗА ГОСУДАРСТВА И ОБЩЕСТВА В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ПЕТРЕ 1.

Осокина Ольга Алексеевна

канд.пед.наук, доцент кафедры Государственного управления и общеправовых дисциплин филиала НОУ ВПО «МПСУ» в г. Муроме Владимирской области

PRECEDENT OF SOCIAL SYMBIOSIS OF STATE AND SOCIETY IN THE FIELD OF EDUCATION DURING THE REIGN OF PETER THE GREAT.

Osokina Olga Alekseyevna, The docent of the department of Rublic Administration and general Legal Disciplines, the branch of non-state educational institution of higher professional education "Moscow Psychological Social University", the city of Murom, Vladimir region.

АННОТАЦИЯ

В данной статье излагается объективный исторический процесс становления и развития государственной и негосударственной системы образования в России, рассматриваемый в качестве целостного процесса, при всех перерывах его постепенности имеющего традиции, инерцию и позитивную направленность.

ABSTRACT

The given article gives information on objective historical process of formation and development of state and non-state system of higher education in pre-revolutionary Russia. It considers this process as a holistic one regardless of all breaks in its gradualness and lays stress that it has its own traditions, momentum and positive trend.

Ключевые слова: реформа; образование; регламент; знание; Россия; прагматизм; система.

Key words: Russia, reform, science, system, regulations, justice, pragmatism.

Если в начале XVII века, и позже, в годы царствования Алексея Михайловича, инициатива создания учебных заведений принадлежала частным лицам при поддержке церкви, то в петровскую эпоху открытие высших учебных заведений постепенно стало переходить в ведение государства.

Петр I, не подавляя ранее созданных, церковных и частных, школ, придал образованию системный государственный характер, ибо внешние и внутренние интересы государства требовали образованных людей. Государственные высшие учебные заведения были изначально исключительно светскими. Светскими вузами были Морская академия, Адмиралтейская, Артиллерийская, Инженерная и две горные школы, открытые Петром I в период между 1701 г. и 1722 г.

Уже в конце XVII века, следуя политике, направленной на укрепление материальных основ российского государства, правительство Петра I поставило под жесткий контроль многие сферы жизнедеятельности. В частности, было положено начало и системе государственного образования.

Цель создания различных учебных заведений нового типа стала коренным образом отличаться от той, которая ставилась раньше. На смену идеям православно-патриархального просвещения, защиты от ересей и подготовки священнослужителей различного ранга пришло прагматичное устремление российского государства готовить профессиональные кадры, необходимые для обустройства империи.

Произошли глобальные изменения в целевых установках российской школы. При создании учебных заведений нового типа менялись цели, характерные для русских школ XVII века.

26 сентября 1701 года царская грамота Петра I утвердила за Киево-Могилянской коллегией титул академии, как за высшей школой. В том же году Эллино-славянская академия была преобразована в Московскую славяно-латинскую академию, статус которой был поднят до уровня вуза. В 1721 году Киевская и Московская академии перешли в ведение Святейшего Синода и далее развивались как богословские вузы.

При Петре изменилось само отношение к знанию. В "Духовном регламенте", составленном Феофаном Прокоповичем (1721 г.), кардинально меняется отношение к наукам и учению. Невежество признается "вредным для общества, для отечества и для церкви", а знание одного

только Священного Писания — совершенно недостаточным для современной образованности.

В государственных документах первой четверти XVIII века речь шла о необходимости светского знания, а само это знание связывалось с полезностью человека. Изучение иностранных языков вменялось в обязанность

всем дворянским детям.

В 1717 году в России, по указанию Петра I, было издано одно из первых нравоучений новой эпохи "Юности честное зеркало, или Показание к житейскому обхождению, собранное от разных авторов повелением Его Императорского Величества Государя Петра Великого блаженная и вечнодостойная памяти". Правила поведения для благородных юношей и девушек содержали множество указаний на то, какими им должно быть: "Младый отрок должен быть бодр, трудолюбив, прилежен и беспокоен, подобно как в часах маятник, для того, что бодрый господин одобряет и слуга, подобно як бодрый и резвый конь учиняет седока прилежна и осторожна: потому отчасти, смотря на прилежность и бодрость или рдение слуги, признать, какое правление которого господина состоит и содержится, ибо не напрасно пословица говорится: каков игумен, такова и братия" - говорится, например, в тринадцатом параграфе.

Очевидна связь этого поучения с аналогичными источниками русского средневековья, но даже по небольшому отрывку чувствуются и отличия: бодрость, быстрота, трудолюбие - новые качества, не свойственные для более ранних поучений, чаще призывавших детей и юношей, напротив, к степенности.

Европейское знание становилось доступным широкому слою дворян, прежде всего молодому поколению. Образование начинало рассматриваться властью как ресурс и предпосылка развития страны.

Осмысление новых процессов, происходивших в России, в частности, с точки зрения целей высшего образования совпадало по времени с самими петровскими реформами. Написанная и представленная императору И.Т. Посошковым (1652-1726) "Книга о скудости и богатстве", содержала мысль о распространении грамоты среди всех слоев населения, включая крепостных крестьян. Во всеобщей грамоте Посошков видел справедливость, выражавшуюся в равных правах на интеллектуальное развитие всех людей.

Новый ракурс в осмыслении целей образования задал русский просветитель, переводчик, поэт, профессор Московского университета Николай Никитич Поповский (1730-1760). Помимо общих рассуждений о важности развития разума человека, работая над переводом книги Джона Локка "Мысли о воспитании", он затронул проблему адаптации европейских взглядов на воспитание и воспитательный идеал в других странах и для разных сословий. По мнению Н. Н. Поповского, идеи Дж. Локка применимы в любой стране и для воспитания людей любого сословия, но с необходимыми поправками на особые "обстоятельства".

Примечательна открытая И.Ф. Богдановичем (1743/44 — 1803) полемика о воспитательном идеале в педагогической практике. В качестве первого правила, которому следует следовать при обучении в Московском университете, им было предложено следующее: "Никто, не имеющий воспитания сам, других воспитывать не может, и учитель, не показывающий собою примеров честности, добродетели, непорочности нравов и благоразумия, больше вреда, нежели пользы приносит воспитываемым. Почему он обязан подавать учащимся пример и вообще во всем учении должен быть снисходителен и ласков".

Проблеме цели воспитания и нравственного воспитательного идеала уделил большое внимание и другой профессор Московского университета, профессиональный педагог, П.А. Сохатский (1766 — 1809).

Идеал человека и основная цель воспитания, по мнению П. А. Сохатского, - это человек самостоятельный и деятельный, способный приносить как личное, так и общее благо.

Однако в своей основной массе русские дворяне не спешили усложнять свою жизнь трудным учением и с подозрением относились к высшему образованию.

Тогда Петр I вместе с обязанностью служить ввел для дворян и учебную повинность. Специальным указом государя дворянам, не овладевшим знаниями "цифры и некоторой части геометрии", запрещалось жениться.

Этот запрет распространялся и в последующие периоды на студентов и курсантов государственных университетов и училищ вплоть до 1917 года. Теперь родители были обязаны обеспечить домашнюю подготовку своих детей в объеме, необходимом для поступления в цифирную школу или военное училище [Лотман, 1997. С. 30].

Табелью о рангах предусматривался значительный курс обучения за границей. Начиная с 1697 г., Пётр I принудительно направляет большие группы дворянской молодежи учиться за границу. Партии таких студентов, все из дворян, были рассеяны по городам Европы. В Венеции, Флоренции, Тулоне, Марселе, Париже, Амстердаме, Лондоне учились механике, навигации, инженерству, артиллерии, рисованию, боцманству, кораблестроению и другим научным искусствам.

Петр I пригласил на русскую службу иностранных профессоров, чтобы обучали полезным наукам юношество в России. Для подготовки нужных для реализации его реформ специалистов - создавались первые профессиональные школы.

После возвращения из своего первого путешествия по Европе Петр I решил создать в Преображенском полку военную школу. Учебное подразделение было образовано в составе бомбардирской роты, где обучалось 48

штатных учеников-кадет. В 1698 году здесь начались плановые занятия под руководством Г.Г. Скорнякова-Писарева. Срок обучения зависел от усвоения учениками своих будущих должностных обязанностей. Согласно именному указу Петра I от 31 октября 1701 года в бомбардирскую роту Преображенского полка могли добровольно поступать в солдаты "всяких чинов люди", т. е. это учебное подразделение было всесословным.

14 января 1701 года Петр I издал указ об учреждении в Москве Школы математических и навигацких наук. До 1706 года эта школа находилась в ведении Оружейной палаты, а затем была подчинена Приказу морского флота и Адмиралтейской канцелярии. В школу принимали сыновей "дворянских, дьячих, подьячих, из домов боярских и других чинов" в возрасте от 12 до 20 лет. Штатная численность школы доходила до 500 человек, которые обучались в трех классах не более 10 лет.

При комплектовании Школы математических и навигацких наук также применялся всесословный принцип. Учащиеся состоятельных родителей содержались на собственный счет, а все остальные получали от казны "кормовые деньги". В подходах к её организации сконцентрировался прагматизм петровской эпохи, который выразился в стремлении в кратчайший срок и с минимальными затратами подготовить специалистов из детей разных сословий, за исключением крепостных. Детей дьяков и солдат принимали по желанию, а дворянских детей иногда и насильно обязывали учиться в этой мореходной школе, находившейся в самом центре сухопутной России, при этом весьма хорошо оснащенной учебными пособиями и имевшей даже собственную обсерваторию.

Создатели Школы математических и навигацких наук Л. Ф. Магницкий (1669-1739) и А. Д. Фарварсон (умер в 1739) исключили из учебного плана любые религиозные дисциплины, не преподавался даже закон божий. Такое игнорирование религии в обучении укрепляло в воспитанниках стремление к светским ценностям и новому идеалу человека. При составлении общего учебного плана организаторы исходили из идеи постепенного перехода от общего начального образования к специальному.

Школа была поделена на две "ступени": "русскую школу" и "цифирную школу". В "русской школе" закладывался необходимый базис общего образования. В течение 3-4 лет изучались основы грамматики и арифметики. В "цифирной школе" преподавались такие предметы, как геометрия, тригонометрия, навигация, геодезия, география и астрономия. Общий срок обучения составлял примерно 10 лет.

Численность учащихся в разные годы колебалась от 200 до 500 человек.

Подготовленные в школах нового типа специалисты, находясь на государственной службе, отличались от прочих сограждан и образом жизни, и образом мысли, и моральными установками. Культивировалась сдержанная религиозность, способность рассуждать на светские темы, общение на иностранных языках, мода на европейский костюм и манеры, чтение иностранных книг, строительство особняков в европейском стиле. Появлялся идеал нового, светского, человека, патриота и просвещенной личности.

Впоследствии Петр I открыл школу математических и навигационных наук, адмиралтейскую, артиллерийскую, инженерную и две горные школы, а в период между 1716 г. и 1722 г. еще 42 "цифирных" школы. С 1721 г. по

1725 г. были открыты 46 епархиальных школ. К концу царствования Петра I в каждом губернском городе имелась, как минимум, одна светская и одна духовная школа.

В 1715 году на базе высших (навигаторских) классов школы была создана Морская академия (Академия морской гвардии), которую разместили в Петербурге. Младшие классы школы оставались еще несколько лет в Москве и выполняли роль подготовительного училища для академии. В Петербург перевели около десяти лучших преподавателей школы.

Общее руководство Морской академией в период ее становления осуществлял граф А.А. Матвеев. Учащиеся числились на военной службе и находились на государственном обеспечении. Жизнь, учеба и служба в Морской академии регламентировались специальной инструкцией, которую Петр I утвердил 1 октября 1715 года.

Усложнение программы обучения в Морской академии превратило ее в высшее специальное учебное заведение. Несколько лет Морская академия являлась единственным светским вузом Российской империи и готовила квалифицированных специалистов для флота.

Суть идеи Петра Великого заключалась в синтезе науки и образования для ускоренного развития всех сфер социальной жизни империи. С этой целью намечалось создать в Петербурге Академию наук, включив в ее состав гимназию и университет. Предполагалось принимать в академическую гимназию одаренных детей из различных свободных сословий и давать им необходимые знания для последующего обучения в университете. Затем, используя ученых Академии наук, готовить из студентов специалистов высшей квалификации.

По поручению императора Петра I российский подданный лейб-медик Л.Л. Блюментрост подготовил доклад о проекте создания в Петербурге Академии наук. В Архиве РАН есть копия этого доклада с поправками и дополнениями Петра I, что позволяет утверждать о его реальном участии в разработке основополагающего документа. 28 января 1724 года Сенат рассмотрел проект учреждения Академии наук и одобрил его своим указом. Петру I не суждено было увидеть свое детище.

Петр I создал прецедент социального симбиоза государства и общества в области высшей школы — совместного существования двух социальных организмов разных

видов, взаимовыгодного для обоих симбионтов. По его пути пошли все императоры из рода Романовых и добились при этом чрезвычайно впечатляющих результатов. Частная и общественная инициатива, поддержанная государством, равно как и правительственная инициатива, находящая живой отклик у общества, дали поразительный эффект. Русская высшая школа обеспечила такое быстрое и успешное развитие науки и за такие исторически кратчайшие сроки, каких почти не знала прежде мировая история.

Именно сосуществование и взаимное обогащение, разделение и совмещение труда в подготовке кадров высшей квалификации позволили реализовать синтез науки и образования, необходимый для ускоренного развития всех сфер социальной жизни страны и ее обороны.

Литература:

1. Бороздин И.Н. Университеты России в первой половине XIX в. История России в XIX в. СПб., 1907-1908. Т. 2.
2. Великий Новгород - колыбель российского образования / Под ред. В.Л. Янина. - В. Новгород: НовГУ, 2000. - 268 с.
3. Высшее образование в России: Очерк истории до 1917 года / под ред. В.Г. Кинелева. — М.: НИИ ВО, 1995. — 352 с.
4. Дикгоф А.А. Двадцатипятилетие Томского благотворительного общества (25 марта 1886 - 25 марта 1911): Исторический очерк о деятельности благотворительного общества. Томск, 1911. 32 с.
5. Ляхович Е.С., Ревушкин А.С. Университеты в истории и культуре дореволюционной России. 2-е изд., испр. и доп. - Томск: Изд-во Том. ун-та, 1998. - 580 с.
6. Соболева Е.В. Организация науки в пореформенной России.-Л.: Наука, 1983. - 262 с.
7. Тарасова В.Н. Формирование гуманитарных традиций в высшей технической школе России (последняя четверть XVIII в. - 1917 гг.). - М., 1999. - 340, 40 с.
8. Флит Н. Орден для мецената: [О част. учеб. заведениях в дорев. России] // Част. шк. - 1995. - N 2. - С. 139-142

ФОРМИРОВАНИЕ НАЛОГООБЛАГАЕМОЙ БАЗЫ ДЛЯ ИСЧИСЛЕНИЯ НАЛОГА НА ПРИБЫЛЬ ДЛЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ

Папулова Татьяна Николаевна,

ст.преподаватель кафедры ФБД, Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск.

АННОТАЦИЯ

Развития нормативного регулирования для бюджетных учреждений постоянно сталкивается с множеством вопросов и несоответствий в Налоговом и Бюджетном Кодексе, и от правильности определения в бюджетном учреждении налога на прибыль зависит сумма для перечисления в бюджет.

Под налогооблагаемой прибылью понимаются полученные доходы, уменьшенные на величину произведенных расходов, которые определяются в соответствии с гл. 25 Налогового кодекса (ст. 247 НК РФ), данное понятие относится для всех предприятий, любых форм собствен-

ности. Однако для бюджетных учреждений, в целях ведения финансово-хозяйственной деятельности закреплены следующие оговорки, согласно которым в соответствии со статьей 50 ГК РФ и п. 2 ст. 24 Федерального закона от 12.01.1996 N 7-ФЗ «О некоммерческих организациях»

бюджетная «некоммерческая организация может заниматься предпринимательской деятельностью» в случае, если такая деятельность не противоречит учредительным документам. [1] В этом случае некоммерческая организация являющаяся плательщиком налога на прибыль, обязана учитывать отдельно, позиционно виды предпринимательской деятельности. Для учреждений здравоохранения основными статьями дохода по приносящей доход деятельности будут определенные медицинские услуги, консультации врачей специалистов. Налогооблагаемой базой по налогу на прибыль является прибыль, полученная налогоплательщиком, в соответствии с Налоговым кодексом, которая облагается налоговой ставкой 20%. [4]

Доходы бюджетного учреждения можно условно разделить на две группы: доходы от реализации, оказания платных услуги и внереализационные доходы. Порядок признания доходов и расходов должен быть закреплен в учетной политике медицинского учреждения для целей налогообложения.

В доходы от реализации будет отнесена выручка от реализации товаров, работ, услуг как собственного производства (изготовление лекарств), так и приобретенных на стороне, а также выручка от реализации имущественных прав медицинского учреждения. В соответствии с Инструкцией №157н для раздельного учета предусмотрены: счета 210900000 – «затраты на изготовление готовой продукции, выполнение работ, услуг» приносящая доход деятельность; счет 2106041340 – «консультационные услуги по лечению»; счет 2106042340 платные услуги стоматолог, счет 2106043340 платные услуги по лечению (терапевт), которые позволяют формировать доходы по статьям и направлениям.

К внереализационным доходам учреждения здравоохранения будут отнесены следующие источники:

1) положительная курсовая разница, которая образуется вследствие отклонения курса продажи (покупки) в иностранной валюте от официального курса, установленного ЦБ РФ на дату перехода права собственности на иностранную валюту.

Рассмотрим на примере окружной больницы, поступление курсовой разницы. По результатам торгов больница заключила договор на приобретение медицинского оборудования на сумму 1 000 долларов США. Оборудование было приобретено за счет средств бюджета 14 апреля 2014 года, оплачено - 16 апреля 2014 года. Больница оплатила поставщику медицинское оборудование в рублях по курсу Центрального банка РФ - 35,15 руб. за доллар США. В день приобретения оборудования (14 апреля 2014 г.) курс ЦБ РФ составил 35,50 руб. В учете эти операции необходимо отразить так:

Дт 210631310 Кт 230231730 - больница приобрела оборудование на сумму 35500 руб. (1000x35,50);

Дт 230231830 Кт 230404310 - больница произвела оплату поставщикам за оборудование на сумму 35150руб. (1000x35,15);

Дт 210631310 Кт 230231730 - 350руб. (35500-35150) - больница отразила положительную суммовую разницу.

2) Признанные должником или подлежащие уплате должником штрафы, пени и иные санкции за нарушение договорных обязательств, а также суммы возмещения убытков или ущерба.

3) Доходы от предоставления в пользование прав на результаты интеллектуальной деятельности (патенты на изобретения, промышленные образцы и другие виды интеллектуальной собственности).

4) Доходы прошлых лет, выявленные в отчетном (налоговом) периоде.

5) Кредиторская задолженность, списанная в связи с истечением срока исковой давности или по другим основаниям.

6) Стоимость излишков материально-производственных запасов и прочего имущества, которые выявлены в результате инвентаризации.

Представим на примере бюджетного учреждения – больница, после проведения инвентаризации следующие результаты: выявлена недостача диванов, предназначенных для ожидания очереди в медицинском учреждении. Первоначальная стоимость составила 54000 руб., рыночная стоимость 42000 руб. Сумма начисленной амортизации составила 25000 руб. В бухгалтерском учете будут сделаны следующие записи:

Дт 210438410 Кт 210136410 – 25000 руб. списана начисленная амортизация по объекту диваны;

Дт 240110172 Кт 210136410 – (54000 – 25000) 29000 руб. списана остаточная стоимость мебели;

Дт 220971560 Кт 240110172 – 42000 руб. отражена задолженность виновных лиц.

Следовательно, при данном расчете учреждению

больница следует принять к налогообложению прибыль по внереализационным доходам в сумме (42000 – 29000) = 13000 руб. Для уплаты в бюджет сумма налога составит $13000 \times 20\% = 2600$ руб.

7) Доходы от сдачи в аренду имущества бюджетные учреждения имеют право получать прочие внереализационные доходы. При этом затраты по содержанию такого имущества несет бюджетное учреждение. Расходы, связанные с содержанием имущества, предоставляемого в аренду, уменьшают налогооблагаемую базу по налогу на прибыль. Суммы, поступающие от арендаторов в виде возмещения коммунальных и эксплуатационных услуг, так же учитываются в составе внереализационных доходов.

Например, медицинское учреждение сдает в аренду помещение под размещение аптеки «Здоровье» индивидуального предпринимателя. Сумма аренды составила 20000 рублей. Отражение хозяйственных операций представлено в таблице 1.

Таблица 1 – схема записей по учету аренды

Содержание хозяйственной операции	Дебет	Кредит	Сумма, руб
Начисление арендной платы	2 205 02 560	2 303 05 730	20 000
Отражение исполнения арендатором обязательства по оплате в доход федерального бюджета суммы арендной платы	2 303 05 830	2 205 02 660	20 000

Так же к внереализационным расходам отнесем безвозмездные поступления от имущества и доходы, полученные при демонтаже выводимых из эксплуатации основных средств.

Однако могут быть доходы, не учитываемые при определении налоговой базы, такие как средства бюджетов всех уровней, государственных внебюджетных фондов выделяемые бюджетным учреждениям по смете доходов и расходов бюджетного учреждения не учитываются при определении налоговой базы.[1]

Доходы, которые не включаются в налоговую базу по налогу на прибыль:

- целевое финансирование (гранты, инвестиции);
- целевые поступления (пожертвования, суммы финансирования на осуществление уставной деятельности);
- прочие доходы, не учитываемые при определении налоговой базы.[3]

Формирование налогооблагаемой базы для расчетов по налогу на прибыль больницы и особенности применения ставки по налогу на прибыль в размере 0%

Применение нулевой ставки введено с 1 января 2011 г. на период до 1 января 2020 г. (п. 1.1 ст. 284 НК РФ). Для применения ставки 0% необходимо, чтобы деятельность бюджетного учреждения входила в перечень видов деятельности, осуществляемой организациями, утвержденный Постановлением Правительства РФ от 10.11.2011 N 917. Необходимо также, чтобы бюджетное учреждение соответствовало следующим требованиям:

- организация имеет соответствующую лицензию на осуществление медицинской деятельности;
- доходы организации за налоговый период от осуществления медицинской деятельности составляют не менее 90%, либо организация за налоговый период не имеет доходов, учитываемых при определении налоговой базы;
- в штате организации непрерывно в течение налогового периода числятся не менее 15 работников;
- в штате медицинской организации численность медицинского персонала, имеющего сертификат специалиста, в общей численности работников непрерывно в течение налогового периода составляет не менее 50%. [1]

Медицинские учреждения обязаны вести бухгалтерский учет результатов предоставляемых платных медицинских услуг, составлять требуемую отчетность и представлять ее главному распорядителю в порядке и сроки, установленные законами и иными правовыми актами РФ.

Вести учет платных медицинских услуг следует отдельно от услуг, осуществляемых в рамках бюджетной деятельности в соответствии с порядком отражения операций регламентированных Инструкцией № 157н.

Для отражения по методу начисления результатов деятельности медучреждения на счете 40100000 «Финансовый результат текущей деятельности учреждения» сопоставляются суммы начисленных доходов учреждения с суммами произведенных расходов. Кредитовый остаток по счету отражает положительный результат от деятельности медучреждения, а дебетовый остаток - отрицательный.

Начисленные суммы за выполненные и принятые заказчиками платные медицинские услуги в соответствии с договорами и расчетными документами списываются по

кредиту соответствующих счетов аналитического учета счета 010960000 «Себестоимость готовой продукции, работ, услуг» (010961211-010961226, 010961271, 010961272, 010961290) в дебет счета 040110130 «Доходы от оказания платных услуг».

Произведенные расходы формируют фактическую себестоимость платной услуги и отражаются по дебету счета 010537340 «Увеличение стоимости изготовленных материальных запасов, готовой продукции (услуг)».

Аналитический учет по счету 010537340 ведется в многографной карточке в разрезе кодов затрат по каждому виду производимой готовой продукции, оказываемой услуге.

Средства, полученные от деятельности, приносящей доход, учитываются на счете 020100000 «Денежные средства учреждения на счетах».

Учет операций по движению средств на счете 020100000 «Денежные средства учреждения на счетах» ведется в Журнале операций с безналичными денежными средствами на основании документов, приложенных к выпискам со счетов.

При учете затрат, произведенных в рамках приносящей доход деятельности, сложность вызывает порядок отражения в бюджетном учете расходов, которые в момент их совершения невозможно отнести к определенному источнику финансирования (виду деятельности). Необходимость распределения затрат в соответствии с источником их финансирования продиктована: привязкой всех затрат бюджетных учреждений к источникам их финансирования и требованием статьи 321.1 НК РФ распределять расходы по оплате коммунальных услуг, услуг связи, транспортных расходов по обслуживанию административно-управленческого персонала, расходов по всем видам ремонтов основных средств в целях налогообложения прибыли бюджетного учреждения [2]

Для получения оперативной информации, необходимой для проведения анализа деятельности учреждения и управления им, рекомендуем в рабочий план счетов в учетной политике ввести в код аналитического счета Плана счетов разряды 1, 2, 3 и т. д., определяющие вид деятельности.

К счету 210537340 «Увеличение стоимости изготовленных материальных запасов, готовой продукции (работ, услуг)» рекомендуем открыть аналитические счета для учета затрат на оказание: консультационные услуги счет 2105041340; услуги по лечению (стоматолог) счет 2105042340; услуги по лечению (терапевт) на счете 2105043340.

Определим финансовый результат от продажи платных услуг. В конце года учреждением здравоохранения определяется финансовый результат от продажи платных услуг. Бухгалтер проводит заключение счетов текущего финансового года согласно приложению 1 к Инструкции №157н «Корреспонденция счетов бюджетного учета». В справке отражается операция: «Списаны в конце года доходы, полученные от оказания платных медицинских услуг, на финансовый результат по дебету счета КДБ 240110130 «Доходы от оказания платных услуг» и кредиту счета КБК 240103000 «Финансовый результат прошлых отчетных периодов».

Начисление налога на прибыль отражается бухгалтерской записью: Дебет счета КДБ 240101130 «Доходы от оказания платных услуг» - Кредит счета КРБ 230303730

«Увеличение кредиторской задолженности по налогу на прибыль организаций». [4]

Перечисление налога на прибыль отражается записью: Дебет счета КРБ 230303830 «Уменьшение кредиторской задолженности по налогу на прибыль организаций» - Кредит счета КИФ 220101610 «Выбытия денежных средств учреждения со счетов».

В конце каждого квартала и (или) года, больница формирует декларацию по налогу на прибыль, которая в соответствии с п. 2 ст. 289 НК РФ бюджетные учреждения представляют в налоговые органы по месту своего учета налоговую декларацию (расчет) по налогу на прибыль только по окончании налогового периода - не позднее 28 марта года, следующего за истекшим налоговым периодом и по упрощенной форме.[5]

Список литературы:

1. Попова, Мария Ивановна. Бухгалтерский учет в бюджетных организациях [Текст]: учеб.-практ. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению 080105 (060400) "Финансы и кредит" / М. И. Попова, И. И. Жуклинец. - Москва: Юрайт, 2011. – 594
2. Бухгалтерский учет в бюджетных учреждениях (Россия, Франция) [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по напр. 080100 "Экономика" и эконом. специальностям / В. И. Петрова. - Москва: КноРус, 2010. – 182
3. Золотарева.Г.И. Бюджетная система Российской Федерации [Текст]: учеб. для студентов, обучающихся по специальности "Финансы и кредит" / Г. И. Золотарёва, Н. И. Смородинова. - Москва: КноРус, 2011. - 232 с.
4. План счетов бюджетного учета и инструкция по его применению [Текст]: единый план счетов бухгалтерского учета для органов государственной власти (государственных органов), органов местного самоуправления, органов управления государственными внебюджетными фондами, государственных академий наук, государственных (муниципальных) учреждений и Инструкции по его применению: план счетов бухгалтерского учета бюджетных учреждений и Инструкция по его применению: по состоянию на 2011 год. - Москва: Рид Групп, 2011. – 526
5. Федеральный закон «О федеральном бюджете на очередной финансовый год».

ТВОРЧЕСТВО И ОБУЧЕНИЕ: КОНФЛИКТ-ПОЗИЦИОНИРОВАНИЕ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ

Пекина Ольга Ивановна,

Канд. пед. наук, доцент, Тольяттинский государственный университет, преподаватель Арт-студии «Самоцветы» МБУ СОШ №93, г.Тольятти

АННОТАЦИЯ

Академические традиции художественной школы в инновационных условиях дополнительного образования детей имеют дидактическую значимость при использовании игровых технологий обучения. Применение игр снимает конфликт-позиционирование творчества и обучения в развитии эстетического мировоззрения ребенка и формирования инструментальной культуры.

ABSTRACT

Ключевые слова: творчество, педагогика искусства, художественное образование, эстетическое мировоззрение, игровые технологии.

Основным условием формирования художественно-эстетического опыта ребенка является учет его интересов, предпочтений, особенностей возраста, своеобразия темперамента и личных качеств. Раскрытие индивидуальности ребенка, реализация способностей и задатков – особая задача для урока изобразительного искусства, одно из обязательных требований, предъявляемых к системе дополнительного образования детей, важный элемент предпрофильной подготовки. С одной стороны, важно учитывать, что ребенок – субъект творчества. С другой стороны, ориентируясь на запросы профессиональных школ высшего и среднего художественного образования, – нельзя обойтись без специального обучения. Двуплановость этих требований определяет конфликт общественного и личного, противоборства «творчества» и «обучения», свободной интерпретации и студии, стилевой мажорности и инструментальной культуры.

Конфликт выходит на поверхность в системе профессионального обучения, требующего кардинального изменения «творческого поведения» при освоении образовательного минимума классических академических дисциплин (рисунок, живопись, композиция).

Конфликт-позиционирование в искусстве и художественной педагогике связан с открытием массовых общедоступных форм художественно-эстетического развития детей, а также изменением функциональной сущности искусства. В прошлом столетии художественное образование было средой воспитания одаренных и талантливых людей, которые «несли культуру в массы». Сегодня оно стало доступным любому ребенку – создана вариативная инфраструктура системы дополнительного образования, которая является формой образовательного досуга с приоритетом увлекательности предоставляемой информации.

Прикрываясь постулатами свободы выбора образовательного пространства и его содержания, в погоне за массовостью, художественная педагогика расширила поле своих интересов, взяла курс на гуманизацию. «Благими намерениями» во многих учебных заведениях популяризируется, учебно-творческий подход, направленный на преодоление жесткого манипулирования сознанием учеников, навязывания им строго predetermined суммы знаний, формирования надлежащих умений и навыков. Главный принцип – уважение к личности воспитанника и учет в содержании образования его духовного потенциала путем приобщения к человеческой культуре, рассматриваемой в разрезе социального опыта. Личностная ориентация образования в данном ключе связывается с «освобождением творческой энергии» воспитанников путем расширения доступных форм их самовыражения средствами художественно-творческой деятельности. На основании этого положения в последние два десятилетия в теории и практике художественной педагогики ведется активный поиск нового содержания и технологий образования, развертывание экспериментальных исследований, направленных на разработку методов и средств приобщения детей к многоликому миру искусства и внедрение образовательных инноваций. И это положительная динамика.

Отрицательная определяется тем, что, уступив место досужливому развлечению, художественная педагогика ослабила свое внимание к традициям классической школы изобразительной грамоты, направленным на формирование чувства отсроченного удовольствия, трудолюбия и усердия. Содержательный аспект творчества в образовательном пространстве художественной педагогики, к сожалению, стал вытеснять классические основы российской академической школы.

Выполняя функции программ социальной адаптации, направляя все свои усилия на освоение детьми положительного социального опыта, социальных ролей и установок, подавляющее большинство учебных заведений художественно-эстетического профиля (в число которых попали некоторые ДШИ и ДХШ) приняли функции досуговых центров, которые наполняют активно-деятельным, эмоционально и психологически комфортным содержанием свободное время личности; ориентирует образовательный процесс на базовую характеристику западного искусства – «украшения жизни, отдохновения», развлечения. Эта сторона медали всегда была ослаблена в искусстве России, поскольку имело оно другую миссию, играло роль «осмыслителя жизни», «исповедника-проповедника» [7].

Бесспорно, формирование современной концепции дополнительного образования должно основываться на тех изменениях, которые произошли в понимании природы, в представлениях о человеке и его взаимосвязях с окружающей средой. Проблема современной системы образования должна заключаться не столько в том, чтобы искоренить все традиции и вместо них привнести в содержание, принципы и методы обучения изобразительной деятельности нечто новое. Важно найти формы интеграции постулат прошлого и требований современности.

Пытаясь преодолеть сциентистский подход в преподавании изобразительного искусства, сконцентрированного на обучении основам искусствоведения и академической изобразительной грамоте, художественная пе-

дагогика современности ориентирована на развитие креативных качеств личности. Стремясь построить систему «обучения с увлечением», она потеряла фундаментальные основы – налицо «увлечение развлечением». Часто учат не творить, а вытворять! В контексте обозначенной проблемы конфликт-позиционирования творчества и обучения становится все более очевидной необходимость разработки целостной программно-целевой стратегии развития учащихся и проектирования образовательных систем и технологий, обеспечивающих: высокую мотивацию и интерес к учению (освоению изобразительной грамоты), удовлетворение запросов детей и молодежи в личностном росте и самоопределении. Российской художественной педагогикой накоплен богатый материал, позволяющий с новых позиций подойти к моделированию содержания образования школьников.

Исследуя противоречие, присущее образовательному процессу в системе дополнительного художественного образования детей (на примере детских школ искусств), между технологичностью (жесткой регламентацией в соответствии с качественным своеобразием изобразительной деятельности детей в каждом возрастном периоде) и творчеством (спонтанным характером его проявления у детей и трудно алгоритмизируемым в рамках технологий), мы выявили сферу деятельности, дающую ребенку как опыт творчества, так возможность приобретения знаний, умений и навыков – это игра.

Игра, как наиболее яркая форма детской тяги к познанию и восприятию учебного материала, развивающая исполнительские (память, внимание, умение копировать действия других, повторять увиденное или услышанное) и творческие способности (наблюдательность, фантазия, воображение, умение сопоставлять и анализировать, комбинировать, находить связи и зависимости, закономерности), в художественной педагогике современной школы оказалась невостребованной.

В то время как, игра, которая по своей сути очень близка к искусству, может помочь решению банальной проблемы соотношения «свободы духа» и профессионализма, стать естественной средой, объединяющей творчество и технику исполнения в изобразительной деятельности учащихся.

В представленном материале взгляд на игровое обучение принципиально отличается от бытующих в практике дидактических игр, которые часто являются дополнительными компонентами урока, иллюстрирующими тематическое содержание учебного материала, или чаще сводятся к праздному развлечению детей. Введение принципов игры в изобразительную деятельность младших школьников связано с развертыванием реальных событий, требующих от детей собранности, активности восприятия, воображения, проявления творческой свободы, инициативности, ассимиляции и аккомодации, включения интуиции, импринтинга, проявления альтруизма, сотрудничества и др.

В основу положена идея игровой организации учения [2-5, 8, 9], которая позволила нам разработать структуру взаимодействия всех образовательных компонентов в соответствии с особенностями детского изобразительного творчества.

Стержневой основой технологий игрового обучения является комплексное взаимодействие игры, обучения и творчества (см. схему 1).

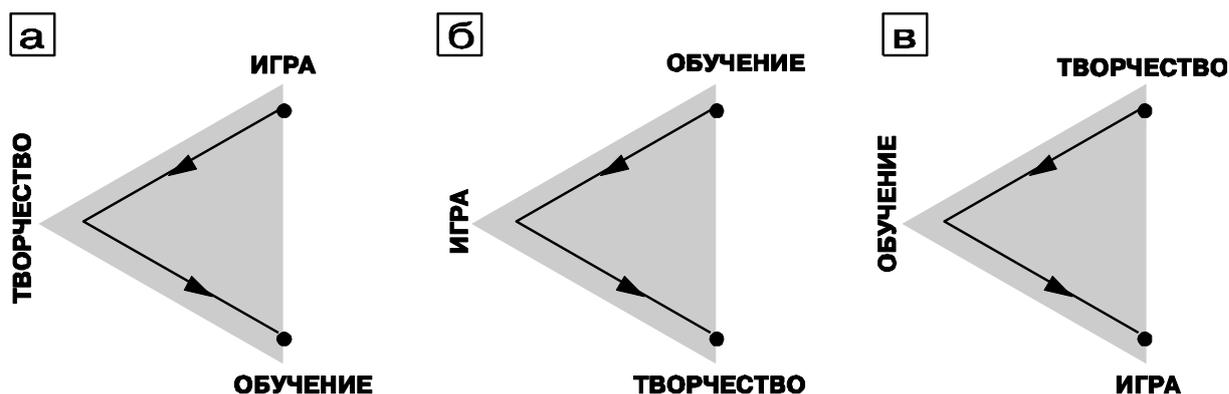


схема 1

Все названные элементы рассматриваются нами как равноправные элементы образовательного процесса (на схеме объединены фигурой равнобедренного треугольника). Но не отрицается наличие главенствующей позиции одного элемента относительно других (на схеме – это верхняя позиция) и даже их противостояние в процессе взаимодействия (обозначено по вертикали: игра – обучение; обучение – творчество; творчество – игра).

В условиях урока, построенного согласно позиции *а* (схема 1), выполняя чисто игровые действия, учащийся не задумывается над результатом. Игра как непродуктивный вид деятельности противоречит обучению, результат которого определяется приобретением знаний, умений и навыков. Полностью поглощаясь игровым действием, ребенок приобретает навык творческой деятельности, направленный на поиск решения, который в свою очередь приводит к приобретению определенной суммы знаний, умений и навыков.

Обучение изобразительному искусству немислимо без выполнения определенных учебных задач, результат которых должен быть однозначно ясен как для учителя, так и для учеников. Однако, единственно верная результативность учебной задачи противостоит задачам творчества, направленным всегда на поиск оригинального. Введение игрового элемента способно привести решение учебных задач к индивидуально-творческому результату. Это показывает позиция *б* (схема 1).

Обозначение перед ребенком творческих задач требует от последнего использования своего багажа знаний, умений и навыков. И лишь опыт игрового моделирования может привести к оригинальному решению, поможет сделать новые открытия и приобретения (позиция *в*, схема 1).

Приведенное структурное построение показывает, что игра в педагогическом процессе может занимать различные по степени значимости позиции. Следовательно, в образовательном процессе игра может выступать как:

- особая форма организации учебной, исследовательской и творческой деятельности младших школьников;

- средство достижения запланированной учителем цели обучения;
- прием;
- метод обучения.

Приведенная выше схема взаимодействия обучения, игры и творчества наглядно демонстрирует возможности активизации изобразительного творчества детей. Игровое обучение позволяет ребенку увидеть новые возможности изобразительной деятельности. Постепенно утрачивая очевидные черты «игры» как вида деятельности ребенка, рисование начинает отвечать качествам

«профессиональной» деятельности, преобразуясь в игру творческого мышления художника. Происходит переход от игр в плане внешних действий к играм в плане воображения. Наблюдается явное движение от игр, носящих продуктивные качества (А.А. Баранов), предметно-конструктивных игр (В.П. Копцев), которые часто поддерживаются сюжетно-ролевыми играми, к абстрактно-конструктивным играм творческого мышления; от коллективных видов игр к индивидуально-творческим.

Наличие тесной связи между игрой, обучением и творчеством обеспечивает ребенку свободный переход от отношения к рисованию как игровой деятельности к признанию изобразительного искусства как источника информации об окружающем мире. Формирует мотивацию изучения традиционного наследия изобразительного искусства. Побуждает ученика к активной познавательной деятельности. Содействует тому, что по мере приобретения знаний коллективно-игровой интерес учащихся отходит на второй план, а сама изобразительная деятельность становится для ребенка все более привлекательной и занимательной в освоении изобразительного языка и решении творческих задач.

Вышеизложенные положения позволили нам выявить построение смыслового поля игрового обучения, показанного на схеме 2.

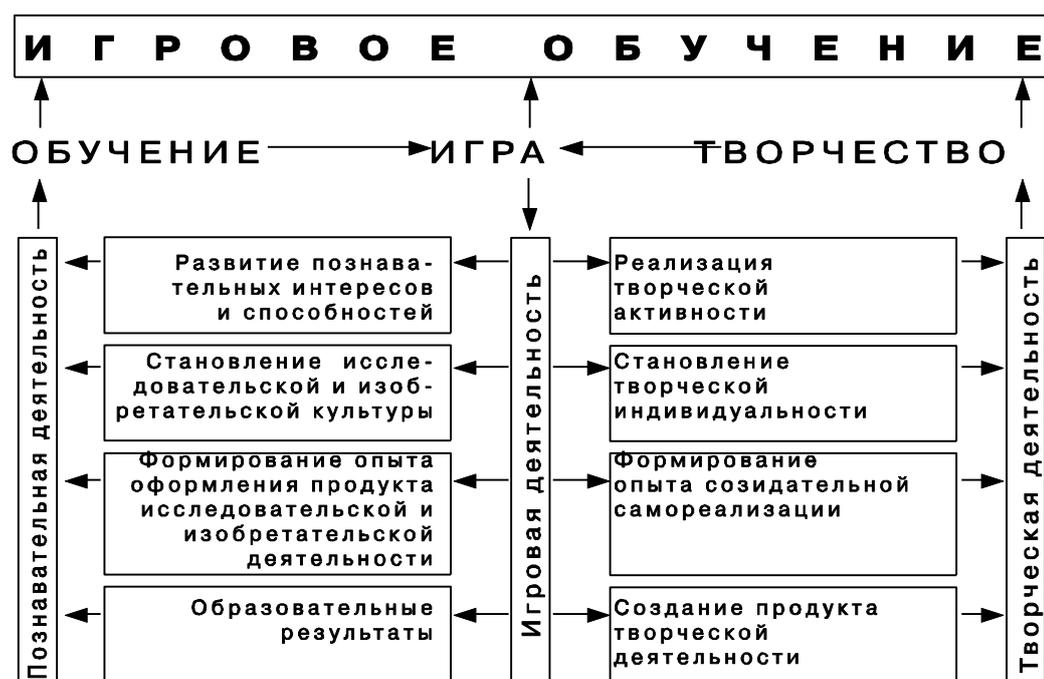


Схема 2

Представленная характеристика составляющих учебной и творческой деятельности, позволяющая сделать вывод о том, что «игровое обучение» - явление многоаспектное и комплексное. В самом общем виде игровое обучение можно определить как организационно-управленческий процесс, заключающий в себе основные принципы построения образовательного процесса.

Игровые технологии обучения, которые позволяют учителю контролировать определенные свойства личности (эмоциональную возбудимость и пластичность, степень активности, работоспособности, потребность к самовыражению, способность к сопереживанию и внутреннюю свободу) и формировать познавательные процессы психики (восприятие, воображение, мышление, память), которые обеспечивают развитие специальных творческих и изобразительных способностей.

Игра позволяет учителю реализовать актуальные направления и виды деятельности с детьми, используя разнообразные материалы и нетрадиционные техники, при этом сохраняя целостность любой из учебных программ. Игра помогает детям освоить искусство во всем его многообразии, учит мыслить и применять полученные сведения, знания в практике жизни, находить общие закономерности и разные варианты решения задач.

Игра, которая по своей сути очень близка к искусству, может помочь решению банальной проблемы соотношения «свободы духа» и профессионализма, стать естественной средой, объединяющей творчество и технику исполнения в изобразительной деятельности учащихся.

Проиллюстрировать возможности игровых технологий можно на примере задач уроков рисования с натуры, где, как известно, итог определяется логикой формирования образа, сопоставления и обобщения воспринимаемой информации о модели. При этом активное восприятие не может происходить без мыслительного процесса, как важнейшего фактора в формировании образа воспринимаемого предмета. Поэтому здесь одним из направлений деятельности педагога является обучение

учащихся сознательному выбору и систематизации изобразительной информации и её целенаправленному использованию при создании рисунка, основанного на творческой интерпретации средствами той или иной изобразительной техники.

Ведущим направлением формирования графической грамоты ребенка является развитие дифференцированного зрения, главная функция которого – определение закономерностей образования структуры окружающего мира. Приведенные ниже примеры игровых ситуаций призваны показать возможности активизации аналитического восприятия. Через «ручные понятия», «предметные значения» (В.П. Зинченко), показан путь формирования понятийного аппарата от наглядно-действенного мышления к конкретно-образному.

«Осколки».

Участники образуют круг, встают лицом к центру, закрывают глаза, руки располагают за спиной, раскрывая подушечки ладоней. Учитель предлагает ребятам, угадать какой волшебный предмет разбился на мелкие кусочки. Если по частям ребята смогут угадать его очертания, то он приобретет первоначальную форму.

Задача участников игры угадать по «осколкам», что же это был за предмет.

1 этап. Учитель подносит предмет к каждому ученику и прикасается какой-либо частью предмета до его ладошек. Ученик должен про себя отметить свои ощущения: большой, гладкий, твердый не называя вслух попытаться определить сам предмет. После того, как учитель пройдет весь круг, по команде, все участники должны записать свои определения на листочке бумаги и нарисовать предмет.

2 этап. Участники знакомят друг друга со своим ответом, показывая рисунок, определяя ключевые факторы принятого решения. Так как площадь поверхности касания и её фактура в разных частях предмета неодинакова, участники игры при описании предмета будут противоречить друг другу, это особенно интригует группу.

Цель упражнения — помочь детям суммировать полученные данные и вычленив главную информацию для определения таинственного предмета. Учить соотносить деталь и целое, вербальную информацию и принципы её визуализации в рисунке.

Одним из вариантов поиска истины может быть рисование группы на доске. Любой из участников выполняет рисунок своего варианта ответа и аргументирует его, особо акцентируя внимание на той части предмета, в форме которой он не сомневается. Следующий участник вносит коррективы в рисунок по своим ранее полученным ощущениям. Так в процессе совместного обсуждения полученных единичных данных группа участников игры постепенно придет к единому решению. После этого учитель выносит предмет. Обсуждая с участниками результат и сравнивая его с оригиналом, отмечаются ошибки в рассуждении, которые увели игроков от возможности прийти к правильному решению. Далее участникам можно предложить нарисовать этот предмет с натуры.

Игра может проводиться в соревновательном духе, если класс разделить на несколько групп участников. Побеждает группа, чье итоговое изображение наиболее точно воспроизводит объект игрового действия.

«Конструкторское бюро».

1 этап. Упражнение: Рисование по словесному описанию плоских геометрических фигур.

Задача: Освоить систему ориентации в плоскости листа. Развивать умение слушать, быть внимательным, точно следовать указаниям.

Каждому ученику класса выдается конверт, в который вложена карточка с изображением геометрической фигуры на модульной сетке. Один из учеников класса становится конструктором по рисованию. Не показывая карточки остальным членам класса, конструктор, пользуясь словами: линия, точка, закругление, левый, правый, вверх, вниз и применяя цифровые координаты, стремится передать свое сообщение так, чтобы каждый участник группы смог сделать зарисовку следуя описанию. Инструктору не разрешается видеть получающиеся зарисовки и тем самым вносить поправки в свое описание. После завершения работы учитель просит показать рисунки, прокомментировать конструктора результаты и помогает ученикам сформулировать правила, помогающие точнее передавать и воспринимать информацию, необходимую для рисования «по описанию».

2 этап. Творческое заполнение пространства листа путем свободного расположения на изобразительной плоскости силуэтов, выполненных по словесному описанию.

Задачи: Активизация способности детей к наблюдению, анализу и выводам. Формирование умения выделять наиболее существенные признаки предмета и на этой основе давать его описание и выполнять изображение. Развитие зрительной памяти.

Определение ключевых понятий в характеристике и строении формы предметов:

а) образность;

б) схожесть с некоторой суммой геометрических тел - конструкция;

в) пропорциональные отношения.

Материалы: 1 этап - карточки с изображением геометрических фигур на модульной сетке, тетрадные листы в клетку, простые карандаши, ластик; 2 этап - бумага

ф-А3, простой карандаш (ТМ или НВ), ластик.

Классная доска, разделенная на два игровых поля, мел, ширма, вместительная коробка, в которой могут вместиться 5-7 предметов, различных по форме и величине (например, кувшин, кринка, бидон, ваза и фужер).

Участники подразделяются на две команды. По одному представителю от каждой команды заходят за ширму, где учитель показывает им один из игровых предметов (остальные предметы не должны быть доступны восприятию детей).

Задача участников - внимательно рассмотреть предмет и рассказать о нем классу так, чтобы остальные участники могли его нарисовать по словесному описанию. При этом нельзя давать истинное название предмета, его можно придумать условное обозначение. Нельзя показывать очертание предмета движением рук. Словесное описание предмета можно начать с фразы: «Я придумал предмет необычайной красоты и хотел бы, чтобы вы тоже могли его создать в нашем конструкторском бюро...»

После информационного сообщения слушатели могут задать вопросы для уточнения необходимой информации при воспроизведении её в рисунке.

Для освоения игровых правил первый рисунок команда выполняет на доске. Один из участников команды выполняет «стартовый» рисунок, каждый последующий вправе внести в него исправление. Эта деятельность, как правило, сопровождается коллективным обсуждением, уточняются детали, которые могли быть упущены тем или иным участником команды.

«Главные конструкторы» в это же время выполняют изображение предмета по памяти в своем индивидуальном игровом поле, недоступном для его восприятия другими участниками.

Когда команды приходят к единому мнению, учитель выносит на всеобщее обозрение таинственный предмет. Выясняется, какая из команд была более внимательна и близка к ответу. Какой информации не хватило участникам, на что стоило обратить внимание «Главным конструкторам» при описании предмета. Ход игры повторяется со следующей парой «Главных конструкторов», но каждый из участников теперь работает индивидуально, выполняя по описанию изображение на своем листе бумаги. Действие повторяется несколько раз, при этом рисующие решают задачи не только точного воспроизведения контура предмета по описанию, но и композиционного заполнения изобразительной плоскости. В процессе игры один из предметов рекомендуется использовать дважды.

В завершающей части урока учитель показывает все предметы, изображение которых выполнялось по словесному описанию. После обсуждения результатов перед детьми ставится задача внести уточнение в выполненные изображения с позиции понятия «пропорции», которое определяется детьми в процессе сравнительного анализа рисунков и предметов по наводящим вопросам учителя.

Современный мир побуждает человека быть творческим, постоянно искать и находить что-то новое, решать проблемы разными способами и средствами. Креативность выступает мощным фактором развития личности, определяющим ее готовность к постоянному совершенствованию, действию и принятию решений вне сте-

реотипов. Однако, наиболее активное утверждение педагогической общности о развитии креативности на поверку оказывается голословным постулатом. Если ребенок воспитывался средствами художественной педагогики ограниченной мерками «свободы воле излияния современного искусства» – он воспитывался в стереотипах, отвергающих классические основы изобразительных жанров, в вузовской системе обучения принимает их сложно, постигает путем тернии сомнений. Вследствие всего этого становится очевидной необходимость применения педагогических средств, позволяющих развивать креативность – творческую способность ребенка на основе взаимодействия традиций и новаторства.

Мнение о том, что дети «изменились» уже никого не удивляет. Следовательно, должна измениться педагогическая ментальность к выбору содержания образовательных маршрутов и подходов к обучению. Это не означает полного отказа от традиционных видов обучения, а требует расширения способов, моделей и паттернов поведения участников образовательного пространства.

Приведенные выше примеры организации занятий показали возможность решения проблемы конфликт-позиционирования творчества и обучения. Развитие творческой активности учащихся на уроках искусства происходит, когда в учебном процессе формируется направленность на творчество, создается положительный эмоциональный фон, поощряется любознательность. Приведенные примеры игр провоцирует интерес ребенка, скрыто мотивируя его на освоение студийных основ школы изобразительной грамоты. Интерес как форма проявления познавательной потребности обеспечивает направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствует ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отражению действительности. Деятельность, основанная на интересе, вызывает у человека чувство радости, эмоциональный подъем, побуждает его к проявлению творческой активности.

Игра стимулирует активное отношение ребенка к поставленной задаче, определяет выход за пределы ожидаемого, нарушение привычного хода вещей – а это, как известно, и есть характеристика познания. Только опираясь на активное участие учащихся в обсуждении темы урока, включая каждого ученика в процесс обсуждения творческого проекта в контексте основной темы и задачи

урока, можно активизировать мышление учащихся, пробудить в них желание осознать какое-то явление и отобразить свое понимание этого явления в своей работе.

В процессе игры основным объектом изучения становится не столько содержание учебного предмета, сколько умственные действия по овладению им. Ребенок не просто должен усвоить определенный набор базисных принципов изобразительной грамоты и технических приемов, он должен научиться процессу их открытия, познать эту радость открытия, и стать самостоятельным.

Проектирование урока на основе игровых технологий позволит учителю решить конфликт-позиционирование регламентации «обучения» и свободы «творчества», традиции и новаторства в художественно-образовательном пространстве, тем самым попутно поднять уровень подготовки абитуриентов в соответствии требованиями высшей школы.

Литература:

1. Баранов А.А. Игровое обучение в изобразительной деятельности первоклассников в школе продленного дня. – М.: МГПИ., 1980 – 40 с.
2. Букатов В.М. Педагогические таинства дидактических игр: Уч. пособие. – М.: Моск. психолого-социальный институт/ Флинта, 1997. – 96 с.
3. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. - 1966. №6. - С. 74-75.
4. Джапаридзе М.А. О психологических механизмах дидактической игры: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тбилиси, 1982. – 21 с.
5. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. М.: Моск. психолого-социал. инс-т, изд-во «Флинта», 1998. – 192 с.
6. Копцев В.П. Созидующий ребенок: Развитие худож. объем.-пространств. мышления на занятиях по искусству в дет. саду // Искусство в шк.- 1999.- N 4.- С. 48-52.
7. Неменский Б.М. Познание искусством. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 192 с.
8. Прутченков А.С. Учим и учимся, играя (Игровая технология экономического воспитания школьников). – М.: МПА, 1997. – 320 с.
9. Тюнников Ю.С., Тюнникова С.М. Игровое обучение как дидактическая система будущего // Гуманизация образования. – 1995. №3 – С. 36-50.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ: ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД

Плотникова Ольга Васильевна,

кандидат пед. наук, доцент, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток

INDEPENDENT WORK OF STUDENTS: PROFESSIONALLY-ORIENTED APPROACH

Plotnikova Olga, Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor Far Eastern Federal University, Vladivostok

АННОТАЦИЯ

Автор обосновывает необходимость деятельностной составляющей самостоятельной работы студентов. С этой целью предлагается усилить ее профессиональную направленность. Система методов

мотивации должна предусматривать выполнение студентами самостоятельных работ, ориентированных на будущую специальность. Автор предлагает тематику таких работ по дисциплине «Общая физика».

ABSTRACT

The author substantiates the necessity of an activity component of students' independent work. With this purpose it is proposed to strengthen its professional orientation. The system of methods of motivation should provide the implementation of student independent works, focused on the future specialty. The author offers the themes of these works on discipline "General physics".

Ключевые слова: самостоятельная работа; деятельность; профессиональная ориентация; мотивация; курс физики.

Keywords: independent work; professional orientation; motivation; physics; activity.

Важное место в системе обучения отводится самостоятельной работе. Однако, современный подход к ее организации в большинстве случаев страдает некоторой «однобокостью»: как правило, цель самостоятельной работы определяется как углубление знаний учащихся по определенным вопросам и совершенствование умения работать с источниками информации. При таком подходе к организации самостоятельной работы высока вероятность того, что представленная студентом информация будет оставаться на уровне воспроизведения. Переход на следующий, более высокий уровень усвоения – уровень применения знаний – требует осуществления практических действий, направленных на использование полученной информации [1]. Эти действия могут носить как теоретический характер – постановка задачи, поиск алгоритмов и методов ее решения, анализ результатов, формулировка выводов и обобщений, так и практический – конкретные действия по планированию и осуществлению эксперимента, проведению наблюдений, измерений, статистической обработки информации и др. Только в этом случае может быть реализована одна из главных целей любого обучения – научить студента организовать свою познавательную деятельность, управлять ею и направлять ее на достижение общественно значимых целей. Это – один из важнейших способов формирования системы общих методологических знаний, необходимых в любой профессиональной области. Таким образом, необходим переход от цепочки «информация → знание → информация» к более сложной и разветвленной схеме: «информация → знание → деятельность → информация → корректировка → новое знание» [2].

Результаты деятельности, осуществляемой на основе полученных знаний, дают новую информацию, цель которой, во-первых – проверка и корректировка уже имеющихся знаний, и, во-вторых – получение новых. Без данного звена студент не научится самостоятельно управлять собственным познавательным процессом, оно обеспечивает «обратную связь» в этом процессе. Еще С.Л. Рубинштейн отмечал, что информация особенно хорошо усваивается в том случае, когда субъект обучения целенаправленно ищет ее для осуществления определенной деятельности, для решения стоящей перед ним задачи, и для этого актуализирует уже имеющиеся у него знания. Обучаемый в этом случае и объективно и субъективно готов к восприятию нового знания.

Важную роль для реализации деятельностной составляющей самостоятельной работы играет формирование положительной мотивации к применению полученных знаний. На это особенно следует обращать внимание при построении технологии обучения физике в нефизиче-

ских вузах, особенно в тех, где связь между направлениями подготовки и задачами дисциплины не лежит на поверхности. Это, например, касается подготовки специалистов экономического и пищевого профилей. Необходима система методов мотивации и их комплексное использование в течение всего процесса обучения. Эта система должна предусматривать выполнение студентами самостоятельных учебно-исследовательских работ по профессионально-ориентированной тематике.

Так, при обучении физике студентов специальностей «Технология продуктов питания», «Биотехнология» в перечне тем для самостоятельной работы им предлагались следующие: «Определение содержания белка в молоке рефрактометрическим методом», «Измерение влажности меда и ее влияние на качество продукта», «Температурный режим хранения соков из овощного сырья», «Использование поляриметра для определения содержания сахаров в молочной сыворотке» и другие. Работы выполнялись бригадами по 2 человека. Деятельностная компонента самостоятельной работы заключалась в том, что на основе предварительно полученной информации и имеющихся знаний каждая бригада студентов должна была выделить основные этапы эксперимента и задачи каждого этапа, определить методы и необходимый набор приборов и инструментов, спланировать конкретные действия на каждом этапе, провести эксперимент, сделать необходимые измерения. Информацию по каждому этапу деятельности нужно было представить в документальном виде – сформулировать и записать цель и задачи работы, составить перечень приборов и принадлежностей и план выполнения работы, предложить удобную форму таблицы для записи результатов измерений и т.п. При проведении эксперимента практически всегда возникала необходимость корректировки имеющихся у учащихся знаний и, как следствие этого – корректировки той первоначальной документальной формы, в которой была представлена исходная и промежуточная информация.

Результаты работы необходимо было обработать, сформулировать выводы. Заключительным этапом работы стала подготовка студентами презентаций, представление и обсуждение их в группах на итоговых занятиях по дисциплине, а лучших работ – на научной студенческой конференции.

Список литературы:

1. Галицких Е. Организация самостоятельной работы студентов. // Высшее образование в России. - 2004. - №6. - С. 160-164.
2. Плотникова О.В., Суханова В.К. Самостоятельная работа студентов: деятельностный аспект // Высшее образование в России. - 2005. - №1. - С.178-179.

ФИЗИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ФИЛОСОФСКАЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ**Прудкий Александр Сергеевич***Старший преподаватель кафедры высшей математики и физики, Керченский государственный морской технологический университет, г. Керчь**PHYSICAL THINKING AS A PHILOSOPHICAL AND PSYCHOLOGICAL CATEGORIES**Prudkiy Aleksandr, Senior Lecturer, Department of Mathematics and Physics, Kerch State Marine Technical University, Kerch***АННОТАЦИЯ**

В данной статье проанализировано дефиницию «мышление». Выделены формы и виды данной дефиниции. Определены основные задачи, возникающие перед учителем физики во время урока с точки зрения развития физического мышления.

ABSTRACT

Definition of "thinking" are analyze at the article. Forms and types of definition distinguished. The main problems encountered by the physics teacher during the lesson in terms of physical thinking.

Ключевые слова: мышление, обучение физике, учебные экскурсии по физике.

Key words: thinking, the teaching physics, studying physics excursions.

Физика многогранная, интересная и увлекательная наука о природе. Именно от понимания всей многогранности и глубины данной науки зависит понимание школьниками законов природы, развитие их личности в процессе формирования культурно-научного мировоззрения.

Формирование мировоззрения учеников невозможно без развития их знаний о физических законах и явлениях, что предполагает наличие понятийного аппарата и достаточно развитого физического мышления. В работах [4; 5; 6; 7] нами были рассмотрены особенности формирования культурно-научного мировоззрения учащихся разных возрастных категорий в процессе становления и развития физического мышления.

Задачей данной работы является теоретический анализ основных видов и особенностей мышления как философской и психологической категории, а также определения сути физического мышления как одного из видов мышления школьников с целью дальнейшего поиска возможных методов и приемов развития их физического мышления.

Анализом мышления его философским и психофизиологическим аспектом занимались многие философы, психологи и психофизиологи еще во времена: античной философии (Аристотель, Гиппократ, Герофил, Парменид, Платон, Протагор, Эпикур, Эрасистрат и др.); в эпоху Средневековья и Просвещения (Р. Декарт, Д. Дидро, И. Кант, Е. Б. де Кондильяка, Б. Спиноза и др.); в XIX и XX веках (В. М. Бехтерев, М. Вертгеймер, П. Я. Гальперин, Е. Гуссерля, В.В. Давыдов, В. Джеймс, К. Дункер, Д. Ж. Дьюи, Л. В. Занков, О. Кюльпе, А. Н. Леонтьев, И. П. Павлов, С. Л. Рубинштейн, И. М. Сеченов и др.). Ученые изучали закономерности мышления, его основные функции и выделили различные виды мышления.

С точки зрения философии, мышление – активный процесс отражения объективного мира в понятиях, суждениях, теориях и т.п., связанных с решением тех или иных задач, с обобщением и способами опосредованного познания действительности; высший продукт особым образом организованной материи – мозга [5].

С точки зрения психологии, мышление – психический процесс отражения действительности, высшая форма творческой активности человека [1, с. 277].

Мышление включает в себя процессы абстрагирования, сравнения, обобщения, анализа, синтеза, постановки определенных задач и нахождения путей их решения, выдвижение гипотез, идей и т.п. [4].

Результатом процесса мышления всегда является та или иная мысль. Способность мышления к обобщенному отражению действительности выражается в способности человека образовывать общие понятия. Образование научных понятий связано с формулированием соответствующих законов [8].

Способность мышления к опосредованному отражению действительности выражается в способности человека к акту умозаключения, логического вывода, доказательства. Эта способность чрезвычайно расширяет возможности познания. Она позволяет, отталкиваясь от анализа фактов, доступных непосредственному восприятию, познавать то, что недоступно восприятию с помощью органов чувств. Понятия и их системы (научные теории) фиксируют (обобщают) опыт человечества, и являются концентрацией знаний людей и отправным пунктом для дальнейшего познания действительности [8].

Исходя из вышеперечисленного, можно сделать вывод, что физическое мышление является очень глубокой, содержательной и функциональной категорией.

Основными формами мышления являются: понятие, суждения, умозаключение.

Понятие – это форма мышления, в которой отражаются общие и существенные свойства предметов явлений. Эта форма мышления более развитая и всесторонняя форма познания, она значительно шире и полнее отражает действительность, чем представление. В суждениях отражаются связи и отношения между предметами и явлениями окружающего мира и их свойствами и признаками [4].

Предметом мышления, по С.Д. Максименко, являются познавательные задания, имеющие разное содержательное основание и обуславливают разные соотношения предметно-действенных, перцептивно-образных и понятийных компонентов в решении. В зависимости от этого различают наглядно-действенное, наглядно-образное и абстрактное мышление [3, с. 4].

Наглядно-действенное мышление заключается в том, что решение задач осуществляется путем реального

преобразования ситуации и выполнения двигательного акта. Так, в раннем возрасте дети проявляют способность к анализу и синтезу, когда воспринимают предметы в определенный момент и имеют возможность оперировать ими [8].

Наглядно-образное мышление – это вид мышления, который происходит на основе образов представлений, преобразования ситуации в план образов. Этой разновидностью мышления обладают поэты, художники, архитекторы, парфюмеры, модельеры [там же].

Особенностью абстрактного (словесно-логического) мышления является то, что оно происходит с опорой на понятия, суждения, с помощью логики, без использования эмпирических данных [там же].

Наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление рассматривают этапы развития мышления в филогенезе и онтогенезе.

В современной практике отмечается, что эти три вида мышления тесно взаимодействуют. Однако далеко не всегда возможно увидеть или совершить такое взаимодействие. С данной проблемой учителя физики сталкиваются гораздо чаще остальных. Например, мы не можем наглядно показать предмет, движущийся со скоростью большей скорости звука в пределах кабинета физики; наблюдать за движением тела со скоростью близкой к скорости света; рассмотреть движение молекул или строение вещества при температуре близкой к абсолютному нулю. Для наглядности данных понятий ученики должны иметь абстрактное мышление. а в остальном необходимо раскрывать потенциал имеющихся объектов природы при помощи различных методов и приемов. Одним из таких методов является экскурсионный метод. О потенциале экскурсионного метода и наиболее интересующих объектов природы, промышленности и быта были нами описаны в работах [9, 10, 11]

Кроме психологии и философии понятие мышления изучается еще и наукой – логикой. Эта наука изучает правильность построения умозаключений, следя за ходом логических шагов, соображений и за правильностью сделанных выводов. Отсюда и выделили отдельный вид мышления, который называется логическим мышлением [8].

Логическое мышление проявляется в составлении и решении физических задач, формулировании выводов по выполненным лабораторным или экспериментальным работам и т.д. Благодаря этому учитель может диагностировать, как ученик способен мыслить и на что нужно обратить внимание при его дальнейшем обучении. В этом случае учитель обращает внимание и на то, что ученик иногда не осознает проблемы задания или вопроса [4, с. 72]. Например при решении физической задачи с ошибочным переводом в системные единицы ученик не осознает масштабности полученного результата (получив ответ в метрах кубических вместо литров или в граммах вместо килограммов, аналогичная ситуация с выполнением лабораторных работ.

Психологи и философы выделяют следующие виды мышления:

- по содержанию (наглядно-действенное, наглядно-образное, абстрактное);
- по характеру задач (практическое, теоретическое);
- по степени новизны и оригинальности [(репродук-

тивное (воспроизведенное), творческое (продуктивное)].

Теоретическое мышление – это вид мышления, который заключается в познании законов, их объяснении. Оно отражает существенное в явлениях, объектах, связях между ними на уровне закономерностей и тенденций. Продуктами теоретического мышления является, например, квантовая теория.

Как показала многовековая практика, физическое мышление как синтез логического и теоретического мышления, способно выдвигать новые гипотезы теории, которые на первый взгляд, могут быть абсурдными и невозможными, но доказуемы при помощи правильно поставленных экспериментов. Ярким примером этому является теория курпускулярно-волнового дуализма света М. Планка, доказанная открытиями явлений: дифракции на кристаллической решетке, фотоэффекта, давлением света, химическим действием света и др.

В психологии выделяют реалистическое мышление, направленное на внешний мир и регулируемое логическими законами, а также аутистическое мышление, связанное с реализацией собственных желаний, намерений.

З. И. Калмыкова выделяет продуктивное и репродуктивное мышление по степени новизны продукта, получаемый субъектом познания. Исследовательница считает, что мышление как процесс обобщенного и опосредованного познания действительности всегда продуктивное, т.е. направлено на получение новых знаний. Однако в нем в диалектическом единстве переплетены производительные и репродуктивные компоненты [8].

Репродуктивное мышление – это вид мышления, который обеспечивает решение задачи, опираясь на воспроизведение уже известных человеку способов. Новое задание соотносится с уже известной схемой решения. Несмотря на это, репродуктивное мышление всегда требует проявления определенного уровня самостоятельности [8].

В продуктивном мышлении наиболее полно проявляются интеллектуальные способности человека, его творческий потенциал. Творческие возможности получают выражение в быстром темпе усвоения знаний, в широте их переноса в новые условия, в самостоятельном оперировании ими [8].

Психологи (Г. С. Костюк, Дж. Гилфорд и др.) пришли к выводу, что творческое мышление представляет собой совокупность тех особенностей психики, которые обеспечивают продуктивные преобразования в деятельности личности. В творческом мышлении доминируют четыре особенности, в частности: 1) оригинальность решения проблемы; 2) семантическая гибкость; что позволяет видеть объект под новым углом зрения; 3) образная адаптивная гибкость, которая позволяет изменить объект из развития потребности в его познание; 4) семантическая спонтанная гибкость как продуцирование различных идей относительно неопределенных ситуаций [8].

Ч. Кизовски отмечает что, «... мышление является основой познавательной деятельности, осуществляющей переход от окружающей действительности к знанию, от одних элементов знания к другим, и опять же от знания к действительности – к действию.

Мышление включается тотчас же, как только человек попадает в ситуацию, которая становится для него

подлежащей решению задачей, а он не располагает готовым способом её решения. Именно в такой ситуации может оказаться человек, которому предложено рассчитать расстояние от Земли до Луны либо от Земли до Солнца, когда он не знает нужных и формул» [2. с. 15].

Развивая физическое мышление школьников, необходимо учитывать их психолого-педагогические и возрастные особенности. А значит, что важно определить особенности мышления данной возрастной категории со всеми психофизиологическими и социально-бытовыми факторами, влияющими на развитие учащихся.

В работе [3, с. 5] рассматриваются основные характерные особенности мышления: самостоятельность, критичность, гибкость (лабильность), глубина, широта, последовательность, скорость. Именно на развитие данных характеристик мышления должна быть направлена деятельность педагогов. Так как все свойства, функции, характеристики мышления эволюционируют при осуществлении той или иной деятельности, то от видов деятельности зависит эффективность развития определенных функций или свойств мышления. Задачей педагогов в данном случае является подбор видов деятельности для развития каждой особенности мышления.

Изучая развитие физического мышления школьников в процессе изучения физике, мы проанализировали многочисленные психолого-педагогические, дидактические и методические источники. Выполненный нами анализ показал, что однозначного определения «физического мышления» не существует. В соответствии с вышеизложенным обобщением выполненного анализа мы рассматриваем считаем что дидактикам, методистам, учителям практикам необходимо понимание физического мышления как свойства каждого школьника, которое влияет на развитие его культурно-научного мировоззрения. Именно по этому перспективой дальнейших исследований мы видим в корректировке и дефиниции физическое мышление с учетом результатов методического исследования школьников.

Литература:

1. Большой психологический словарь. [Сост. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко]. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
2. Кизовски Ч. Теория и практика управления деятельностью учащихся по развитию их мышления на уроках физики. Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 2001.

3. Мислення дитини. [Упоряд. С. Максименко, Л. Кондратенко, О. Главник]. – К.: Главник, 2004.
4. Попова Т. М., Прудкий О. С. Експериментальний метод як засіб формування культурно наукового світогляду учнів у навчанні фізики // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Вип. 99. [Гол. ред. Носко М. О.]. – Чернігів: ЧНПУ, 2012.
5. Прудкий О. С. Експериментальний метод як шлях формування культурно наукового світогляду учнів під час вивчення фізики // Наукові записки. – Вип. 4. – Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Ч. 2. – Кіровоград: РВВКДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – С. 190-194.
6. Прудкий О. С. Культурно-науковий світогляд сучасного вчителя як складова його педагогічної майстерності // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – Ужгород, 2013. – № 26. – С. 178-181.
7. Прудкий О. С. Психолого-педагогічні основи формування культурно-наукового світогляду учнів засобами експериментального методу // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Вип. 109. [Гол. ред. Носко М. О. – Чернігів: ЧНПУ, 2013. – С. 94-98.
8. Прудкий О. С. Мислення як психологічна та філософська категорія // Сучасна освіта у гуманістичній парадигмі: Матеріали IV Міжнарод. научно-практ. конф. [Науч.ред. Попова Т.Н.]. – Керчь, 2013. – С. 69-74.
9. Прудкий О. С. Навчальні експерименти на виробництво у навчанні фізики // Вісник Черніг. нац. пед. ун-т [текст] Вип. 89 / гол. ред. Носко М.О. – Чернігів: ЧНПУ, 2011. – 500с. (Серія: педагогічні науки) (фахове видання)
10. Використання експериментального методу при навчанні фізики у 8 класі // Наукові записки. Випуск 98 – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – 356 с. (Серія: Педагогічні науки.)
11. Фізичні засади експерименту на залізничний вокзал чи сортувальну станцію // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції [«Фізико-технічна і фізична освіта у гуманістичній парадигмі»] (Керч, 7-10 вересня 2011 року) / упор. Т.М. Попова. – Керч: РВВ КДМТУ, 2011. – 201 с.
12. Философский словарь. [Под ред. И. Т. Фролова]. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1981.

ПОЭТАПНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Сабирова Эльвира Гильфановна

кандидат пед. наук, доцент, Казанский федеральный университет, г.Казань

SEQUENTIAL FORMATION OF JUNIOR PUPILS RESEARCH SKILLS IN INFORMATIONAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF ELEMENTARY SCHOOL

Sabirova Elvira, Candidate of pedagogical science, docent of Kazan federal university, Kazan city

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается поэтапное формирование исследовательских умений младших школьников в информационно-образовательной среде начальной школы.

ABSTRACT

In the article, there is considered sequential formation of junior pupils research skills in informational and educational environment of elementary school.

Ключевые слова: поэтапное формирование умений, исследовательские умения младших школьников, информационно-образовательная среда начальной школы.

Keywords: sequential formation of skills, research skills of junior pupils, informational and educational environment of elementary school.

Всё более актуальным становится использование в образовательном процессе приёмов и методов, которые формируют умение самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, умение выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения. Следовательно, необходимо вооружить учащихся разнообразными исследовательскими умениями, начиная с начальной школы. Эти умения способствуют формированию самостоятельной, компетентной личности младшего школьника, готовой к генерированию новых идей, принятию нетрадиционных решений, способной не только освоить опыт старших поколений, обогатить его собственными достижениями, но и передать его дальше. Учебно-исследовательская деятельность позволяет не только овладеть на более высоком уровне приемами учебной деятельности, но и научиться ориентироваться в современном потоке информации. Она предполагает выполнение учащимися учебных исследовательских задач с заранее неизвестным решением, направленных на создание представлений об объекте или явлении окружающего мира, под руководством педагога, формируя и развивая навыки самообразования.

Учебно-исследовательская деятельность также может выступать как инструмент становления и развития психических функций, общих и специальных способностей, мотивационных установок учащихся. Огромное значение при этом имеет способность преподавателя создать мотивацию к учебно-исследовательской деятельности, которая может быть обусловлена интересом к предмету, эмоционально-чувственным восприятием.

С позиций деятельностного подхода процесс формирования умений определяется не количеством упражнений, а его организацией как активной, целенаправленной деятельности субъекта, имеющей для него смысл.

Успешная учебно-исследовательская деятельность возможна лишь при условии начала формирования исследовательских умений уже на начальной ступени обучения. Очень важно учитывать, что целенаправленное формирование исследовательских умений представляет собой поэтапный процесс, с учетом возрастных особенностей, в котором необходимо сочетать соответствующие методы и приёмы урочной и внеурочной работы.

Исследовательские умения младших школьников необходимо формировать поэтапно. Реализация формирования исследовательских умений непосредственно связана с такими этапами, как: адаптация, освоение и самореализация. Данные этапы выделены на базе анализа трудов А.И.Савенкова, В.В.Давыдова, Л.С.Занкова, Д.Б. Эльконина, А.Н.Леонтьева. Поэтапный характер процесса формирования исследовательских умений младших школьников в информационно-образовательной среде в нашем представлении заключается в детерминированной динамике формирования различных типов исследовательской учебно-информационной деятельности учащихся.

Первый этап — адаптации (1 класс), на данном этапе преобладает инструктивно-поисковая учебно-информационная деятельность учащихся. Педагогами создаются условия для выполнения учащимися учебно-исследовательских заданий на основе готового плана действий. На данном этапе формируется мотивация к учебно-исследовательской деятельности, происходит оказание помощи в самоорганизации. Учащиеся учитывают выделенные учителем ориентиры действия в новом учебно-исследовательском материале и работают в тесном в сотрудничестве с ним.

Ожидаемые результаты по освоению умений: ставить вопросы, классифицировать, наблюдать, проводить эксперименты. Также необходимо расширять знания учащихся об учебном исследовании; формировать мотивы (понимание необходимости и значимости процесса); стимулировать эмоциональное состояние младшего школьника на принятие данной учебной задачи; актуализировать потребность в самосовершенствовании, самореализации, в осознании себя как личности.

На данном этапе в учебно-исследовательской деятельности применяются фронтальная, групповая формы работы, поэтому учителю следует учитывать особенности темперамента детей при организации рабочих групп, учить их слушать друг друга, уметь работать в команде. Нужно помочь учащимся обрести уверенность, что любое их мнение заслуживает того, чтобы его высказать и выслушать. Главное — ученик должен поверить в себя. Однако, по мнению А.К. Марковой, похвала учителя «стимулирует ученика лишь в том случае, когда задание ощущается учеником как достаточно трудное, и в поощрении учителя ученик «прочитывает высокую оценку своих возможностей и способностей» [127, с. 57].

Создание эмоционально-психологических установок, упражнения по снятию тревожности и напряженности при выполнении заданий, создание обстановки доверия и взаимопонимания, уверенности ребенка в психолого-педагогической поддержке взрослого — важные условия формирования мотивации учащихся.

Мы считаем, что прежде чем приступать к формированию исследовательских умений, необходимо научить школьника *не бояться* самостоятельно ставить вопросы, формулировать проблему и выдвигать гипотезу по разрешению этой проблемы. Следует учитывать, что страх перед ошибкой ограничивает область деятельности ученика, формирует нежелание решать сложные, нестандартные задачи, сдерживает творческий порыв ребенка, уменьшает его продвижение вперед. Учащийся должен понять, что отрицательный результат — это тоже результат.

На этом этапе учащихся также важно научить способам поиска и обработки информации, познакомить с требованиями к изложению текстового материала. При этом активно используются ресурсы информационно-образовательной среды начальной школы учащиеся выпол-

няют задания с использованием компьютерных тренажеров, компьютерных лабиринтов, вычислительно-игровых алгоритмических сред. В ходе учебно-исследовательской деятельности приобретается опыт поиска информации из разнообразных источников, например, тематический просмотр передач «Галилео», «Хочу знать» и др.

Критерием успешности первого этапа можно считать появление у учащихся мотивационных установок, целей, появление потребности в овладении операциями проведения учебного исследования, вступать в учебное сотрудничество с учителем, понимать личностно-социальную значимость исследовательских умений. Таким образом, первый этап должен подготовить учащихся к освоению исследовательских умений.

Второй этап – освоения (2-3 класс), на данном этапе преобладает частично-поисковая учебно-информационная деятельность учащихся. Учащиеся самостоятельно выполняют решение отдельных учебно-исследовательских заданий, таких как нахождение проблемы, постановка вопросов, высказывание суждений, обоснование предположений, построение плана исследования. В сотрудничестве с учителем ставятся новые задачи по каждому этапу учебного исследования. Младшие школьники самостоятельно выполняют действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации. Учащиеся анализируют информацию об объектах исследования с выделением существенных и несущественных признаков. Совместно с учителем осуществляется итоговый и пошаговый контроль.

Планируемые результаты по освоению умений: высказывание собственного мнения, определение собственной позиции, видение проблем, выдвижение гипотез, формулирование определений понятиям. На данном этапе актуализируются сложившиеся на 1-ом этапе положительные мотивационные установки и создание условий для их закрепления и усиления; теперь необходимо обучить осознанным способам исследовательской деятельности; актуализировать направленность на самосовершенствование, самореализацию, путем осуществления самооценки.

Для решения этих задач необходимо организовать учебную деятельность, направленную на поиск и выделение значимого состава исследовательских умений и обеспечить наличие исследовательских заданий, ориентированных на формирование данных умений. Преимущественно используются следующие методы: продуктивный, эвристический, программированный.

Для осознания учащимися состава значимых исследовательских умений мы предлагаем выполнить несколько конкретных групповых мини-исследований различного содержания мини-исследования: «Дешифровка кодов», «Пирамидка», «Конструктор», «Путаница» и др., выполнение заданий с использованием: компьютерных энциклопедий, компьютерных учебников, поисковых систем. Сначала это должны быть задачи, обращенные непосредственно к личному опыту учащегося, часто встречающиеся на практике. Это могут быть задачи из области общения с людьми, технического характера, бытового характера и т.д., например, «Дешифровка кодов». В процессе решения этих задач ищутся общие подходы, ведутся рассуждения, выявляется алгоритм решения. Данные мини-исследования являются опорой для осознания со-

става исследовательских умений, также средством достижения поставленных задач является подготовка учащимися сообщений, рефератов, решение задач динамического характера, творческих задач. Учащимся предлагается решить ряд частных проектных учебных задач на уроках («Вокруг света», «Математические тайны», «Загадки слов» и др.) из различных учебных областей: задачи по математике, русскому языку, и т.п. Задания должны быть сформулированы и подобраны таким образом, чтобы в них явно прослеживались исследовательские умения, прослеживалась их последовательность, т.е. алгоритм учебного исследования.

Мы полагаем, что система данных умений, составленная младшими школьниками, будет выглядеть примерно следующим образом: умение определить, что будем делать (определить проблему) и какой предмет (ситуацию, задачу и т.п.) изучать; умение найти нужную информацию и определить признаки (характерные черты), по которым определяется правильность выполненной задачи; умение найти ошибку и «место», где она допущена; умение проанализировать, почему допущена ошибка и исправить ее; умение презентовать выполненную работу. Все эти умения связаны между собой.

В отличие от предыдущего этапа учебно-исследовательская деятельность учащихся находит свою реализацию в практическом овладении процедурой исследования в информационно-образовательной среде начальной школы. Ученики на этом этапе приобретают опыт отбора

и применения различных методов исследования, необходимых для учебно-исследовательской деятельности.

Третий этап – самореализации (4 класс), на данном этапе преобладает исследовательская учебно-информационная деятельность учащихся. Учитываются индивидуальные особенности и возможности ребенка, его интересы. Конструирование знаний происходит самостоятельно, формируется устойчивая потребность в осуществлении учебно-исследовательской деятельности, младшие школьники доказывают верность своих идей и представляют результаты своей учебно-исследовательской работы.

Планируемые результаты по освоению умений: умение структурировать материал, объяснять, доказывать и защищать свои идеи, готовить тексты собственных докладов, презентации, портфолио. Необходимо закрепление появившихся на предыдущем этапе новообразований в области исследовательских умений и формирование устойчивой потребности в осуществлении учебно-исследовательской деятельности. На данном этапе происходит: актуализация сформированных на 2-ом этапе исследовательских умений; стимулирование потребности в совершении учебно-исследовательских действий; актуализация направленности на саморазвитие, путем самооценки и самодиагностики; формирование способности оценивать свои действия и обосновывать правильность выбора путей решения проблемы.

На заключительном этапе учащиеся закрепляют и совершенствуют полученные исследовательские умения при решении конкретных исследовательских задач и интегрируют их при разработке и осуществлении самостоятельного исследования, включающего либо теоретиче-

ское, либо эмпирическое исследование. Ученики приобретают опыт исследовательской работы, опыт участия в конкурсах, конференциях.

Процесс формирования исследовательских умений не прекращается с завершением 3-го этапа – процесс продолжается в основной и старшей школе, где умения обобщаются и совершенствуются.

Суммируя выше сказанное, «поэтапный характер процесса формирования исследовательских умений младших школьников в информационной среде начальной школы заключается в детерминации динамики формирования различных типов учебно-исследовательской деятельности учащихся: от инструктивно-поисковой учебно-информационной деятельности (этап адаптации)

через частично-поисковую учебно-информационную деятельность (этап освоения), к исследовательской учебно-информационной деятельности (этап самореализации)». [2, 17]

Литература:

1. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990.
2. Сабирова Э.Г. Формирование исследовательских умений учащихся в информационно-образовательной среде начальной школы: Автореф. дисс... канд. пед. наук. – Казань, 2012.

УДК 37.032

СЕМИОТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОНИМАНИЯ МАТЕМАТИКИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Шадрина Ирина Вениаминовна

канд. пед. наук, доцент, Московский городской педагогический университет, г. Москва

SEMIOTIC ASPECTS OF UNDERSTANDING MATHEMATICS BY CHILDREN IN ELEMENTARY SCHOOL

Shadrina I.V., Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor Moscow state pedagogical University, Moscow

АННОТАЦИЯ

В статье приведены результаты исследования проблемы понимания математики младшими школьниками. В процессе последовательных переводов исходного сообщения с повседневного языка на язык знаков-символов, согласно теоретическим положениям логической семантики, выявляется смысл объекта, закодированного исходным сообщением. Показано, что визуальная семантика как наглядное средство представления свойств, отношений, связей, определяющих подлежащий исследованию математический объект, является ключевым условием понимания его сущности.

ABSTRACT

The article provides the results of into a problem of understanding mathematics by children in elementary school. According to theoretical of logical semantics, in the process of sequential translations of original message is being discovered. It is demonstrated that visual semantics, being an illustrative representation of properties, relationships and connections which define the mathematical object under examination, is a key condition to understanding of the objects nature.

Ключевые слова: понимание математики, семиотическая система, понятийный образ, визуальный образ, визуальная семантика.

Keywords: understanding of mathematics, semiotic system, conceptual image, visual semantics.

Одна из главных задач, стоящих перед детьми, понимание мира, в котором они живут. Важнейшей его составляющей является понимание математики как уникального средства познания. В то же время, непонимание математики учащимися обычное явление. Можно предположить, что это обусловлено особым онтологическим статусом математических объектов, являющихся идеальными абстракциями, создаваемыми активной деятельностью сознания в процессе освоения окружающего мира с помощью интуиции, воображения, фантазии. Под влиянием присущей человеку тенденции к опредмечиванию идеального, математические абстракции рассматриваются как нечто вполне конкретное посредством их представления знаком, придающим математической реальности определенную форму, зачастую отождествляемую с самим математическим объектом. Знание учащимся, как оперировать знаковыми формами в узнаваемых ситуациях, позволяет ему считать, что понимание достигнуто.

Навыки вычислений и действий в стандартных ситуациях могут усваиваться за счет значительных в этом возрасте ресурсов памяти. В то же время, многие дети испытывают значительные затруднения при решении текстовых задач. По-видимому, дело в том, что решение задачи требует, в первую очередь понимания математических отношений, заданных неявно сообщением на повседневном языке. «Понимание математических отношений является средством познания закономерностей окружающего мира фактов, процессов и явлений, происходящих в природе и обществе» [1, с.226].

Семиотический подход в образовании, суть которого состоит в выявлении воздействия применяемых для кодирования учебной информации знаковых систем на эффективность процесса обучения, позволяет трактовать понимание как процесс осмысления соответствующих текстов. В современной логике любую систему знаковых средств, с помощью которых можно выразить мысль понятным для определенного круга лиц способом, принято

называть языком. Процесс понимания текста есть воссоздание внеязыковой реальности, кодом которой данный текст является. Так как математическая реальность лишь идеализированная абстракция, описываемая средствами того или иного языка, то она, с одной стороны, субъективный понятийный образ в сознании человека, а, с другой – объективное знание, отражающее определенные свойства материальной или идеальной реальности, в которой действует познающий субъект. С этих позиций понимание математики учащимися требует кодирования математической информации такими языковыми средствами, которые создавали бы предпосылки формирования в сознании ребенка понятийного образа, репрезентируемого объекта, адекватно его онтологической сущности.

Согласно концепции логической семантики, основы которой заложены выдающимся логиком и математиком Г. Фреге (1848 - 1925), обозначение математического объекта средствами того или иного языка есть его имя, а сам объект значение (денотат) имени. Различные имена могут иметь одно и то же значение, но несовпадающие содержания. Например, 2 и 5 – 3 являются именами одного объекта, содержание которых различно. Каждому имени, кроме значения, логическая семантика приписывает еще один род содержания – его смысл (концепт), имеющий неязыковую природу. Смысл определяет математический объект однозначно. Развивая идеи Фреге, американский математик и логик А. Черч (1903 - 1995) описывает смысл как то, «...что бывает усвоено, когда понято предложение, или как то, что имеют общего два предложения в различных языках, если они правильно переводят друг друга» [4, с. 31]. Это значит, понимание математики требует представления соответствующей информации, по крайней мере, на двух языках. В процессе перевода с одного языка на другой в сознании познающего субъекта смысл представляется в форме понятийного образа.

В рамках семиотического подхода основное требование к языкам, обеспечивающим выявление смысла математического объекта в процессе перевода, состоит в том, что используемые языки должны быть семиотически неоднородными. Это значит, если один из них кодирует информацию дискретной последовательностью знаков, то средствами другого языка информация должна представляться континуально-непрерывно. Так как процесс перевода, выявляющий внеязыковую математическую реальность и выражающий эту реальность на семиотически неоднородном языке, принципиально не формализуем, то понимание математики является творческим актом.

Математик и лингвист В.А. Успенский, исходя из своего опыта преподавания, предположил, что непонимание математики провоцируется сложностью логического строения текстов, определяющих математические понятия. Преодоление трудностей такого рода, по его мнению, лежит «...на пути визуализации понятий, традиционно считающихся совершенно абстрактными» [2, с.108]. С позиций семиотики это значит, что текст, являющийся име-

нем математического объекта и кодирующий его содержание дискретной последовательностью знаков, должен переводиться на язык, непрерывно-континуальными средствами которого создается его визуальный образ.

Семиотическая неоднородность языков представления математической информации согласуется с функциональной асимметрией мозга: рационально-логическое мышление обеспечивается левым полушарием, образно-эмоциональное – правым.

Согласно М.А. Холодной, образы, возникающие в условиях понятийного познания, не являются всего лишь чувственной основой понятийной мысли, некоторого ее наглядного аккомпанемента, а имеют сложную иерархически организованную структуру, включающую когнитивные компоненты разного уровня обобщенности: от психомоторных до абстрактно-логических. Причем, наличие среди них визуально-пространственных компонентов не менее обязательно, чем вербально-речевых и операционально-логических [3, с.123-124].

Для младших школьников математический объект, как правило, неявно задается текстом на повседневном языке. Его перевод с дискретного языка слов на непрерывный язык «картинок» (в семиотике знаки такого языка называются знаками-иконами) позволяет ребенку «увидеть» ситуацию, в рамках которой представлен объект познания. Нагруженность ситуации привходящими обстоятельствами, затрудняет выделение параметров, которые определяют изучаемый объект, что ведет к необходимости перевода исходного сообщения на язык, графическими средствами которого данные параметры могут быть представлены наглядно (в семиотике – это знаки-индексы), способствуя созданию визуального образа объекта в сознании ребенка. Перевод на язык знаков-индексов является ключевым в процессе выявления смысла объекта, репрезентируемого исходным сообщением. Язык такого рода знаков можно назвать визуальной семантикой [5, с.145]. Перевод на язык визуальной семантики включает в процесс познания наряду с рациональными, интуитивно-образные сферы мышления, способствует активизации творческого потенциала ребенка. При этом учащимся преодолевается психологически закономерная тенденция рассматривать знаковые формы как атрибут выражаемого ими содержания.

Формируемый в сознании ученика в каждый конкретный момент обучения понятийный образ остается открытым для дальнейшего обогащения и углубления его содержания по мере расширения математического опыта ребенка. При этом ранее сформированные компоненты понятийного образа составляют ядро, обеспечивающее осмысление вновь поступающей информации. Наличие понятийного образа позволяет школьнику оперировать в процессе решения задач не знаками, а понятиями. Приведем примеры.

Пример 1. Математический объект задан текстом «Масса кирпича равна 1кг и еще массе половины кирпича». Его перевод на язык знаков-икон – текст на рисунке 1.

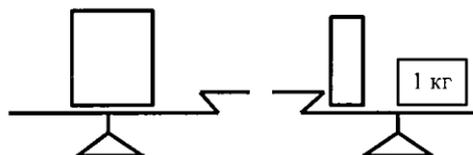


Рисунок 1. Кодирование знаками-иконами ситуации, описываемой исходным сообщением

Перевод на язык знаков-индексов – текст на рисунке 2.



Рисунок 2. Кодирование средствами визуальной семантики отношений между величинами
Перевод на язык математических знаков очевиден: $1\text{ кг} + 1\text{ кг}$.

Заметим, что адекватный перевод на язык знаков-индексов невозможен без наличия в сознании ребенка понятийных образов таких понятий как число, величина, сложение. Оперирование этими образами определяет поисковую деятельность по выявлению смысла заданного исходным текстом математического объекта.

Пример 2. Математический объект задан текстом: «На одной полке 3 книги, а на другой 12. Во сколько раз книг на второй полке больше, чем книг на первой?». Его перевод на язык знаков-икон на рисунке 3.

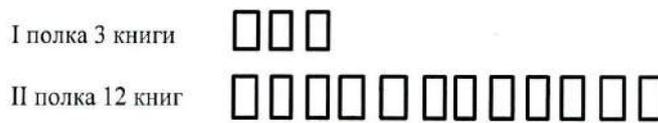


Рисунок 3. Кодирование проблемной ситуации знаками-иконами

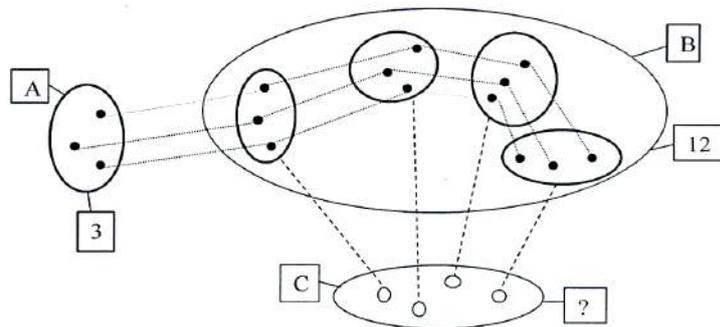


Рисунок 4. Кодирование средствами визуальной семантики отношений между множествами и их численностями, определяющими искомый объект

Перевод на язык знаков-индексов, основанный на трактовке натуральных чисел как мощностей (численностей) конечных множеств, представлен на рисунке 4. Здесь А – множество книг на первой полке, его численность равна 3, В – множество книг на второй полке, его численность равна 12. С – множество подмножеств В, каждое из которых равночисленно А. Его численность, как видно из рисунка, показывает, сколько раз по 3 содержится в 12, т.е. во сколько раз численность В больше численности А. Это число, на которое нужно умножить 3, чтобы получить 12. Согласно определению деления, оно является частным $12:3$. Значение данного выражения может быть найдено согласно правилам математического языка.

Приведенные примеры показывают эффективность семиотического подхода к выявлению смысла математических понятий, изучаемых в начальной школе. В то же время, выявлением смысла текстов, репрезентирующих математические объекты, понимание математики не ограничивается. Усвоение синтаксиса математического языка, представляющего обширную систему правил, вырабатывает понимание математики как арсенала знаковых средств,

оперирование которыми, формирует представление о математических объектах как элементах системы, структурированной определенными правилами. Этот аспект понимания в данной статье не рассматривается.

Апробация семиотического подхода в практике обучения показала, что дети перестали испытывать страх перед текстовой задачей, более того, стремились решить задачу самостоятельно, осуществляя необходимые переводы.

Понимание не продуцирует ни истину, ни достоверность знания. По-видимому, этим объясняется недостаточность внимания педагогов к проблеме понимания, а также наблюдаемый в практике преподавания уклон в сторону формально-логических аспектов математического знания в ущерб его содержательной стороне. Но без опоры на семантическую составляющую обоснование тех или иных правил воспринимается как процедура, не имеющая отношения к математической реальности. С другой стороны, процесс выявления смысла текстов, репрезентирующих не существующие в предметном мире, но вполне реальные математические объекты, имеет непреходящее значение для мобилизации и развития интеллектуальных

ресурсов ребенка, не компенсируемое другими изучаемыми в начальной школе дисциплинами.

Список литературы

1. Стандарты второго поколения. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. – В 2ч. Ч.1. – М.: Просвещение, 2011.
2. Успенский В.А. Труды по нематематике /В.А. Успенский. – М.: ОГИ, 2002. – 580 с.
3. Холодная М.А. Психология интеллекта / М.А. Холодная. – СПб: Питер, 2002. – 272 с.
4. Черч А. Введение в математическую логику/ А. Черч; пер. с англ. – М., 1960. – 484 с.
5. Шадрин И.В. Понятийные образы в начальном математическом образовании // Герценовские чтения. Начальное образование. Т.2, выпуск 1. СПб: ВВМ, 2011. С. 143 – 148.

РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА С ПОМОЩЬЮ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ

Шевченко Екатерина Владимировна,

старший преподаватель, Новосибирский Государственный Педагогический Университет, г. Новосибирск

REHABILITATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT USING COMPUTER PROGRAMS

Shevchenko Ekaterina, senior lecturer of Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена вопросу применения в работе учителя-дефектолога информационных технологий и специальных компьютерных программ в формировании произносительной стороны речи детей с нарушением слуха. В статье рассматриваются и анализируются функциональные возможности и условия применения компьютерных программ при организации коррекционной помощи детям с нарушением слуха.

ABSTRACT

Article is devoted to an application question in work of the teacher-defectology of information technologies and special computer programs in formation of pronouncing the speeches of children with hearing impairment. In article functionality and conditions of application of computer programs is considered and analyzed at the organization of the correctional help to children with a hearing disorder.

Ключевые слова: информационные технологии, компьютерные программы, визуализация, дети с нарушением слуха, коррекция произношения, формирование произношения.

Keywords: information technology, software, visualization, children with hearing disorders, correction of pronunciation, formation of pronunciation.

Одной из важных задач коррекционного обучения детей с нарушением слуха является проблема формирования их устной речи. Чем меньшими остатками слуха располагает ребенок, тем меньше у него возможностей для восприятия информации о фонетических элементах речи, грамматических правилах и нормах речи. Проблемы формирования устной речи как средства общения детей с нарушением слуха рассматривались в работах Ф.А. Рау, Ф.Ф. Рау, К.А. Волковой, Н.Ф. Слезинной, Э.И. Леонгард, Б.Д. Корсунской, Н.Д. Шматко, Т.В. Пелымской и других работах дефектологов. Ведущим направлением в специальной педагогике является разработка «обходных путей» и специфических, вспомогательных по своему характеру, средств обучения детей с различными нарушениями развития [1, с.10].

Развитие речи детей с нарушением слуха и её произносительной стороны имеет свои специфические особенности, закономерности и требует специальной организации коррекционно-развивающего образовательного процесса. В систему дошкольного воспитания и обучения необходимо внедрять разнообразные информационные технологии, мультимедийные презентации и развивающие компьютерные программы, особенно для обучения детей с нарушением слуха. Интерес детей к таким заня-

тиям значительно возрастает, повышается уровень познавательных возможностей. Для демонстрации окружающих предметов, дающих определенные понятия, соотношения слова и зрительного образа, создания зрительных ассоциаций, показа этапов работы, экран компьютера просто необходим. Использование новых нестандартных приёмов объяснения и закрепления материала, тем более в игровой форме, повышает произвольное внимание детей, помогает развить произвольное внимание. В этом случае задействуются различные каналы восприятия, что позволяет заложить информацию не только в фактах, но и в ассоциациях в памяти детей. В соответствии с методологическим подходом к построению информационных технологий в разных областях специального образования детей с нарушениями в развитии, вначале определяются роль, место и функции новых средств обучения и только затем создаются сами технологии обучения [2, с. 23]. В сурдопедагогической практике удалось накопить некоторый опыт успешного применения данных средств обучения в системе формирования устной речи и коррекции произносительных навыков детей с нарушенным слухом. Было доказано, что при грамотном использовании компьютерных программ и технологий в качестве вспомогательных средств обучения возможно достаточно существенно повысить мотивацию детей к занятиям обучению

произношению; облегчить ребенку освоение навыков самоконтроля над произношением; делать видимым для ребенка уровень его достижений в произношении, предоставить ему возможность самому сопоставлять свое произношение с эталоном внятной речи и осознанно ставить перед собой новые задачи. Информационные технологии относятся к многофункциональным программным средствам обучения, повышающие эффективность учебного процесса [3, с.33]

Однако в исследованиях, имеющих непосредственное отношение к детям дошкольного возраста с нарушением слуха, возможности коррекции произносительной стороны речи средствами информационно-компьютерных технологий и специальных компьютерных программ изучены недостаточно. Не изучено влияние применения специальных компьютерных программ на формирование, развитие и коррекцию таких просодических компонентов, как темп и внятность речи, её интонационная окрашенность, тембр, громкость, высота голоса, применение информационных технологий для автоматизации и коррекции дефектов звукопроизношения. Не четко определены педагогические условия, которые способствуют коррекции произносительной стороны речи детей с нарушением слуха дошкольного возраста средствами специализированных компьютерных программ.

Изучив возможности специальных компьютерных программ мы стали использовать их в комплексной работе по коррекции произносительной стороны речи на базе специализированного дошкольного образовательного учреждения для детей с нарушением слуха г. Новосибирска.

Отсутствие или глубокое нарушение слухового анализатора лишает глухого ребёнка возможности усвоить такое произношение, которое не отличалось бы от произношения слышащего. Из-за этого речи глухого оказываются свойственными более или менее существенные недостатки произношения. Эти недостатки касаются голоса, звуков и их сочетаний, словесного и фразового ударения, особенностей мелодической стороны речи. Речь детей часто характеризуется при обследовании как монотонная, невыразительная, не окрашенная интонационно. Естественно, что все эти недостатки отрицательно влияют на общую внятность речи. У глухих детей есть особенности, отличающие их фонетическую сторону речи: сравнительно более медленный темп, не вполне точное произношение звуков и сочетаний, ошибки в ударении.

Целесообразность применения современных технических средств в коррекционном процессе определяется особыми образовательными потребностями детей с нарушениями слуха в дополнительной визуальной информации о звучащей речи, в динамической наглядной опоре для анализа собственной речевой деятельности в режиме реального и отсроченного времени. Работа над произносительной стороной речи более эффективна в случае использования средств визуализации, поскольку ребенок получает дополнительную опору для контроля своей речевой деятельности [1, с 148].

В этой связи мы исследовали особенности произношения детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха (речевое дыхание, темп речи, голос, особенности воспроизведения звуков, слогов, слов). В исследовании участвовали 23 ребёнка дошкольного возраста 4 –

7 лет, имеющих диагноз глухота и нейросенсорная тугоухость III – IV степени.

Результаты начального исследования позволили нам сделать вывод о недостаточно сформированном речевом дыхании детей у детей 4-5 лет. При произнесении различного речевого материала дети допускали ошибки, произнося слова по слогам и звукам. Также нами были отмечены и нарушения звукопроизношения. А именно таких дефектов произношения, как э-образная и ы-образная артикуляция гласных звуков. В произношении детей присутствовали призвуки, гнусавость, фальцет, озвончение глухих и озвончение звонких звуков, замена одного звука другим. Некоторые замены звуков являлись регламентированными, другие являлись дефектными и оказывали влияние на внятность произношения детей с нарушением слуха.

Анализ результатов проверки произносительных навыков детей дошкольного возраста с нарушением слуха показал необходимость применения специальных компьютерных программ в качестве одного из дополнительных средств для формирования и коррекции произношения.

Цель коррекционно-развивающей работы: развитие произносительных навыков у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха, автоматизация и дифференциация поставленных звуков.

Задачи коррекционно-развивающей работы:

- Включение ребёнка в целенаправленный коррекционный процесс, формирование установки на занятие произношением.
- Обследование произносительной стороны речи каждого ребёнка в группе.
- Закрепление произносительных навыков и умений у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха.
- Автоматизация и дифференциация поставленных звуков изолированно, в слогах, словах, коротких фразах.
- Коррекция звукопроизношения у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха.
- Воспитание у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха навыков самоконтроля.
- Введение полученных произносительных навыков в повседневную речь.
- Развитие остаточного слуха ребёнка в процессе целенаправленного обучения восприятию на слух речи и неречевых звучаний.

Описание условий. Программа «Видимая речь III» предназначена для детей дошкольного возраста (от 3 до 7 лет) с нарушенным слухом и тяжелыми речевыми нарушениями. Данная программа используется в качестве вспомогательного средства при решении основных задач формирования и коррекции произносительной стороны речи детей.

Логопедический тренажёр «ДЭЛЬФА – 130», который преимущественно применяется для формирования, коррекции и оценки правильного произношения детей 3 – 5 лет с нарушением слуха. Основопологающий принцип действия тренажера – зрительный контроль. Тренажер позволяет отрабатывать важные параметры ритмико-интонационной структуры речи (интонацию, темп, слитность, словесное ударение и т.д.) и некоторые звуки русского языка (гласные: а, о, у, и; согласные: с, ш, х, ф). При

этом обеспечивается возможность отработки как изолированных звуков, так и слогов, слов, словосочетаний, фраз, различных речевых единиц.

За счет включения данных программ в коррекционный процесс удается расширить сенсорную базу для освоения необходимых произносительных навыков, расширить арсенал средств, используемых в системе работы

учителя - дефектолога. Технология программ позволяет отобразить основные акустические компоненты речи на экране компьютера в виде доступных детям образов и ввести игровую стратегию деятельности. Применение программ позволило более успешно осуществить целенаправленную коррекционную работу. При итоговом обследовании показатели изменились.

Таблица 1

Обследование особенностей произносительных навыков у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха.

		III год обучения		IV год обучения		V год обучения	
		НГ	КГ	НГ	КГ	НГ	КГ
Речевое дыхание	Сформировано:	50%	75%	77%	100%	100%	100%
	Не сформировано:	50%	25%	23%	0%	0%	0%
	Количество слогов на 1 речевом выдохе:	2 – 62% 3 – 25% 4 – 12,5%	2 -38% 3 –50% 4 –12,5%	2 – 22% 3 – 66% 4 – 11% 5 – 0%	2 - 0% 3 –33% 4 –44% 5 –23%	4 – 22% 5 – 55% 6 – 22% 7 – 0%	4 - 0% 5 –33% 6 –55% 7 –11%
Темп речи	Нормальный	13%	50%	44%	56%	66%	87%
	Медленный	87%	50%	56%	44%	23%	11%
	Убыстрённый	0%	0%	0%	0%	11%	0%
Громкость голоса	Нормальная	38%	50%	55%	77%	77%	88%
	Громкий голос	0%	0%	23%	11,5%	0%	0%
	Тихий голос	62%	50%	22%	11,5%	23%	12%
Высота голоса	Нормальная	38%	50%	66%	77%	76%	88%
	Низкая	38%	25%	12%	11,5%	12%	22%
	Фальцет	24%	25%	23%	11,5%	12%	0%
Особенности воспроизведения слов	Точное	0%	0%	23%	44%	56%	77%
	Приближенное	38%	62%	55%	56%	44%	23%
	Грубое искажение	62%	38%	22%	0%	0%	0%
Слитность произношения	Слитно	0%	12,5%	22%	56%	56%	77%
	По частям	12,5%	12,5%	22%	0%	0%	11,5%
	По слогам	12,5%	25%	66%	44%	44%	11,5%
	По звукам	75%	50%	0%	0%	0%	0%

Решение учебных и коррекционных задач с помощью данных программ встраивается в систему общей коррекционной работы в соответствии с индивидуальными возможностями и потребностями детей. Каждое занятие с использованием программы является комплексным, то есть представляет собой оптимальную комбинацию традиционных и компьютерных средств коррекционного обучения, отвечающую индивидуальным образовательным потребностям ребенка с нарушениями речевого и языкового развития.

Включение информационных технологий оказывает положительное влияние на формирование у детей установки на занятия, развитие и поддержание их мотивации к занятиям. В процессе обучения были отмечены показатели роста мотивации детей к занятиям. Использование компьютерных технологий на индивидуальных занятиях делает их более привлекательными для ребенка, обеспечивает психологический и эмоциональный настрой, заметно увеличивает его работоспособность, существенно влияет на формирование навыков самоконтроля.

Список литературы:

1. Кукушкина О.И. и др. Информационные технологии в обучении произношению [Текст] / О.И. Кукушкина, Т.К. Королевская, Ю.Б. Зеленская. - М.: Полиграф Сервис, 2004. - 159 с.
2. Николаева, Т. В. Роль информационных технологий в формировании профессиональных умений сурдопедагога в области психолого-педагогического обследования ребенка с нарушенным слухом [Текст] / Т. В. Николаева // Дефектология. - 2012. - № 4. - С. 23-31.
2. Попова, Е. Ф. Организация логопедической помощи с использованием компьютерных технологий [Текст] / Е.Ф. Попова // Педагогика и психология детства: опыт, проблемы, перспективы: сборник научных трудов / под ред. У.М. Дмитриевой. - Новосибирск: Изд. НГПУ, 2008. - С. 33-36.
3. Сувилова, Н.И. Информационно-компьютерные технологии в работе учителя-дефектолога: [опыт работы дет. сада N 1125, г. Москва] [Текст] / Сувилова Н. И., Орехова Т. Н. // Управление дошкольным образовательным учреждением. - 2011. - № 9. - С. 86-89.

ВОСПИТАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Шикина Ксения Дмитриевна,

*Студент, Нижегородский государственный университет им.Н.И. Лобачевского Арзамасский филиал,
г.Арзамас*

*EDUCATION POSITIVE EMOTIONAL ATTITUDE TOWARD NATURE IN PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF GRAPHIC ACTIVITIES
Shikina Ksenia Dmitrievna, student, Nizhny Novgorod State University im.N.I. Lobachevsky Arzamas branch, Arzamas*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается эффективность изобразительной деятельности в воспитании эмоционально-положительного отношения к природе у детей дошкольного возраста.

ABSTRACT

The article examines the effectiveness of graphic activity in the education of emotionally positive attitude towards nature in preschool children.

Ключевые слова: природа; экологическая культура; экологическое воспитание; эмоциональность; выразительность.

Keywords: nature; ecological culture; environmental education; emotionality; expressiveness.

На данный момент тенденция к ухудшению экологического состояния нашей планеты требует от людей понимания и сознательного отношения к сложившейся ситуации. Только высокий уровень экологической культуры, сознательное и бережное отношение к природе позволят сохранить планету и вывести её из сложившегося на данный момент состояния. Для того чтобы у человека сложилось экологически осмысленное поведение ему необходимо овладеть минимальным набором экологических знаний. Решение этой задачи на наш взгляд возможно при формировании экологического мышления и экологической культуры личности.

Человек с самого раннего возраста находится в тесном контакте с естественной окружающей средой. Именно с этого момента начинают закладываться основы психологической культуры личности. Процесс познания природы должен основываться на психологических особенностях детей дошкольного возраста, в частности таких, как повышенная эмоциональная чувствительность и несформированность волевой и познавательной сфер, которые в свою очередь определяют педагогическую стратегию формирования основ экологической культуры личности.

В период дошкольного детства у ребёнка начинает закладываться позитивное отношение к себе, окружающим людям и природе. Поэтому экологическое воспитание это сложный многогранный педагогический процесс, основной задачей которого является формирование у детей осознанного и правильного отношения к природным объектам и явлениям, которые его окружают.

Осознанно-правильное отношение детей дошкольного возраста складывается из эмоционального и чувственного восприятия природы, начальных знаний об особенностях жизни, развития и роста отдельных живых существ. Многие педагоги и ученые отмечают, что знакомство ребёнка с природой целесообразно начинать с наблюдения. Причем осуществлять этот процесс необходимо так, чтобы вызвать яркие положительные эмоциональные проявления. Если после проведения наблюдения, ребёнок проявляет желание изобразить в своем

творчестве увиденное, передавая краски, формы и отдельные объекты, то можно сказать, что цель первоначального этапа знакомства ребёнка с природой достигнута.

Проведя многочисленные опыты исследователь детского изобразительного творчества Т.С. Комарова доказала, что красота природных явлений вызывает восторженный отклик у ребёнка и предложение воспитателем изобразить отдельные объекты самостоятельно встречается детьми с радостью [1,с.80].

Изобразительная деятельность детей дошкольного возраста – это деятельность, передающая и отражающая в образах объекты природы. Можно сказать, что она является показателем отношения ребенка к природе в целом. Взаимосвязь изобразительности с процессом ознакомления с природой позволяет обогатить познания детей о природе и содержание их изобразительного творчества.

Именно стремление к передаче образов природы в рисунке, лепке, аппликации подводит ребёнка к уточнению и углублению знаний об окружающих объектах и явлениях. Происходит обогащение содержания детской изобразительной деятельности. В рисунке, лепке, аппликации можно пронаблюдать новые темы, а в процессе непосредственного изображения происходит развитие психических процессов, которые лежат в основе познания природы.

Главным существенным признаком художественного образа является выразительность. Под выразительностью Г.В. Лабунская понимает сильное раскрытие ребёнком характерных сторон предмета или явления, передача эмоционального отношения к нему [2,с.56]. Действительно, опыт многих педагогов показывает, что дошкольники способны передать посредством изобразительности своё мироощущение, а у взрослых детские работы вызывают эмоциональную реакцию. Отсюда можно сделать вывод, что рисунок, аппликацию или лепку можно назвать выразительными.

Не стоит забывать, что выразительность нестабильна, т.е. то, что мы считаем выразительностью в младшем дошкольном возрасте, у старшего дошкольника за

выразительность принимать нельзя. Ведь чем старше становится ребёнок, тем больше совершенствуются его изобразительные навыки, которые в свою очередь становятся средством выражения замысла.

Основным средством выразительности в дошкольном возрасте является цвет. Известный психолог В.С. Мухина доказала, что чаще всего изображая приятные события, дети используют тёплые тона, а холодные напротив, соответствуют неприятным ассоциациям [3, с.147].

Е.А. Флерица отметила, что иногда ребёнок использует любимый цвет «неадекватно», делая это специально [4, с.48]. Дело в том, что во время изобразительной деятельности дошкольники сильнее увлечены содержанием, нежели передачей реальности в своём творчестве. Учеными неоднократно было замечено, что «красивое» прорисовывалось тщательно, любимыми цветами, а «некрасивое» небрежно и с использованием холодных тонов. Если задать установку нарисовать что-нибудь «красивое», то в большинстве случаев ребёнок начинает изображать природу, её объекты или явления. Это свидетельствует о том, что природа значима для ребёнка и составляет часть его

жизни, ведь содержание детского рисунка составляет то, что значимо для него.

Рисунки, аппликации, лепка на темы природы говорят о ценностных ориентациях семьи, социальной среды и внутренней позиции, формирующейся у ребёнка, а значит, занятия изобразительной деятельностью являются средством воспитания эмоционально-положительного отношения к природе детей дошкольного возраста.

Литература:

1. Комарова Т. С. Дети в мире творчества. - М., 1995. – 219с.
2. Лабунская Г. В. Изобразительное творчество детей. - М., 1965. – 110с.
2. Мухина В. С. Изобразительная деятельность как форма усвоения социального опыта /В. С. Мухина – М.; Педагогика, 1981. – 240с.
3. Флерица Е. А. Изобразительное творчество детей дошкольного возраста /Е. А. Флерица - М., 1956. – 208с.

СИСТЕМО-ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИКЕ

Шушерина Ольга Анатольевна

кандидат педагог. наук, доцент, Сибирский государственный технологический университет, г. Красноярск

SYSTEMATIC-DIAGNOSTIC APPROACH IN PEDAGOGICS

Olga A. Shusherina, Candidate of the pedagogical sciences, docent, Siberian State Technological University, Krasnoyarsk

АННОТАЦИЯ

Содержание системно-диагностического подхода раскрывается на основе синтеза содержания понятий «педагогическая диагностика», «система» и анализа вклада отечественных ученых к определению сущности педагогических систем и анализа педагогических явлений. Описаны структурные и функциональные компоненты системно-диагностического подхода в педагогике и его принципы.

ANNOTATION

The content of systematic-diagnostic approach is disclosed on the basis of the synthesis of the concepts «pedagogical diagnostics», «system» and the analysis of the contribution of Russian scientists to the definition of educational systems and the analysis of pedagogical phenomena. The structural and functional components of the systematic-diagnostic approach in pedagogics and its principles are described.

Ключевые слова: педагогическая диагностика, системно-диагностический подход.

Keywords: pedagogical diagnostics, systematic-diagnostic approach.

В разнообразных областях человеческой деятельности (в экономике, медицине, социологии, педагогике, экологии, технике и других сферах) возникает необходимость диагностировать реальное состояние объектов, характер и причины изменений, происходящих в них. Это объясняется системной природой анализируемых объектов и тем, что «потребность в диагнозе – неустрашимый атрибут всякой разумной целенаправленной деятельности», а адекватный диагноз – необходимая предпосылка успешности функционирования исследуемого объекта [1]. В своих трудах Э.Г. Винограй, С.В. Кучерявенко, О.Ю. Ефремов, К.А. Чеховских и другие ученые обосновывают значимость системно-диагностического подхода в научных исследованиях и разнообразных сферах деятельности [1; 3; 6; 8].

Понятие «педагогическая диагностика»

Для раскрытия содержания «системно-диагностический подход» обратимся сначала к понятиям «подход» и «педагогическая диагностика». Подход – широкое понятие. Выбирая подход в научном исследовании, деятельности, мы определяем первоначальный вектор в работе. По-другому - это фундамент в нашей работе, базируясь на котором, используя который, мы пытаемся достичь поставленных целей.

В современном толковании, диагностика понимается как: процесс распознавания и оценки свойств, особенностей и состояний человека, заключающийся в целенаправленном исследовании, истолковании полученных результатов и их обобщении в виде заключения; установление и изучение признаков каких-либо объектов или сложных систем для характеристики их состояния, предсказания возможных отклонений и предотвращения

нарушений режима их функционирования; способ познания, изучения и установления различных состояний, качеств и свойств объектов исследования в различных областях человеческой деятельности.

Понятие «диагностика» широко представлено и в современной педагогической науке. В нашем исследовании мы придерживаемся определения О.Ю. Ефремова, который под педагогической диагностикой понимает познавательно-преобразовательную деятельность педагога по распознаванию и учёту индивидуальных и групповых особенностей, состояний и свойств участников образовательного процесса и его компонентов, направленная на обеспечение результативности данного процесса и достижение педагогических целей [3]. Педагогическая диагностика проводится на всех этапах образовательного процесса и предполагает получение и использование в педагогических целях достоверной информации об участниках, условиях, содержании и результативности данного процесса.

Важным элементом деятельности педагога выступает педагогический диагноз – заключение о тех проявлениях и качествах личности, коллектива, на которые может быть направлено педагогическое воздействие или которые могут быть исследованы в воспитательных целях, а также о педагогически значимых факторах, оказывающих влияние на воспитанников.

Педагогическая диагностика как система

Педагогическая диагностика, с одной стороны, имеет дело с очень сложными системами: «педагог – обучающийся», организация учебного процесса, воспитания, развития, формирования, а также система связей и отношений «образовательное учреждение – общество». С другой стороны, диагностическое описание состояния субъекта – это системное описание, поскольку оно, по сути, является «формой представления информации о системной организации сложного объекта, в которой отражается состав, структура, функции и другие системные характеристики объекта» (В.А. Ганзен) [2]. Здесь могут быть важные сведения из психологии (личностные качества студента; пути, способы, формы, условия деятельности школьника, студента); из социологии (социальные отношения и связи студента в микро- и макрогруппах, связи с внешней средой); о разнообразных состояниях внешней среды, тенденциях ее развития, например, вуза как социокультурного пространства, что позволит определить адекватную педагогическую стратегию и педагогическое обеспечение [9].

Человек представляет собой единство психологического, личностного, социального, поэтому его целостная диагностика должна сочетать соответствующие виды диагностики. Важной характеристикой человека (учащегося, студента) как субъекта системной диагностики являются интегральные системные качества, которые «могут служить концептуальными ориентирами системно-диагностического мышления и стать ядром методологического аппарата системно-диагностического анализа» (С.В. Кучерявенко) [6].

Существенный вклад в разработку проблемы системного подхода к анализу педагогического процесса внесли Б.Г. Ананьев, В.П. Беспалько, Ф.Ф. Королев, А.А. Кузьмин, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, В.Д. Шадриков и другие отечественные ученые. Полное и глубокое исследование

проблемы сущности и содержания педагогических систем проведено Н.В. Кузьминой, которая определяет педагогическую систему как «взаимосвязь структурных и функциональных элементов, подчиненных целям формирования личности учащегося к самостоятельному, ответственному и продуктивному решению задач в последующей системе» [5, с.13-14].

Говоря о важности системного подхода в осуществлении педагогической диагностики в вузе, О.Ю. Ефремов обосновывает, что для обеспечения целостности диагностической деятельности педагога, эффективного осуществления педагогической диагностики в учебном заведении, её следует «рассматривать и проводить, используя системный подход, как систему взаимосвязанных и взаимодействующих элементов» [3]. Ученый выделяет в системе педагогической диагностики группу структурных и функциональных компонентов. Структурные компоненты:

- цель - обеспечение условий для достижения целей обучения, воспитания и профессиональной подготовки (на основе распознавания и использования педагогически значимой диагностической информации),
- педагогический диагноз (информация, результат) – заключение об основных педагогически значимых характеристиках изучавшихся участниках, явлениях педагогического процесса, прогноз развития событий в данной ситуации и в будущем; аргументированную педагогическую оценку имеющихся место и прогнозируемых фактов; заключение о педагогической целесообразности принимаемого решения;
- средства и методы диагностики как способы достижения целей;
- объекты педагогической диагностики - процессуального плана (образовательный процесс) и личностного плана (участники образовательного процесса);
- субъекты педагогической диагностики (профессорско-преподавательский состав, администрация, методисты вузов, специалисты служб – все, кто занимается активной познавательной деятельностью в отношении объектов диагностики в педагогических целях).

Структурные компоненты системы педагогической диагностики, взаимодействуя между собой в образовательном процессе, образуют функциональные компоненты: задачи (познавательные, преобразовательные); функции (информационная, контрольно-корректировочная, прогностическая, воспитывающая, обратной связи); направления и виды педагогической диагностики (предварительная, оперативная, контрольная, повседневная (текущая), итоговая, исследовательская) [3; 4].

Цель педагогической диагностики конкретизируется в задачах как функциональном компоненте системы педагогической диагностики. Основные задачи системы педагогической диагностики:

- познавательные (определение уровня обученности, воспитанности, развития, подготовки обучающихся, результативности и эффективности образовательного процесса, определение на основе педагогического диагноза целесообразных педагогических воздействий),

- преобразовательные (повышение эффективности процессов обучения, воспитания, подготовки, образовательного процесса в результате осуществления педагогических воздействий). Познавательные и преобразовательные задачи системы педагогической диагностики носят общий характер и предполагают дальнейшее уточнение в задачах частного характера.

Уровни и принципы педагогической диагностики

Выделяются три уровня педагогической диагностики: компонентная – изучение отдельных компонентов в составе более сложной структурной части педагогического процесса; структурная – изучение нескольких компонентов одного объекта или одного компонента нескольких объектов, например, определить степень взаимосвязанности различных компонент и их статистические закономерности; системная – комплексное изучение различных компонентов всех объектов [7].

Уровень системной диагностики позволяет не только выявить основные связи внутри процесса, но и предсказать основные результаты формирования личности с учетом влияющих на этот процесс факторов. А значит, прогнозировать, описывать изменения личности обучающегося, которые могут произойти в будущем. На этом этапе у исследователя появляется возможность представить свою теорию в виде знаковой системы. Это, в свою очередь, позволяет на основе математической модели создавать и разрабатывать новые содержательные теории формирования личности, т. е. перейти к описанию на языке науки таких сложнейших процессов, как формирование личности в целостном педагогическом процессе, взаимодействие воспитателя и воспитанника, становление личности школьника, формирование творческой индивидуальности педагога и т.д.

В контексте анализа содержания системно-диагностического подхода обратимся к принципам педагогической диагностики. Принцип системности означает такой подход к анализу педагогических явлений, когда явление рассматривается как «система, совокупность элементов, не сводимая к сумме своих элементов, обладающая структурой, характеризующаяся взаимодействием элементов, а свойства элементов определяются их местом в структуре» [4].

В соответствии с принципом целенаправленности педагогической диагностики, любая частная задача диагностики служит общей цели.

Принцип систематичности педагогической диагностики требует ее проведения на всех этапах образовательного процесса и предполагает получение и использование в педагогических целях достоверной информации об участниках, условиях, содержании и результативности данного процесса.

Принцип объективности педагогической диагностики требует, чтобы выводы диагностики были максимально объективными и должны вытекать из результатов диагностирования, проведенного при помощи валидных и надежных методик, и не зависеть от субъективных установок диагноста.

Принцип научно-обоснованного подхода к проведению педагогической диагностики включает требования аргументированного, с опорой на достижения педагогической и психологической теорий, обоснования диагно-

стических мероприятий. Зная соответствующую педагогическую (психологическую) теорию, можно в ее рамках делать выводы об изучаемом объекте, нередко выходящие за пределы того, что непосредственно диагностируется.

Анализ содержания системно-диагностического подхода позволяет сделать следующие выводы. Подход – это фундамент, базируясь на котором, мы пытаемся достичь поставленных целей. Выбирая диагностический подход в научной деятельности, мы определяем начальный вектор. Диагностический подход реализуется в анализе и диагностике состояния субъекта исследования по ограниченному и доступному как для внутренних, так и для внешних аналитиков кругу параметров.

Обязательными условиями реализации системно-диагностического подхода выступают: 1) знание системной модели исследуемого объекта и использование системного анализа; 2) знание взаимосвязи диагностических параметров с другими важными параметрами системы (исследуемого объекта) с тем, чтобы по состоянию диагностического параметра оценить общее состояние объекта либо существенной его части; 3) достоверность информации о значениях отобранных диагностических параметров, так как при ограничении параметров возрастает «риск потерь» из-за неточно определенного диагноза состояния изучаемого объекта.

Системно-диагностический подход в педагогическом исследовании следует проводить на всех его этапах, что дает получение и использование в педагогических целях достоверной информации об участниках, условиях, содержании и результативности данного процесса.

Список литературы

1. Винограй Э. Г. Системно-диагностический анализ сложных объектов / Э. Г. Винограй. – Социогуманитарный вестник. – Кемерово, Изд. Кемеровского института (филиала) РГТЭУ. – 2013. № 2 (11).
2. Ганзен В. А. Системные описания в психологии / В. А. Ганзен. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984.
3. Ефремов О. Ю. Педагогическая диагностика в современном образовании: системный подход к познавательно-преобразовательной деятельности педагога / СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена // Режим доступа: <http://www.kpinfo.org/activities/research/conferences/conference-internet-2013-april/78-problemy-i-perspektivy-razvitiya-obrazovaniya-v-sovremennom-mire/516-1-33>
4. Ефремов О. Ю. Принципы педагогической диагностики в ВВУЗах / О. Ю. Ефремов / Режим доступа: http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=1585
5. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – М.: Высшая школа. – 1990.
6. Кучерявенко С. В. Системный подход в диагностике педагогического процесса / Среднее профес. образование. – 2011. № 3. – С. 36-38. – Режим доступа <http://www.portalspo.ru/Journals/2011/%D0%A1%D0%9F%D0%9E%203%202011.pdf>
7. Общие принципы и уровни исследования педагогических явлений / Режим доступа: http://www.life-prog.ru/1_23543_obshchie-printsipi-i-urovni-issledovaniya-pedagogicheskikh-yavleniy.html

8. Чеховских К. А. Методологическая природа диагностики сложных объектов / К. А. Чеховских, С. В. Кучерявенко. – Вестник Томского гос. университета. – 2007, вып. 301. – С. 71-72.
9. Шушерина О. А. Педагогическая диагностика как

система: содержание, компоненты, уровни, принципы // О.А. Шушерина // Мир человека: научно-информ. издание. – Красноярск: СибГТУ, 2014. - Выпуск 1 (42). – С. 50-58.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА НАУЧНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Турбина Ирина Владимировна

Канд. пед. наук, доцент кафедры естественнонаучных дисциплин НОЧУ ВПО «Гуманитарный институт им. П.А. Столыпина», г. Москва

FEATURES REALIZATION OF THE PRINCIPLES OF SCIENTIFIC TRAINING MATH STUDENTS SOCIOECONOMIC SPECIAL SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION

Turbina Irina Vladimirovna, Candidate of Sciences, Assistant Professor of Natural Sciences Of "Humanitarian Institute of P.A. Stolypin", Moscow

АННОТАЦИЯ

В статье на примере обучения элементам дискретной математике студентов социально-экономических специальностей среднего профессионального образования рассматриваются особенности реализации принципа фундаментальности (научности) образования. Предлагаются возможные способы одновременного формирования базовой и профессиональной подготовки с учетом когнитивных особенностей учащихся.

ABSTRACT

The article on the example of learning the elements of discrete mathematics students socioeconomic specialties of secondary professional education discusses features of the implementation of the principle of fundamental (scientific) education. Suggests possible ways of simultaneously forming a base and training, taking into account the cognitive characteristics of students.

Ключевые слова: принцип фундаментальности (научности), принцип доступности, принцип профилизации, принцип наглядности, элементы дискретной математики.

Keywords: principle of fundamental (scientific) education, the principle of availability, profiling principle, the principle of clarity, the elements of discrete mathematics.

1. Одним из основополагающих принципов российского образования, в том числе и профессионального, является принцип фундаментальности (научности). Обучение традиционно ориентировано на получение инвариантной системы знаний, что обеспечивает непрерывность образования и позволяет сформировать базовую подготовку учащихся.

На современном этапе, из-за высоких темпов изменения социально-экономических и информационно-технологических условий, требования к профессиональным знаниям и умениям выпускников постоянно увеличиваются. Поэтому, в образовательном процессе на всех уровнях (от старших классов общеобразовательной школы до вуза) сочетаются фундаментальная (базовая) и профессиональная (как правило, вариативная) направленности обучения. А вопрос об их оптимальном соотношении является одной из основных научно-методических задач современного российского образования.

Среднее профессиональное образование (далее СПО), являясь промежуточным звеном между общим и высшим профессиональным образованием, (далее ВПО) обладает рядом особенностей:

1. преобладание теоретического обучения с ориентацией на получение фундаментальных знаний для продолжения обучения в системе ВПО;
2. необходимость формирования профессиональных навыков для достаточно раннего (по сравнению с выпускниками вузов) начала профессиональной деятельности, что требует соблюдения принципа профилизации образования;
3. гораздо меньшее (по сравнению со старшими классами школы и вузами) количество аудиторного времени из-за сжатых (2-3 года) сроков обучения;
2. сравнительно низкий уровень подготовки абитуриентов (особенно математической), что обуславливает необходимость соблюдения принципа доступности при обучении математике.

Таким образом, перед преподавателями СПО стоит непростая задача построения учебного процесса таким образом, чтобы на доступном уровне, в достаточно сжатые сроки сформировать как фундаментальную, так и профессиональную подготовку учащихся.

В данной статье на примере учебного материала тем: «Основы математической логики», «Основы теории множеств», «Комбинаторика», «Основные понятия теории вероятностей» рассматриваются возможные способы

реализации принципа фундаментальности при обучении математике в условиях СПО.

2. Для повышения уровня научности изложения материала необходимо, чтобы содержание образования было целостным, т.е. представляло собой «не изолированные дидактические единицы, а согласованные разделы, с учетом внутрипредметных и межпредметных связей» [1]. Для этого в основу структуры всего учебного курса должно быть положено изучение основных, ведущих понятий, а весь остальной материал необходимо связать с этими понятиями с помощью существенных, системообразующих связей.

Ведущие понятия должны удовлетворять следующим критериям: «значительно чаще других понятий служить средством изучения различных вопросов математики, активно работать на протяжении большого промежутка времени, способствовать наиболее полной реализации внутрипредметных, а в конечном счете и межпредметных связей, иметь прикладную, практическую направленность» [2]. Таким образом, формирование целостного, фундаментального знания относительно ведущих понятий позволяет также улучшить профессиональную подготовку учащихся.

Анализ курса математики для социально-экономических специальностей СПО позволяет выделить несколько стержневых, cursoобразующих понятий, одним из которых является булева алгебра. В последнее время в системе СПО, как и в школе, в математическую часть содержания ФГОС для данных специальностей кроме ставших традиционными тем раздела «Основы математического анализа» включены элементы дискретной математики, при изучении которых используются различные модели булевой алгебры (алгебра высказываний, алгебра множеств, алгебра событий) [5].

3. Рассмотрим возможные пути формирования целостных фундаментальных знаний относительно операций булевой алгебры.

А) Установление внутрипредметных связей между различными моделями булевой алгебры. Для формирования и усвоения новых понятий необходимо активное использование и реорганизация прошлого опыта учащихся, формирования у них умения видеть устойчивые, типичные, обобщенные характеристики изучаемых

математических понятий. В ментальном опыте учащихся имеются, как правило, некоторые представления об операциях над множествами, чаще всего ограничивающиеся умениями находить пересечение и объединение числовых промежутков. Поэтому знакомство с булевой алгеброй целесообразно начинать именно со систематизации знаний по теме «Множества и операции над ними». Затем осуществляется плавный переход к теме «Основы математической логики». Основной акцент делается на изучение логических функций: разбирается таблица истинности, вводятся обозначения и термины, приводятся примеры из различных предметных областей.

В качестве примера приведем информационный слайд, использующийся при введении понятия дизъюнкции (см. табл.1).

Наполнение слайда информацией (заполнение таблицы истинности, появление и разбор примеров) происходит постепенно в ходе проведения лекции в форме эвристической беседы. Для вычисления значений функции в таблице истинности приводится пример построения логического условия «или» в поисковых системах. Далее разбирается профильный пример проведения логического анализа нормативных документов, в данном случае, статьи Гражданского кодекса РФ. Более подробно методика обучения логическому анализу текстов и методика изучения логических функций изложены в [3, 4].

«Комбинаторика» - следующая тема, связанная с булевой алгеброй. При разборе правил сложения (выбор одного из нескольких элементов) и умножения (выбор одновременно несколько элементов) внимание учащихся вновь возвращается к операциям логического сложения и умножения.

Далее на материале темы «Основные понятия теории вероятностей» при разборе операций над событиями проводится аналогия с операциями над множествами и учащиеся приходят к выводу о том, что во всех изученных темах встречались одни и те же модели логических функций: конъюнкции, дизъюнкции и инверсии.

Таким образом, изучение различных моделей булевой алгебры способствует установлению внутрипредметных связей значительной части курса математики.

Таблица 1

Информационный слайд для введения понятия дизъюнкции

Логическая связь	Логическая функция	Обозначение функции	Таблица истинности			Пояснение к таблице истинности. Пример
			A	B	A ∨ B	
<i>Или</i>	Дизъюнкция (логическое сложение 2-х переменных)	F(A,B)= =A∨B= =A или B	0	0	0	Дизъюнкция истина, если истина хотя бы одна переменная (выполнено или только первое условие, или только второе, или оба) Ст. 523. ч.3. ГК РФ: Нарушение договора поставки покупателем предполагается существенным в случаях: неоднократного нарушения сроков оплаты товаров (A); неоднократной невыборки товаров (B). Нарушение будет существенным, если будет выполнено хотя бы одно условие.
			0	1	1	
			1	0	1	
			1	1	1	

Б) Соблюдение принципа наглядности. Повышая уровень наглядности содержания математического образования, используя наглядно-образное мышление, которое у большинства студентов, выбирающих социально-экономические специальности, является более развитым, чем логическое, можно легко варьировать уровень строгости изложения материала внутри курса математики. Что крайне важно для системы СПО, где уровень подготовки учащихся часто не позволяет приводить строгие логическо-формальные доказательства теорем и определения понятий.

При этом применение в образовательном процессе различных визуальных моделей (таблиц истинности, таблиц вариантов, диаграмм) формирует когнитивные структуры, участвующие в усвоении основных стержневых понятий курса математика. А, использование одних и тех же визуальных образов (в данном случае кругов Эйлера – визуальной модели, успешно применяемой при изучении алгебры высказываний, алгебры множеств и алгебры событий) формирует целостное представление об операциях булевой алгебры, как о курсообразующей структуре для изучения всего раздела «Элементы дискретной математики».

Следовательно, работа с визуальными образами позволяет ускорить процесс усвоения основных, стержневых понятий, способствует теоретическому обогащению, упорядоченности всей понятийной структуры курса, т.е. повышает уровень научности изложения материала.

В) Соблюдение принципа профилизации образования для мотивации введения новых понятий и формирования профессиональной подготовки учащихся. Формирование основных понятий сложный многосторонний процесс. Одним из наиболее важных этапов этого процесса является мотивация. Усиление прикладной направленности математического материала позволяет наилучшим образом мотивировать введение новых понятий. Как показывает практика, отрицательное отношение учащихся к естественнонаучным дисциплинам, связано чаще всего с недостаточным осознанием учащимися прикладной роли математических дисциплин для выбранной специальности. Поэтому при обучении математическим дисциплинам необходимо соблюдение принципа профилизации математического образования, что предполагает изменение содержания и структуры всего курса математики для обеспечения формирования профессиональной подготовки учащихся.

Добавление в содержание математического образования для социально-экономических специальностей раздела «Элементы дискретной математики» позволяет наиболее полнее реализовать принцип профилизации обучения. Учебный материал данного раздела содержит большое количество задач из областей экономики, права и управления. Это и логический анализ статей нормативных документов и различные комбинаторные задачи и

целый пласт задач по прогнозированию социально-экономических процессов и т.п.

Рассмотрим пример.

По данным ГИБДД им. Москвы количество застрахованных машин на 2013 г. составило 3 млн. Количество машин, попавших в аварию – 600 т. Количество ДТП, приведших к телесным повреждениям – 300 т. Страховая компания заключает два вида договора страхования машин на 1 год. Первый: страхователь вносит единовременно страховую премию 1000р. и получает страховую сумму в размере 5000р. в случае наступления события – аварии машины в течение следующего года. Второй: страхователь вносит единовременно страховую премию 2000р. и получает страховую сумму в размере 10000р. в случае наступления события – аварии и получения телесных повреждений в течение следующего года. В 2014 году число застрахованных по первому виду договора составило 3000 человек, а по второму – 2000 человек.

Оцените вероятность совместного появления двух событий: попадание машины в аварию и получение телесных повреждений. Найдите доход страховой компании за 2014 год по данным видам договоров.

Решение данной задачи позволяет мотивировать изучение условной вероятности и теоремы умножения независимых событий, еще раз акцентировать внимание учащихся на многообразии использования логического умножения, дает возможность получить первоначальные знания о страховой деятельности. Таким образом, изучение булевой алгебры позволяет установить не только внутрипредметные, но и межпредметные связи, что в свою очередь, формирует как базовую, так и профессиональную подготовку учащихся.

Итак, для формирования целостного, фундаментального знания относительно одного из ведущих понятий курса математики для социально-экономических специальностей СПО – булевой алгебры, необходимо соблюдение следующих условий (см. рис. 1):

- установление внутрисубъектных связей, что достигается возвращением внимания учащихся в течение изучения всего учебного материала раздела «Элементы дискретной математики» к моделям логических функций;
- учет когнитивных особенностей учащихся (обращение к наглядно-образному мышлению, варьирование уровня строгости изложения материала, использование и реорганизация имеющегося когнитивного опыта);
- соблюдение принципа профилизации для мотивации введения новых понятий и для формирования профессиональной подготовки учащихся.

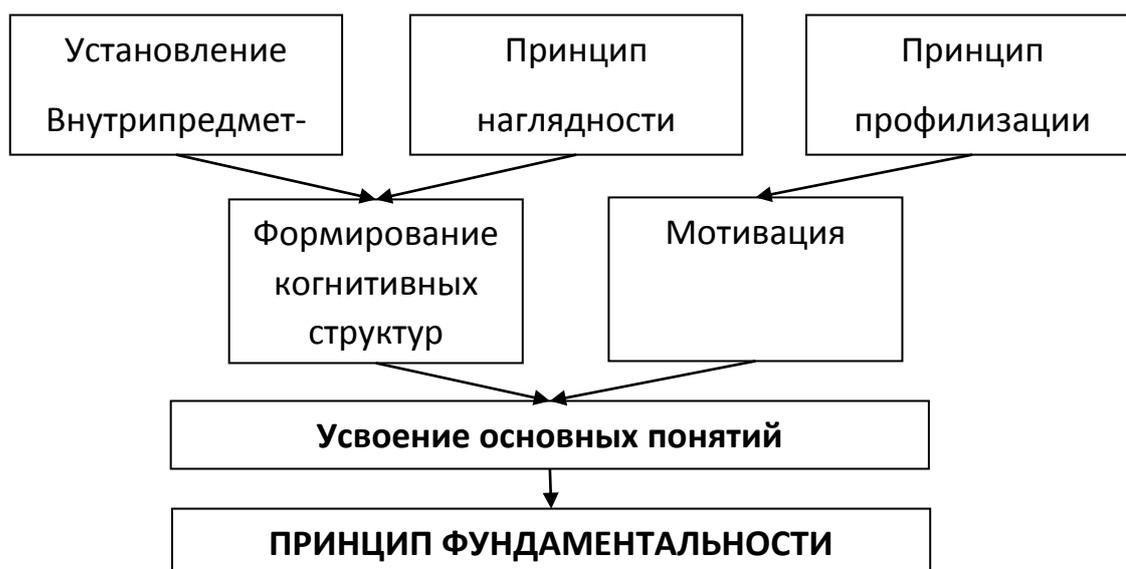


Рисунок 1. Способы реализации принципа фундаментальности при обучении математике в условиях СПО

Литература:

1. Гриншкун В.В., Левченко И. В. Особенности фундаментализации образования на современном этапе его развития – режим доступа: http://www.ido.rudn.ru/vestnik/2011/2011_1/1.pdf
2. Тестов В.А. О принципах научности и доступности при обучении математике в системе дистанционного образования – режим доступа: [http://bars-minsk.narod.ru/stud/VM/lecture0_article2.htm]
3. Турбина И.В. Об элементах математической логики в курсе математики для студентов социально-экономического профиля в системе СПО // М.: МПГУ, 2010. - с. 396 – 399.
4. Турбина И.В. Учебно-методическое пособие по курсу «Информатика и математика» (ч.2) для студентов, обучающихся по специальности «Юриспруденция» (030501.65) // М.: Издательство Института «ВСК», 2009. – 69 стр.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 38.02.02 «Страховое дело» от 28.07.2014 режим доступа: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_14/m833.pdf]

РЕШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ ТВОРЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Васалатий Ирина Сергеевна

Магистрант 1 года обучения, Омского государственного педагогического университета, г. Омск

Юрков Виктор Юрьевич

Доктор техн. наук, профессор, Омский государственный педагогический университет, г. Омск

Подготовка специалиста как среднего - профессионального так и высшего образования получившего опыт работы на производстве, в офисе или в социальной сфере конкурентоспособного и востребованного на рынке труда нашей страны является на сегодняшний день одной из важнейших задач российского образования.

Выпускники, получившие специальность, защитившие дипломы в первую очередь являются квалифицированными специалистами.

Реалии современного бизнеса сейчас предъявляют к специалисту серьезные требования в плане не только профессиональной компетенции, но и в плане дополнительных навыков и качеств. Каждая компания старается подобрать себе такие кадры, которые позволят получить как можно больший эффект от усилий самого работника и слаженной работы команды. Удержаться в организации

проще тем, кто имеет широкий круг дополнительных полезных навыков, которые могут пригодиться компании. Будь то, умение общаться с людьми, организаторские способности, стратегическое мышление, креативный взгляд, работа с современными программами, творческий подход и многое другое. Тяжело приходится не только молодым специалистам, недавно закончившим учебные заведения, не имеющих опыт работы, но и компетентным специалистам. Такая ситуация наблюдается практически в каждой компании, независимо от сферы ее деятельности. С другой стороны компании тоже можно понять - в условиях ограниченности ресурсов и возрастающей конкуренции приходится искать таких работников, чтобы эффективно достигать цели организации. В связи с вышесказанным, перед современным российским образованием стоит ряд важнейших задач направленных на решение

проблемы по созданию конкурентоспособного и отвечающего всем требованиям соискателя.

Существует множество способов, позволяющих проверить, есть ли у кандидата на вакансию профессиональные знания и личностные качества, необходимые для работы в компании. Но как понять, способен ли специалист успешно решать аналитические, стратегические или управленческие, а одним словом профессиональные задачи.

Понятие профессиональной задачи в научно-педагогической литературе определено по-разному, в логике компетентностного подхода профессиональная задача определяется как единица содержания профессиональной подготовки специалистов. В психологии базовое определение задачи А. Н. Леонтьев трактует как цель, данная в определенных условиях.

С педагогической точки зрения под решением задачи понимают процесс формирования и выполнения некоторого действия (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн); процесс преобразования некоторой начальной ситуации в некоторую конечную ситуацию (А. М. Матюшкин); процесс воздействия на предмет задачи, который обуславливает ее переход из исходного состояния в требуемое (Г. А. Балл), внутреннюю мыслительную деятельность субъекта управления, направленную на разрешение определенной проблемы (И. Кхол). Опираясь на предложенные определения под профессиональной задачей будем понимать цель, заданную в определенных условиях, которая может быть достигнута при реализации определенных действий. Задачи подразделяются на репродуктивные, продуктивные и творческие.

В репродуктивных задачах цель дана в условиях "ее достижения", т.е. условие и требование задачи – известные части, а способ решения либо известен субъекту деятельности и последний должен лишь применить его в данной конкретной ситуации, либо неизвестен, но решающий задачу знает, что способ решения существует и что он выводится из положений данной предметной области.

В продуктивных задачах цель дана в более сложных условиях "ее достижения", однако условия и требования также являются известными частями задачи, в то время как способ не только неизвестен, но прямо не выводится из положений данной области; его можно "сконструировать" на основе этих положений (для чего подчас необходимо провести соответствующие исследования в данной области).

В творческих задачах цель дана в "отсутствии условий ее достижения", а именно: цель и предмет деятельности могут быть известными частями задачи (будем рассматривать именно такие задачи), хотя и эти части могут быть представлены недостаточно полно. Что касается способа решения задачи, то он всегда неизвестен, и в предметной области отсутствуют положения, на основе которых он мог бы быть разработан. Поэтому способ решения творческих задач связан обычно с изобретениями и открытиями. Представленное описание творческих задач необходимо уточнить: в таких задачах цель дана в "отсутствии условий ее достижения в данной предметной области", а не вообще в отсутствии условий ее достижения. Как известно из философии, любая задача ставится тогда, когда в обществе есть условия ее решения (например, с помощью методологических знаний).

Проникновение в сущность любого творческого явления — сложный процесс, который представляет собой закономерную реализацию поставленной задачи — проникновение в сущность развития профессионального творчества в процессе практической деятельности.

Комплексные творческие задачи в профессиональной деятельности возникают в том случае, если работник во время профессиональной деятельности осознает наличие ситуации, отражающей противоречие между необходимостью решения задачи, отсутствием опыта, знаний для ее решения, невозможностью его использования в силу отсутствия времени или необходимости поиска наиболее оптимального решения данной задачи и т.п. Практика показывает, что далеко не все специалисты профессиональной деятельности творчески решают проблемные профессиональные задачи.

Основная трудность в определении понятия «творчество» связана в первую очередь с отсутствием его непосредственно психологического наполнения. Этим можно объяснить использование до сих пор определения творчества лишь по его продукту — созданию нового.

В соответствии с разными парадигмами, «творчество» понимается по-разному.

Это: — Проблема, которую нужно решить творчески;

- Процесс, ведущий от проблемы к продукту, его характеристикам, фазам;
- Продукт, рассматриваемый как проявление творчества;
- Персональные качества творца, его свойства, поведение.

Анализируя различные определения творчества, необходимо отметить, что родовым понятием выступает деятельность, а видовым — социальная значимость и новизна. Важно выяснить, что следует понимать под словом «новое». Под новым понимаются «ценности, обладающие общественной значимостью», а также то, чего ранее «никогда не было».

Практика творческой профессиональной деятельности показывает, что проблемная ситуация существует, а профессиональное творчество иногда не осуществляется по объективным и субъективным причинам. Наличие проблемной ситуации в профессиональной деятельности лишь предполагает творчество.

Оно является необходимым компонентом профессионального творчества и превращается в действительность только при определенных условиях, таких как профессионально-избирательное узнавание и осознание субъектом специальной деятельности в данной проблемной ситуации, выделения из ее содержания конкретных системно-специальных творческих задач, которые будут решаться, их осмысление, осознание, понимание.

Сущностными признаками профессионального творчества руководителя являются:

- Объективная обусловленность творческого технологического процесса;
- Единство мотивационных, эмоционально-волевых, интеллектуальных, физических и практических компонентов в творческой профессиональной деятельности;
- Обусловленность проблемной ситуацией профессионального творчества;

- Использование нестандартных, оригинальных, оптимальных, рациональных приемов, средств и т.п. и их сочетание;
- Направленность, нацеленность, сосредоточенность субъекта профессиональной деятельности на поиск нового способа, приема решения возникающих творческих специальных задач и их реализацию в профессиональной деятельности.

Из перечисленных выше признаков главной, мотивацией творческой профессиональной деятельности будет направленность, нацеленность, организованность, способность на поиск творческих специальных задач, принципов, способов, приемов, средств их решения и воплощения в технологический процесс.

Таким образом, профессиональное творчество — это такой объективно обусловленный процесс, который характеризуется направленностью на поиск нового, нестандартного, оригинального, рационального, оптимального решения специальных задач и практической реализации своего потенциала в проблемной ситуации.

Важно понимать отличие процесса решения профессиональной задачи от выполнения практической работы. В ходе выполнения практической работы студент

приобретает определенный навык операционных составляющих профессиональной деятельности. Чтобы в ходе решения профессиональной задачи он мог продемонстрировать творческий подход и показать креативность мышления, целесообразно при постановке профессиональной задачи выдвигать проблему, прилагать набор заданий, выполнение которых стимулировали бы студента на творческую деятельность.

Список литературы:

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. вузов. М., 2002.
2. Калошина И.П., Ломако З.А., Самохина С. С. Обучение постановке творческих задач на внедрение фундаментальных знаний в новые прикладные решения применительно к педагогике и народному хозяйству: психологические проблемы формирования специалиста в вузе. Саранск: Изд-во Морд. Унта, 1989.
3. Подымова С., Духова Л. С., Ларина Е. А. Психолого-педагогический практикум: учебное пособие для вузов: под ред. В. А. Сластенина. -5-е изд. М.: Академия, 2009. -221 с.
4. Попов А.И. Решение творческих профессиональных задач. Тамбов: Издательство ТГТУ 2004 52 с.

РАЗРАБОТКА АНКЕТ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Веретенникова Вероника Борисовна
педагог г. Ижевск

DEVELOPMENT OF QUESTIONNAIRES FOR THE PEDAGOGICAL EXPERTISE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Veretennikova Veronika B., Educator Izhevsk

АННОТАЦИЯ

Цель: разработка анкет для проведения педагогической экспертизы в системе дошкольного образования.

Метод: педагогической квалиметрии

Результат: разработка анкет для опроса и оценки компетентности экспертов, расчет численности экспертной группы

Вывод: в данной статье рассматривается алгоритм проведения педагогической экспертизы, для изучения компетентности экспертов для подготовки к дальнейшему исследованию профессионально-значимых компетенции педагога

ABSTRACT

Purpose: development of questionnaires for the pedagogical expertise in early childhood education.

Method: pedagogical kvaliametrii

Results: Development of questionnaires for survey and assessment of competence of experts, calculation of the expert group

Conclusion: This article discusses an algorithm of pedagogical expertise to study the competence of experts to prepare for further study of professional competence relevant teacher

Ключевые слова: педагогическая экспертиза, система дошкольного образования, Федеральные государственные образовательные стандарты.

Keywords: pedagogical expertise, system of preschool education, Federal state educational standards.

Активный процесс реформирования образования в новых экономических условиях предъявляет качественно новые требования к системе дошкольного образования (ДО), связанные с ее переходом с режима функционирования на образование. В связи с этим, перед пе-

дагогическими работниками дошкольной образовательной организации стоит нелегкая задача — построить свою работу не только так, чтобы она соответствовала запросам государства, общества, личности и отвечала требованиям Федеральных государственных образовательных стандар-

тов (ФГОС), но и была направлена на осознание родителями равной с педагогами ответственности за образование детей.

Очевидно, что вариативная педагогическая практика требует анализа происходящих в сфере дошкольного образования процессов, создания методик оценки результативности образовательных систем и педагогической деятельности. Поэтому одной из актуальных в настоящее время становится проблема организации в системе дошкольного образования педагогической экспертизы, процедуры которой были бы разработаны с позиций педагогической квалиметрии. [5,6]

Основы педагогической квалиметрии, включающие вопросы исследования педагогических явлений как объектов измерения, раскрываются в работах Ю.К. Бабанского, Н.В. Кузьминой, В.С. Черепанова, и других исследователей. [1,2,5]

В настоящее время создана методологическая база, которая обеспечивает возможность исследования педагогических явлений в системе дошкольного образования по определенному алгоритму, включающего следующие этапы: подготовительный; организационный; технический; пилотажный; основной; заключительный.

Рассмотрим содержание каждого из указанных этапов на примере процедуры педагогической экспертизы, проведенной в одной из дошкольных образовательных организаций города Ижевска с целью выявления профессионально-значимых компетенций педагога детей раннего возраста в условиях реализации ФГОС ДО.

На первом, подготовительном этапе педагогический совет дошкольной образовательной организации сформулировал перед администрацией и педагогами цель экспертизы, установил сроки ее проведения и сформировал рабочую группу из 3 человек – членов педагогического коллектива. Задачей рабочей группы являлась организация педагогической экспертизы: разработка анкет для опроса и оценки компетентности экспертов, расчет численности экспертной группы и др.

Для того чтобы методика проведения педагогической экспертизы была понятна не только разработчикам, но и респондентам (анкетируемым), целесообразно составить понятийно-терминологический аппарат исследования. В нашем случае в нем были представлены такие понятия как: эксперт, педагогическая экспертиза, компетентность эксперта и т.п.

Организационный этап предусматривал подготовку к проведению педагогической экспертизы, осуществляемую рабочей группой. В ее состав отдельно может входить и техническая группа, в которую целесообразно включить заведующего ДОО, заместителя заведующего

по воспитательно-методической работе и педагога-психолога. Техническая группа решает вопросы размножения и рассылки анкет для опроса экспертов, их сбора и обработки.

В ходе организационного этапа формируется банк кандидатов в эксперты (КЭ), оценивается численность экспертной группы. В нашем случае в качестве кандидатов в эксперты были отобраны 8 педагогов и 6 человек из числа родителей. Численность экспертной группы рассчитывалась по формуле:

$$N_3 = \frac{\varphi d^2}{\Delta Q^2(1-\gamma)}$$

где d - размах шкалы оценивания, равный разности максимальной и минимальной оценки (для 5-балльной шкалы $d=3ед.$, если не считать оценки «1»); ΔQ -погрешность оценивания (в дискретных шкалах это шаг шкалы – разность между соседними значениями, т.е. обычно $\Delta Q=1ед.$);

γ -доверительная вероятность, связанная с уровнем значимости соотношением $\alpha + \gamma = 1$; φ - коэффициент, зависящий от φ (например, для $\gamma \in [0,8; 0,9]$ $\varphi \approx 0,1$; в этом случае

$$N_3 \approx \frac{d^2}{\Delta Q^2}$$

и для $d=3ед.$ и $\Delta Q=1 N, \approx 9чел.$).

Технологический этап предполагал разработку необходимого инструментария для проведения экспертизы: анкет, программного обеспечения, математического аппарата для обработки результатов экспертизы. Примеры разработанных нами анкет по отбору экспертов приведены в таблицах 1-4.

Пилотажный этап предполагал проведение экспертизы на ограниченной выборке с целью проверки валидности инструментария. Так валидность разработанных нами анкет определялась с помощью коэффициента ранговой корреляции [5с.35]. По результатам пилотажного этапа проводится доработка (коррекция) инструментария и окончательный отбор в состав экспертной группы из банка кандидатов в эксперты. Оценка компетентности кандидатов в эксперты проводилась методами анкетных данных и взаимных рекомендаций.

Первый предполагает использование анкетных данных о кандидате в эксперты. Фрагменты разработанных нами анкет для педагогов и родителей представлены в табл. 1-2. В пояснительной записке к анкетам кандидатам в эксперты предлагалось высказать свое отношение к перечню анкетных вопросов путем их ранжирования по пятибалльной шкале (ранг 5 – наиболее важный критерий, ранг 1 – наименее значимый критерий).

Таблица 1

Анкета для оценки компетентности педагогов методом анкетных данных

№	Анкетные вопросы	Ранг вопроса анкеты	Ответ
1.	Знание требований ФГОС ДО		
2.	Педагогический стаж		
3.	Базовое высшее образование, специальность		
4.	Квалификация (категория, звание)		
4.	Участие в педагогических экспертизах		
5.	Количество публикаций		
6.	Почетные звания, награды		

Таблица 2

Анкета для оценки компетентности родителей методом анкетных данных

№	Анкетные вопросы	Ранг вопроса анкеты	Ответ
1.	Знание требований ФГОС ДО		
2.	Педагогический стаж		
3.	Базовое высшее образование, специальность		
4.	Квалификация (категория, звание)		
4.	Участие в педагогических экспертизах		
5.	Количество публикаций		
6.	Почетные звания, награды		
7.	Количество детей в семье, их возраст		

Метод взаимных рекомендаций аналогичен методу голо-
сования. В пояснительной записке к анкете (табл.3.) ста-
вился вопрос: «Кого бы Вы выбрали в качестве эксперта

из предложенного списка? Если Вы рекомендуете канди-
дата в эксперты, поставьте против него знак «+», не реко-
мендуете – знак «-», затрудняетесь ответить – «0»».

Таблица 3

Табл.3 Анкета для оценки компетентности кандидатов в эксперты методом анкетных данных (фрагмент).

№ КЭ	Ф.И.О Кандидата в эксперты	Место работы, педагогический стаж	Мнение эксперта
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			

Таблица 4

Табл.4. Анкета для оценки компетентности кандидатов в эксперты методом аргументированности (фрагмент).

№	Показатели аргументированности	Ранг	Степень влияния		
			Высокая (a)	Средняя (b)	Низкая (c)
1.	Педагогический стаж в ОУ				
2.	Занимаемая должность ОУ				
3.	Место работы (ДОУ, школа)				
4.	Опыт работы в комиссиях, жюри конкурсах				
5.	Квалификация (категория, звание)				
6.	Почетные звания, награды				

Метод аргументированности основан на использо-
вании аргументов, которыми будут руководствоваться КЭ
при экспертизе (табл.4.). В пояснительной записке к ан-
кете им предлагалось высказать свое отношение к пе-
речню показателей аргументированности путем их ран-
жирования (расставить места с учетом значимости пока-
зателей, ранг 1- наиболее значимый показатель аргумен-
тированности, ранг 6- наименее значимый показатель), а
также выделить знаком «+» ту степень влияния (высокую,
среднюю, низкую) которая, по их мнению, считается
наиболее важным показателем аргументированности.

В экспертную группу отбираются кандидаты в экс-
перты, имеющие наиболее высокие значения коэффици-
ентов компетентности.

Основной этап экспертизы предполагает работу
непосредственно экспертной группы с привлечением «не-
обходимого и достаточного числа экспертов».

И, наконец, на заключительном этапе проводится
анализ полученных результатов и их интеграция с учетом
рекомендаций математической статистики

Таким, образом, экспертный метод является од-
ним из основных методов исследования в квалиметрии,
когда отдельный эксперт выступает в роли измерителя, а
группа экспертов обобщает (в процессе обсуждения) ин-
дивидуальные суждения в коллективную экспертную
оценку (агрегирует). Чтобы результаты групповой экспер-
тизы были валидными и надежными (в статистическом
толковании), необходимо определить компетентности
кандидата в эксперты методиками (табл. 5) и выполнить
ряд условий. Они сводятся к следующим: определение
компетентности кандидата в эксперты методиками при-
веденные в таблице5; оценка согласованности экспертов
экспертной группы; тарировка экспертов; валидизация
экспертных анкет; агрегирование индивидуальных экс-
пертных оценок в групповую экспертную оценку на ос-
нове математических моделей; оценка валидности,
надежности, согласованности экспертных оценок и по-
грешности экспертизы.

Только при выполнении всех перечисленных усло-
вий методика экспертизы соответствует требованиям ква-
лиметрии.

Таблица 5.

Табл.5. Методы оценки компетентности кандидатов в эксперты.

№	КЭ	Методы
1.	Педагоги	Анкетных данных
		Взаимных рекомендаций
2.	Родители	Анкетных данных
		Оценка согласованности экспертов

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что педагогическая экспертиза направлена на установление компетентности экспертов, привлекаемых для участия в выявлении структуры профессионально-значимых компетенции педагога детей раннего возраста в условиях реализации ФГОС ДО. Она создает социальные условия для участия родителей (законных представителей) в образовательной деятельности, позволяет найти новые формы взаимодействия с семьей, что, в конечном итоге, повышает качество образовательного процесса, построенного по принципу открытости, субъективности и общественно-профессионального участия.

Литература:

1. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М, 1982, 137с.
2. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования. М, 1980.
3. Татарченкова С.С. Педагогическая экспертиза как фактор совершенствования профессиональной компетентности учителя.: Дисс.канд.пед. наук -СПб, 1997.-229с.
4. Сидорина Т.В. Теоретические основы экспертирования образовательных учреждений. Новосибирск, 1999. - 149с
5. Черепанов В.С. Основы педагогической экспертизы. –Ижевск: Изд-во ИЖГТУ, 2006.
6. Шихова О.Ф., Шихов Ю.А. Квалиметрический подход к диагностике компетенций выпускников высшей школы//Образование и наука. 2013.- №4(103).- С.40-57.

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД К ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ ВО ВНЕШКОЛЬНОЙ РАБОТЕ

Волков Павел Борисович

доктор педагогических наук, академик РАО

Волкова Светлана Анатольевна

педагог, г. Глазов

Сагайдачная Анастасия Павловна,

психолог, г. Наро-Фоминск

THE GENDER-SENSITIVE APPROACH TO PHYSICAL EDUCATION FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS IN OUT-OF-SCHOOL WORK

Volkov Pavel, doctor of pedagogical sciences, academician of RAE

Volkova Svetlana, educator, Glazov,

Sagaydachna Anastasia, psychologist, Naro-Fominsk

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме методического обеспечения организации физического воспитания детей и подростков во внешкольной работе. Раскрываются цель, задачи и принципы организации физического воспитания детей и подростков, обсуждаются вопросы места и регламента времени на проведение физкультурно-спортивных мероприятий, приводятся примеры из практики физического воспитания детей и подростков в условиях загородного оздоровительного лагеря.

ABSTRACT

The article says about the problem of methodological support of physical education of children and adolescents in out-of-school work. It is mentioned the goal, objectives and principles of the organization physical education of children and adolescents. The author reports the discussions about time limit and place for holding athletic and sporting events are examples of the practice of physical education of children and adolescents in the country camp.

Ключевые слова: организации физического воспитания детей и подростков, формы, методы, средства, условия.

Key words: the maintenance of physical education of children and adolescents, forms, methods, facilities, conditions.

Совершенствованию средств и методов физической подготовки детей и подростков посвящено значи-

тельное количество работ, однако, остаются нерешенными проблемы гендерной дифференциации физического воспитания [1; 2; 3].

В исследовании для обозначения различий между мальчиками и девочками, сводимых и к биологическим, и анатомическим, и социальным различиям, используется понятие гендер (gender). В соответствии с этим под гендерной дифференциацией физического воспитания нами понимается разнополюс – параллельное обучение, определение дозированной физической нагрузки, упрощение правил в спортивных играх, чередование прикладных физических упражнений и видов спорта в определенном временном лаге (лагерной смене).

В данном аспекте гендерное образование приравнивается к дифференцированному по половому признаку.

Объектом исследования является гендерный подход к изучению организации физического воспитания детей и подростков.

Предметом исследования выступает гендерная дифференциация физического воспитания разновозрастного детского коллектива в условиях загородного оздоровительного лагеря.

Цель: разработка и обоснование стратегии гендерного подхода в изучении организации физического воспитания детей и подростков во внешкольной работе.

Достижение данной цели предполагает решение следующих задач:

- выделить специфические особенности и проблемы гендерной дифференциации физического воспитания детей и подростков;
- изучить процесс гендерной дифференциации физического воспитания разновозрастного детского коллектива в условиях загородного оздоровительного лагеря;
- разработать методику обучения на основе гендерной дифференциации физического воспитания разновозрастного детского коллектива во внешкольной работе.

В работе выдвинуты следующие предположения:

- разнополюс – параллельное обучение, определение дозированной физической нагрузки, упрощение правил в спортивных играх, чередование прикладных физических упражнений и видов спорта в условиях оздоровительной работы, обуславливают когнитивно-эмоциональную и психосоматическую формы поведения детей и подростков;
- динамика личностных и групповых изменений в позитивном отношении к занятиям физической культурой и поведению детей и подростков, прослеживается на физиологическом, психологическом, личностном, социальном уровнях.

Участники – дети и подростки в возрасте 7-14 лет, отдыхающие во время летних каникул в загородном оздоровительном лагере. Всего 220 человек. Из них 120 девочек и 100 мальчиков. Девочки, составили контрольную группу. Мальчики данной выборки – экспериментальную группу. Формирование экспериментальной и контрольной групп осуществлялось по гендерному признаку.

Контрольная и экспериментальная группа занимались по авторской программе обучения физической культуре для детей и подростков, адаптированной к условиям загородного оздоровительного лагеря. Организация физического воспитания по гендерному признаку проектировалась с учётом следующих условий:

- в содержание занятий включены помимо знания, бытийный и личностный компоненты;
- частью замысла физического воспитания по гендерному признаку явилось создание выбора занимающимися прикладных физических упражнений и видов спорта;
- основой организации физкультурно – спортивной деятельности разновозрастного детского коллектива стали опора на их субъективный (личностный) опыт, раскрытие и максимальное использование личного потенциала каждого.

Методами исследования выступали: экспертная оценка, тестирование физических качеств и функциональной подготовки, психодиагностические методики (тест-опросник уровня субъективного контроля; для изучения ситуативной и личностной тревожности применялся интегративный тест тревожности); анализ врачебного осмотра.

Математический аппарат: сравнение средних (критерии Манна-Уитни, Стьюдента), анализ таблиц сопряженности (критерий Хи-квадрат), качественный анализ (контент-анализ).

Результаты исследования. Специфические особенности и проблемы гендерной дифференциации физического воспитания детей и подростков следующие:

- каждый день в лагере, посвящен освоению детьми и подростками правил и содержания отдельного вида спорта;
- в дневные часы тренировка по виду спорта, вечером спортивные соревнования по данному виду спорта: девочки и мальчики объединяются в спортивные команды и соревнуются по половому признаку;
- тренировочный и соревновательный этапы на протяжении всей лагерной смены без выходных дней: отдыхающие (отряды), согласно возрасту и полу, соревнуются на протяжении лагерной смены между собой: 21 день – 21 вид спорта;
- юные судьи проходят подготовку под руководством инструктора по спорту к каждому соревнованию и проводят игры;
- информационное сопровождение физического воспитания через радиотрансляцию; устную, письменную, рисуночную агитацию спортивных соревнований.

Процесс гендерной дифференциации физического воспитания разновозрастного детского коллектива в условиях загородного оздоровительного лагеря осуществляется на основе следующих принципов:

- принцип учета «зоны ближайшего развития» (Выготский Л.С.) (использование скрытых возможностей в психофизическом развитии);
- принцип учета ведущего вида деятельности (актуализация физкультурно-спортивной деятельности, в наибольшей степени способствующей психофизическому развитию детей и подростков);
- принцип учета активности (вовлечение детей и подростков в различные виды спорта);
- принцип партнерства в спортивной игре;
- принцип принятия члена спортивной команды с его лучшей стороны (создание доброжелательной атмосферы).

Предложенная методика обучения, разработанная на основе гендерной дифференциации физического воспитания детей и подростков, положительно повлияла на

динамику изменений на физиологическом, психологическом, личностном, социальном уровнях.

Анализ данных таблицы 1 выявил, что показатели уровней: не имеют ярко выраженных различий между группами девочек и мальчиков. Однако, изучение изменения личностных характеристик (физиологических, психических, моторных, социальных) детей и подростков в процессе экспериментальной работы (сравнение результатов первичного и вторичного обследования) выявило статистически значимое повышение баллов по шкалам опросников, результатов тестов, экспертной оценки.

В результате сравнения были обнаружены на высоком уровне статистической значимости по всем показателям физиологического, психологического, личностного, социального уровней ($p < 0,05$) в экспериментальной и контрольной группах (см. табл. 1).

Таблица 1

Показатели изменений у индивидов на физиологическом, психологическом, личностном, социальном уровнях в экспериментальной и контрольной группах

Показатель	Контрольная группа		Экспериментальная группа		P
	\bar{X}_1		\bar{X}_2		
	факт.	%	факт.	%	
Изменения психосоматические симптомы (ФУ)	3,50	70	4,12	80	$p < 0,05$
Нормальное функционирование психики (ПУ)	4,88	98	4,56	91	$p < 0,05$
Развитие личности (ЛУ)	4,67	93	4,42	88	$p < 0,05$
Социальное поведение (СУ)	4,91	98	4,70	94	$p < 0,05$

Выявлены изменения психосоматических симптомов у 70% девочек и 80% мальчиков. Наблюдения за детьми и подростками в ходе работы показывают, что даже в конце лагерной смены у них не накапливается усталость, что позволяет говорить о дозированной физической и психической нагрузке для девочек и для мальчиков, и, как следствие – активизации двигательных и функциональных систем организма.

Отмечено нормальное функционирование психики у 98% девочек и 91% у мальчиков. Выявленные высокие показатели психологического уровня развития индивидов свидетельствует о комфортной атмосфере проведения физкультурно-спортивной работы, благоприятного эмоционального контакта с окружением у детей и подростков, об эмоциональной лабильности, снижению психологического напряжения.

Развитие личностных качеств по данным показателям таблицы 1 прослеживалось у 93% девочек и 88% мальчиков. Можно предположить, что благоприятные условия организации и проведения физкультурно-спортивной работы при гендерной дифференциации физического воспитания детей и подростков, способствующие созданию у индивидов жизнерадостности, восторженности, самовыражения, тем ярче проявляется терпеливость,

сдержанность, психомоторная активность, сосредоточенность, нацеленность на результат, коммуникабельность, эмоциональная уравновешенность. Таким образом, прослеживаются и подтверждаются вполне логичные взаимосвязи.

Социальное поведение, характеризуется в позитивном отношении у 98% девочек и 94% у мальчиков. Контакты детей и подростков в тренировочной и соревновательной деятельности вынуждено становится директивны и менее эмоционально спонтанны. Если экстраполировать эти наблюдения на другие показатели, то повышение показателей по социально-педагогическому уровню можно объяснить признаками самоорганизации поведения среди мальчиков и девочек, усиливающимися на фоне реализации гендерного подхода в физическом воспитании к концу лагерной смены.

Выводы: В процессе работы сделаны выводы о том, что среди психолого-педагогических условий применения гендерной дифференциации в физическом воспитании детей и подростков в оздоровительном лагере важными являются:

- постоянная мотивация детей и подростков, стоящая за положительным отношением занимаю-

щихся к физической культуре и спорту (важно сориентировать содержание физического воспитания на развитие внутренних мотивов);

- рефлексия (как неотъемлемая часть физического воспитания должна присутствовать на всех его этапах).

Таким образом, в результате эксперимента выявлено, что предложенная методика физического воспитания детей и подростков на основе гендерной дифференциации, методов и приемов, обеспечивающих ее реализацию, приводит к тому, что у занимающихся повышают уровень развития психофизических качеств, воспитание и обучение приобретает для них личностный смысл. Методика обучения физической культуре способствовала положительному влиянию на динамику изменений, как в мотивационно - личностной, так и в познавательной, в двигательной сферах.

Список литературы

1. Волков П.Б. Спортивно ориентированное физическое воспитание – педагогическая модель школь-

ного обучения // Совершенствование системы профессиональной подготовки и повышения квалификации кадров в области физической культуры и спорта: Матер. Всерос. научн-практ. конф. – Ижевск: УдГУ, 2006. – С.222-223

2. Волков П.Б. Технология реализации личностно-ориентированного подхода в воспитании // Аксиология современного воспитания в системе непрерывного образования: Материалы 2 международной научно-практической конференции. Часть 1. – Смоленск, 2006. – С.144-148
3. Волков П.Б. Формирование ценностного отношения к здоровому стилю жизни сельской молодежи на основе совершенствования системы физкультурно-спортивной работы // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. № 1, 2008. с.11
4. Волков П.Б., Сагайдачная А.П. Спортчас в детском оздоровительном лагере / Учебное пособие. - Глазов, 2013. – с. 105

ФОРМЫ СОТРУДНИЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С СЕМЬЕЙ В ПРОЦЕССЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Забродина Наталья Александровна,

аспирант, ассистент кафедры дошкольной педагогики Ульяновский государственный педагогический университет, г. Ульяновск

*FORMS OF COOPERATION PRESCHOOL ORGANIZATION WITH A FAMILY IN THE PROCESS OF MATHEMATICAL ACTIVITY
Zabrodina Natalia, graduate student, assistant of the chair of preschool pedagogy, Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk*

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена проблеме сотрудничества дошкольной организации с семьей в процессе различных видов математической деятельности. В статье представлены традиционные и нетрадиционные формы взаимодействия педагогов с родителями, проведенные на этапе формирующего эксперимента исследования.

ABSTRACT

This article is devoted to a problem of cooperation preschool organization with a family in the course of different types of mathematical activity. The article presents traditional and non-traditional forms of interaction between teachers with parents, conducted at the stage of a formative experiment research.

*Ключевые слова: сотрудничество, взаимодействие, дошкольник, формы, математическая деятельность
Keywords: cooperation, interaction, preschool child, forms, mathematical activity*

Одним из важнейших социальных факторов, влияющих на становление личности, является семья. Семья - источник и опосредующее звено передачи ребенку социально-исторического опыта, который закладывает основы дальнейшего развития дошкольника, в частности умственного. Родители помогают детям познать окружающий мир, устанавливать доступные ребенку причинно-следственные связи, первичный анализ фактов, явлений и событий. [3]

Еще Я.А. Коменский назвал материнской школой ту последовательность и сумму знаний, которые получает ребенок из рук и уст матери. Уроки матери - без перемен в расписании, без выходных и каникул. Чем многообразнее и осмысленнее становится жизнь ребенка, тем шире круг материнских забот. [2]

Педагог-гуманист И. Г. Песталоцци: «семья - подлинный орган воспитания, она учит делом, а живое слово только дополняет и, падая на распаханную жизнь почву, оно производит совершенно иное впечатление». [1, с.351]

Таким образом, именно семья является источником и опосредующим звеном передачи ребенку социально-исторического опыта и без ущерба для развития личности ребенка невозможно отказаться от семейного воспитания, поскольку оно дает ребенку всю гамму чувств, широчайший круг представлений о жизни.

Новые задачи, встающие перед дошкольным учреждением, предполагают его открытость, тесное сотрудничество и взаимодействие с другими социальными институтами, помогающими ему решать образовательные задачи. На современном этапе детский сад постепенно превращается в открытую образовательную систему: с одной стороны, педагогический процесс дошкольного учреждения становится более свободным, гибким, дифференцированным, гуманным со стороны педагогического коллектива, с другой — педагоги ориентируются на сотрудничество и взаимодействие с родителями и ближайшими социальными институтами.

То есть, перед дошкольными организациями стоят несколько важных задач:

1. Осуществление сотрудничества педагогов ДОО с родителями воспитанников с помощью разнообразных форм работы.
2. Повышение педагогической культуры родителей.
3. Вовлечение родителей в деятельность ДОО, совместная работа по обмену опытом.
4. Сотрудничество с другими социальными институтами.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме взаимодействия ДОО с семьей показывает, что издавна ведется спор о доминирующей роли семейного или общественного воспитания детей.

Педагогика начала советского периода признавала роль семьи в воспитании дошкольников, но это вело не к признанию необходимости сотрудничества дошкольного учреждения с семьей, а скорее к взглядам на семью, как на такой социальный институт, который противостоит обществу в целом и дошкольному учреждению в частности. В те годы отмечалось также, что семью надо изучать, но изучать не как потенциального или реального союзника, а скорее как некий мешающий правильному воспитанию детей фактор, который желательнее подчинить обществу и с влиянием которого нужно бороться. В 40 - 60-е годы, проблема «борьбы» дошкольного учреждения и семьи уже не ставилась так остро, но глобальной целью по-прежнему являлось воспитание, прежде всего члена общества, поэтому более правильным считалось общественное воспитание, а не семейное. Отсюда следовал вывод: семья должна играть подчиненную роль по отношению к дошкольному учреждению. В 60 - 70-е годы XX в. годы большое внимание начало уделяться сочетанию общественного и семейного воспитания. Исследования 70 - 80-х годов прошедшего столетия конкретизировали содержание, формы и методы педагогического просвещения родителей и позволили выработать ценные рекомендации для педагогов.

В 90-х годах большое внимание начинает уделяться взаимодействию детского сада и семьи. Практические работники ищут новые, нетрадиционные формы сотрудничества с родителями. В настоящее время наметились новые формы организации сотрудничества ДОО с семьей, которые направлены на активное включение родителей в воспитательно - образовательный процесс детского сада.

Сотрудничество – это совместная работа педагогов, родителей и детей, направленная на достижение общих целей воспитания и обучения.

Наше исследование посвящено формированию мыслительных операций у старших дошкольников в математической деятельности (счетной, измерительной и вычислительной). Нами была разработана авторская программа, которая включала в себя непосредственно образовательную деятельность; совместную работу педагога с детьми; самостоятельную математическую деятельность детей и совместную работу педагогов с родителями.

Нами были использованы традиционные формы сотрудничества с родителями:

- информационные стенды для родителей («Что должен знать и уметь ребенок в области математики», «Описание математических игр в семейном кругу», «От каких математических ошибок надо уберечь ребенка и как» и др.);
- консультации о подборе развивающих игр и упражнений по математическому развитию для ребенка старшего дошкольного возраста («Развивающие игры - «Зарядка для ума»);
- индивидуальные беседы с рекомендациями по каждому конкретному ребенку;
- родительские собрания с показом фрагментов математической деятельности («Математика и логика для дошкольников»);
- совместные игры - занятия с детьми и родителями (во второй половине дня);
- подбор и демонстрация специальной литературы, направленной на развитие основных операций мышления («Библиотека для родителей»);
- выставки совместных работ родителей и детей («Занимательный материал»).

Так же в работе с родителями применялись некоторые нетрадиционные формы, которые были направлены на установление неформальных отношений, привлечение их внимания к дошкольной организации.

- «круглый стол», цель которого - в нетрадиционной обстановке с обязательным участием специалистов обсудить с родителями актуальные проблемы воспитания. Родители выразили желание пообщаться с учителями начальных классов. Тема для обсуждения – «Преемственность детского сада и школы в математическом развитии детей»;
- проектная деятельность (совместно с родителями проводился краткосрочный проект «Овощи и фрукты». Задачи данного проекта: повысить позна-

вательный интерес детей к элементарной математике посредством интеграции образовательных областей; побудить детей участвовать в драматизации сказки «Репка»; вовлечь родителей в единое образовательное пространство в рамках проекта; развить у дошкольников коммуникативные навыки и креативные способности);

- « аукцион». Собрание проходило в виде «продажи» полезных советов по теме «Плюсы и минусы компьютерных игр в формировании мышления дошкольника» в игровой форме.

Таким образом, следует отметить, что целенаправленная организованная работа ДОО с родителями по математическому развитию расширяет математический кругозор ребенка, позволяет ему ориентироваться в простейших закономерностях окружающей действительности, способствует развитию мыслительных операций детей

(синтеза, сериации, сравнения, классификации, анализа и др.) и активнее использовать математические знания в повседневной жизни.

Список литературы

1. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студентов средних, педагогических учебных заведений. - Москва: Издательский центр «Академия», 2004.
2. Коменский Я.А. Материнская школа. М.: Успедгиз, 1947.
3. Ремнева Н.А. Влияние семьи на математическое развитие дошкольника// Современный дошкольник в исследованиях молодых ученых: сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции 6-8 ноября 2013 г. – СПб, 2013. – С.211-215.

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ГЕОСОЦИОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА И ЕЁ СОВРЕМЕННОЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ

Баранов Георгий Самуилович,

профессор, доктор философских наук, профессор Иркутского государственного лингвистического университета, г. Иркутск

Мустафин Альхас Амирович,

Доцент Ангарской государственной технической академии, г. Ангарск

THE PATRIOTIC GEOSOCIOLOGY PARADIGM AND ITS MODERN METHODOLOGY IMPORTANCE

Baranov George Samuilovich, Professor, doctor of philosophy, professor of Irkutsk state linguistic university, Irkutsk

Mustafin Alhas Amirovich, docent Angarsk state technological academy, Angarsk

АННОТАЦИЯ

Целью статьи является анализ развития отечественной геосоциологической парадигмы, экспликация её основных постулатов и методологического значения для понимания особенностей развития российской цивилизации.

ABSTRACT

This article presents analysis of the development patriotic geosociology paradigm, explication of its basic postulate and methodological significance for the understand development of the Russian civilization.

Ключевые слова: геосоциологическая парадигма; географический детерминизм; природно-климатические условия.

Key words: geosociology paradigm; geographic determinism; natural-climatic conditions.

Исследования в области истории философии призваны, в частности, вскрыть закономерности становления тех или иных направлений философской и научно-методологической мысли с целью более глубокого и всестороннего понимания их современного состояния, идейных принципов, структуры и научных возможностей. В этом контексте особую актуальность приобретает реконструкция и применение в современных философских исследованиях методологических парадигм, которые положительно зарекомендовали себя в истории философии и науки в плане эффективности их объяснительного и эвристического потенциала. К таковым с полным правом можно отнести сформировавшийся в период Нового времени географический детерминизм, ставший одним из источников развития геосоциологической парадигмы.

Термин «геосоциология» нередко трактуют как эквивалент термина «географический детерминизм». Это не так. Данные термины обладают важным смысловым различием, что и заставляет предпочесть термин «геосоциология» общепринятому термину «географический детерминизм». Дело в том, что в понятии «геосоциология» фиксируется равенство, параллелизм, взаимообусловленность и методологическая равнозначимость двух начал в объяснении социальных процессов: природно-космического (географического) и собственно социального (социокультурного). В то время как в термине «географический детерминизм» доминирующим объяснительным принципом выступает принцип первичности природных условий существования того или иного человеческого сообщества (этноса, народа, государства). Более того, природный фактор объявляется единственным и самодостаточным для объяснения вектора развития стран и обществ. Термин «парадигма» используется в статье в его классическом, со

времен Томаса Куна, значении. Парадигма – это «...признанные всеми научные достижения, которые в течение определённого времени дают научному сообществу модель постановки проблем и решений» [1, с.17].

Исторические предпосылки возникновения и развития геосоциологических идей в России содержатся уже в древнерусских литературных памятниках «Повесть временных лет», «Поучения Владимира Мономаха» и др., которые дают право утверждать, что славяне высказывали идеи о влиянии географической среды на существование славянских племён. Сами названия «поляне», «древляне», «северяне» уведомляют нас о разности их географического положения и жизненного уклада, а общим мотивом древнерусской мысли является идея объединения народов, которая отражает осознание особенностей географической среды, вмещающей и объединяющей славянские племена. Позднее, всё это послужило основанием возникновения в России своеобразного умонастроения, направленного на доказательство исторического, этнического, культурного единства славянских народов, как особого геоприродного и социокультурного мира. У истоков этого умонастроения был выдающийся русский мыслитель В.Н. Татищев, автор первого научного труда по истории России, в котором проблема учёта взаимосвязи геоприродных и социокультурных факторов была впервые поставлена на научную основу. Вслед за В.Н. Татищевым геосоциологические идеи и принципы исследования развивали историки И.Н. Болтин, Н.М. Карамзин, С.М. Соловьёв, В.О. Ключевский. Они занимали особое место в творчестве русских философов культуры К.Н. Леонтьева, Л.И. Мечникова, Н.Я. Данилевского, учёного-революционера П.А. Кропоткина, социолога М.М. Ковалевского и др.

Важнейшим положением, на которое неоднократно обращали внимание русские учёные и философы, размышляя о детерминирующих факторах развития общества, являлся одновременный и амбивалентный учёт двух факторов – географического и социокультурного, а так же учёт положения об их равнозначности. Именно учёт геоприродных и социокультурных факторов, а также постулирование их равновеликости для понимания культурно-исторических процессов, являлся важнейшим методологическим принципом, ставшим концептуальным ядром отечественной геосоциологической парадигмы.

Подобный подход характерен для современных философских концепций «коэволюции», которые также вытекают из геосоциологии, констатируя параллелизм в развитии природы и человека. Можно констатировать, что геосоциологическая парадигма в той или иной степени реализовала себя в таких отечественных философских учениях и научных теориях XX века, как учение Вернадского о ноосфере, теория биосоциальной коэволюции, теория этногенеза Гумилева, учение о «Коллективном Интеллекте» Моисеева, евразийство, экономические теории Кондратьева и Чаянова, отечественная геополитика конца XX – начала XXI вв. Перечисленные учения и теории исходят из того, что российская цивилизация имеет особый вектор развития (в истории, социально-государственном устройстве, экономике, политике и т.д.) в силу природно-географических, ландшафтно-рельефных, климатических и прочих особенностей её локализации и бытования на планете.

Если кратко подытожить основополагающие принципы отечественной геосоциологической парадигмы (ОГСП), как они сложились в итоге её развития в течение XIX-XX веков, то к ним, на наш взгляд, относятся следующие: принцип обусловленности развития социума природно-климатическими условиями и географической средой обитания; принцип относительной автономности природных и социокультурных детерминант развития; принцип не сводимости (и не выводимости) социокультурных детерминант развития к природным (из природных) и обратно; принцип коэволюции природных и социальных факторов; принцип возрастания роли социальных факторов и закономерностей в жизнедеятельности социума по мере развития цивилизации; принцип интегральности (системности) анализа; принцип пассионарности, т.е. зависимости социума от природно-энергетических процессов, происходящих в тех или иных регионах планеты; принцип ноосферности.

Хорошо известно, что функционирование и развитие любого общества детерминировано различными факторами экономического, социокультурного, исторического характера и Россия здесь не исключение. Одним из определяющих детерминирующих факторов, в объяснении специфики, характера и направленности развития современной российской цивилизации является природно-климатический фактор. Географическое положение и тесно связанные с ним особенности исторического пути России наложили отпечаток на формирование менталитета русского народа и всего её многонационального состава. Приверженность к аскетизму и этика самоограничения, соборность, коллективизм, служение отечеству – все эти качества, свойственные русскому и, шире, российскому народу, были просто необходимы в суровых при-

родно-климатических условиях жизни и были сформированы под их воздействием. Огромнейшая территория при отсутствии естественных природных границ, географический размах, богатые залежи полезных ископаемых, постоянная борьба за выживание в суровых природно-климатических условиях, непрекращающиеся военные столкновения, вызываемые поползновениями иных стран – выступали детерминантами в историческом развитии России, в формировании только ей характерных особенностей народной ментальности и культуры.

В то же время, в силу разности природно-климатических условий на протяжении многих сотен лет количество затраченного труда в Европе и России удовлетворяло не одно и то же количество жизненно важных потребностей человека. В России их совокупность была всегда выше, а условия для их удовлетворения – ниже. Отсюда и объём прибавочного продукта общества меньше, и условия для его создания, как правило, хуже, чем в Европе.

Тогда необходимо дать ответ, как минимум, на два вопроса. Каковы результаты интеграции российской экономики в мировую хозяйственную систему? Каковы перспективы формирования будущей экономической модели России? Отвечая на первый вопрос надо сказать, что большая часть отечественного производства характеризуется высоким уровнем издержек. По крайней мере общепризнанно, что они в целом выше, чем во многих промышленных зонах мира. Простейший анализ затрат на производство по статьям расходов показывает, что по большинству из них Россия проигрывает ряду экономически развитых стран, а компенсировать их излишки нечем. В то же время, российская экономика, за исключением её сырьевых секторов, не может быть привлекательной для иностранных инвестиций из-за высоких издержек производства, вызванных, прежде всего, суровыми природно-климатическими условиями. Это значит, что ввиду неконкурентоспособности и высокой затратности отечественной экономики, делающих невозможным в настоящее время её всестороннее и экономически выгодное интегрирование в мировое хозяйство, более приемлема, как представляется, экономическая модель развития с ориентацией на разумное ограничение от разрушительной конкуренции со стороны международного рынка. Такие ограничения периодически вводятся даже странами Запада в тех случаях, когда конкуренция на мировом рынке становится для их фирм и целых отраслей национальных экономик неблагоприятной.

Речь не идёт, разумеется, о необходимости полной автаркии. Речь идет о необходимости рационального преобразования и применения на российском цивилизационном пространстве рыночно-европейских форм хозяйствования, а не их механически бездумного копирования.

Что касается идейно-теоретической базы, на основе которой должны осуществляться реформационные процессы в России, то наиболее приемлемым теоретико-методологическим фундаментом их проведения, думается, является не неоекономикс (теория не имеющего границ «глобального свободного рынка»), а локально-цивилизационный подход. Он представляется более адекватным стратегической задаче новой экономики России и её подлинным национальным интересам, а именно: обеспечению высоких устойчивых темпов экономического роста

и сокращению разрыва уровня экономического и социального развития с ведущими странами современного мира.

Таким образом, сегодня по-новому актуализируется необходимость методологических и мировоззренческих принципов геосоциологии с целью их инструментального использования при исследовании особенностей и процессов развития современной российской (и не только российской) цивилизации. Дальнейшее развитие

ОГСП, разумеется, на качественно новом фактологическом и методологическом уровне, достигнутом современными философией и наукой, становится в настоящее время насущной задачей российского научно-философского сообщества.

Список литературы

1. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 605 с.

ВЛИЯНИЕ ЭТАПОВ ОБЩЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ НА ПЕРЕХОД ОТ ЖИВОГО ПРАВА К НООСФЕРНОМУ ПРАВУ

Бородин Евгений Андреевич

аспирант кафедры философии, ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет», г. Иваново

INFLUENCE STAGE OF SOCIAL DEVELOPMENT AT THE TRANSITION FROM THE LIVING LAW TO NOOSPHERE LAW

Borodin Eugene, graduate student of philosophy, FGBOU VPO «Ivanovo State University», Ivanovo

АННОТАЦИЯ

В статье предлагается философское осмысление влияния таких типов развития общества как традиционное, индустриальное и постиндустриальное (информационное) в условиях развития крупной промышленности, насыщения социума информацией и динамики развития информационных технологий на развитие права. Автором объясняется причина появления и развития теории «живого права» в традиционном обществе, экологического права в индустриальном обществе и ноосферного права в информационном обществе.

ABSTRACT

The article proposes a philosophical understanding of the impact of these types of development of society as a traditional, industrial and postindustrial (information) in the conditions of modern industry, the saturation of information society and the dynamics of development of information technology on the development of the law. The author explains the reason for the emergence and development of the theory of «living law» in the traditional society of environmental law in the industrial society and the noosphere rights in the information society.

Ключевые слова: типы общества; «живое»; ноосферное; право.

Keywords: types of society; «live»; noosphere; law.

Наиболее устоявшимся в современной науке является подход, основанный на выделении трех типов обществ: традиционного (доиндустриального, в котором преобладает сельское хозяйство в структуре экономики, применяются в основном ручные орудия труда, обновление техники и технологии производства происходит достаточно медленно), индустриального (рождается в результате промышленной революции, ведущей к развитию крупной промышленности), постиндустриального (иногда именуемого технологическим или информационным).

В эпоху становления и развития традиционного типа общества (от первобытной общины вплоть до начала промышленного переворота), экономическая система основывалась на применении природных ресурсов, в ней преобладало сельское хозяйство, добывающие промыслы, торговля, строительство, а люди вели в основном оседлый образ жизни. В этот период общественного развития в науке зародилось понятие «живого права», которое является центральным в современной науке философии и социологии права, автором которого является австрийский ученый Евгений Эрлих (1862-1922). Под правом он понимал нормы «самодействующего порядка общества, вытекающие из непосредственного наблюдения жизни, торговли, обычаев, привычек, из организацион-

ных и уставных положений различных союзов, как признанных законом, так и игнорируемых и даже отрицаемых им» [14, С. 64].

Общество Е. Эрлих понимал как совокупность «союзов», которые он подразделял на самобытные и новые. Самобытные союзы – это род, семья, семейная общность, которые зарождаются внутри общества и являются как бы «естественными» образованиями. Новые союзы людей, которые уже созданы целенаправленной деятельностью человека – это государство, магистраты, религиозные общины, политические партии, общественные группы, объединения. Общество ученый представлял как сплетение различных союзов, образованных людьми, но ни как не разделение или даже подчинение новыми союзами самобытных. Чтобы понять истоки, развитие и сущность «живого права», следует, прежде всего, изучать порядок, существующий в «союзах» [9, С. 51].

В контексте теории «живого права» алгоритм прагматизма выглядит следующим образом:

1. фактическая и многократная повторяемость поведения в определенном общественном союзе (организации людей), созданного на основании общего интереса.
2. концептуализация фактически и многократно по-

вторяемого поведения в определенном общественном союзе юристами (в виде обычая, правила, традиции, добрых нравов и т. п.). Эрлих подчеркивает, что правовые явления латентно присутствуют в социальных практиках, и как бы только и ожидают социологически подкованного юриста, который извлечет их и сформулирует в форме норм решения (прецедентах) или правовых предложений (кодексах обычного права, законах и т. п.) – таким выглядит бытие права в описании Эрлиха [1, С. 160].

3. нормативное закрепление должного образца поведения в правовом предложении государством.

Ценность идей Е. Эрлиха связана не с тривиальной мыслью о том, что право связано с обществом; их ценность – в создании экспликативной схемы, позволяющей констатировать и объяснить такую связь. Центральным звеном этой схемы и является концепция живого права, которая проясняет то, как право формируется в обществе и транслирует в социальное общение представления о справедливости [1, С. 159].

Таким образом, при традиционном типе общества право развивается на основе торговых, строительных, сельскохозяйственных обычаев, а также на обычаях использования и применении природных ресурсов.

Современный период развития цивилизации рассматривается как переходный от индустриального к постиндустриальному обществу, характеризующийся появлением новых информационных технологий. Такой тип общества в науке принято называть «информационным».

Термин «информационное общество» был введен в научный оборот в начале 60-х гг. XX века Ф. Махлупом и Т. Умесао и фиксирует одну из важнейших характеристик общества как объединенного единой информационной сетью. Дальнейшее развитие указанные идеи получили благодаря работам профессора Гарвардского университета Д. Белла и профессора Токийского технологического института Ю. Хаяши, а также японского ученого Й. Масуде [4]. Д. Белл вместе с Э. Тоффлером в своих трудах сформулировали основные черты информационного общества, которое описывалось не как фаза индустриального типа общества, а как совершенно новое этап (тип), следующий за индустриальным [3]. Такое общество Э. Тоффлер назвал «третьей волной» [13].

В индустриальный период, характеризующийся акцентом на развитие промышленности, человеком были освоены материальные ресурсы, энергия и сырье. На этом этапе экономического развития, преобладала антропологическая парадигма, идущей в первую очередь от «социального» – потребностей человека. Складывалось общественное мировоззрение под общим названием в разрезе экологии, как «парадигма человеческой исключительности». С. Клаусер, который ввел понятие «человеческой исключительности» в научный оборот, назвал это «верой в прерывность эволюции между человеком и другими биологическими существами» [2, р. 11].

В этот период развитие получает экологическое право. Государство в большей степени по средствам права регулирует отношения по приобретению права собственности на землю, природные ресурсы и средства производства.

С 1917 года стало формироваться экологическое (природоресурсное) право. Б. В. Ерофеев утверждает, что

формирование экологического права прошло три основных этапа: возникновение, становление и развитие экологического права в рамках «земельного права в широком смысле»; развитие экологического права в рамках природоресурсовых отраслей; современный период развития экологического права, его выход за рамки природоресурсовых отраслей, переход к природоохранному праву [8, С. 79].

Именно в индустриальный период (в 20-е гг. XX в.) В.И. Вернадский обратил внимание на мощное воздействие человека на окружающую среду и преобразование современной биосферы. Человечество как элемент биосферы, считал он, неизбежно придет к пониманию необходимости сохранения всего живого на Земле и охватит разумным управлением живую оболочку планеты, превратив ее в единую сферу – ноосферу (сферу разума). Это новое понятие Вернадский сформулировал в 1944 году. Он успел лишь в общих чертах наметить основы нового учения, но его слова и сейчас актуальны и звучат предостерегающе: «В геологической истории биосферы перед человеком открывается огромное будущее, если он поймет это и не будет употреблять свой разум и свой труд на самоистребление» [16].

По мнению ученого, ноосфера – материальная оболочка Земли, меняющаяся под воздействием людей, которые своей деятельностью так преобразуют планету, что могут быть признаны «мощной геологической силой». Эта сила своей мыслью и трудом перестраивает биосферу «в интересах свободно мыслящего человечества как единого целого» [5 С. 241-242].

Постепенно идея ноосферы захватила умы многих известных ученых во всем мире, что само по себе говорит о ее значимости и глобальном характере.

В эпоху ноосферы сможет вступить лишь по-настоящему высокообразованное общество, понимающее свои цели, отдающее отчет в трудностях, стоящих на пути его развития, способное соизмерять свои потребности с теми возможностями, которые дает ему Природа [10, С. 254-255]. Такое общество должно обладать общественным интеллектом, которое представляет собой совокупный интеллект общества, главным критерием качества которого становится качество управления будущим [12].

Категория общественного интеллекта есть категория новой неклассической, ноосфероориентированной парадигмы социологии в XXI веке – неклассической ноосферной социологии [7]. Она по-новому заставляет взглянуть на общество как систему, а именно как на систему-организм, имеющую гомеостатические механизмы, ориентированные на поддержание систем жизнеобеспечения в определенных пределах. Общественно необходимые потребности – отражение таких пределов. Нарушение последних в рыночно-капиталистической логике развития – один из источников нарастающей опасности экологической гибели человечества уже в XXI в.

На основе ноосфероориентированной парадигмы должны сегодня основываться все цивилизованные общества, сохранение ноосферы должно стать главным социальным интересом, условием развития гражданского общества, а значит и право должно развиваться в этом направлении.

Лишь при переходе от индустриального к постиндустриальному обществу и в дальнейшем к информаци-

онному, постепенно, столкнувшись с рядом проблем губительного воздействия промышленности и формирования в общественном сознании мнений о неисчерпаемости природных ресурсов, человечество пришло к осознанию пагубности для нашей планеты антропоцентрических экологических воззрений. На рубеже 1970-х 1980-х г.г. поднимается вопрос о пересмотре взглядов на взаимоотношение человека и природы, о необходимости взглядов на взаимоотношение человека и природы, о необходимости массового формирования такого качества, как экоцентричность личности [11, С. 29].

В последние десятилетия значительно возросли интерес и активность гражданского общества и неправительственных организаций в отношении охраны окружающей среды, о чем свидетельствует новое направление в деятельности Организации Объединенных Наций, которое сложилось в 90-х годах XX в. Это прежде всего участие неправительственных организаций в деятельности ООН по вопросам охраны окружающей среды, а также представителей деловых кругов в Глобальном договоре ООН, предусматривающем их обязательства способствовать предупреждению негативных воздействий на окружающую среду, повышение ответственности за состояние окружающей среды, развитие и распространение чистых технологий [17].

Правовое закрепление активного участия гражданского общества в решении вопросов сохранения природной среды выразилось также в принятии такого необходимого международно-правового документа, как Конвенция о доступе к информации, участии общественности в процессе принятия решений и доступе к правосудию по вопросам, касающимся окружающей среды (Орхусская конвенция) [18].

Право на устойчивое и экологически безопасное развитие в качестве важнейшего принципа было закреплено в Повестке дня на XXI век, принятой на Конференции ООН по окружающей среде и развитию в Рио-де-Жанейро в 1992 г. [19]. Экономическое развитие должно быть экологически безопасным и устойчивым. С тех пор прошло более 20 лет, однако деградация окружающей среды в результате человеческой деятельности продолжается ускоренными темпами, о чем свидетельствует Доклад о развитии человека 2007/2008 «Борьба с изменениями климата: человеческая солидарность в разделенном мире», подготовленный группой экспертов Программы развития ООН (ПРООН) [15].

Таким образом, сегодня приходится констатировать, что международные нормы в сфере сохранения окружающей среды остаются неисполнимыми декларациями. Для того, чтобы остановить процесс разрушения человеком окружающей среды российские доктора философии Л. С. Гордина и М. Ю. Лимонад разработали Ноосферную этико-экологическую конституцию человечества [6].

Проект «Ноосферная этико-экологическая конституция человечества», рассматривает Человечество как духовноэкологическую категорию с правовым статусом и социальной ролью. Правовой статус – это система генеральных прав, свобод и обязанностей в соответствии с принятыми ООН и существенно дополненными нормами отношений Человечества и планеты Земля. Социальная роль Человечества – его сознательно организованная деятель-

ность как гаранта сохранения природы и ресурсов жизнедеятельности, обустройства мест проживания отдельных социальных групп на Земле и во Вселенной. Ноосферная этикоэкологическая конституция – документ, обосновывающий новую форму правового регулирования в мировом сообществе и исходящий из понятия Конституции как закона о постоянном (вечном).

Авторы Ноо-Конституции обосновано считают, что Наивно полагать, что общество будущего обойдется в своем устройстве без такого инструмента как право. Разработка права в русле НооКонституции закономерно продолжается и развивает ныне действующие Конституции разных стран, декларации, хартии, соглашения и договоры. НооКонституция – следующий этап развития общественной жизни. Но не с насильственным механизмом применения права, а с принципом сознательного, добровольного следования ему.

В условиях развития информационного общества свобода и доступность информации приводят к растущему участию граждан в обсуждение проблем сохранения природной окружающей среды, так и законопроектов связанных с указанной тематикой. Информационные технологии становятся серьезным инструментом, который в силу коренным образом изменить взгляды людей и в т.ч. законодателей с антропоцентрических на инвайроментальные т.е. идущие от природы, рассматривающей человека, как элемент целостной природной системы.

На этапе постиндустриального общества природоресурсное законодательство не играет роль детерминанты развития права окружающей среды (инвайроментального права): на первое место выходит информация и знания, а главным приоритетом развития права является сохранение ноосферы и среды обитания человека. Таким образом, степень развития ноосферного права напрямую зависит от уровня развития информационного общества и его информационной культуры.

Список литературы

1. Антонов, М. В. Ойген Эрлих: Живое право против правового плюрализма? // Известия высших учебных заведений. Правоведение. 2013. №1(306). - С. 157-181.
2. Klausner, S. On man and his environment / S. Klausner. - San Francisco: Jossey-Bass, 1971. - 224 p.
3. Белл, Д. Грядущее постиндустриальное общество / Д. Белл. – М.: Academia, 1999. - 782 с.
4. Белов, А. В. Информационное общество и информационная культура в России: к постановке проблемы / А. В. Белов // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. - 2009. - № 1. - С. 198-202.
5. Вернадский, В. И. Научная мысль как планетное явление / В. И. Вернадский. - М.: Наука, 1991. - 268.
6. Гордина, Л. С. Ноосферная этико-экологическая конституция человечества (Ноо- Конституция) / Л. С. Гордина, М. Ю. Лимонад. - Москва-Торопец: РИТА, 2007. - 104 с.
7. Григорьев, С. И. Основы неоклассической социологии / С. И. Григорьев, А. И. Субетто. - М.: Русаки, 2000. - 226 с.
8. Ерофеев, Б. В. Экологическое право: Учебник для вузов / Б. В. Ерофеев. - М.: Юриспруденция, 1999. - 448 с.

9. Марчук, В. П. «Свободное право» в буржуазной юриспруденции: Критика концепции Е. Эрлиха. Киев: Вища школа, 1977. - 158 с.
 10. Моисеев, Н. Н. Человек и ноосфера / Н.Н. Моисеев. - М.: Молодая гвардия, 1990. - 351 с.
 11. Родичева, И. В. Инвайроментальные экологический воззрения как ориентир массового осмысления взаимоотношений человека и биосферы / И. В. Родичева // Общество: политика, экономика, право. - 2008. - № 2. С. 29-30.
 12. Субетто, А. И. Общественный интеллект: социогенетические механизмы развития и выживания (философско-методологические основания и начала теории общественного интеллекта) / Дисс. на соиск. уч. ст. д.ф.н. в форме науч. доклада / А. И. Субетто. - Н.Новгород: НГАСА, 1995. - 57 с.
 13. Тоффлер, Э. Третья волна / Э. Тоффлер: - М.: АСТ, 2004. - 784 с.
 14. Эрлих, Е. Основы социологии права / Перевод Антонова М.В. СПб.: ООО «Университетский издательский консорциум», 2011. - 623с.
 15. Доклад о развитии человека 2007/2008. Борьба с изменениями климата. Человеческая солидарность в разделенном мире: пер. с англ. / К. Уоткинс[и др.]; под ред. К. Уоткинса. - М.: Издательство «Весь Мир», 2007. - 400 с.
- Электронные ресурсы удаленного доступа (Интернет)
- Вернадский, В. И. Несколько слов о ноосфере [Электронный ресурс] / В. И. Вернадский. 1991. Режим доступа: <http://vernadsky.name/wp-content/uploads/2013/01/neskolko-slov-o-noosfere.pdf> (дата обращения 14.10.2014).
 16. Док. ООН А/58/817 от 11 июня 2004 г. «Мы народы: гражданское общество, ООН и глобальное управление»: Доклад Группы видных деятелей по вопросу отношений между ООН и гражданским обществом [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://vernadsky.name/wp-content/uploads/2013/01/neskolko-slov-o-noosfere.pdf>. (дата обращения 14.10.2014).
 17. Док. ЕЭК ООН ECE/CEP/43 от 23-25 июня 1998 г. «Конвенция о доступе к информации, участии общественности в процессе принятия решений и доступе к правосудию по вопросам, касающимся окружающей среды» [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/pp/documents/cep43r.pdf> (дата обращения 14.10.2014).
 18. 19. Док. от 3-14 июня 1992 г. «Рио-де-Жанейрская декларация по окружающей среде и развитию» [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/riodecl.shtml (дата обращения 14.10.2014).

ИДЕЙНО-ЦЕННОСТНЫЕ ПАРАДИГМЫ И ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Дернова Нина Александровна,

доцент, директор филиала ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный аэрокосмический университет им. академика М.Ф. Решетнева» в г. Железногорске, Россия, г. Железногорск

IDEOLOGICAL AND VALUE PARADIGM AND THE FORMATION OF SOCIAL INTELLIGENCE

Dernova Nina Alexandrovna, associate professor, director of branch Siberian State Aerospace University named after Academician M.F. Reshetnev in Zheleznogorsk, Russia, Zheleznogorsk

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются проблемы формирования интеллекта в условиях трансформации российского общества. Анализируются факторы определяющие универсум социокультурной сферы. Специфика ценностей социального интеллекта славянского культурно-исторического типа противопоставляется иным конкретно-историческим типам культуры.

ABSTRACT

The article deals with the problems of intelligence in conditions of transformation of Russian society. In this article the factors defining the universe of socio-cultural sphere are defined. The specificity of the values of social intelligence of Slavonic cultural-historical type is matched against specific historical styles of culture.

Ключевые слова: парадигма, социально-культурная деятельность, социальный интеллект, факторы социокультурной сферы, славянский культурно-исторический тип.

Keywords: paradigm, socio-cultural activity, social intelligence, factors of the socio-cultural sphere, slavonic cultural-historical type.

В условиях динамичных трансформаций российского общества, модификации социокультурного, в том числе коммуникативного пространства проблемы формирования социального интеллекта признаются особо акту-

альными. Рост публикаций прикладного характера заставляет обращаться к парадигмальным основам процесса социализации. Сама эволюция парадигм гуманитарного знания превращается в фактор развития педагогики. Но, к сожалению, генезис самих парадигм, их аксиологических

оснований не стал в должной мере объектом специальных исследований как в науковедении, так и в теории социально-культурной деятельности, где, по преимуществу, освещается процесс формирования социального интеллекта.

Анализ содержания и структуры качественных изменений социально-культурной деятельности в русле формирования социального интеллекта выявляет детерминанты отхода от традиционного кумулятивистского подхода и ориентирует на поиск принципов, которые предопределили бы параметры предметно-проблемного поля и методологические установки ученых, занимающихся изучением управления в социокультурной сфере и тем самым минимизировали последствия некоторой векторной неопределенности социокультурных воздействий.

Поскольку в понятии «парадигма» объективированы важные значения методологических ориентиров ученых практически всех областей гуманитарного знания, классификации парадигм разнообразны. Мы употребили понятие «идейно-ценностные парадигмы» с целью обозначения методологических феноменов, играющих роль фундаментальных оснований при определении направленной целенаправленного воздействия на личность в процессе её социализации. При рассмотрении идейно-ценностных парадигм, мы стремимся обратить внимание как на деятельность профессионалов, создающих модели систем образования, так и на особенности современной стадии аксиологического универсума социокультурной сферы. При этом мы соглашались с мнением Н.Н.Ярошенко, что парадигма является моделью «научно-поисковой деятельности в единстве её методологии, теории и технологии», то есть наиболее общими эксплицитными правилами, «которые являются основой для решения задач науки» [6, с.77]. Утверждение о временном характере парадигм (в чем мы вполне согласны с автором) предопределяет выявление особенностей исторического этапа науки, которые и определяют её «работоспособность» и признание сообществом ученых.

Аксиологический универсум социокультурной сферы находится под влиянием:

- повышения активности межкультурных взаимодействий в русле глобализационных процессов;
- процессов социальной дифференциации современного российского общества, противоречиями между системами ценностей различных страт;
- видоизменения вертикальной и горизонтальной социальной мобильности в коммуникативной сфере;
- модификации процесса урбанизации, сопровождающейся симптомами потребительского общества, основанного на инокультурной системе ценностей;
- формирования локальных идентичностей, имеющих свои аксиологические традиции и инновации.

Вполне естественно, что данные факторы существенным образом влияют так же на содержание социального интеллекта, под которым мы будем понимать совокупность способностей, обеспечивающих интериоризацию культуры, адаптацию личности в социокультурной системе, её встраивание в межличностные, профессиональные отношения, самопознание, саморефлексию, предвидение и прогнозирование последствий жизнедеятельности. Источниками развития социального интеллекта являются эпистемологический багаж культуры,

научная методология, позволяющая интегрировать все источники коммуникативной компетенции, что открывает возможность концептуализации социальных взаимодействий, эстетическая деятельность, а, главным образом, жизненный опыт как синтез индивидуального и социального, интериоризация норм, ценностей социокультурной среды.

В свете данного определения мы считаем возможным в определенной мере опираться на классификацию парадигм социально-культурных исследований, предложенную Н.Н.Ярошенко и выделять парадигму частной инициативы, парадигму педагогического воздействия и парадигму социальной активности [6]. Однако полагаем, что цель нашего исследования позволяет, остановившись на ценностно-целевом уровне в структуре методологии социально-культурной деятельности, обратиться еще к одному критерию: типологии культур. В этом случае иначе будут выглядеть социальные задачи формирования социального интеллекта, ценностные ориентации в процессе субъект-субъектного социального взаимодействия, ориентиры приобщения к достижениям культуры.

Включаясь в социум, личность интериоризирует все многообразие социально-культурного пространства. Мы сознательно не разграничиваем понятия «социально-культурное пространство», «пространство культуры» и «культурное пространство», хотя и отдаем себе отчет в имеющей место смысловой вариативности понятий. Если мыслить культуру как вторую природу, общество как мир культуры, на первый план выходит глубокое, неразрывное единство общества и культуры, выявляются культурные детерминанты социальных трансформаций, применяется принцип культурицентризма [2]. В этом случае идейно-ценностные парадигмы, лежащие в основе управления формированием социального интеллекта типологизируются в соответствии с формационными, цивилизационными, культурно-историческими характеристиками.

В каждом конкретно-историческом типе культуры мы видим бытование общих концептуальных ценностей социального интеллекта [3].

Ретроспективный анализ типов культуры обнаруживает синкретизм природного и социального в ранних формах культуры. Социальное положение, статусные предпочтения, формы участия в жизни общества экстраполированы из законов природы. Растворенность духа в природе (Н.Бердяев) детерминирует правила и нормы общения в семье и в обществе в целом.

В антропокосмогоническом типе культуры, господствовавшем в античном мире Греции и Рима жизнь, телесность, здоровье, качество жизни предопределены философскими принципами. Отсюда – и постулаты социального интеллекта. Здесь же мы видим разветвление социокультурных, в том числе поведенческих стандартов, получивших развитие в европейской культуре вплоть до нашего времени, истоки ценностей рационально-нормативного, критико-просветительского, индивидуально-прагматического типов культуры.

Исходящий от софистов антропологизм, требующий признания человека мерой всех вещей, а свободную волю единственной доминантой социального поведения, становится основой идейно-ценностной парадигмы западной цивилизации. На первый план выходит индивидуализм в его теоретической, политической, хозяйственной, этической, эстетической и других формах. Автономное существование человека провозглашается одной из высших

ценностей, эгоизм не осуждается, а, напротив, приветствуется в качестве основы для свободного развития. В социальной коммуникации в следствие этого утверждается представление о правомерности «войны всех против всех», анархии и либерализма. Этический индивидуализм есть самоцель. Если обратиться к сфере частной жизни, то здесь либералы наряду со свободой вероисповедания ратуют за «свободу образа жизни, свободу секса, брака, употребления наркотиков [5,с.111]. Идеальным стандартом социального уклада мыслится такая общественная организация, где личность не стеснена в своем статусном и ролевом самоопределении. В социальном интеллекте представителя данного типа культуры в качестве мировоззренческой доминанты существует представление о человеке как хозяине, творце, независимом от тенденций истории и условий, предназначение человека – миф. В аксиологическом поле индивидуалистического, а на современной стадии – потребительского общества понятие свободы претерпевает значительные модификации. С одной стороны, человек подчинен правовым нормам, законам, казалась бы вседозволенность и отсутствие ограничений в социальной коммуникации не должны иметь места. Но, с другой, провозглашается ценность возможности активного отношения к существу, постоянное стремление перестроить настоящее в соответствии с собственными идеальными конструкциями. Назревает противоречие между желанием переустройства мира и потребительскими ценностями: жить сегодняшним днем, именно «здесь и сейчас» является непреходящей ценностью. Некоторую искусственность идейно-ценностной парадигмы потребительского общества отмечают Ч.Баккариа, Ж.Липовецки, М.Оукеншотт. Поэтому социальный интеллект индивидуалистического общества – это социальный интеллект «бунтующего человека». Данный бунт обусловлен наличием ницшеанских настроений, когда именно воля, будучи внутренним стержнем человека, подавляется волей себе подобных. «Жить свободно,- пишет Ж.Липовецки,- не подвергаясь принуждениям, от начала и до конца выбирать свой способ существования,- этот и никакой другой факт общественной и культурной жизни не является более значительным событием в глазах современников. Это предел устремлений, наиболее законное право человека» [1, с.22].

Прагматические интересы, предопределенные социально-экономическим укладом, заставляют признавать правомерность плюрализма целей и благ. Наряду с этим экзистенциализм акцентирует внимание на разительных противоречиях между внутренним миром личности и окружающей жизнью. Социальный интеллект человека

должен лавировать в море социальной реальности, отчужденной от него, подавляющей его, вызывающей к жизни отрицательные эмоции. Найти смысл в бессмысленной экзистенции – вот задача социального интеллекта.

Социальный интеллект славянского культурно-исторического типа ориентирован на иные ценности. В отношениях человек-социум приоритет отдается обществу. В ценностном универсуме человека присутствует требование влиться в коллектив, соответствовать коллективу, идентифицировать себя с ним. Выполнение долга перед обществом представляется первоочередной задачей. Поскольку автономия личности достаточно слаба, преобладает тенденция к единству, общности, в стремление стать соборной личностью. Среди социально-психологических установок ценятся гармония, темпоральная уравновешенность традиций и инноваций. Традиционные духовно-нравственные ценности являются основой индивидуального бытия. При этом ценностное поле непротиворечиво, синкретично. Ценится устойчивость социальных отношений (старый друг лучше новых двух). Социальная адаптация желательна без разрушения прежних структур и связей. Монблан ценностей социального интеллекта наряду с иерархией характеризуется соподчиненностью и взаимными переходами семейных и клановых ценностей друг в друга.

Таким образом, идейно-ценностные парадигмы социального интеллекта находятся в зависимости не только от конкретно-исторических условий, «вызовов» эпохи, социальных заказов, но и от типов культуры, специфики социокультурной системы, где в процессе социализации происходит формирование социального интеллекта.

Список литературы

1. Ж. Липовецки. Эра пустоты. – СПб: В.Даль, 2001 – 332 с.
2. Морозова О.Ф. Культура – смысловая детерминанта социального управления.- М: АТиСО, 2011 – 220с.
3. Морозова О.Ф. Проблемы рефлексии и методологии социального управления. – М.: АТиСО, 2008 – 254 с.
4. Пискорская С.Ю. Стиль научного познания и его стандарты.- Красноярск: СибГАУ, 2007 – 244с.
5. Уолдрон Дж. Теоретические основания либерализма// Современный либерализм: Ролз, Берлин, Дворкин, Кимлика, Сэндел, Тейлор, Уолдрон.-М.: Прогресс-традиция, 1998 – 108-137 стр. 111).
6. Н.Н.Ярошенко.Н.Н. История и методология теории социально-культурной деятельности. - М.: МГУКИ, 2007 - 360 с.

О НЕОБХОДИМОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ЕДИНОЙ ТЕОРИИ СВОЙСТВ

Карлик Евгений Александрович

инженер, Российское философское общество, г. Москва

TO NECESSITY OF CREATING UNIFIED THEORY OF PROPERTIES

Karlik Evgeny, engineer, Russian philosophical society, Moscow

АННОТАЦИЯ

Представлена ЕДИНАЯ ТЕОРИЯ СВОЙСТВ и новая концепция существования форм материи в материальном пространстве. «Формы материи» - это многоуровневые системы обменных процессов, которые действуют

между различными энергетическими уровнями в колебательных структурах дискретно-непрерывного материального пространства. Энергетические уровни атома являются лишь отражением энергетических уровней материального пространства, за пределами свойств которого не существуют никакие свойства материи. Концентрируются лишь энергоинформационные свойства материального пространства. Ошибочны представления о концентрации самой материи и её реликтовом взрыве.

ABSTRACT

A Unified theory of properties and a new conception of existence of forms of matter in material space is presented. 'Forms of matter' means the multilevel system of exchange processes, which take place between different energy levels in oscillating structures of discrete-continuous material space. Energy levels of an atom are just a reflection of energy levels of material space, beyond properties of which there are no material properties. Only energy-informational properties of material space are concentrated. Notion of concentration of the matter itself and its 'relict explosion' are erroneous.

Ключевые слова: обменные процессы; материальное пространство; основы науки.

Keywords: exchange processes; matter space; foundations of science.

На XX Всемирном Философском Конгрессе в СЕКЦИИ ФИЛОСОФСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ было допущено только 7 работ со всего мира и только одна работа автора со всей территории России: методология построения новых основ науки с единой теорией свойств [1]. На основе этой методологии автором разработана и опубликована «Теория обменных процессов с фундаментальным характером природы управления, направление Н. Бора и В. Паули» [2-3], материалы которой были опубликованы на философских конгрессах [4-5].

В основе создания новых основ науки, о которых здесь пойдет речь, лежат идеи Н. Бора и В. Паули о необходимости разработки ЕДИНОЙ ТЕОРИИ СВОЙСТВ (ЕТС), в которой в соответствии с принципом дополнительности Бора признаётся существование «живых-неживых» свойств — вечное, совместное, фундаментальное существование и главных свойств живой природы, и главных свойств неживой природы у всех форм материи. Аналогично в науке признано совместное существование в виде «волны-частицы» противоположных друг другу волновых свойств и свойств частиц, в связи с тем, что на самом деле истинно противоположных свойств нет в природе.

Впервые доказательство ошибочности всей системы представлений современной науки и доказательство необходимости построения единой теории свойств было высказано автором в 80 гг. в МГУ на семинаре профессора А.М. Ковалёва. Это важное доказательство, опубликованное и в книге автора, здесь приведено целиком:

«Процесс образования живых-неживых форм имеет уровневый характер: атомы объединялись в молекулы, молекулы в клетки, клетки в многоклеточные, семьи, общества и государства. Если бы весь процесс образования государства, начинающийся с уровня фундаментальных микрочастиц, отобразить на разных экранах так, чтобы авторитетные физики видели только микрочастицы и процессы их объединения, авторитетные химики видели только молекулы и процессы их объединения, а авторитетные биологи и социологи видели бы только, соответственно, процессы объединения клеток и людей, то один и тот же процесс появления государства (начинающийся с уровня микрочастиц) оказался бы описанным этими учёными абсолютно различно и с помощью «качественно несводимых» представлений физики, химии, биологии и общественных наук.

Но поскольку учёные видели на разных экранах с различным увеличением лишь один и тот же процесс, то,

следовательно, процесс образования государства из микрочастиц должен был быть описан физиками, химиками, биологами и представителями общественных наук на одном, едином языке единой науки, поскольку свойства материи не могут зависеть от разрешающей способности очков на носу авторитетных представителей науки.

Сопоставив абсолютно разнородные описания одного и того же процесса различными учёными мы можем сделать вывод, что все вместе авторитетные учёные современной науки убедительно опровергают авторитет каждого в отдельности. Эта ситуация наглядно свидетельствует, что до авторитетных идей в области фундаментальных представлений и физике, и другим современным наукам ещё очень далеко. Только после построения единой теории свойств единой науки различные специалисты смогут всех убедить, предложив единую картину свойств мироздания, что они действительно отражают реальность» [2, с. 32-33].

Важно здесь увидеть, что это доказательство необходимости построения ЕТС обосновывает и закон диалектики о единстве противоположностей, и его изложение Н. Бором в виде принципа дополнительности, который, как и упомянутый закон диалектики, является всеобщим [2, с. 37-38].

Разработка автором ЕТС обнаружила одинаковый характер коренной ошибочности и основ современной науки, и основ общественных наук: ведущие учёные РАН и политики игнорируют закон диалектики о единстве противоположностей и его изложение Н. Бором в виде принципа дополнительности, сохраняя в корне ошибочную систему современной науки с раздельным существованием противоположных свойств.

Все противоположные свойства существуют только в единстве и вообще не существуют раздельно.

В частности, эта коренная ошибочность представлений общественных наук приводит в теориях собственности к ошибочному признанию отдельного существования частных и общественных форм собственности вместо признания лишь единых, частно-общественных форм, необходимость которых доказана автором в давно опубликованной в МГУ новой теории форм собственности [6]. В этой новой теории форм собственности показано, что реальны лишь частно-общественные формы собственности: либо в наибольшей мере частные, однако сохраняющие общественные качества, либо в наибольшей мере общественные, однако сохраняющие частные качества. В связи с этим, внедрённые как отдельно существующие

«общественные формы собственности» оказываются лишь бесхозным имуществом, а «частные формы» оказываются рассадником преступности [7-8]. По этой причине внедрённые в экономике частные формы собственности не только потопили в злоупотреблениях мировую банковскую систему и привели к мировому кризису, но и потопили в злоупотреблениях и коррупции все бывшие соц. страны при введении частных форм собственности путём приватизации. [2, с. 90-97]. Предупреждения автора, сделанные при его обращениях в РАН и к президенту В.В. Путину, были полностью проигнорированы [2, с. 13-16]. В этих обращениях автор доказывал, что необходимо построение новых основ науки с ЕТС и необходим переход на основе ЕТС к социальным, частно-общественным формам собственности, зависимым от государства и общественных организаций трудящихся, и что максимально независимые от народа частные формы собственности приведут к всплыванию в социальных структурах (как это хорошо видно по событиям в современной Украине) мошенников типа Порошенко с мешками денег и прирожденных захватчиков чужой собственности генетических нацистов типа Музыченко, что неизбежно приведёт к образованию социальных раковых опухолей современного нацизма и нацистским войнам [2, с. 195-196].

На примере социальной катастрофы на Украине можно наглядно убедиться во что обходится догматизм наших руководителей науки и государства, игнорирующих необходимость отрицания ошибочных основ науки и политики и игнорирующих необходимость разработки новых основ науки с единой теорией свойств.

Полное несоответствие основ науки требованиям существования лишь единых, живых-неживых свойств приводит к тому, что современные основы науки ошибочны и находятся на уровне алхимии. Однако в условиях голодной науки, никто из руководителей РАН не заинтересован в построении новых основ науки с направлением Н. Бора и В. Паули. Новая наука с ЕТС, которую потребовали Н. Бор и В. Паули, отличается от современных основ науки как наука с круглой Землёй отличается от науки с плоской Землей. Это означает что всё представления современной науки оказываются лишь удобряниями при разработке ЕТС и новых основ науки. Но такова вечная судьба перехода науки к радикально новым основам, в связи с которой все авторитеты современной науки сегодня оказываются лишь тормозом в реализации идей Бора и Паули. Именно эта причина полного несоответствия научных авторитетов задаче коренного развития основ науки приводит к параличу коренного развития основ науки.

О том, что теория свойств современной науки находится на уровне алхимии с различными языками свойств для живой и неживой природы, от которых необходимо отказываться и идти в сторону построения ЕДИНОЙ ТЕОРИИ живых-неживых свойств — этот вывод ранее был сделан на основе принципа дополнительности великим В. Паули в его известном высказывании о необходимости отказа от метафизики и онтологии и необходимости построения нового, фундаментального языка и новых основ науки с единым языком свойств:

«Попытка создания психофизического монизма представляется мне сегодня несравненно более перспективной, если искомый единый язык (еще неизвестный, нейтральный по отношению к дихотомии психического -

физического) будет отнесен к более глубокой невидимой реальности... При таком подходе придется пожертвовать онтологией и метафизикой, зато выбор падет на единство бытия». (В. Паули, цитируется по В. Гейзенберг. Философские взгляды Вольфганга Паули).

Здесь В. Паули поставил задачу, которую наука ранее только частично решила в области свойств атомов, перейдя от «качественно отличительного» языка к единому электронному языку свойств атомов современной химии. Однако метафизические свойства атомов — сплошная ошибка из-за отсутствия в их свойствах единства свойств живой и неживой природы, которого требует принцип дополнительности. Глубоко понимавший это В. Паули потребовал идти дальше — ввести в основы науки единый язык свойств: психических свойств в единстве с физическими свойствами. Здесь у В. Паули речь идёт о едином языке «живых-неживых» свойств со свойствами и живой, и неживой природы, который необходим для построения единой теории свойств и новых основ науки, отражающих «единство бытия».

Предложенный автором язык ТЕОРИИ ОБМЕННЫХ ПРОЦЕССОВ является попыткой создания такого единого языка всех свойств, о необходимости которого говорил В. Паули и которым должен являться язык энергоинформационных обменных процессов в связи с тем, что в работах автора показано, что формы материи — это лишь многоуровневые системы энергоинформационных обменных процессов [3], которые совпадают с системами управления и действуют между различными энергетическими уровнями дискретно-непрерывных колебательных структур материального пространства [2, с. 114-118]. Энергетические уровни атома являются лишь отражением энергетических уровней материального пространства, за пределами свойств которого не существуют никакие свойства материи [2, с. 117]. Концентрируются до максимума концентрации энергии лишь энергоинформационные свойства материального пространства. Концентрации самой материи (т.е. материального пространства) никто никогда не видел и превращение материи в точку с последующим «реликтовым взрывом Вселенной» является физико-математической фантастикой [2, с. 40-46], финансирование которой давно пора полностью прекратить и сэкономленные средства направить на разработку новых основ науки с направлением Н. Бора и В. Паули.

Важно увидеть, что существование лишь единых живых-неживых свойств и единой живой-неживой природы приводит к признанию необходимости фундаментального характера природы управления и выдвигает ВОЛЮ и ПРИЧИННОСТЬ, присущую природе управления живых форм, в уровень фундаментальных свойств мироздания.

В первом приближении можно считать, что все основные свойства человеческого сознания, определяющие его способности управлять и его способности обеспечивать свою жизнедеятельность, присущи и всем живым формам, предшествующим человеку, вплоть до свойств микрочастиц, поскольку все основные свойства мироздания, в том числе свойства живой природы, являются лишь энергетически усиленными фундаментальными свойствами структур материального пространства. Это крайне приближённое представление о фундаментальном характере основных свойств живой природы всё же позволяет

строить развитую теорию подобия процессов объединения живых форм, происходящих путём развития в колониях качественно единых живых форм энергоинформационных обменных процессов, совпадающих с системами управления и вызывающих одни и те же в разных уровнях живых форм процессы дифференцировки, приводящие первоначально к дифференцировке свойств на «берущих блага» и «отдающих блага», на базе которой далее образуются качества хищных, управляющих, нейтральных и управляемых живых форм, что приводит к объединению формами управления разрозненных форм в более крупные формы во всех колониях качественно единых форм: от колонии микроформ до колонии государств.

В связи с единством процессов дифференцировки основные черты истории образования различных свойств повторяются во всех уровнях живой природы, в связи с чем берущие, отдающие и нейтральные формы существуют и среди микроформ, и среди атомов, и в человеческом обществе, и среди государств. Это позволяет предложить всеобщий закон дифференцировки свойств живых форм [2, с. 120-123], а также строить единую теорию образования живых форм и развития их свойств от фундаментального уровня до государств и получать проекцию свойств, сохраняющихся в процессах объединения форм, в уровень фундаментальных свойств материального пространства, что позволяет вскрыть таким путём фундаментальные свойства материального пространства [2, с. 32-33]. Разработка этого направления автором в ТЕОРИИ ОБМЕННЫХ ПРОЦЕССОВ (ТОП) позволила автору предсказать свойства стволовой клетки [2, с. 9-11], определить, что рак существует не только в биологических организмах, но и в организмах государств [2, с. 135-136], что, в частности, позволило автору предсказать образование афроазиатской социальной раковой опухоли с афгано-арабским ядром. [2, с. 155 - 156].

Дальнейшая разработка ТОП с единой теорией свойств систем энергоинформационных обменных процессов не только позволит устранить ошибочные коренные представления в теории живых форм, которых особенно много в сплошь ошибочных социальных науках, но и строить единую науку, постоянно уточняя то фундаментальные свойства материального пространства, то систему развития этих свойств в живой природе. При этом, постоянно уточняемая проекция свойств живой природы в уровень фундаментальных свойств [2, с. 55-60] оказывается таким путём вскрытия фундаментальных свойств и структур материального пространства, который полностью отсутствует в современной метафизической физике из-за отсутствия в ней единства свойств живой и неживой природы и процессов эволюции свойств форм материи.

Поясним ниже, почему язык энергоинформационных обменных процессов оказался единым языком единой теории свойств. Приведём здесь простейшее обоснование:

В процессах объединения колоний качественно единых упорядоченно функционирующих форм, иначе говоря, в процессах строительства упорядоченно функционирующих форм, у вновь построенных более крупных форм сохраняется способность объединяться с себе подобными. Благодаря этому сохранению способности объединяться с себе подобными, начиная с фундаментального уровня, вместе со свойством, вызывающим объеди-

нение, сохраняется в процессах строительства более крупных форм единый фундаментальный язык свойств, объединяющих все живые формы материи от колоний микроформ до колоний государств. Этим языком оказывается язык энергоинформационных систем обменных процессов, совпадающих с системами и свойствами управления и развивающихся в колониях качественно единых, упорядоченно функционирующих форм, благодаря чему происходит процесс строительства более крупных живых форм: объединение формами управления разрозненных колоний в более крупные упорядоченно функционирующие формы.

Для того чтобы хотя бы заподозрить реальность направления создания новых основ науки, предложенного Бором и Паули, достаточно пошевелить рукой и увидеть, что «мёртвая» механика и вообще все метафизические свойства руки существуют и действуют в единстве с волей и со сложнейшими свойствами нашего сознания, что свидетельствует о единстве метафизических свойств с самыми сложными свойствами живой природы и о совместном существовании свойств живой и неживой природы, которого требует принцип дополнительности.

В направлении Бора и Паули с фундаментальным единством свойств живой и неживой природы ВОЛЯ оказывается в ряду фундаментальных свойств. Она оказывается, как и во всей живой природе, причиной всех действий и процессов развития, в связи с чем Бор говорил о «свободе воли электрона», а Паули говорил, что здесь наука идёт к главному представлению религии, что всё создано «волей Всевышнего». Это послужило причиной для обвинения Бора и Паули в идеализме.

Продвижение в основы науки Н. Бором и В. Паули воли и свойств живой природы, в которой с эталонами делать нечего, физики встретили как надвигающуюся безработицу. Физикам-ядерщикам нужны примитивные плюсы и минусы для отражения свойств и неразвивающаяся природа с эталонами, для хорошо оплачиваемых математических моделей, которые окончательно превратили современную космологию в фантастику. В массе своей физики до сих пор молча или вслух причисляют к «идеализму» главное направление развития науки, предложенное Н. Бором и В. Паули. Однако именно физики обязаны были защитить Бора и Паули от попыток причислить идеи этих великих мыслителей к идеалистическим фантазиям. Они обязаны были напомнить, что у Бора и Паули речь идёт не о фантастической воле Всемогущего, а о воле, реально существующей в свойствах живой природы. И речь идёт о научном следствии принципа дополнительности Бора, а не о религиозных фантазиях Бора и Паули.

Упомяну здесь важнейшие разделы ТЕОРИИ ОБМЕННЫХ ПРОЦЕССОВ:

Методология теории обменных процессов – методология построения единой науки [2, с. 55-61].

Общие представления теории обменных процессов [2, с. 47-54].

Теория эволюции систем управления [2, с. 90-97].

Модель структурного материального пространства с единой информационной теорией свойств и единой теорией природы всех процессов и времени – направление создания базы единой науки [2, с. 114-123].

Теория социальных проблем на базе теории обменных

процессов [2, с. 124-228].

Приведённые выше разделы дают некоторое представление о содержании книги автора с направлением создания ЕТС и о той основной её части, которая неизбежно осталась за пределами этой статьи, главной целью которой было добиться понимания идеи В. Паули, почему необходимо отказаться от метафизики и существующих основ науки.

Метафизика с эталонными свойствами не может быть основой ЕДИНОЙ ТЕОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ СВОЙСТВ, которая должна лежать в основах науки, как этого потребовали Н. Бор и В. Паули. Метафизика является лишь частным случаем отражения свойств природы, который вообще не пригоден для отражения лабильных информационных свойств живой природы и лишь ограниченно пригоден для ядерной физики и неживой природы, где в условиях большой концентрации энергии господствуют чрезвычайно инертные процессы изменения свойств и можно водить эталонные свойства. Поэтому неизбежен переход науки к построению ЕДИНОЙ ТЕОРИИ СВОЙСТВ на базе фундаментального характера свойств живой природы, которого потребовали Н. Бор и В. Паули и который является единственным путём всего дальнейшего развития науки.

Литература

1. Evgeniy Karlik. Methodology of construction of unified system of natural philosophy. TWENTIETH WORLD CONGRESS OF PHILOSOPHY. PAIDEIA: PHILOSOPHY EDUCATING HUMANITY. 10 — 16 AUGUST 1998. Abstracts. P. 105.

2. Карлик Е.А. Теория обменных процессов с фундаментальным характером природы управления. Направление Бора и Паули.—М. ЛЕНАНД, 2008.— 240 с.
3. Карлик Е.А. «Формы материи» — это лишь обменные процессы в материальном пространстве. //Философские науки. №2. 2000.—133 с.
4. Карлик Е.А. Новая философия — новая база науки. // Новое понимание философии: проблемы и перспективы. Тезисы 7—го ежегодного совещания кафедры философии РАН (20—21 дек. 1993) М.: РАН Кафедра фил. 1993 — 61 с.
5. Карлик Е.А. О фундаментальной природе психологических качеств. Материалы Второго Российского философского конгресса. Екатеринбург: изд-во Урал. Ун-та. 1999.Т. 3. — 195 с.
6. Карлик Е.А. Политические аспекты введения новой (частно-общественно-государственной) формы собственности в России/ /Вестник МГУ // Политическ. науки, № 6, 2001. — 109 с.
7. Карлик Е.А. Частно-общественная собственность — основа дальнейшего развития России и цивилизации / НОУ-ХАУ БИЗНЕСА, 2006, №2. — 37 с.
8. Карлик Е.А. Причина социальных катастроф в России и мирового кризиса — несоциальная форма частной собственности // УПРАВЛЕНИЕ БИЗНЕСОМ №5. М. 2007. — 9 с.

ЗДОРОВОЕ РЕЛИГИОЗНОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ ПРОТИВ ВИРУСА ЭКСТРЕМИЗМА

Кушхов Рамиль Борисович,

*Аспирант, ФГБОУ ВПО «Северо-Кавказская Государственная Гуманитарно-технологическая Академия»,
г. Черкесск*

АННОТАЦИЯ

Противодействие религиозному экстремизму. Здоровое религиозное просвещение. Концепции взаимодействия. Вакцина от религиозного вируса.

Ключевые слова: Террор, фанатизм, экстремизм.

Как эпидемия вируса «Эбола» распространяется по миру, так и в наше отечество пытается впиться вирус «религиозного экстремизма». Чтобы не допустить попадания вируса «Эбола» на территорию России, в аэропортах были проверены более 3 млн. человек. Как сообщает Роспотребнадзор, за последние несколько месяцев в России были зафиксированы 22 подозрения на лихорадку Эбола». К счастью, ни один из случаев наличия смертельного вируса не подтвердил.

А как же с теми, которые инфицированы вирусом «религиозного экстремизма», ведь в аэропортах и на вокзалах не видно симптомов этой эпидемии, датчики «тепловизоров» не улавливают афганских «моджахедов», так и иракских, ливийских, сирийских и иных, примкнувших к ним «ради Аллаха» со всего мира, «повстанцев» - преступников, от которых заразилось и кавказское подполье.

За последние 9 месяцев на Северном Кавказе нейтрализовано 187 членов бандформирований [1]. Вакцина от вируса должна создать отечественная наука «философия, этика и религиоведение».

Судя по имеющимся материалам этот вирус начал, распространяться западными спецслужбами в XIII веке, процесс более-менее внедрения в массы убедительную идеологию «праведного насилия» таковая была очень четко сформулирована уже не одно столетие назад), она нужна была им для:

- манипулирования ситуациями в колониальных мусульманских странах, для смены режимов руками местных жителей;
- оружие с лицензией на убийство;

- свободный доступ к чужому имуществу и противоположному полу.

Прямо рай на земле, а если умрешь, то еще и на небеса попадешь! Это не просто криминальный мир со своими понятиями, а намного более смертельное и опасное вирусное явление.[2]

[1] бегущая строка телеканала «Россия 24» время 23:45 28.10.2014 года.

[2] <http://umma.ru/otvety/krajnie-vzglyady/8480-krovavyj-biznes-i-chto-nam-delat>

Конечно, исламские богословы говорят об этом беспределе и несоответствии всего этого мусульманским канонам и ценностям уже давно, но их голос не слышен, а если и будет услышан, то будет автоматически внесен в список экстремистов на ликвидацию.

Относительно преступников, террористов и разбойников, независимо от того, какими лозунгами и цитатами они прикрывают свои преступления, претендуя на вседозволенность, в Коране четко сказано, что положено за преступления [3]:

Воистину наказания тем, кто воюет против Бога и его посланника (то есть, кто воюет против мирного населения), чинит преступления на земле (творит беззаконие и террор), - жестокое умерщвление (за убийство), или распятие (смерть за грабеж и убийство), или отсечение рук и ног накрест (за грабеж), или изоляция от общества (ссылка, тюремное заключение за угрозы и устрашения). Это — унижение для них в этой жизни, а в вечности их ждет серьезное наказание» (Св. Коран, 5:33).

Чему на самом деле учит Коран последователей заключительного Божьего посланника? Приведу лишь две цитаты.

«[Вы, мусульмане (покорные Богу), должны помнить Его наказ:] Помогайте друг другу во всем благом и в [сохранении] набожности. И не помогайте друг другу в грехе [убийстве, воровстве, насилии, терроре] и вражде. Бойтесь Аллаха (Бога, Господа) [не грешите; не посягайте на честь, имущество и жизнь других; с трепетом пред Богом держите себя от греха подалеже]. [Не стоит забывать, что] Его наказание сурово!» (см. Св. Коран, 5:2).

[3] «Перевод смыслов Священного Корана» в контексте современности начала XXI века и под углом зрения той части людей, которые говорят и думают на русском языке. Том 1-2. Шамиль Рифатович Аляутдинов. Москва. 2012 г. «ДИЛЯ» С. 1824

«Воистину, Аллах (Бог, Создатель, Творец всего сущего) повелевает [вам, о люди] быть справедливыми, благородными [в поступках] и щедрыми к близким [хотя бы на доброе слово]. Запрещает вам излишества (распутство, разврат) [совершение прелюбодеяния], аморальное [с точки зрения здорового человеческого восприятия; порицаемое, отвратительное, скверное, дурное, постыдное] и [запрещает] притеснение, покушение [на честь, жизнь и имущество других]. Назидает вам, так прислушайтесь же!» (Св. Коран, 16:90).

Пророк Мухаммад (да благословит его Творец и приветствует) сказал: «Верующий (му'мин) — это тот, с кем люди [будь то мусульмане или немусульмане] не опасаются ни за себя, ни за свое имущество [то есть находясь рядом с ним, являясь, например, его соседом

или имея торговые либо партнерские отношения, они чувствуют себя в безопасности]» [4]

Вывод: Созидайте а не разрушайте!

Современные СМИ последние 20 лет, к сожалению, воспитывают разрушителей, которые готовы положить всех и вся под любым предлогом. Не стань одним из этой серой массы безголовых хищников.

Так называемые боевики «ИГИЛ» или «Имарата Кавказ» воспитаны идеологами разрушителей, которые при желании могут обосновать свои действия и Кораном, Библией, и Конституцией. Все зависит от политической ситуации, геополитических интересов и доходности. Терроризм [5] - это бизнес, доходы от которого не сравнить даже с доходами от наркоторговли.

[4] Хадис от Фадаля ибн 'Убейда; св. х. Ибн Маджа. См., например: Ибн Маджа М. Сунан. 1999. С. 423, хадис № 3934, «сахих»; ас-Суюты Дж. Аль-джами' ас-сагыр. С. 548, хадис № 9144, «хасан».

[5] Террор [лат. terror — страх, ужас] — 1. Наиболее острая форма борьбы против политических и классовых противников с применением насилия, вплоть до физического уничтожения. Красный террор (изоляция и уничтожение большевиками своих потенциальных противников в период гражданской войны 1918–1922 гг.; вообще о репрессиях против различных слоев населения в годы существования советской власти). 2. Чрезмерная жестокость в отношении к кому-либо; запугивание. Интеллектуальный, идеологический террор. См.: Большой толковый словарь русского языка. СПб.: Норинт, 2000. С. 1320.

Верхушка зарабатывает умопомрачительные политические и финансовые дивиденды. Но для того, чтобы этот бизнес процветал, необходимы приверженцы «Чистого ислама», готовые безвозмездно работать после очередной полученной ими порции убедительных идеологических сентенций.

В пополнение рядов пушечного мяса огромный вклад внесли российские СМИ, преподнося терроризм как высшую степень проявления религиозности, в том числе сотни раз повторяя, что смертник попадает в Рай. Это не назовешь невежеством, это даже не преступление, а много больше, за что никто еще не понес ответа, хотя масштабы разрушений уже на уровне мышления русского народа, его целостности и общности огромны. Будем надеется, что ненасытные хищные пожиратели спокойствия и взаимопонимания потеряют наконец, бесплатную рабочую силу после того, как здоровому религиозному просвещению в России будет дан зеленый свет. А различного рода религиозные течения ограничивают людей, приводят к фанатизму[6] и взаимной вражде.

Таким образом истинный ислам, не имеющий ничего общего с тем, что мы слышим о нем каждый день, остается малоизвестным в тени кучки нескольких тысяч экстремистов, которые сегодня находятся на виду - называя это по СМИ Исламизмом.[7]

Этим термином обычно обозначают изучение исламской цивилизации: именно так его и следовало понимать в исторических, философских, юридических, востоковедческих текстах прошлого века. Некоторые неверно понимают этот термин как религиозный (и политический) экстремизм некоторых мусульманских группировок.

Огромное число мусульман не приемлет экстремизма и даже сами страдают от него.

[6] «Фанатизм — некоторое умопомешательство, порожденное неспособностью вместить полноту истины» (Николай Бердяев (1874–1948), писатель и публицист).

[7] См.: «Понять Ислам Ключевые слова» Кантен Людвиг в соавторстве с К-И. Григорьевф Моска-Санкт-Петербург. «ДИЛЯ», 2008. С. 10,70.

Какие бы действия не приписывали мусульманам, нельзя, тем не менее, ставить в один ряд все существующие в мире вооруженные движения: некоторые из них являются просто движениями за освобождение от иностранной оккупации. Наконец нельзя путать Ислам с экстремизмом. Экстремисты, которых современные СМИ исключительно и ошибочно называют «исламистами», являются маргиналами, зачастую не имеющими отношения к Исламу, а их ограничительное толкование священных текстов ислама не признается серьезными традиционными мусульманскими правоведами. Религиозный экстремизм нужно воспринимать как религиозно-политическое течение.

Мы сегодня являемся свидетелями нового этапа роста религиозной (в том числе исламской) идентичности среди населения нашей страны. Хотелось бы отметить, что этот вопрос необратим и борьба с ним, которая зачастую проводится под лозунгами поддержки «традиционного ислама» и противодействия религиозному экстремизму, обречены на неудачу. Если мы будем продолжать настаивать на том, что сложившаяся и подвергавшаяся консервации в советское время система религиозных, обрядово-культурных, правовых представлений и есть единственно «правильный» ислам, подходящий для нашего социума, а все отклонения от предписанного образца или попытки модернизировать его расценивать как проявления радикализма и экстремизма, то создадим тупиковую и чрезвычайно опасную ситуацию, чреватую тяжелыми последствиями. К тому же ситуация осложняется тем, что той системы ценностей и представлений, которая характерна для так называемого традиционного общества у нас больше нет и не будет. «Старая» система общественных, межпоколенческих, морально-этических связей в социуме разрушена. В создающихся условиях, особенно в городской среде, неизбежно появление различных субкультур часть которых формируется на основе конфессиональной идентичности. В этой связи ни о каком суперцелостном состоянии мусульманской уммы, одинаковой до мелочей, идентичной в своих представлениях, познаниях, стремлениях, политических предпочтениях и т.п. быть не может. Это надо осознать и менять отношение общества,

официальных властей и правоохранительных структур к эволюции исламской идентичности. Как представляется, во главе угла должен стоять принцип равенства закона для всех, его неукоснительного соблюдения и неотвратимости. То есть. Критериями признания опасности человека или группы лиц для общества и государства должны выступать не внешние маркеры «инаковости» (борода, хиджаб, намаз ит.п.), а их отношение к действующему законодательству, правомерное или противоправное поведение.

Таким образом, процесс исламизации, то есть распространения, «укоренения», развития философской, правовой мысли исламской религии и пр.- процесс динамичный, «живой», развивающийся.

Поэтому при выборе каких-либо концепций взаимодействия власти и общества, религиозных организаций с обществом и властными структурами, светских и духовных интересов необходимо исходить из данных реалий, а не рассматривать мусульманскую общину нашего отечества в статичном виде.[8]

Вакцина от вируса находится в развитии веры и религиозной практики, призванных помочь человеку жить и быть счастливым в земном и вечном.

[8] См.: Общественно-политическая газета РФ «Карачаево-Балкарский мир», сентябрь 2014 года. Газета отпечатана в ОАО «Кавказская Здравница» г. Минеральные-воды, тираж 10000, С. 1, 3.

Список использованной литературы:

1. «Карачаево-Балкарский мир» общественно-политическая газета РФ, сентябрь 2014 года. Газета отпечатана в ОАО «Кавказская Здравница» г. Минеральные-Воды, тираж 10000, С. 1, 3.
2. «Перевод смыслов Священного Корана» в контексте современности начала XXI века и под углом зрения той части людей, которые говорят и думают на русском языке. Том 1-2. Шамиль Рифатович Аляутдинов. Москва. 2012 г. «ДИЛЯ» С. 1824
3. «Понять Ислам Ключевые слова» Кантен Людвиг в соавторстве с К-И. Григорьевф Москва-Санкт-Петербург. «ДИЛЯ», 2008. С.
4. «Сахих»; Ибн Маджа М. Сунан. 1999. С. 423, хадис № 3934, ас-Суюты Дж. Аль-джамий' ас-сагыр. С. 548, хадис № 9144, «хасан».
5. «Большой толковый словарь русского языка». СПб.: Норинт, 2000. С. 1320.
6. Статья подготовлена по материалам сайта <http://umma.ru>

ПОНЯТИЕ «МЕЩАНСТВО» ВЧЕРА И СЕГОДНЯ

Нестеров Андрей Иванович,

*Кандидат философских наук, Доцент кафедры Социально-гуманитарных дисциплин
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Национальный государственный Университет физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта», г. Санкт-Петербург*

АННОТАЦИЯ

Целью данной статьи является объективный показ видоизменения понятия «мещанство». Для достижения данной цели автор в основном использует герменевтический и диалектический методы научного исследования. В статье прослеживается путь развития мещанства от его зарождения в местечковом поселении общества до наших дней. В теории Места общества мещанство предстаёт как способ взаимодействия людей в месте их основного местопребывания. Автор считает, что следует избавиться от существующих ложных стереотипов и заблуждений, искажающих изначальный естественный смысл этого понятия.

ABSTRACT

The purpose of this article is to show the objective modification concept of «philistinism». To achieve this goal, the author mainly uses hermeneutical and dialectical methods of scientific research. The article traces the development path of the philistinism from its inception in the parochial settlement to the present day society. In the theory of Places of society philistinism appears as the way people interact at their main location. Author believes that we should get rid of the existing false stereotypes and misconceptions that distort the original meaning of the term natural.

Ключевые слова: место; общество; мещанство; обыватель; местопребывание; буржуазия.

Keywords: place; society; philistinism; philistine; location; the bourgeoisie.

Мещанство – явление, обнаружившее в России свою подлинную сущность, до настоящего времени остаётся наиболее сложным и запутанным для понимания. Русское слово «мещанство», необычайно богато и многозначно смысловыми характеристиками, в которых проявились изменения социальной структуры, социально-экономическая история нашей страны, идейные споры, происходящие почти полтора столетия и продолжающиеся поныне. В нём переплелись различные понятия: «обывательство», «собственничество», «буржуазия», «потребительство», «западничество» и т. д. Эти термины часто применяются нами для выявления тех или иных черт, характеристик или аспектов мещанства. В них качественно отразились отдельные присущие мещанству духовно-практические значения феномена мещанства: городская социально-пространственная сущность; ход мировой истории и истории нашей страны; изменение социально-политической структуры; социально-экономическое реформирование; морально-психологическое состояние в обществе, связанное с идеологической борьбой, начавшейся более двухсот лет назад и продолжающейся поныне. Постулат борьбы с мещанством в период Советской власти долгие годы не давал покоя партийно-политическим работникам и идеологам коммунизма. Им предписывалось ведение «последовательной борьбы против аполитичности, частнособственнических пережитков и мещанских настроений». [5, с.276] Понятие «мещанство» при этом употреблялось «в теории и практике идеологической работы для обозначения совокупности идейно-политических и морально-этических качеств, типичных для людей с узким обывательским кругозором, ханжеским поведением и мелкими эгоистическими интересами» [14, с.128]. К нему относились с враждебностью. «Коммунистическая идеология и нравственность нетерпимы к любым проявлениям мещанства. Актуальной формой борьбы с мещанством является воспитание у советских людей политической и духовной культуры, высококонрастного и активного образа жизни» [Там же, с.129]. С этих позиций в Советский период мещанство подвергалось всевозможной критике.

Но преодолеть рецидивы мещанства как частнособственнической психологии части советских граждан коммунистам не удалось. «Социалистическое общество, как подтверждает исторический опыт, вовсе не избавлено от присутствия мещанства, которое накладывает свой отпечаток на теорию и практику социализма и играет в его судьбе весьма серьёзную и далеко не однозначную роль.

В эпоху разрушения советского государства мещанство проявилось с такой необычайной силой, напомнив о себе, казалось бы, совсем забытом, настолько ярко и убедительно, что кажется просто невероятным, почему о нём перестали писать. Даже термин такой – «мещанство» – как-то незаметно исчез из лексикона обществоведов» [1, с.4] Но оно никуда не исчезло, и мы сейчас живём в самом настоящем мещанском обществе, констатирует случившийся факт коммунист Анатолий Сергеевич Арапов. Особенно после развала Советского Союза и проведения в жизнь А. Чубайсом разработанного в США для нашей страны сценария приватизации граждане России стали представлять собой частнособственническое общество – мещанство.

Развал СССР осуществила огромная информационно-психологическая машина антикоммунизма из США, которая в свою очередь ставила обратную коммунистам задачу по внедрению частнособственнической психологии в умы наших людей. «Эта диверсионная деятельность империализма в области общественного сознания определяется им обычно как психологическая война и является специфической сферой духовной борьбы. Она находится на грани, стыке с теми подрывными действиями, которые осуществляют ЦРУ, другие многочисленные разведслужбы США, их союзников по НАТО, а также специальные формирования». [4, с.6] Надо признать, что эту «Холодную войну» против нас спец. службы США успешно выиграли в 90-е годы, что подтверждено развалом СССР. Сегодня теми же методами происходит порабощение Украины, только там спец. службы ЦРУ-СБУ в большей степени используют разработки геббельсовской нацистской пропаганды фашизма. Развал СССР проходил при использовании навязанной М.С. Горбачёву так называемой «гласности» и «реабилитации» без разбора всех противников Советской власти «пострадавших от репрессий». Одновременно с этим через своих агентов в наших СМИ под видом сближения и дружбы с США пропагандируется (рекламируется) проамериканский стиль жизни, нацеленный на смену государственного строя, который был окончательно произведён в 90-е годы XX века. «Борьба против мещанской, мелкобуржуазной психологии и морали, вступающих под маской ультрасовременной моды, - это борьба против идущих из-за рубежа точно рассчитанных влияний. Все средства буржуазной пропаганды, в том числе массовая культура, радио, кино, реклама, направлены на то, чтобы утвердить в сознании самых широких

масс психологию потребительства. Если люди будут думать только о вещах и деньгах, у них исчезнут чувства справедливости, и представления о добре, и малейшие проблески социального протеста».[13, с.143-144.] Проведение спец. службами США буржуазно-демократического переворота 1991-93 годов привело к смене социалистического (коммунистического) строя обратно на капитализм.

После вооружённого контрреволюционного переворота октября 1993 г. (расстрела Белого дома) власть в России при содействии спец. служб США захватили подконтрольные руководству США представители проамериканской либеральной буржуазии. В России стали проводить буржуазно-демократические реформы, которые коренным образом изменили ранее созданные морально-психологические, социально-экономические и политические отношения людей. Понятие «мещанство» в пропагандируемом (рекламируемом) обществе потребления начинает рассматриваться не отрицательно, а позитивно. Как пишет Яна Зубцова в статье «Похвальное слово обывателю» «пришла пора попросить у него (мещанина-обывателя) прощения. Реабилитировать его. Перестать «бороться» с ним. «Бичевать». Рисовать на мещан карикатуры. Называть их обидными словами: «Жалкий обыватель», он же – «несчастный мещанин», он же «недалёкий». Она призывает: «Давайте, наконец, восстановим справедливость. Сотрём с лица обывателя гримасу пугала для детей... Вспомним, наконец, Даля, у которого обыватель определяется как «житель на месте... посёлённый прочно, владелец места, дома». Или вспомним Ф. Брокгауза с И. Эфроном, для которых «мещане - одно из городских сословий, а не ругательство какое-то. Так что, да здравствуют обыватели! Дайте им быть!» [7] Вероятно, с этим мнением следует согласиться, и рассматривать «мещанство» объективно, а не негативно.

Мещанство неразрывно связано с понятием «место» и без него существовать не может. Понятие «место» древнее образование на индоевропейской почве подразумевает приручение коров, издающих звук [ме], и переход от кочевого образа жизни людей к осёдлости. Кочевого понятие стадо, т.е. до ста мычащих животных, при остановки для их забоя, вначале – стойбищем. После одомашнивания быков стоянка стада стало обозначаться словом – «место», т.е. не кочевое его передвижение, а постоянное пребывание животных в определённом сосредоточении. Однокоренное «сто» в словах «стой» и «место» означает людей и их скот остановившихся на новой территории для постоянного проживания. В этом смысле для мещан характерно ещё одно понятие - обыватель. Оно происходит от смыслового значения глагола бывать, то есть «быть, жить, существовать именно здесь, в этом месте; жить оседло постоянно. Обыватель - житель на месте, всегдашний житель, посёлённый прочно; владелец места или дома. Обыватели в этом смысле - это горожане, посадские люди, слобожане, жители местечка» [6, т.2, с.637.], а «жители местечек считаются мещанами». [2, т.20, с.335.] Значит слова «мещане» и «мещанство» возникли как разговорная форма, отражающая нахождение обывателей в месте его постоянного проживания или пребывания.

Мещанин – он также обыватель. Этот термин происходит от смыслового значения глагола бывать, точнее быть, то есть – жить, существовать, проживать, обитать, существовать именно здесь, в этом месте; жить оседло,

постоянно. «Обыватель – мещанин, житель на месте, всегдашний житель, посёлённый прочно; владелец места или дома. Обыватели в этом смысле – это горожане, посадские люди, слобожане, жители местечка». [6, т.2, с.637] В царской России местопребывание рассматривалось как обозначение основного местожительства граждан. Под понятием местожительства мещан понималось то, что «каждый человек имеет где-либо главное средоточение своих интересов и своего существования и что именно в этом месте его можно с наибольшей вероятностью отыскать в случае встретившейся надобности. Такое определённое местопребывание людей, получив юридический статус, официально именуется их постоянным местожительством». [2, т.20, с.335] Подтверждение такого смыслового единства наглядно представлено у В.И. Даля на примере следующих вопросов и ответов, которые были обычными в XIX веке: «Где обываете теперь? – В город приписался, а тут наездом бываю». [Там же] Связано оно с тем, что полицейское государство того времени предполагало для каждого лица обязательное местожительство, в месте его приписки к тому или иному сословию, классу или занятию.

Ещё до появления объективных, предметных философских публикаций о мещанстве делались попытки обосновать различия в способе и содержании жизнедеятельности различных социальных общностей в зависимости от места нахождения субъектов общества в мире по территории и социальному статусу. (См. рисунок) Так мещанство было признано одним из сословий в царской России (№1). Мещанство (№1-2) - это понятие, которое в России с 1775 по 1917 гг. показывало официальный статус мещан как обозначение одного из пяти российских сословий (наряду с дворянством (№1-1), духовенством (№1-4), купечеством (№1-5) и крестьянством (№1-3)). Сословная принадлежность к мещанству была наследственной. Мещанами именовались люди входящие в это сословие, включающее в себя мелких землевладельцев (преимущественно в городах), которые занимались ремеслом и торговлей.

Россия отличалась от других европейских стран, где существовало только 3 сословия – феодалы (дворяне и духовенство), буржуазия (торговцы, ремесленники) и крепостное крестьянство. Согласно В.И. Даля слово «буржуазия» определяется как «Мъщане, мъщанство, горожане, среднее сословие, граждане, обыватели, торговый и ремесленный люд» [Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х т. - М.: 1978.5, т.2, с.637] После победы буржуазно-демократических революций (№2) в Европейских странах происходит усиленный рост материального неравенства граждан. В самом мещанстве происходит деление на крупную буржуазию и пролетариат. Классификация этого социального неравенства по уровню материального благосостояния была сделана коммунистами-марксистами, разделившими буржуазное общество на два основных класса – крупную буржуазию (№3 - 1) и пролетариат (№3 - 3). В тоже время между ними сохранилась так называемая межклассовая прослойка или «средний класс» - представители мелкой буржуазии (мелкие частные собственники) (№3 - 2), которые по социально-экономическим признакам были очень схожи с сословным мещанством. Как средневековые ремесленники, они продолжали жить в своих небольших владениях за счёт использования собственных орудий труда. Поэтому

за «средним классом» буржуазного общества также закрепились понятие «мещанство».

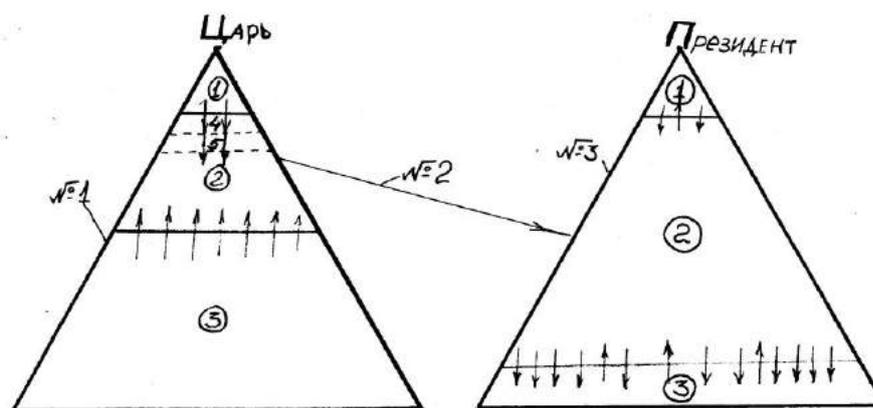
В современном российском обществе понятие мещанство практически не применяется, вместо него употребляется термин «средний класс». В тоже время термин «мещанство» ещё иногда применяется для обозначения тех или иных признаков характерных мелкой буржуазии. Сегодня возврат к старой капиталистической системе общественного устройства вновь приводит современный Российский средний класс (№3-2) к поляризации взаимно противоположных классов – олигархов (№3-1) и бомжей (№3-3). Социальное равенство бывшего социалистического общества в связи с грабительски проведённой приватизацией в России вновь заменено на громадные размеры социально-пространственного неравенства.

Понятия «общество», «сословие» и «мещанство» можно соотнести как общее, особенное и частное. Значения этих терминов можно представить в виде понятий трёх уровней: 1) общество – наиболее общее социальное понятие, 2) сословие – часть общества, выражающая особенное в обществе и общее в сословии, 3) мещанство как конкретное специфическое понятие по отношению к «сословию» и «обществу». Мещанство есть конкретизация «сословности» общества. Исходя из приведённых пояснений, «мещанство» может равнозначно обозначать как сословие мещан, так и общество мещан или мещанское общество – мещанство. Слово «общество» происходит от значения «общий – принадлежащий всем или осуществляемый всеми, одинаково касающийся всех, весь». [17, т.1., с.589] Общество трактуется также как совокупность людей, объединённых общими для них конкретно-историческими условиями материальной жизни. «Общество – это и группа людей, объединённых общностью чего-либо или групп лиц, проводящих вместе время. [16, т.2, с.577] Категория «общество», по отношению к понятию мещанство, является более широким по объёму и более многообразным по содержанию. Понятие «мещанское общество» выражает конкретизацию термина «общества» применительно к группе людей, сословию, обладающих своими признаками.

Объяснение термина «сословие» дано в словаре В.И. Даля и подразумевает людей общего им занятия, одних прав, знания, состояния, разряда, касты. Например: сословие селян, мещан, купцов, дворян [6, т.4, с.278.] Аналогичное определение даёт социальная философия: «Сословия – это социальные группы, обладающие закреплёнными в обычаях или законах и передаваемыми по наследству правами и обязанностями». [8, с.127.] В широком смысле слова любое сословие, в том числе и мещанство, выступает самостоятельным элементом социальной структуры общества, обладает своим статусом. «Городовое положение 1785 года» называет мещанами всех вообще представителей третьего сословия – «среднего рода людей», которые обладали имуществом, трудолюбием и добронравием. Иными словами, мещанами называли тех городских обывателей, которые не принадлежали «ни к именитому гражданству, ни к купечеству, ни к цехам, а кормятся в городе промыслом, рукоделием или работой». [2, т.20, с.340] Мещанское сословие отождествляется с социальной группой, в которой законодательно определены наследственные имущественные права, социальные и семейные обязанности, сложившиеся на основе политических отношений феодализма.

Понятие «мещанство» требует дополнительного исследования для его уточнения и переосмысления ещё потому, что «в последнее время усилившийся рост мещанских настроений заметно воздействует на характер и направленность реформирования не только в российском обществе, но и во всём мире. С ним связаны и увеличение мирового общественного потребления, и всемирный рост коррупции, и подъём национализма, и рост угрозы возникновения ядерной войны, и многие другие проблемы». [12, с.7-8] Специфика переживаемого страной возврата от социализма назад к капитализму, противоречия переходного периода к буржуазно-демократической модели государственного устройства требует сегодня уточнения смысла понятия мещанства.

Рисунок №1. Нахождения субъектов общества в мире по территории и социальному статусу.



Список литературы:

1. Арапов А.С. Мещанство и социализм. Нижний Новгород: Издательство НижГМА, 2008.
2. Брокгауз Ф.А., Эфрон И.А. Энциклопедический словарь. 1890-1904.
3. БСЭ. М.: Советская энциклопедия. - М.: 1974.
4. Волкогонов Д.А. Психологическая война. - М.: Воен. изд-во, 1984
5. Вопросы идеологической работы КПСС. - М.: Политиздат. // Сборник документов 1965-73 гг., 1973.
6. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х т.- М.: 1978.
7. Зубцова Я. Похвальное слово обывателю. // Аргументы и факты, 1997. №27
8. Крапивенский С.Э. Социальная философия. Волгоград: Волгоградский комитет по печати. 1996.

9. Кузнецов Ф.Ф. Жить по совести. М.// Правда. 1982, 22 февраля.
10. Ленин В.И. Удержат ли большевики государственную власть? М.: П.с.с. Т. 34, С.297.
11. Ленин В.И. Les beaux esprits se rencontrent. М.: П.с.с. Т. 12, С.213-214
12. Нестеров А.И. Мы – мещанство!?!... Теория места общества. Санкт-Петербург: «ДМИТРИЙ БУЛАНИН», 2013.
13. Новиков А.И. Мещанство и мещане. Л.: Лениздат, 1983.
14. Пономарёва Л.Н., Тошинко Ж.Т.. Коммунистическое воспитание. М.: Политиздат, 1984.
15. Рашин А.Г. Население России за 100 лет. М.:1956.
16. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1986-1988.
17. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка./ М.: Русский язык, 1994.

ОСОБЕННОСТИ ФЕНОМЕНА ТЕХНИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОСОФИИ

Вороновская Людмила Григорьевна

кандидат философских наук, доцент Черкасский институт пожарной безопасности имени Героев Чернобыля, Национального университета гражданской защиты Украины, г.Черкассы

FEATURES TECHNICAL PHENOMENON IN MODERN PHILOSOPHY

Voronovskaya Lyudmila, Ph.D., Associate Professor Cherkasy Institute of Fire Safety named Heroes of Chernobyl National University of Civil Defense of Ukraine, Cherkassy

АННОТАЦИЯ

В статье анализируются понимание и оптимизация технической деятельности, техносферы, когда самоцелью объявляется человек, а научно-технологическая деятельность — формой выражения его творческих сил, открывает перспективы духовного овладения технизацией, технологией и поиск человеком в технологии собственного адекватного отображения, которое становится источником его развития. Человечество вступило в принципиально новую фазу цивилизации, когда существующие противоречия снимаются, когда техника становится сферой реализации сущностных сил человека, развития гуманистического начала в нем.

ABSTRACT

The article analyzes the understanding and optimization of technical activities, the technosphere as an end in itself is declared a person, and the scientific and technological activity - means his creative powers, offers the prospect of spiritual mastery of mechanization, technology and the search for a man in his own adequate display technology, which becomes the source of its development. Mankind has entered a fundamentally new phase of civilization, when the contradictions are removed when the equipment becomes the sphere of realization of the essential powers of man, the development of humanistic principles in it.

Ключевые слова: техника, техносфера, социокультурная сфера, технический прогресс, технизация, техническая цивилизация, интенциональность.

Keywords: appliances, technosphere, social and cultural spheres, technical progress, mechanization, technological civilization, intentionality.

Философский дискурс по технике предполагает осмысление проблемы техники как продукта человеческой цивилизации во всемирно историческом масштабе. Именно в этом русле развивались взгляды на технику и технический прогресс О. Шпенглера, Л. Мамфорда, Д. Ясперса, М. Хайдеггера, Г. Маркузе, Э. Блоха и других мыслителей XX в. Обострение проблем, связанных с техникой, происходит в исторической ситуации начала века: это военная конкуренция, колониальная экспансия, разрушение природы, социальные бедствия, безработицы. Происходит кризис западной культуры. Одним из первых и наиболее глубоких мыслителей XX в., которые анализировали феномен техники, был Освальд Шпенглер. В осмыслении последствий глобальной технизации жизни он значительно опережал современников. В его работе «Человек и техника» обобщены тенденции, большинство из которых создают непосредственную угрозу жизни человечества. Шпенглер одним из первых постиг

планетарный масштаб связанных с техникой проблем. Обращаясь к истокам техники, он видел в ней не орудие или средство, а тенденцию жизни. Мыслитель стремится выявить как антропологические, так и метафизические основания технической деятельности человека. Рассуждения позитивистов, исповедующих веру в прогресс и считающих технику только средством, которое следует «поставить на службу» обществу, Шпенглер расценивает как абсолютное непонимание его сути. Поставив целью определить роль техники в истории, Шпенглер не мог обойти тему единого антропо-социогенезиса. Одновременно идея неповторимости культур, развитая в «Закате Европы», делала Шпенглера особенно внимательным к человеческой личности. Мыслитель пристально всматривается в исторически особенное в культуре Западной Европы, что ярко отразилось и в работе «Человек и техника». По Шпенглеру, отличительными признаками за-

падноевропейской техники еще со времен готики является стремление не только использовать природу как материал, сырье, но и поставить себе на службу ее энергию, что выразилось уже в мечтах средневековых монахов о *perpetuum mobile*.

Современную эпоху Шпенглер расценивает как приближение «времени последних катастроф». Органическое становится жертвой экспансии организации, искусственный мир вытесняет и отравляет мир природный. Философ убежден, что западный мир уничтожит им же развязанная гонка вооружений: военный крах «американо-западноевропейской техники» значительно ближе, чем экологический кризис в его необратимости.

В трактовке происхождения техники Шпенглер абсолютизирует биологический момент, привнося в свои рассуждения мистико-волевой оттенок. Человек предстает как «хищник-изобретатель», а техника — как тактика всего живого. История человечества — это насилие «врожденного хищника» над другим, над массой, над природой. Многие в его интерпретации техники можно квалифицировать как ценностный подход.

Американский социолог и философ, историк культуры Льюис Мамфорд в середине 30-х годов опубликовал фундаментальное исследование «Техника и цивилизация». В нем нашли выражение гуманистические идеи и идеалы ученого: в эти годы он верил в их реализацию в ближайшем будущем благодаря радикальному обновлению направления технического прогресса. На этот путь, считал Мамфорд, общество толкают сами достижения научно-технической революции. Мыслитель был убежден, что в нынешней ситуации, когда общество «уперлось в тупик машинизма», можно возлагать большие надежды на саморефлексию науки и вследствие этого на возвращение всего социально-культурного комплекса к человеку.

Понятие «машина» у Мамфорда объединяет и средства труда, и организацию производства в условиях капиталистической индустрии, и технические устройства в целом. Однако, акцентируя внимание прежде всего на роли идеологических, психологических, этических факторов, Мамфорд при этом уделяет достаточно внимания закономерностям развития техники, связанным с потребностями производства. Он придерживается идеи нейтральности техники. Надежды на «поворот к человеку» в неотехническую эру он связывает с лидерством биологических наук, которое утвердилось после долгого господства физики, механики, математики с новым «интересом техники к человеку», к ее физиологии, анатомии (подтверждением чего есть большие открытия: электроцентральный, автомобиль и самолет, телеграф и кинематограф). Важных изменений он ожидал от полного перехода хозяйства на новую энергетическую базу, отказа от хаотической индустриальной цивилизации. И все же Мамфорд вынужден констатировать, что пока существующая научно-техническая мощь используется обществом только для воспроизведения феноменов, возникших под эгидой капиталистических и милитаристских структур: технические средства, содержащие огромный гуманистический потенциал, продолжают служить прошлым бесчеловечным целям.

Начиная с 1930-х годов все больше распространяется философия экзистенциализма. «Техническая цивилизация» (предмет систематического исторического исследования в трудах О. Шпенглера и Л. Мамфорда) рассматривается изнутри, в повседневном, будничном соприкосновении с ней отдельного человека. От имени индивида, растерянного, одинокого, экзистенциализм обвиняет современное общество, в котором социальное бытие характеризуется затехнизованностью всех сфер человеческих отношений. Общество, его техно-бюрократические структуры изображаются такими, которые действуют автономно, являются всемогущими.

Представитель экзистенциализма, Карл Ясперс, отводит в своих трудах много места проблемам техники. Взгляды Ясперса на технику, ее функции и перспективы, на двойную роль, которую она способна сыграть в обществе, достаточно традиционны для либерально-гуманистической мысли. Общая гуманистическая ориентация на ум, утверждение принципиальной возможности управления техническими средствами выступают у Ясперса на фоне трагизма общей картины мира и глубоко пессимистических оценок современных процессов. В целом философия Ясперса свидетельствует, что критика экзистенциализмом духовной ситуации современного западного общества и социокультурная диагностика значительно весомее чем то, что представителями этой философии написано собственно о технике. На примере многих работ К. Ясперса, можно убедиться, что феномен техники привлекает внимание философа не сам по себе. Главное в этих произведениях — критика «бытия-в-массе», организации, аппарате механического, обезличенного характера индивидуального существования и труда. Возникновение техники и обезличивание «масс», по Ясперсу, взаимообусловлены.

Онтологическое обоснование сути техники М. Хайдеггером, безусловно, одно из самых влиятельных в современной философии. Он занял особую позицию по отношению к традиции европейского культа критцизма, сделав технику, ее сущность и специфику, а также особенности технической деятельности в разные исторические эпохи предметом положительного философского анализа.

Хайдеггер — принципиальный противник распространенной «инструментально-антропологической» интерпретации техники. Техника, на его взгляд, это нечто большее, чем только средство практической деятельности человека, технология; она — одна из форм появления истины. В этом вопросе предшественником М. Хайдеггера был философ-неотомист Ф. Дессауэр, который рассматривал технику как реализацию человеком предварительно существующей божественной идеи, но реализацию активную, личностную, с ярко подчеркнутым моментом творчества. У Хайдеггера, однако, момент индивидуального в логике реализации технического развития совершенно отсутствует: развитие техники — это становление высших возможностей бытия через человеческий род.

Задача, которую ставит перед собой Хайдеггер, — дать технике нетехническое обоснование, выявить связь

технического начала с бытием — действительно глубокое и масштабное. Философ подает много глубоких характеристик исторических этапов функционирования и развития техники в тесной взаимообусловленности с отношением человека к бытию, с жизненными целями общества. В основе технической деятельности Хайдеггер видит присущее людям стремление к познанию, к выявлению истины. Но, начиная с Нового времени, с поиска истины оно превращается в агрессивно-принудительное отношение к природе, «жажда» ее со всеми ресурсами, энергией, с расчетом заранее прибыли от основанной на ней перерабатывающей индустрии и готового продукта. Таким есть нынешнее отношение человечества к миру; такова истина сегодняшнего дня. Подобное мировоззрение неизбежно стало причиной того, что человек, не замечая этого, оказался в порочном кругу. Считая, что вся природа в виде запасов полностью находится в его распоряжении, человек оказался в ситуации предельной опасности.

Хайдеггер убежден, что техника на современном этапе гораздо более непосредственно угрожает сути человека, чем ее существованию. Его понимание техники отмечается историчностью, многомерностью и тем, что можно назвать типично хайдеггеровской недосказанностью. Философ избегает однозначных ответов, отражая в художественно-метафорическом выражении амбивалентность самих проблем. Прежде всего это касается вопроса о «нейтральности» техники, что вообще можно назвать нервом всей философии техники. На первый взгляд, техника как средство, безусловно, нейтральная.

Однако справедливо замечание одного из лидеров «новой волны» философии техники в Германии, Ф. Раппа в связи с традиционной в этом вопросе позицией Ясперса. Техника в себе у Ясперса, подчеркивает он, ни благо, ни зло, она нейтральна; но стоит Ясперсу обратиться к истории, как оказывается, что техника — это всегда плохо. Прав и Г. Маркузе, который считал, что во время разговора о технике нельзя абстрагироваться от ее прошлого, надо постоянно иметь в виду историю, а именно то, что негативная сторона технических открытий всегда реализовалась.

Представитель «второго поколения» Франкфуртской школы Юрген Хабермас в работах конца 1960—1970-х гг. критикует многие положения Маркузе, в частности идею о возможности «альтернативной» науки и техники. Выступая с тезисом о стабилизации капитализма, Хабермас единственной, действительно кризисной, сферой современного западного общества объявляет социокультурную сферу; кризис возник вследствие неправомерной экспансии государства в независимую, неподвластную ему сферу культурных традиций. Основным рычагом антидемократизма современности Хабермас видит — в отличие от прошлого этапа развития капитализма — не в политических и экономических интересах монополий, а в той политической и идеологической силе, которую представляют сегодня институционализованные наука и техника.

Научно-технический прогресс предстал как автономное, легитимизирующее себя движение. Государство, опираясь на технократическую идеологию, стремится представить проблемы как «технические».

Хабермас считает разграничение технического и практического аспектов жизнедеятельности общества жизненно важным для нормального функционирования социокультурной сферы. Для этого он предлагает выделить в системе общества два уровня: 1) институциональную структуру общества и 2) подсистему целерационального действия. Техника предстает у Хабермаса пассивным материалом, инертной совокупностью мощных средств, что делает его позицию уязвимой в глазах оппонентов (Н. Лумана, Х. Шельски, А. Гелена и др.).

Одним из оппонентов Ю. Хабермаса является немецкий социолог технократической ориентации Хельмут Шельски, автор теории развития государства в условиях научно-технической цивилизации, многочисленных исследований по социологии труда, автоматизации, образования, религии, досуга и т.д. Х. Шельски стремился вернуться к осознанию человеческого содержания технического прогресса. Человеку, настаивал он, технический мир вовсе не «противостоит» как нечто чуждое, внешнее: уже очень давно человек имеет дело исключительно с собственным творением — миром вторичным, искусственным. В отличие от господства над уже существующим природным миром в прошлом, впервые сфера господства создается самим господствующим.

Законом производства (т.е. универсального, непрерывного творения неестественного мира), законом научно-технической цивилизации является, подчеркивает Х. Шельски, техническая эффективность. Она не имеет ничего общего с провозглашаемым тем или иным обществом принципом экономической или социальной полезности или благополучия. Подобные лозунги служат лишь идейно-теоретической маскировкой истинной максимы технической цивилизации: наивысшей степени технической эффективности.

На основе рассмотрения указанных концепций техники, которые значительно повлияли на философский дискурс XX в., можно сделать следующие выводы.

Проблема техники воспринимается как одна из самых болезненных в современной философии. В условиях научно-технического прогресса техническое развитие воспринимается как нечто фатальное, которое детерминирует жизни людей, поскольку значительная часть населения остается в неведении относительно организационных и технических основ этих всеобъемлющих нововведений. Постоянно возникают проблемы социально-правовых отношений относительно внедрения и использования информационно-коммуникативных сетей.

Очевидны трудности адаптации человека как биологического существа к новой технологии. Важно отметить и то, что на новой стадии своего развития техника нацелена не только на облегчение физической и интеллектуальной работы, но и претендует уже на выполнение — в масштабе всего общества — культурных,

коммуникативных и многих других изначально человеческих функций.

Литература:

1. Белл, Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл. М.: Академия, 1999.- 786 с.
2. Дракер, П. Посткапиталистическое общество / П. Дракер // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / под ред. В.И. Иноземцева М.: Academia, 1999.- С. 70-98
3. Зиферле, Р.П. Исторические этапы критики техники / Р.П. Зиферле // Философия техники в ФРГ / пер. с нем. и англ. / составл. и предисл. И.Г. Арзаканяна и В.Г. Горохова. М.: Прогресс, 1989. - С. 257-273
4. Кастельс, М. Информационная эра: экономика, общество и культура / М. Кастельс М., 2000. - 608 с.
5. Козловски, П. Культура постмодерна: общественно-культурные последствия технического развития / Козловски П. М., 1997. - 238 с.
6. Лукач, Д.К. К онтологии общественного бытия. Прологомены / Д.К. Лукач / общ. ред. и вступ. ст. И.С.Нарского и М.А. Хавеши. М.: Прогресс, 1991.- 412 с.
7. Мантатова, Л.В. Философские перспективы устойчивого развития информационного общества / Л.В. Мантатова.- Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2002. 244 с.
8. Эллюль, Ж. Технологический блеф / Ж. Эллюль // Это человек: Антология / сост., вступ. ст. П.С. Гуревича. М.: Высшая школа, 1995. -С. 265-295
9. Эпштейн, М. Информационный взрыв и травма постмодерна / М. Эпштейн // Информационное общество: экономика, власть, культура: Хрестоматия: в 2 т. / сост. В.И. Игнатъев, Е.А. Салихова. -Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2004. Т.2, С. 183-196
10. Ясперс, К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс.- М.: Политиздат, 1991. 526 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ ПОДРОСТКАМИ-ПРАВОНАРУШИТЕЛЯМИ И ИХ РОДИТЕЛЯМИ В УСЛОВИЯХ ИХ ПРЕБЫВАНИЯ В СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Абдурашитов Наимжон Фозилович,

Заведующий отделом педагогики и психологии Института развития образования Академии образования Таджикистана, Институт развития образования Академии образования Таджикистана Республики Таджикистан, г. Душанбе

PSYCHOLOGICAL FEATURES BETWEEN JUVENILE OFFENDERS AND THEIR PARENTS IN TERMS OF THEIR STAY IN SPECIAL SCHOOLS

Abdurashitov Naimzhon Fozilovich, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of the Institute of Education of the Academy of Education of Tajikistan Institute for the Development of Education Academy of Education of Tajikistan Republic of Tajikistan, Dushanbe

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются детско-родительские отношения между подростками-правонарушителями с их родителями. Анализ литературных источников показывают, что нет специальных исследований, рассматривающих отношение подростков-правонарушителей к родителям и отношение родителей к подросткам-правонарушителям в условиях пребывания в специальной школе. Можно предположить, что многие психологические проблемы детского возраста связаны с проблемой отношений внутри семьи. Такие наиболее острые социальные проблемы, как бродяжничество, недисциплинированность, жестокость и преступность несовершеннолетних, связаны с неблагополучием в семье.

ABSTRACT

The article considers a parent-child relationships between adolescents offenders with their parents. The analysis of literary sources show that there is no special research addressing attitudes of adolescents offenders to parents and the attitude of parents to adolescents offenders in the conditions of stay in the special school. We can assume that many of the psychological problems of childhood connected with the problem of relations inside the family. The most acute social issues like homelessness, lack of discipline, brutality and criminality of minors, associated with the ill-being in the family.

Ключевые слова: родитель, подросток, детско-родительские отношения, закон, подросток-правонарушитель, семья, специальная школа.

Keywords: parent, teen parent-child relationship, the law, a teenage offender, family, special schools.

Исследование психологических особенностей отношения между подростками-правонарушителями и их родителями в условиях их пребывания в специальной школе остаётся одной из центральных психологических проблем. «По сообщениям Министерства внутренних дел, – отмечает президент республики Э. Рахмон, – за последние годы на территории Таджикистана подростками и с их участием совершено 4200 преступлений. И это вызывает серьёзную озабоченность. Среди несовершеннолетних 104 человека совершили или являлись соучастниками тяжких преступлений, в частности, убийств. Из этого числа в 16 случаях несовершеннолетними детьми убиты свои родители и, наоборот, в 12 других случаях зарегистрировано убийство детей со стороны их родителей» [3].

Действительно, современные социальные условия существования и психологический климат во многих таджикских семьях характеризуются как нестабильные. Поведение подростков обусловлено всеми аспектами ситуации в семье, а соответствующие факторы создают условия для усиления тенденции к отклонениям в их поступках. Они проявляются в демонстративном и вызывающем поведении, в крайних формах жестокости и агрессивности, склонности к преступному поведению. В связи с этим был

принят Закон РТ «Об ответственности родителей за обучение и воспитание детей», целью которого является усиление ответственности родителей за обучение и воспитание детей в духе гуманизма, патриотизма, уважения к национальным, общечеловеческим и культурным ценностям, а также защита прав и интересов детей. По этому Закону на родителей возлагаются такие обязанности как создание условий для охраны здоровья, физического, духовного, нравственного и морального формирования ребёнка, уважение их чести и достоинства, предупреждения бродяжничества детей, их привлечения к опасному и тяжёлому труду, наносящему вред здоровью и др. [5, статьи 5, 8-9].

Важным аспектом этой проблемы является взаимосвязь противоправного поведения подростков и складывающихся отношений между ними и родителями. Это побудило нас к исследованию психологических вопросов, отношении между подростками-правонарушителями и их родителями в условиях их пребывания в специальной школе.

В истории развития исправительных заведений для несовершеннолетних правонарушителей в Таджикистане были и положительные моменты. Одним из ярких поло-

жительных примеров в деле перевоспитания несовершеннолетних правонарушителей является создание республиканской специальной школы в 1966 году. Республиканская специальная школа-интернат города Душанбе

был единственным воспитательно-образовательным учреждением закрытого типа для подростков-правонарушителей [12].

Таблица 1

Характеристика подростков первой группы

№	Причины пребывания в специальной школе		Число испыт.	
			абс.	%
1	Совершили правонарушение (хулиганство, кража, грабёж, разбой, поджог, вандализм, изнасилование и прочее)		70	100
2	Считались трудновоспитуемыми		58	83
3	Имели конфликты с родителями	С матерью	53	75
		С отцом	37	53
4	Имели зависимость от Интернета и компьютерных игр		46	66
5	Присоединялись к преступным группам		14	21
6	Имели побег из дома		40	58
7	Занимались с бродяжничеством и отказывались от учебы		57	82
8	Употребляли алкогольные напитки		13	18
9	Употребляли табак		31	44
10	Были в активном поиске финансовых средств для удовлетворения жизненных по-		51	74
11	Мать или отец находятся в трудовой миграции		32	45
12	Подростки, имеющее мачехи		11	16
13	Подростки, имеющее отчим		6	9
14	Подростки были доставлены со стороны:	Матери	32	45
		Отца	7	10
		Другие родственники	15	21
		Сотрудники правоохранительных органов	16	23

Однако, несмотря на проводимые учебно-воспитательные и коррекционные работы, вовлечение подростков к общественно полезной деятельности с обязательным охватом общеобразовательным обучением и т. д., подростки и после выпуска оказались не готовыми к самостоятельной жизни в соответствии с социальными и правовыми нормами общества. При этом стало ясно, что подготовить подростков к самостоятельной жизни без поддержки семьи практически невозможно.

Следует отметить, что на протяжении многих веков семья играла определяющую роль в становлении личности ребенка. Известно также, что на каждом этапе взросления меняется роль семьи и отношение окружающих. Особенно с наступлением подросткового возраста эмоциональная дистанция между родителями и детьми все более увеличивается, что, в частности, способствует развитию самостоятельности подростка и формированию его идентичности. Однако, ссылаясь на вышеизложенное, мы не можем утверждать, что происходит отчуждение подростков от родителей. На вопрос, где они чувствуют наибольшую защищенность, ответ «в семье» встречается столь же часто, как и ответ «среди друзей» [9, с. 82], [10, с. 5].

Психологические аспекты проблемы детско-родительских отношений рассматривали в своих работах мно-

гие исследователи, как Л.Б. Шнейдер [12], О.А. Карабанова [6], Р.В. Овчарова [8], К.Г. Барсегова [1], В.М. Даринская [4], Х.М. Суборова [11] и другие. В них особое внимание уделено детско-родительским отношениям и проблемам воспитания детей в семье.

В целом предпринятый нами анализ литературных источников свидетельствует о том, что многие работы посвящены различным аспектам детско-родительских отношений, но явно недостаточно специальных исследований, рассматривающих отношение подростков-правонарушителей к родителям и отношение родителей к подросткам-правонарушителям в условиях пребывания детей в специальной школе. Соответственно, была поставлена исследовательская задача изучения детско-родительских отношений у подростков-правонарушителей в условиях их пребывания в специальной школе.

В качестве методов исследования мы использовали наблюдение, беседу, тестирование. При тестировании был задействован *тест-опросник «Поведение родителей и отношение подростков к ним»* (ADOR, Л.И. Вассерман) [2]. Методика позволяет изучить отношение подростков к установкам, поведению и методам воспитания, которые используют родители так, как видят их дети в подростковом и юношеском возрасте. Применение теста позволяет оценить, как поступки родителей воспринимаются и оцениваются подростками, и каким образом все

это влияет на социально-психологическую адаптацию и формирование тех или иных личностных особенностей подростков. Методика содержит 50 утверждений и состоит из 5 шкал, позволяющих оценить представления подростка о характере отношении к нему родителей: 1) позитивный интерес; 2) директивность; 3) враждебность; 4) автономность; 5) непоследовательность.

Среди методов исследования особое место занимают наблюдение и беседа. В ходе наблюдения отслеживалось отношение детей и родителей друг к другу во время общения, а также проявления эмоциональных реакций при их встрече и расставании в помещении специальной школы. При помощи беседы выявлялись методы

Специфичность этой группы состоит в том, что для них характерны правонарушения, трудновоспитуемость, конфликты с родителями, интернетзависимость и зависимость от компьютерных игр, присоединение к преступ-

воспитательных воздействий родителей и трудности в отношениях подростков-правонарушителей к родителям.

Исследование было выполнено на базе Республиканской специальной школы г. Душанбе и в средних общеобразовательных школ №№ 15, 17, 49, 86, 89 города Душанбе. В нём приняли участие 140 подростков мужского пола в возрасте от 11 до 16 лет, которые были разбиты на две группы. В первую группу были включены те подростки, которые характеризуются наличием у них различных форм отклонений в поведении (70 чел.). Специфические характеристики этой группы подростков представлены в таблице 1.

ным группам, побег из дома в сочетании с бродяжничеством, уклонением от учебы, злоупотребление алкоголем, употребление табака и т.п. Сведения о семье подростков-правонарушителей представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сведения о семье подростков первой группы

№	Характеристика семьи		Число испыт.		
			Абс.	%	
1	Классификации семей	Полная семья		23	33
		неполная семья		37	52
		семья в разводе		29	41
		Дети сироты		7	10
		нуклиарная семья (родители и дети)		31	44
		расширенная семья (родители, дети, бабушки, дедушки и		38	54
2	Образование родителей	Мать	высшее	14	20
			неполное высшее	18	26
			среднее и среднее специальное	35	51
		Отец	высшее	20	28
			неполное высшее	27	38
			среднее и среднее специальное	15	17
3	Постоянное место работы родителей	Мать	есть	30	44
			нет	39	55
		Отец	есть	36	51
			нет	31	35
4	Вместе с подростками жили и занимались воспитанием подростка до поступления в учреждение	мать, отец и другие член семьи		24	34
		мать и другие член семьи		28	40
		отец и другие член семьи		5	7
		другие родственники		15	21
5	Количество детей в семье	1 ребенок		9	12
		2 ребенка		8	11
		3 ребенка		23	32
		4 ребенка		17	24
		5 ребенок		10	14
6	Подросток в семье	Младший ребенок		12	17
		Средний ребенок		20	28
		Старший ребенок		26	37
		Единственный ребенок		9	12
7	Уровень жилищных условий в семье подростков составили	высокий		3	4
		средний		23	33
		низкий		42	60

Вторую группу составили социально адаптированные подростки (70 человек) из общеобразовательных школ №№ 15, 17, 49, 86, 89 города Душанбе. В данную группу вошли подростки того же возраста (11-16 лет). Вторая группа выступала как группа сравнения, позволяющая определить средние нормы детско-родительских отношений.

Итак, с помощью тест-опросник «Поведение родителей и отношение подростков к ним» мы изучили особенности детско-родительских отношений между подростками-правонарушителями и их родителями. В таблице 3 приведены результаты исследования отношения подростков из обеих групп к особенностям поведения родителей и семейного воспитания.

Таблица 3

Величины средних значений, t – критерия выявленных показателей отношения подростков к стилям детско-родительских отношений в обеих группах

Показатели	Средние значения			
	Подростки-девианты		Подростки-нормотипы	
	Отец	Мать	Отец	Мать
POZ	2,66	2,71	3,1	3,26
DIR	3,39	3,4	3,48	3,52
HOS	4,45	4,2	3,58	3,26
AUT	2,84	2,88	2,84	2,82
NED	4,11	4,01	3,44	3,35
POZ/ HOS	2	2	2	2,03
DIR/AUT	3,11	3	3,22	2,89

В таблице и последующем тексте используются следующие сокращения: POZ – «позитивный интерес», DIR – «директивность», HOS – «враждебность», AUT – «автономность», NED – «непоследовательность», POZ HOS – отношение «позитивный интерес» и «враждебность», DIR AUT – отношение «директивность» и «автономность».

Из таблицы 1 видно, что по всем шкалам, кроме POZ/HOS между группами обнаружилось небольшие различия. Среднее значение по шкале POZ в группе подростков-правонарушителей соответствует норме и составляет 2,66-2,71 балла. В группе подростков-нормотипов среднее значение показателей по шкале составило 3,1-3,26 баллов, что в значительном уровне выше нормы. Из этого следует сказать, что в отличие от подростков-нормотипов, подростки из группы правонарушители не считают, что родители безразличны по отношению к ним.

Среднее значения по шкале HOS составили 4,2-4,45 балла в группе подростков-правонарушителей и 3,26-3,58 баллов в группе подростков-нормотипов. Оба результата не соответствуют норме и говорят о ярко выраженности данного стиля родительского отношения в обеих группах.

Средние значения по шкале POZ/HOS составили 2 баллов в группе подростков-правонарушителей и 2-2,03 балла в группе подростков-нормотипов. Оба результата соответствуют норме и говорят об отсутствии выраженности данного стиля родительского отношения в обеих группах.

По шкале DIR среднее значение составило 3,39-3,4 балла в группе подростков-правонарушителей, а в группе подростков-нормотипов – 3,48-3,52 балла. Таким образом, подростки из обеих группах считают родителей излишне властными в отношениях с ними.

Среднее значение по шкале AUT в обеих группах соответствует норме. В группе подростков-правонарушителей составляет 2,84-2,88 баллов и в группе подростков-нормотипов 2,84-2,82 балла. Из этого следует сказать, что подростки обеих групп не считают, что родители безразличны по отношению к ним.

По шкале отношение DIR и AUT среднего значения отца обеих групп составило выше нормы, 3,11-3,22 балла. Показатель среднего значения матери составили 3-2,89, то есть эти показатели в норме.

В обеих группах подростки считают, что для родителей характерна непоследовательность в воспитательной тактике – среднее значение по шкале NED превышает

норму и у подростков-правонарушителей составляет 4,11-4,01, и у подростков-нормотипов чуть ниже 3,44-3,35 баллов.

Пытаясь властвовать над подростками, постоянно сравнивая их с идеалом, родители испытывают осязаемое чувство дискомфорта, приводящее к неустойчивости их позиции по отношению к подростку и к перегибам в воспитательной тактике. Степень взаимосвязи враждебности и непоследовательности выше, чем та же зависимость между непоследовательностью и директивностью. По всей видимости, эмоциональное отвержение подростка вызывает у родителей чувство неудовлетворения, беспокойства, что приводит к психологической усталости и собственной родительской неуверенности.

Анализ протоколов бесед с родителями показывает, что типы воспитания и отношения родителей к подростком различны, что говорит о противоречивых воспитательных воздействиях. Большинство родителей выбирают легкий вариант решения воспитательных задач, который характеризуется применением таких методов воздействия как властность, строгость, диктаторство, наказания (в частности, угрозы и избиение). Они приводят к тому, что ребенок, обусловленный страхом, становится неисправимым, пассивным, зависимым и т. д. В итоге ребенок ожесточается и вырастает эмоционально неотзывчивым и с эмоционально выраженными реакциями протеста. Наше исследование показало, что во многих случаях у родителей, после правонарушения со стороны их детей, взаимоотношения меняются в худшую сторону, что создаёт почву для возникновения конфликтной ситуации.

Другая крайность в воспитании – это когда подросток ощущает себя нелюбимым и ненужным в семье. Особенно, после совершения правонарушения, подростки переживают чувство вины и страдают от этого. Дефицит внимания со стороны родителей приводит к развитию у ребенка комплекс неполноценности и т. д. Например, испытуемой Х.А. отметил: «Я совершил правонарушение и сильно обидел свою маму, тогда почувствовал, что она стала меня ненавидеть. И теперь не знаю, простила она меня или нет, и когда она заберёт, меня домой».

Анализ данных при использовании *тест-опросник «Поведение родителей и отношение подростков к ним»* показывает, что психологические трудности в жизни подростков связаны с неблагополучием отношений в семье и

сложившимися детско-родительскими отношениями. Однако, несмотря на это, почти все испытуемые утверждают, что они чувствуют себя хорошо в семье и думают о своих родителях. По их словам родители, к сожалению, редко их навещают и звонят.

Поэтому у этих детей в условиях пребывания в специальной школе часто возникает чувство неудовлетворенности эмоциональной стороной жизни, испытывают дефицит эмоционального контакта. Недостаточная информированность подростков о ситуации в их семьях обедняет общение с родственниками и близкими людьми, вводя неопределенность в представления подростков о будущей жизни. Например, испытуемый М.М. отметил: «Я звонил маме и сказал ей, что в школе состоится родительское собрание и после собрания все родители забирают своих детей домой. Я бы тоже хотел, чтобы меня мама забрала домой. Я долго ее ждал, сильно переживал, но в конце концов я ее дождался, так как она пришла позже. Потом когда я осознал, что моя мама все-таки пришла, мне стало легче».

Подростки во время работы исследователей с ними с трудом рассказывали о своих семьях, в частности о родителях, некоторые из них сидели тихо и грустно. На вопросы также отвечали поневоле, старались избегать тему обсуждения – становится ясно, что они чувствовали дефицит общения с родителями и с родственниками. Им было характерно состояние депрессии и чувство вины перед родителями.

Детско-родительские отношения являются одной из сторон структуры взаимоотношений в семье. Эти отношения представлены на различных ступенях психического развития ребенка и влияют на многие стороны его повседневной жизни и, особенно, в подростковом возрасте. Главными задачами развития на этом этапе являются идентичность, независимость от родительской опеки и построение нового типа отношений с взрослыми. Им приятно строить отношения со взрослыми на основе дружбы, сотрудничества, уважения, доверия и помощи, единства интересов в разных видах деятельности. В данном случае взрослый выступает как образец и друг, а подросток – в роли равноправного помощника.

Наблюдая над проявлениями детско-родительских отношений подростков-правонарушителей с их родителями в условиях пребывания в специальной школе, мы пришли к такому выводу, что их отношения недостаточно стабилизированы и развиты, что не может обеспечить нормальное эмоциональное и деловое благополучие подростков-правонарушителей.

Таким образом, изучая детско-родительские отношения подростков в условиях их пребывания в специальной школе можно сформулировать следующие задачи дальнейшего исследования:

- определить причины конфликтов подростков-правонарушителей с их родителями;

- изучить установки, поведение и методы воспитания родителей;
- исследовать психологические предпосылки нормализации детско-родительских отношений подростков с их родителями в условиях специальной школы;
- определить и конкретизировать возможности расширения контактов между воспитанниками специальной школы и их родителями.

Литература

1. Барсегова К.Г. Конфликты подростка с родителями как проблема юридической психологии: дис. кан. психол. наук: Санкт-Петербург, 2005. 219 с.
2. Вассерман Л.И., Горьковая И.А., Ромицына Е.Е. Психологическая методика «Подростки о родителях» и ее практическое применение. / Л.И. Вассерман, И.А. Горьковая, Е.Е. Ромицына. – 2-е изд. – Серия: Выпуск 9. М.: «ФОЛИУМ», 1995. – 56 с.
3. Воспитание детей – священный долг родителей. / Эмомали Рахмон. // Народная газета. № 51 (19760). 22.12.2010 г.
4. Даринская В.М. Гармонизация родительско-детских отношений средствами групповой работы дисс. канд. пед наук: Воронеж, 2002. 225 с.
5. Закон Республики Таджикистан об ответственности родителей за обучение и воспитание детей. г. Душанбе, от 2-го августа 2011 года, № 762.
6. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие. М.: Гардарики, 2005. 320 с.
7. Кон И.С. Психология ранней юности: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1989. 255 с.
8. Овчарова, Р.В. Психологическое сопровождение родительства Текст. / Р.В. Овчарова. М.: Изд-во института психотерапии, 2003. - 319 с.
9. Психология подростка от 11 до 18 лет: Методики и тесты, практикум / Сост. С. Костромина, А.А. Реан; под ред А.А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 124 с.
10. Социальная работа с семьей: учебное пособие / Сост. Е.И. Холостова. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2011. 113 с.
11. Суборова Х.М. Особенности детско-родительских коммуникативных взаимоотношений в подростковый период в современной бурятской семье: на материалах Агинского Бурятского автономного округа: дисс. канд социоло наук. Улан-Удэ, 2007. 184 с.
12. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности: Избранные труды: В 2 т. М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2005. Т. 1. 568 с.
13. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. М.: Апрель-пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 512 с.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЭТНИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ ДАГЕСТАНА

Ахмедханова Рукият Амирхановна,

кандидат психологических наук, доцент, Дагестанский Государственный Университет, г. Махачкала

FEATURES OF DAGHESTAN JUVENILE INTERETHNIC RELATIONS

Ahmedhanova Rukiya Amirhanovna, Associate professor, candidate of Science in Psychology, Dagestan State University, Makhachkala

АННОТАЦИЯ

В статье обсуждаются результаты экспериментального исследования влияния полиэтнической среды на межличностные отношения подростков Дагестана.

Развитие позитивных отношений между субъектами разных этносов в настоящее время представляет собой приоритетную социальную задачу. Одним из значимых выводов выступило признание необходимости начинать данную работу с раннего возраста. Наиболее оптимальным для этого может считаться подростковый возраст, в котором уже сформированы необходимые психологические предпосылки для развития позитивных отношений со сверстниками другого этноса.

ABSTRACT

The results of the experimental research of poli-ethnic influence on interpersonal relations between Dagestan teenagers are discussed in the given article.

The development of positive relations between subjects of different ethnic groups is the priority problem now days. One of the significant conclusion is to recognize the necessity to work out the mechanism of positive relations since early childhood. The juvenile age can be considered the most optimum, because necessary psychological preconditions are shaped already for the development of positive relations between teenagers of different ethnic groups.

Ключевые слова: Этнос; этническое самосознание; национальное самосознание; подростковый возраст; позитивные отношения.

Keywords: ethnic group; national self-consciousness; ethnic identity; juvenile age; positive relations.

Масштабность проблемы межэтнического взаимодействия потребовала всестороннего изучения в разных научных отраслях – политологии, социологии, педагогике, психологии и т.д. Одним из значимых выводов выступило признание необходимости начинать данную работу с раннего возраста. Наиболее оптимальным для этого может считаться подростковый возраст, в котором уже сформированы необходимые психологические предпосылки для развития позитивных отношений со сверстниками другого этноса.

Проблема межэтнических отношений представляет одно из актуальных направлений современной психологии, получивших разработку в зарубежной и отечественной научной практике [Агаев А.Г., Бромлей Ю.В., Дробижева Л.М., Иванова Н.Л., Козинг А., Лебедева Н.М., Мнацаканян М.О., Мухина В.С., Солдатова Г.У., Стефаненко Т.Г., Хотинец В.Ю. и др.].

Многочисленные исследования продемонстрировали значимость учета моно- или полиэтнической среды, в которой реализуются межличностные отношения. Под межэтническими отношениями в настоящее время понимаются [А.А. Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский и др.] субъективно переживаемые отношения между людьми различной национальности (личностный уровень) или между этническими общностями (групповой уровень). Достаточно широко представлено описание психологических феноменов, функционирующих в пространстве этнических отношений: этнических стереотипов [Г.В. Старовойтова, Н.М. Лебедева] и этнических предубеждений [Г.М. Андреева, Е.П. Белинская, Д. Майерс, Д. Мацумото, О.А. Тихомандрицкая, М. Хьюстон, В. Штребе].

Согласно установившимся научным подходам, этническое своеобразие личности определяется особенностями этноса, к которому она принадлежит. В дословном переводе слова «этнос» (от греч. «ethnos») означает племя, народ.

Значительный вклад в формирование научных представлений об этносе внесли исследовательские работы Л.Н. Гумилева [6]. В авторской интерпретации этнос представляет собой процесс, закономерно протекающий в историческом времени. Особенностью этнической принадлежности является то, что она всегда отражается в сознании, не являясь при этом продуктом сознания. В таком качестве она, скорее, представляет собой феномен, находящийся в сфере бессознательного.

Широкое научное распространение получила трактовка Ю.В. Бромлея, согласно которой этнос интерпретируется как устойчивая совокупность людей, исторически сложившаяся на определенной территории. В качестве характеристик такой совокупности людей исследователем были выделены относительно стабильные общие для них особенности языка, культуры, психики, а также сознание своего единства и отличия от других подобных образований, фиксированных в самосознании [2].

В качестве психологической общности, способной успешно выполнять важные для каждого человека функции, рассматривают этнос Е.П. Белинская и Т.Г. Стефаненко. По мнению психологов, этнос способен: 1) ориентировать в окружающем мире, поставляя относительно упорядоченную информацию; 2) задавать общие жизненные ценности; 3) защищать, отвечая не только за социальное, но даже за физическое самочувствие [3].

Немаловажно то, что этническая группа проживает

в поли- или моноэтнической среде. Полиэтнической среда позиционируется в случае, когда на некоторой территории обитает население, относящееся к разным этносам. Согласно современным подходам, полиэтническая среда объединяет в себе материальные и духовные факторы жизнедеятельности представителей различных народов в определенном социальном пространстве и времени, в определенных конкретно-исторических и географических условиях. В данном случае говорят о формировании этнического сознания и самосознания человека.

Этническое сознание в психологии рассматривается в качестве системы представлений личности об этнокультурных и этнопсихологических особенностях общности, формирующихся в ходе взаимодействия с другими этническими группами. Анализируя механизмы образования этнического сознания, Б.Ф. Поршнев связал его возникновение со способностью этнической группы («Мы») выделять себя из окружающих ее других этнических групп («Они») и противопоставлять себя им [9].

В отличие от этнического сознания, этническое самосознание представляет собой более узкое отражение окружающей действительности. Его понимание основано на трактовке базового понятия «самосознание». Используя концепцию В.С. Мухиной, под самосознанием личности можно понимать универсальную, исторически сложившуюся и социально обусловленную психологически значимую структуру, присущую каждому социализированному индивиду. Ее звенья составляют содержание ключевых переживаний личности и выступают внутренними факторами рефлексии ее отношения к самой себе и окружающему миру [8].

В трактовке Б.Ф. Поршнева, самоосознание общности (себя в качестве некоторого «Мы»), изначально предполагает соотнесение своего «Мы» иному «Они». Данную позицию поддерживает В.П. Левкович, утверждающий, что самосознание предполагает осознание специфики своей этнической общности через знание о «них». Обозначенная позиция соответствует общепсихологическому подходу к проблеме, в соответствии с которым любое групповое самосознание невозможно без сопоставления, так как гораздо труднее рефлексировать черты своей общности, чем заметить отличие от других групп [4]. В этой связи этническое самосознание представляет собой осознание человеком своей отнесенности с определенным этническим «Мы», которое соотносится с каким-то или какими-то «они». Соответственно под этническим самосознанием может пониматься относительно устойчивая система осознанных представлений и оценок, реально существующих этнодифференцирующих и этноинтегрирующих признаков жизнедеятельности этноса [1].

Экспериментальная часть нашего исследования в качестве своей цели имела выявление психологических детерминант развития позитивных отношений подростков со сверстниками другого этноса.

Изменение современного мира, связанное с процессами глобализации, расширением информационного обмена, ростом мобильности населения и т.д., не могло не сказаться на жителях многонационального Дагестана.

В обстановке полиэтничности и не всегда позитивных многонаправленных влияний регион Дагестана представляет собой уникальнейший феномен лояльного взаимодействия и этнической консолидации. Традиционно

полиэтническая общность дагестанцев определяет достаточно высокую степень психологической совместимости культур взаимодействующих этнических групп Дагестана. На исторической основе у них сформированы установки на позитивное, открытое, толерантное общение и взаимоотношения друг с другом.

Наряду с этим, отмечается [Гаджимурадова З.М.] опрометчивость утверждения о существовании сегодня полного взаимопонимания и согласия между исконными национальностями Дагестана. В условиях всеобщей интеграции произошли некоторые изменения межэтнических отношений народов. Несмотря на то, что основой их формирования выступили традиционные связи, – родственные, родовые, джамаатские и национальные, – произошло некоторое разрушение управляющих структур [5]. Ранее правящая элита, состоящая из представителей всех основных дагестанских этносов, утратив опору в структурах рухнувшей советской власти, нашла ее в системах доверительных отношений с лицами, объединенными общей этнической принадлежностью. В их число вошли друзья, родственники, тухумы (семья), земляки. В данной ситуации, несмотря на образование этнической капсулированности, в которую, согласно мнению специалистов, попал народ Дагестана, этнический национализм не стал реальной угрозой целостности республики [7,].

Масштабность проблемы межэтнического взаимодействия потребовала всестороннего изучения в разных научных отраслях – политологии, социологии, педагогики, психологии и т.д. Одним из значимых выводов выступило признание необходимости начинать данную работу с раннего возраста. Наиболее оптимальным для этого может считаться подростковый возраст, в котором уже сформированы необходимые психологические предпосылки для развития позитивных отношений со сверстниками другого этноса.

В качестве диагностических инструментов были использованы следующие тестовые методики: личностный опросник Р. Кеттелла 16 PF, методика диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда, опросник самооценки Г.Н. Казанцевой, тест Кука-Медлей, методика типов этнической идентичности (С.В. Рыжовой, Г.У. Солдатовой) и толерантного сознания (Л.Л. Супруновой).

При обобщении и анализе эмпирических материалов использовались методы статистической обработки данных с применением статистических пакетов «EXCEL», «Statistica».

Эмпирической базой исследования выступили МОУ лицей № 5, МОУ № 50 г. Махачкалы РД. Выборочную совокупность исследования составили 160 подростков. В качестве экспертов выступили учителя школ, в которых обучаются подростки.

В данную выборку были включены подростки, которые: 1) родились в Дагестане и данный регион является местом их постоянного жительства; 2) идентифицируют себя с дагестанским этносом; 3) владеют дагестанским языком; 4) знают дагестанские обычаи и традиции; 5) имеют родителей, принадлежащих к дагестанскому этносу.

На основе контент-анализа нами был сделан вывод, согласно которому отношения дагестанских подростков со сверстниками другого этноса выстраиваются на двух уровнях – личностном и этнообусловленном. Данные

уровни различаются причинным полем факторов, обуславливающих симпатию и готовность к поддержанию позитивных отношений со сверстниками другого этноса. В первом случае такие отношения обусловлены личностными качествами субъектов, отношения с которыми дагестанские подростки оценивают в качестве позитивных. Во втором случае они обуславливаются переживанием подростками определенной этнической «близости» своего народа и народа, к которому относится его сверстник.

Выявленные на начальном шаге эмпирического исследования данные послужили основой для более «прицельного» выявления психологических детерминант развития позитивных отношений дагестанских подростков со сверстниками, принадлежащими другому этносу.

На уровне статистической тенденции подтвердилось предположение, согласно которому дагестанские подростки рассматривают более эмоционально привлекательными отношения со сверстниками тех этнических групп, с которыми чаще осуществляют непосредственное взаимодействие. Наиболее значимым в своих сверстниках другого этноса дагестанские подростки рассматривают то, каким образом они проявляют себя непосредственно в межличностном общении с ними. К таким качествам относятся: общительность; открытость; доброжелательность; принятие окружающих; умение общаться «на позитиве»; доверие к окружающим; мягкость; правдивость; уважительность; доступность.

На основе выделения дагестанскими подростками в рамках беседы с экспериментатором личностных качеств, значимых для них у сверстников другого этноса, была составлена авторская методика «Личностные и поведенческие особенности сверстников других этносов». Методика предусматривает реализацию испытуемыми двух серий последовательных выборов качеств, характеризующих сверстников другого этноса (при «хороших» и «плохих» отношениях).

Анализ вошедших в первую десятку качеств, наиболее характерных для отношений дагестанских подростков со сверстниками других этносов, показал, что они охватывают собой следующий список личностных качеств: общительность, эмоциональная устойчивость, самостоятельность, мягкость, гибкость, склонность к новаторству, спокойствие, уровень самооценки, принятие других, эмоциональная комфортность, интернальность, открытость, доброжелательность, умение общаться «на позитиве».

У дагестанских подростков данные качества были изучены с помощью следующих методик: личностный опросник Р. Кеттелла 16 PF, методика диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда, опросник самооценки Г.Н. Казанцевой, тест Кука-Медлей.

Сопоставление с помощью критерия χ^2 баллов, которые дагестанские подростки набрали в ходе психодиагностического тестирования, и баллов по соответствующим качествам, которые они приписали сверстникам другого этноса, показало сходство их распределения на уровне $p \leq 0,05$. Выявление статистической связи данного уровня является подтверждением существования в выборке дагестанских подростков достаточно выраженной тенденции к установлению позитивных отношений с теми сверстниками другого этноса, которые обнаруживают сходные с ними личностные и поведенческие черты. Таким об-

разом, по результатам математико-статистического анализа можно со значительной долей уверенности предполагать, что дагестанские подростки более позитивно относятся к сверстникам тех этносов, которые обладают чертами сходства с ними.

Сходство между чертами личности дагестанских подростков и чертами, приписываемыми ими сверстникам другого этноса, с которыми они имеют позитивные отношения, в наибольшей мере обозначилось по нескольким характеристикам. Наибольшее сходство дагестанских подростков и сверстников другого этноса, с которыми они готовы поддерживать устойчивые позитивные межличностные отношения, проявилось по следующим личностным чертам: эмоциональная устойчивость, общительность, интернальность, враждебность (доброжелательность), принятие других.

Выделенная «пятерка» психологических особенностей позитивных отношений дагестанских подростков включает две группы качеств. В одну из них можно отнести качества эмоциональной устойчивости и интернальности. Данные черты, как отмечалось, являются особенностью дагестанских подростков, развитие которой поощряется их национальной культурой, обычаями и традициями. Поэтому данные качества можно обозначить как этнообусловленные. Вторую группу образуют три качества – общительность, доброжелательность и принятие других. Они относятся к группе качеств, которые вне национальной принадлежности, во всех культурах выступают залогом установления позитивных межличностных отношений между людьми. Поэтому мы их обозначаем в качестве универсальных качеств установления позитивных отношений.

Таким образом, основными выводами, сделанными нами на данном этапе исследования, можно считать следующие:

1. Дагестанские подростки тем более готовы поддерживать позитивные отношения со сверстниками другого этноса, чем более они обнаруживают у них черты сходства с собой.
2. Установлено, этническая принадлежность подростка не является значимым фактором в определении его социометрического статуса в группе сверстников.
3. Наиболее значимым для дагестанских подростков при установлении отношений со сверстниками другого этноса выступает установление у них следующих личностных и поведенческих черт: эмоциональной устойчивости, общительности, интернальности, доброжелательности, принятия других.

Литература

1. Акбашева Р.С. Возрастные аспекты развития этнического самосознания. Психология личности: состояние и перспективы изучения / Межвузовский сборник научных статей. – Карачаевск, 2007. – С.6-9.
2. Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса. – М.: Наука, 1983.
3. Белинская Е.П. Этническая социализация подростка. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 208с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский /

- Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504с.
5. Гаджимурадова З.М. Этническое самосознание дагестанцев на пороге XXI века: Монография. – Махачкала: Юпитер, 2002. – 196с.
 6. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера земли. – М.: Та-наис ДИ-ДИК, 1994.
 7. Кислова, Г.И. Поликультурное образование как фактор формирования этнического самосознания молодежи // Поликультурное образование в Дагестане: реалии и перспективы. – Махачкала: ДНЦ РАН, 2003. – С. 176-191.
 8. Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. – М., 2002.
 9. Поршнев Б.Ф. Противопоставление как компонент этнического самосознания. – М., 1973.
 10. Смагамбетова Б.Д. Стандарты поведения и полиэт-ническая среда // Вестник КазГУ. Серия экономиче-ская. – Алмааты, 1998. – №7.
 11. Стефаненко Т.Г. Методы исследования этнических стереотипов. – М., 1993.

РЕГУЛЯТОРНЫЕ И СИТУАЦИОННЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ДОСТИЖЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЦЕЛЕЙ

Бондаренко Ирина Николаевна,

кандидат психол. наук, ведущий научный сотрудник ФГНУ Психологический институт РАО, г. Москва

REGULATORY AND SITUATIONAL PREDICTORS OF LEARNING GOALS ACHIEVEMENT

Bondarenko Irina, Candidate of Science, leading scientific researcher, Institute of Psychology of Russian Academy of Education, Moscow

АННОТАЦИЯ

Цель исследования: выявление роли стиливых особенностей саморегуляции и значимости учебных заданий в достижении учебных целей. Для экспериментального исследования была разработана компьютерная программа, которая позволяет моделировать игровые ситуации по своим характеристикам совпадающие с различными ситуациями учебной активности. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что чем выше процессы саморегуляции - моделирование и программирование и регуляторно-личностные качества самостоятельности и надежности, тем лучше испытуемые используют возможности, предоставляемые программой, что способствует повышению их успешности в достижении цели.

ABSTRACT

This research investigates the role of self-regulation stylistic features and learning tasks meaningfulness in achieving learning goals. For the experimental study we developed a computer program which simulates game situations in their characteristics coincide with the different situations of educational activity. The obtained results allows to conclude that the higher processes of modeling and programming, and regulatory features of autonomy and reliability, the better the students used the opportunities provided by the program, which contributes to their success in achieving the goals.

Ключевые слова: саморегуляция, стиливые особенности, значимость задания.

Keywords: self-regulation, stylistic features, task meaningfulness.

Современные отечественные и зарубежные исследования роли осознанной саморегуляции в образовательном процессе отмечают ее решающий вклад в достижение учебных целей (Моросанова, 2008, 2013; Щебланова 2013; Дубровина, 1991; Якобсон, 1998; Прихожан, 2000; Чудновский, 2001; Андреева, 2009; Раевская, 2000; Божович, 2007; Zimmerman, Martinez-Pons, 1990, Pintrich, DeGroot, 1990, Schunk, 1991, Bandura, 1989, Winne, 1995). Наиболее авторитетная на сегодняшний день теория саморегуляции обучения (Self-regulation learning theory, SRL) (Zimmerman, 1990, 2001) делает акцент на личности обучающегося. Она определяет ученика с высокой саморегуляцией обучения как высоко мотивированного, использующего различные типы стратегий обучения, оценивающего их эффективность для достижения цели, внимательно следящего за своими успехами в учебе и оперативно меняющего привычки в обучении при отсутствии прогресса [12].

Концепция учебной деятельности Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, напротив, определяя образовательный

процесс как развитие познавательных способностей и основных психических новообразований, подчеркивает, что основным источником становления и развития познавательной активности является не сам ученик, а организованное обучение. То есть источник этого развития лежит вне самого ребенка, он находится в обучении, причем специально сконструированного для этих целей. И чем лучше созданы условия обучения, тем оптимальнее развивается ученик [3]. Такое понимание образовательного процесса позволяет расширить методологические основы изучения осознанной саморегуляции в направлении синтеза дифференциального-регуляторного и ситуационного подходов. Это открывает новые перспективы рассмотрения регуляторных предпосылок успешности достижения учебных целей как динамического процесса, разворачивающегося во времени.

Дифференциальный подход сосредоточил внимание исследователей на индивидуальных различиях психической саморегуляции человека, которые проявляются в том, что каждый человек планирует цели активности, используя различные программы и способы действий, по-

разному учитывая значимые внешние (требования ситуации и деятельности) и внутренние условия (свои индивидуальные ресурсы), оценивая результаты и корректируя свою активность. [5].

Ситуационный подход в психологии определяется как совокупность теоретических, методологических, методических представлений, в основе которых лежат два базовых взаимосвязанных принципа: (1) принцип ситуационизма, акцентирующий внимание на ситуационных и контекстуальных влияниях на поведение человека, и (2) принцип субъективной интерпретации ситуации, в соответствии с которым ситуация должна описываться, исходя из субъективных представлений ее участников [2].

Традиционно эмпирические исследования изучают ситуационные факторы саморегуляции (поддерживающая или соревновательная атмосфера в классе, наличие/отсутствие поддержки учителей, система оценивания результатов) во взаимосвязи с представлениями учащегося о себе, своей учебной успешности, вовлеченностью, отношением к учебе, чувством контроля и компетентности. Несмотря на то что для экспериментальных исследований саморегуляции моделируются ситуации, в которых процессы и индивидуальные ее особенности проявлялись бы наиболее ярко (решение анаграмм, манипуляции обратной связью, введение дополнительной деятельности), характеристики ситуаций в этих работах носит описательный характер.

В этой связи актуальным представляется рассмотрение структуры учебной деятельности как совокупности учебных ситуаций (или задач); учебных действий; действий контроля и оценки [3]. Учебная задача является главным компонентом структуры учебной деятельности. Она предлагается обучающемуся как определенное задание в определенной ситуации. Согласно Д.Б. Эльконину, В.В. Давыдову, Г.А. Баллу, практически вся учебная деятельность должна быть представлена как система учебных задач [4].

Понимание учебного процесса как совокупности учебных заданий позволило нам разработать экспериментальную методику, позволяющую диагностировать ситуационную специфику саморегуляции посредством моделирования игровых ситуаций с различным уровнем сложности и значимости заданий, а также с обратной связью, способствующей успешному выполнению этих заданий («Диагностика ситуационной специфики саморегуляции», ДСССР (Моросанова, Бондаренко, Драпкин, Путко, 2012).

Выбор именно этих ситуационных характеристик не случаен. Исследования, выполненные в рамках организационной психологии и психологии труда, доказали, что высокие уровни таких ситуационных характеристик как сложность, идентифицируемость, автономия, значимость, обратная связь от работы и от коллег, - повышают интерес к процессу труда, способствуют переживанию состояния вовлеченности, радости, энтузиазма, поглощенности деятельностью, а главное – поддерживают желание возвращаться к прерванному занятию, что способствует профессиональному развитию [7].

Интеграция дифференциального и ситуационного подходов, реализованная в методике ДСССР, позволяет изучить проявления уже сложившихся стилевых особенностей саморегуляции в различных ситуациях, моделирующих значимые аспекты учебной деятельности, что, в

свою очередь, способствует изучению актуалгенеза и динамики осознанной саморегуляции, необходимых для более точного прогнозирования успешности достижения учебных целей.

Ранее нами была исследована динамика показателей успешности испытуемых с различным общим уровнем саморегуляции в ситуациях низкой, средней и высокой сложности заданий [1]. Методика «ДСССР» была применена при изучении осознанной саморегуляции как психологического ресурса учебной деятельности. Было показано, что уровень сложности заданий и отсутствие своевременной и понятной обратной связи о результатах действий могут явиться значимым фактором снижения академической успеваемости. Способность принимать во внимание обратную связь и использовать ее оказалась связанной с вниманием человека к себе и, как следствие, с наличием личных стандартов достижения цели. [8].

Проведенные исследования показали, что чем выше уровень саморегуляции, тем быстрее испытуемые оценивают возможности обратной связи как внешнего ресурса достижения цели и раньше начинают ее использовать. Динамика успешности испытуемых со средним уровнем саморегуляции разнонаправленна и зависит от процесса планирования. Полученные результаты позволяют утверждать, что для группы испытуемых с общим уровнем саморегуляции и гармонично развитыми процессами планирования, моделирования, программирования и оценки результатов справедливы призывы педагогов и психологов создавать в школах ситуации, бросающие вызов учащимся и представляющие для них высокую значимость. Испытуемые со средним уровнем саморегуляции и акцентированными профилями скорее будут воспринимать сложные комплексные задания как насилие и чувствовать тревогу. Было показано, что они выбирают слишком сложные или слишком легкие для себя задания и не видят в обратной связи средство достижения цели [6].

Гипотеза настоящего исследования состояла в том, что специфика выборов испытуемыми уровня сложности заданий и использование/ неиспользование обратной связи определяются значимостью задания в индивидуальной системе их ценностей.

Проблема значимости учебных заданий рассматривалась с различных точек зрения [4]. Исследовали отмечали, что такие свойства задач, как неоднозначность и неопределенность, позволяют обучающимся вкладывать в задачу свой смысл. Часто это зависит от мотивации учащегося. Как правило, для достижения какой-либо цели требуется решение не одной, а нескольких задач, а решение одной задачи может вносить вклад в достижение нескольких целей обучения. Удачно сконструированная задача обеспечивает достижение не только ближайших учебных целей, но и отдаленных, особенно если ученик сумеет сам сформулировать задачу, найти ее решение, проконтролировать правильность этого решения. Это возможно только если задача лично значима для ученика, понята им и принята к решению. Такая задача вызывает позитивные эмоциональные переживания (радость, удовлетворенность) и снова и снова возвращаться к учебной деятельности.

В зарубежных исследованиях влияние значимости (meaningfulness) на саморегуляцию и академическую успешность, как правило, изучается как часть внутренней

(intrinsic) мотивации [11]. Сам конструкт определяется через противопоставление просоциальных мотивов и мотивов, ориентированных на себя (например, хорошая карьера) [10]. Все исследователи отмечают практическое полное отсутствие эмпирических исследований роли значимости в успешности достижения учебных целей в средней школе. Основные результаты были получены на студентах ВУЗов. Например, увеличение значимости задания приводит к уменьшению корреляция между плохим самочувствием во время выполнения задания и пониженной мотивацией к его завершению [9]. Исследователи отмечают, что ученикам сложно самостоятельно установить связь между школьными заданиями и возможностью их применения в жизни.

Методика. Экспериментальная компьютерная методика «ДСССР» (Моросанова, Бондаренко, Драпкин, Путко, 2012), позволяющая диагностировать ситуационную специфику саморегуляции посредством моделирования игровых ситуаций с различным уровнем значимости заданий.

Степень значимости задания для испытуемых меняется посредством объединения их в две соревнующиеся команды. Вклад испытуемых в общий командный зачет динамически отображается в информационной строке на экране.

Многообразии фиксируемых параметров позволяет делать выводы о процессах саморегуляции и регуляторно-личностных особенностях испытуемых. Четыре задания создавались таким образом, чтобы их показатели позволяли диагностировать особенности развития определенного регуляторного процесса: планирования, моделирования, программирования, оценки результатов. Успешность достижения цели оценивается количеством набранных баллов и сделанных ошибок.

Процедура исследования. Исследование занимало от 15 до 25 минут. Испытуемые выполняют задания, следуя инструкциям на экране компьютера. Одно испытание включает в себя четыре задания, ответы на вопросы методики ССПМ, повторное прохождение аналогичных четырех заданий.

Выборка экспериментального исследования. 25 учеников 8-9 классов общеобразовательной школы.

Перед началом игры испытуемый выбирает свою цель: пройти игру как можно быстрее («Я - быстрый и ловкий») или совершить как можно меньше ошибок («Я - умный и внимательный»). При повторном выполнении задания ученики случайным образом попадают в команду «быстрых и ловких» или «умных и внимательных».

Сравнительный анализ результатов выполнения заданий в индивидуальном и командном режиме показал, что 72% испытуемых улучшили свои результаты. Причем, большая часть учащихся выполняла задание, следуя не той стратегии, которую заявляла как предпочитаемую. Анализ действий показал, что испытуемые удерживали новую (назначенную экспериментатором) стратегию на протяжении всей игры, не отвлекаясь на не ведущие к успеху цели.

Отметим, что ученики, успешно выполнившие все задания, значимо не выделялись по общему уровню саморегуляции (средний уровень), но имели более высокие показатели по процессам моделирования и программирования, а также по регуляторно-личностным качествам

надежности саморегуляции, самостоятельности и ответственности. Экспериментальное исследование показало, что если учащиеся принимают решение о значимости выполнения задания с максимальным результатом, они обнаруживают и используют заложенные в программе возможности (подсказки, средства получения дополнительных баллов и т.д.). При этом, чем выше специальные регуляторные ресурсы учащихся, тем лучше они используют ситуационные ресурсы, и именно обеспечивает повышение их успешности в достижении целей.

Литература

1. Бондаренко, И.Н. Актуалгенез осознанной саморегуляции в ситуации выбора уровня сложности учебных заданий /, И.Н. Бондаренко, В.И. Моросанова, И.С. Драпкин, Н.А. Путко // Экспериментальная психология. – 2014. (в печати).
2. Гришина Н.В. Ситуационный подход и его эмпирические приложения // Психологические исследования. 2012. Т. 5, № 24. С. 2. URL: <http://psystudy.ru>
3. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования - М Педагогика, 1986
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп. — М.: Издательская корпорация «Логос», 2000.
5. Моросанова В.И. Дифференциальный подход к психической саморегуляции в профессиональной деятельности // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Выпуск 4 / Под ред. В. А. Бодрова. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2012. Инст-т психологии РАН.
6. Моросанова, В.И. Роль осознанной саморегуляции в организации внешних и внутренних ресурсов достижения учебных целей / В.И. Моросанова, И.Н. Бондаренко // Мир образования – образование в мире. – 2014. - № 2.
7. Обознов А.А., Бондаренко И.Н., Доценко О.Н. Процессуальная мотивация профессиональной деятельности: личностные и ситуационные детерминанты / Под ред. А.Л. Журавлева. -М: Изд-во «Инст психологии РАН», 2013.
8. Carver, C.S., Scheier, M.F., Wyer R.S., Jr. (Ed.) Themes and issues in the self-regulation and behavior // *Advances in social cognition*. Vol.12. 1999. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
9. Grant, A. M., Sonnentag, S. (2010). Doing good buffers against feeling bad: Prosocial impact compensates for negative task and self-evaluations. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 111, 13-22.
10. Yeager, D. S., Bundick, M. J. (2009). The role of purposeful work goals in promoting meaning in life and in schoolwork during adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 24, 423-452.
11. Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
12. Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. (2003). *Educational psychology: A century of contributions*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

МОДЕЛЬ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕР ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ НЕЖЕЛАТЕЛЬНОЙ БЕРЕМЕННОСТИ: СТАТИСТИКИ НЕГАТИВНЫХ ФАКТОРОВ

Борисова Елена Владимировна

*Доктор педагогических наук, кандидат технических наук, доцент, Тверской государственный
технический университет, г.Тверь*

Богомолова Юлия Алексеевна

Аспирантка, Тверская государственная медицинская академия, г.Тверь,

*MODEL OF EFFECTIVE MEASURES FOR THE PREVENTION OF UNWANTED PREGNANCY: THE STATISTICS OF NEGATIVE FACTORS
Elena Borisova, Doctor of Education, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Tver State Technical University,
Tver*

Julia Bogomolov, PhD student, Tver State Medical Academy, Tver

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена изучению медико-психологических рисков, с позиции наличия негативных факторов влияющих на сохранение репродуктивной функции. По результатам пилотного исследования выявлены статистически значимые показатели отрицательных индикаторов модели, для групп женщин, применяющих различные методики контрацепции.

ABSTRACT

Article examines the medical and psychological risks to the position of having negative factors affecting the preservation of reproductive function. According to the results of the pilot study revealed a statistically significant negative performance indicators model for groups of women using different methods of contraception.

*Ключевые слова. Контрацепция, риски здоровьесбережения, негативные факторы, моделирование
Keywords. Contraception, health saving risks, negative factors, modeling*

Моделирование здоровьесберегающей технологии, расширяющей возможности управления рисками в ситуации сохранения репродуктивного потенциала призвано идентифицировать медицинские, психологические, экономические аспекты методов контрацепции, а также стимулировать культуру репродуктивного здоровья и корректировать поведенческие выборы женщин. При выявлении закономерностей и особенностей взаимодействия личности и окружающей среды, становится возможным стимулирование социально-приемлемого поведения женщин репродуктивного возраста. Междисциплинарный характер исследования обуславливает внимание к таким далеко отстоящим друг от друга проблемам, как экономическая целесообразность, комплексные средовые условия здоровьесбережения, качественное моделирование [3,с.30].

В связи с широкой практикой применения абортов, как средства прерывания нежелательной беременности необходимо предложить альтернативные методы предупреждения беременности и оценить их по медицинским и социально-экономическим показателям. Принятие решений в области управления сложными системами в условиях нечеткой информации характерно для социальных объектов, в частности, для корректировки поведенческих реакций человека. При построении модели специалисты предметной области выявляют существенные факторы, определяющие исследуемое явление. Главными критериями выбора метода контрацепции являются – вероятность наступления беременности, стоимость, удобство применения, противопоказания и последствия.

Необходимо также учитывать побочные эффекты и сложности отказа от избранного способа, если женщина захочет забеременеть. В исследовании изучались несколько вариантов мер предупреждения (прекращения) нежелательной беременности: фармакологические (оральные); вагинальные; медицинский аборт. При реализации каждого из них используется набор ресурсов, средств или процедур, затраты на которые ложатся на пациента.

Предложенная модель эффективности мер предупреждения нежелательной беременности представляет собой аддитивную свертку взвешенных первичных показателей – индикаторов [1, с.249], отражающих определяющие факторы и их значимость. При исследовании модели установлено, что рост одних показателей может вызывать снижение других, а также то что, первичные показатели по некоторым факторам могут иметь отрицательные значения. На этом основании исходная модель была уточнена и представлена в виде полярной свертки [2,с.76]. Полярная свертка учитывает знак показателя, то есть его вклад в общий результат: положительный или отрицательный. В этой связи, индикаторы следует разделить на две категории: те, которые должны увеличиваться для улучшения качества исследуемого процесса, и те которые для достижения той же цели должны уменьшаться. Весовыми коэффициентами отражаются приоритеты факторов по уровню их влияния на итоговый результат.

На сегодняшний день эффективность различных методов контрацепции оценивается исключительно с помощью индекса Перля. Однако, на использование средств контрацепции влияет: ограниченный выбор и стоимост-

ные показатели доступных контрацептивов, боязнь побочных эффектов, негативные последствия для здоровья. В то же время невозможно создать контрацептив, который обладал бы 100% эффективностью, был прост в использовании и обеспечивал полноценный возврат репродуктивной функции. Задача врача помочь сделать адекватный выбор метода контрацепции на основе сравнительных преимуществ и недостатков с учетом индивидуальных обстоятельств и личностных предпочтений.

В рамках исследования методом контент-анализа создана анкета акушерско-гинекологического анамнеза и социально-психологического опроса, целью которого является изучение различных аспектов образа жизни опрашиваемых женщин и, как следствие, классификация и оценка факторов, влияющих на выбор метода контрацепции. В пилотном анкетировании приняли участие 726 женщин преимущественно в возрасте до 25 лет, имеющие средне-специальное или высшее образование. В производственной сфере не имеющие профессиональных вредностей, безотягощенной наследственности и применяющие средства контрацепции от 2 до 5 лет. Анкетированные женщины были разделены на три группы. Первая группа - не используют контрацепцию или используют презервативы, спермициды, календарный методы. Вторая группа - используют комбинированные оральные контрацептивы. Третья группа - используют внутриматочные спирали.

Обработка анкет позволяет констатировать общий факт, что большинство женщин задаются вопросом о необходимости контрацепции уже после прерывания нежелательной беременности. Использование статистических методов предпринято с целью установления, как наличия, так и уровня негативных факторов для каждой группы. Предварительные оценки основаны на модальных значениях первичных показателей (негативных индикаторов). К показателям, имеющим близкие статистические значения для всех изучаемых групп, отнесем:

- наличие вредных привычек (курение, употребление алкоголя) 30%;
- не желанная первая беременность – 20%
- досрочное прерывание первой беременности – 20%;
- нарушения менструального цикла (удлинение, болевые ощущения) - 48%;
- осложнения следующих после аборта родов (слабая родовая деятельность) – 29%;
- воспаление внутренних половых органов - 7%

Общим для всех изучаемых групп отмечается наличие из соматических заболеваний - мигрень, эндокринных – сахарный диабет, онкологических – рак молочной железы или эндометрия. Вместе с тем каждой группе присущи свои особенности. Наиболее многочисленной по числу выявленных негативных факторов является первая группа. У женщин, включенных в эту группу, статистически

чаще отмечается: осложнения абортов (внематочная беременность -6%, не вынашивание последующих беременностей - 4%); осложнение беременностей -45%; гинекологические заболевания (воспаление матки и придатков - 35%); срочные роды в последующей беременности – 57%; больше трех нежелательных беременностей – 23%. Для женщин второй группы среди негативных факторов преобладают: срочные роды - 42%, гинекологические заболевания – 79%, в том числе нарушение менструальной функции – 58%, инфекции, передающиеся половым путем – 23%, эндометриоз – 16%, оперативное разрешение родов – 31%, угроза прерывания беременности - 50%, анемия - 54%. В третьей группе из негативных факторов следует отметить ранний гестоз - 45%, угрозу прерывания беременности – 35%, анемия – 39%, быстрые роды – 33%, искусственный аборт – 31%,

Из результатов обработки анкет с очевидностью следует, что негативные факторы присущи всем видам контрацепции, но значимость их или их последствий различна. Это означает, что для адекватной параметризации модели по каждому виду контрацепции следует составить карту учитываемых факторов, обращая внимание на их значимость (вес) в модели эффективности.

Проведение качественного моделирования позволяет продемонстрировать возможности и эффективности различных средств контрацепции в условиях наибольшего сохранения репродуктивного здоровья женщин; дает экспликацию медицинских, психологических, экономических рисков, позволяет корректировать поведение женщин репродуктивного возраста с помощью таких ресурсов как мотивация, рефлексивность, ценностные предпочтения, экономическое сознание. Обоснованная и адекватная этическая корректность медицинских вмешательств в репродукцию человека влияет не только на отдельную личность или семью, но имеет отношение к жизни общества в целом.

Данное исследование поддержано грантом Российского гуманитарного научного фонда №14-06-00151 а/Ц (2014-2016 гг.

Литература

1. Борисова Е.В., Богомолова Ю.А. Социально-экономический подход к моделированию эффективности мер предупреждения беременности // Сб. материалов международной междисциплинарной научной конференции. «Синергетика в естественных науках. 9 Курдюмовские чтения», Тверь, 2013. С.247-251
2. Борисова Е.В., Калабин А.Л. Учет влияния разнородных факторов в индексном анализе. Вопросы статистики. 2003. № 11: 75-78
3. Стольникова И.И., Евстифеева Е.А., Борисова Е.В., Филиппченкова С.И., Ботвинева Ю.А. Риски репродуктивного здоровья женщины: проектный подход и здоровьесберегающие технологии. / Медицинский альманах. 2013. № 6 (30). С. 30-32.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ РАЗНОГО ТИПА ИННОВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ

Чирковская Елена Георгиевна

кандидат психологических наук, доцент, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Москва

Снесарева Елена Владимировна

консультант-эксперт, Научно-исследовательский Центр Экспертизы и Инноваций, Г. Москва

Инкина Надежда Владимировна

Магистр, кафедра акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Москва

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются особенности мотивационных предпочтений и компонентов саморегуляции руководителей разного типа готовности к инновационной деятельности.

ABSTRACT

The article discusses the features and components of the motivational preferences of self-managers of various types of readiness for innovation.

Ключевые слова: Инновационная деятельность; инновационный потенциал; готовность к инновациям; мотивация, саморегуляция.

Keywords: Innovative activities; innovation potential, readiness to innovate, motivation, self-regulation.

Исследования готовности к инновациям (инновационной готовности рассматривается нами как синоним) характеризуются многоаспектностью, основываются на множестве подходов и теорий. В исследованиях различных авторов готовность к инновациям предстает как совокупность, комплекс различных способностей, характеристик и качеств личности, в тоже время в определении понятия готовность к инновациям (инновационная готовность) нет единого мнения.

Так, например, Герасимов Г.И. и Илюхина Л.В. [3] описывают инновационную готовность как сочетание специфических черт личности: потребность в переменах; умение уйти от власти традиций, определяя точки развития и адекватные им социальные механизмы; наличие творческой личности как личностного качества и творческого (креативного) мышления; способность находить идеи и использовать возможности их оптимальной реализации; системный, прогностический подход к отбору и организации нововведений; способность ориентироваться в состоянии неопределённости и определять допустимую степень риска; готовность к преодолению постоянно возникающих препятствий; развитая способность к рефлексии, самоанализу.

Ливенцева О.В. определяет психологическую готовность к инновационной деятельности как активное психическое состояние, обеспечивающее эффективную включенность субъекта деятельности в инновационные мероприятия и представляющее собой единство мотивационно-волевого, операционально-мыслительного и субъектно-образного компонентов, отражающих как предметный, так и социально-психологический контекст инновационного процесса. [7]

Бурда С.Ю. в качестве компонентов инновационной готовности выделяет мотивы достижения и самореализации, активность, смелость, креативность, склонность к экспериментированию, социабельность, ответственность. [1]

Так, например, Воцкий А.З. рассматривает готовность к инновационной деятельности как качество личности, обеспечивающее оптимальный стиль её инновационной деятельности. [2]

Опираясь на анализ научных исследований, Козулина Ю.Г. отмечает, что инновационная деятельность в ее специфике задает, востребует от субъекта особые качества – как на уровне мышления/сознания, так и на уровне личностной организации; инновационная готовность представляет собой функциональную психо-социальную структуру – с индивидуальными иерархиями и интеграторами значимых качеств. [6]

Одним из ключевых компонентов готовности к инновациям выступает мотивационная готовность к инновациям. Воцкий А.З. считает, что важным моментом мотивационной готовности является готовность личности к трансформации деятельности, коррекции своей мотивационной системы, «пересмотром» своего образа мира; профессиональной и личностной самореализацией; устойчивая познавательная мотивация; оптимальное сочетание мотивации достижения успеха и избегания неудач. Мотивационная готовность состоит из установочного, когнитивного и конативного компонентов. [2]

Загашев И.О. понятие готовности к инновациям связывает с содержанием отношений сотрудников в организации в контексте инновационного процесса. Под готовностью к инновациям он понимает «систему характеристик специалиста, обуславливающую его эффективность и направленность в реализации инновационных проектов». [4]

Опираясь на описанные выше подходы, нами была предпринята попытка провести сравнительный анализ руководителей разного типа готовности к инновационной деятельности и выделить их мотивационные предпочтения и особенности саморегуляции.

В качестве диагностического инструментария были использованы: методика исследования готовности к инновациям (автор Загашев И.О.) [5], методика оценки мотивационных предпочтений (Ф. Герцберг) и стиля саморегуляции поведения [8]. В ходе эмпирического исследования были опрошены 71 руководитель (n=71) среднего звена организации, основным направлением деятельности которой является поиск и продвижение инновационных идей и решений.

Результаты эмпирического исследования позволили выделить три наиболее выраженные группы руководителей с разным типом инновационной готовности. В первую группу вошли руководители (45%) имеющие высокие значения по шкале «готовность к инновациям на основе позитивного эмоционального восприятия всего нового» и низкие значения по шкале «готовность при условии отсутствия серьезных изменений». Такие руководители позитивно настроены на инновации и готовы их поддерживать при условии сохранения «чувства новизны» и участия в инновациях, несущих серьезные ощутимые изменения. Вторую группу составили респонденты (27%) имеющие высокие значения по шкале «готовность к инновациям при условии личностной и профессиональной самореализации». Третья группа включила в себя руководителей (16%), у которых наблюдались низкие значения по шкале «готовность к инновациям на основе прошлого опыта», что может свидетельствовать о том, что негативный прошлый опыт участия в инновационных проектах детерминируют низкую готовность этого типа, при этом других выраженных показателей эти руководители не продемонстрировали.

В ходе исследования был проведен сравнительный анализ диагностических результатов респондентов, выделенных нами групп. Так, руководители, с высокой готовностью к инновациям на основе личностной и профессиональной самореализации отличаются высокими показателями выраженности таких стилевых характеристик саморегуляции своего поведения как оценка результата (k=0,47), программирование (k=0,42), моделирование (k=0,36) и планирование (k=0,32). У руководителей второй группы значимо проявляются гибкость поведения (k=0,46) и программирование (k=0,38). Третья группа руководителей характеризуется высокими значениями по шкале «моделирование» (k=0,57) и очень низкими значениями по шкале «самостоятельность» (k=-0,47).

В ходе исследования были зафиксированы особенности мотивационных предпочтений руководителей, выделенных нами групп по типу инновационной готовности. Следует отметить, что у руководителей всех групп ведущим мотивом выступает «содержание работы» (k=0,58), что в большей степени может свидетельствовать

о корпоративной особенности данной организации, проявляющейся в привлекательности инновационного содержания деятельности и направленности организации в целом. В тоже время есть и отличия. Так, руководители первой группы характеризуются такими ведущими мотивами, как «материальное вознаграждение» (k=0,43) и «карьера и продвижение по службе» (k=0,38). Руководители второй группы детерминированы такими мотивами, как «карьера, продвижение по службе» (k=0,60) и «личные достижения» (k=0,40). Представители третьей группы характеризуются выраженными мотивами «материальное вознаграждение» (k=0,58) и «личные достижения» (k=0,36).

Полученные результаты эмпирического исследования подтверждают мнение о том, что направленность на реализацию новшеств у руководителей среднего звена связана с их ведущими мотивами и особенностями стиля саморегуляции и позволяет в последующем сфокусировать внимание на более глубоком изучении данных тенденций.

Литература

1. Бурда С. Ю. Психолого-акмеологические условия и факторы внедрения инновационных проектов в регионе. Дис. канд. психол. наук. - М.: 2010. 205 с.
2. Воцкий А.З. Психолого-педагогическая модель готовности выпускника вуза к инновационной деятельности // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 8 (7). – С. 1653-1657;
3. Герасимов Г.И., Илюхина Л.В. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы. Ростов-на-Дону: НМД «Логос», 1999. 136 с.
4. Загашев И. О. Психологические аспекты внедрения образовательных инноваций // *Развитие критического мышления в высшей школе: технология и подходы*. Сборник статей. – М.: 2007. – С.98 – 100.
5. Загашев И.О. Психологическая готовность к инновациям как условие эффективности внедрения системы управления качеством. // *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*, т. 12, №5(2), 2010. - С. 418-420
6. Козулина Ю.Г. Теоретико-методологические подходы к исследованию инновационной готовности // *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева*, 2012, №4, с. 244 – 249
7. Ливенцева О.В. Психологическая готовность руководителей среднего звена к деятельности в неблагоприятных ситуациях (на примере аппарата управления Буровой компании). Дисс. канд. психол. наук. М.: 2002.
8. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции. - М.: "Наука", 2001.

ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС В ПРОФИЛАКТИКЕ ВЕРБАЛЬНОЙ АГРЕССИИ ШКОЛЬНИКОВ

Дубровина Дарья Александровна,

аспирант кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург

PERSONAL RESOURCE IN THE PREVENTION VERBAL AGGRESSION OF SCHOOLCHILDREN

Dubrovina Daria, Postgraduate of the Department of educational psychology, The Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме вербальной агрессии школьников и значению личностного ресурса в профилактике данного явления.

ABSTRACT

The article is devoted to the problem of verbal aggression of schoolchildren and the value of a personal resource in the prevention of this phenomenon.

Ключевые слова: вербальная агрессия, личностный ресурс, младшие школьники.

Keywords: verbal aggression, a personal resource, younger schoolchildren.

Процесс обучения в школе связан с интенсивностью возрастающей учебной нагрузки, существенным увеличением умственных нагрузок, что способствует напряженности и кризисным проявлениям учащихся. К кризисным проявлениям можно отнести всплеск агрессивного поведения младших школьников. Методом наблюдения было выявлено, что учащиеся 1-х классов часто проявляют вербальную агрессию, что выражается в повышенной возбудимости, раздражительности, недостатке самообладания, неуравновешенности, несдержанности, резкости, не могут контролировать свое поведение, остановиться в нужный момент. Первоклассники легко ссорятся друг с другом, дразнятся, обзываются, сквернословят, бывают несдержанны, часто спорят.

По мнению А. Басса, вербальная агрессия – это выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных ответов (угроза, проклятия, ругань) [5].

Н.С. Якимова определяет вербальную агрессию как использование вербальных средств, противоречащих институциональным и ситуативным нормам коммуникации, с целью нанесения вреда или ущерба коммуникативной позиции и самооценке другого лица [4].

Вербальная агрессия является одной из негативных форм реагирования на различные неблагоприятные в психическом и физическом отношении жизненные ситуации. Для успешного обучения и развития необходима высокая социальная активность, адаптивность, которые осуществляются за счет психологических ресурсов личности.

По мнению В.А. Бодрова, ресурсы – это физические и духовные возможности человека, мобилизация которых обеспечивает выполнение его программы и способов (стратегий) поведения для предотвращения или купирования стресса» [1, с. 115-116].

С. Хобфолл определяет ресурсы как то, что является значимым для человека и помогает ему адаптироваться в сложных жизненных ситуациях [2].

В качестве личностных ресурсов мы рассматриваем социально-психологическую адаптацию личности, мотивацию, самооценку, тревожность.

С целью изучения личностного ресурса школьников проведено исследование в кризисный период обучения: на этапе адаптации первоклассников к школьной среде. Для реализации цели и задач применялся комплекс педагогических и психологических тестов, включающий в себя: анализ и обобщение научно-методической литературы; беседу, анкетирование, педагогическое наблюдение, диагностику: тест по изучению социально-психологической адаптации детей к обучению в школе Э.М. Александров-

ской, тест «Школа зверей» С. Панченко, тест по определению личностной тревожности «Кактус», «Рисунок несуществующего животного», тест по определению самооценки «Оцени себя» А. Прихожан, «Лесенка» В.Г. Щур, «Школьная мотивация» Н.Г. Лускановой.

При изучении социально-психологической адаптации к школе среди учащихся 1-х классов выявили, что полностью адаптированы к обучению в школе 86% первоклассников, у 14% учащихся наблюдается дезадаптация.

Анализируя результаты диагностики, можем констатировать, что основные трудности у неадаптированных учащихся в учебной деятельности, а также у некоторых учащихся отсутствует адаптация по параметру «школьные нормы поведения». Причинами, в результате которых дети не приспособились к новой социальной среде, являются:

- недостаточная сформированность познавательной сферы (произвольность психических процессов, развитие мышления, речи, тонкой моторики, сформированность важнейших учебных действий);
- трудности во взаимодействии со сверстниками, педагогами, соблюдении социальных и этических норм;
- низкая учебная мотивация.

Исследование уровня мотивации первоклассников показало, что высокая мотивация выявлена у 12% учащихся, хорошая мотивация у 27%, удовлетворительная мотивация выражена у 38% первоклассников, низкая мотивация у 11% учащихся, у 12% первоклассников наблюдается негативная мотивация.

Ребенок впервые включается в новую социально-значимую для него, но и для окружающих деятельность. Зачастую высокая мотивация к обучению в школе выражается в ощущении потребности носить школьную форму, портфель, посещать школу, включиться в новую для него деятельность – обучение, приобрести новый статус ученика. На мотивацию влияет определенный уровень умственного развития, наличие знаний и умений, с которыми ребенок приходит в школу. Таким образом, уровень мотивации снижается, если умственное развитие, знания, умения недостаточны.

При исследовании уровня самооценки учащихся 1-х классов выявили, что у 50% первоклассников завышенная самооценка, адекватная самооценка у 46% учащихся, заниженная самооценка наблюдается у 4% учащихся.

Большинство учащихся 1-х классов адекватно оценивают себя. Высокий показатель завышенного уровня самооценки среди первоклассников считается нормой и объясняется психологическими особенностями детей этого возраста.

Изучение уровня тревожности показало, что высокий уровень тревожности выявлен у 53% учащихся, средний уровень свойственен 46%, у 1% первоклассников наблюдается низкий уровень тревожности.

Повышенный уровень тревожности является следствием завышенных требований к детям со стороны родителей и учителей, учебных трудностях, проявляющихся в периоды адаптации к новым условиям обучения при поступлении в 1-й класс и переходе к предметному обучению.

На данный момент существует тенденция снижения уровня психологического здоровья учащихся. В начальную школу приходят дети, у которых наблюдается недостаточная сформированность предпосылок к учебной деятельности, преобладают игровые интересы; низкий социальный статус семей; дети, воспитывающиеся в неполных семьях, соматически-ослабленные дети, которые не посещали ДОУ, с задержкой психического развития (в том числе задержкой речевого развития).

Выявлена группа учащихся 1-х классов по дезадаптации, а также учащиеся с высоким уровнем тревожности, с заниженной самооценкой, с низким уровнем школьной мотивации. Эффективность разработанных методов по сохранению психологического здоровья подтверждена темпами прироста показателей адаптации, снижения тревожности, повышение адекватной самооценки и повышения мотивации к обучению. Наблюдается снижение заболеваемости и улучшение успеваемости школьников.

Проведенное исследование позволило разработать программу психологической профилактики вербальной агрессии, направленную на мобилизацию личного ресурса в стрессовых ситуациях.

Проблема вербальной агрессии школьников требует дальнейшей разработки, а психологические ресурсы личности являются реальным потенциалом для успешности профилактической работы.

Список литературы

1. Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. Часть 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса. // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 2. – С. 113 - 122.
2. Практикум по психологии здоровья. / Под ред. Г.С.Никифорова. – СПб: Питер, 2005. – 351 с.
3. Стишенок И. В. Сказка в тренинге: коррекция, развитие, личностный рост. Серия: Психологический тренинг. – М.: Сфера, 2008. – 144 с.
4. Якимова Н.С. Вербальная агрессия как актуальный феномен современного общества – Кемерово: Вестник Кемеровского государственного университета, 2011. – № 1 (45). – С. 184-188.
5. Buss A. H. Aggression pays [Text] / A. H. Buss // The control of aggression and violence. – New York: Academic Press, 1971. – P. 112 - 130.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ ЭКСТРЕМИСТА

Е.В. Васкэ

Доктор психологических наук, профессор кафедры уголовного права и процесса Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, г.Н.Новгород

О.И. Горюнова- Куракина

Аспирант кафедры уголовного права и процесса юридического факультета Нижегородского государственного университета им.Н.И. Лобачевского, г.Н.Новгород

PSYCHOLOGICAL CAUSES PERSONALITY FORMATION EXTREMISTS

E.V. Vaske, Doctor of Psychology, professor of criminal law and procedure Nizhny Novgorod State University State im. N.I. Lobachevsky.

O.I. Goryunova- Kurakina, Student of criminal law and procedure of the law faculty of the University of Nizhny Novgorod State im. N.I. Lobachevsky

АННОТАЦИЯ

Цель. Целью данного исследования является выявление психологических причин формирования личности экстремиста. Методы. Методологическую основу составляет совокупность методов научного познания. В статье использованы общенаучные (анализ и синтез, диалектика, научное сравнение) и частно-научные методы исследования (сравнительно-правовой, статистический, формально-юридический). Результат. По средствам проведенного анализа экстремистских проявлений и причин формирования личности экстремиста представлена модель формирования экстремистской личности. Выводы. Личность экстремиста формируется под воздействие различных социальных, политических, идеологических и главным образом психологических факторов.

ABSTRACT

Background. The aim of this study is to identify the psychological causes of identity formation extremists. Methods. Methodological framework is a set of methods of scientific knowledge. The paper used general scientific (analysis and synthesis, the dialectic, scientific comparison) and private scientific research methods (comparative legal, statistical, formal-legal). Result. By means of the analysis of extremist manifestations and causes the formation of personality represented model of the extremist personality. Conclusions. Personality extremist shaped by various social, political, ideological and mainly psychological factors.

Ключевые слова: экстремизм, государство, личность, психологические факторы, преступление, фрустрация, деятельность

Keywords: extremism, state, personality, psychological reasons, crime, frustration, activities

Экстремизм во всех своих проявлениях – это угроза мировому порядку, безопасности и целостности государств. Экстремистская деятельность порождена совокупностью различных социальных, политических, экономических и психологических факторов. Для того, чтобы бороться, необходимо знать с кем и какими методами. В этой связи, для создания эффективных методов борьбы с экстремизмом необходимо выявить причины, детерминирующие формирование личности самого экстремиста.

Многолетний опыт участия авторов в раскрытии и расследовании преступлений экстремистской направленности (в первую очередь, предусмотренных ст.282 УК РФ) позволяет говорить о том, что психологические факторы занимают ведущее место в формировании личности экстремиста. При этом, как показывает наша практика осуществления профессионального общения с данной категорией лиц, сам субъект может позиционировать себя как экстремист; может категорически отрицать свою причастность к экстремисткой деятельности, объясняя свои действия социально-приемлемыми мотивами. В этой связи, считаем целесообразным короткий экскурс в понятие «личность экстремиста».

С точки зрения юриспруденции, экстремистами можно считать лишь тех субъектов уголовного процесса, в отношении которых вынесены обвинительные приговоры за совершение преступлений экстремистской направленности. Экстремистские составы очень разнообразны, в связи с чем, и совершают их различные субъекты с точки зрения индивидуально-психологических особенностей и социально-демографических данных. Несмотря на то, что для совершения преступлений экстремистской направленности характерны общие причины и условия, формирующие экстремистскую модель поведения, экстремистская деятельность может быть детерминирована широким спектром устойчивых или ситуационных мотивов.

Представленная далее модель развития личности экстремиста – рядового члена преступной организации, разработана при детальном анализе личности 38 субъектов, совершивших преступления, предусмотренных ст.282.1 УК РФ («Организация экстремистского сообщества») и ст.282.2 УК РФ («Организация деятельности экстремистской организации») в период с 2010 по 2014 годы. При этом, даже беглый взгляд на конструкции вышеприведенных статей показывает существенные различия в осуществлении субъектами противоправной деятельности - в качестве участника, т.е. рядового члена создаваемой (созданной) организации или же непосредственным организатором, лидером. Считаем данное замечание существенным по вполне понятным причинам: психический мир, развитие личности, поведенческие и мотивационные установки рядовых членов и лидеров значительно разнятся.

К компонентам психического мира человека традиционно относят чувства, эмоции, поведенческие установки, психофизиологические особенности, установки личности, которые формируют и мотивируют человека, на совершение тех или иных действий. При этом, внешние факторы, в виде политической и социально-экономической обстановки способны оказывать достаточно сильное влияние на развитие или деформацию тех или иных

чувств и эмоций каждого индивида. Следовательно, и общества в целом.

В период социально-экономических кризисов, характерных для современной России, все больше появляется социально незащищенных субъектов, перманентно испытывающих целую гамму негативно-окрашенных эмоций, которые в короткий промежуток времени могут трансформироваться в деструктивные эмоциональные состояния, например, фрустрацию. Состояние фрустрации связано с неудовлетворением ведущих для личности потребностей - как витальных (низших), так и духовных (высших), которые невыводимы друг из друга и невзаимозаменяемы. Другими словами, удовлетворение одной из фрустрированных потребностей не может компенсировать неудовлетворение другой. Состояние фрустрации характеризуется для субъекта, в нем находящемся, ощущением безысходности, безвыходности, бесперспективности с переживанием чувства гнетущего напряжения, высокой тревожности и отчаяния. Сила фрустрации зависит как от степени значимости блокируемого действия, так и от близости его к намеченной цели. Причем, в тех случаях, когда потребности личности не удовлетворяются на протяжении определенного промежутка времени, состояние фрустрации приобретает характер хронической [1].

При этом, не следует думать, что неудовлетворение потребностей всегда вызывает состояние фрустрации. Это и понятно, иначе каждый из нас, сталкиваясь с неудовлетворением тех или иных потребностей, которые априори не могут быть удовлетворены, постоянно находился бы в состоянии стресса или фрустрации. В результате фрустрации, вызванной внешними факторами в большинстве своем, возникают сложные амбивалентные, т.е. двойственные чувства, когда с одной стороны человек чувствуя себя подавленным и угнетенным, испытывает чувство страха и бессилия, но с другой стороны - это стенические, т.е. побуждающие к активной деятельности чувства ненависти и агрессии. Такое состояние человека является отправным пунктом для формирования радикальных мотивационно - поведенческих установок, реализующихся в насильственных, жестоких действиях по отношению к тем, кого они считают своими «обидчиками» и «врагами», которых рассматривают как главную причину всех проблем. Подобные установки, которые условно можно назвать «экстремистскими», реализуются в поведение, в котором у субъекта есть четкое убеждение в том, что только противозаконными, насильственными мерами и действиями возможно изменение нетерпимой для него ситуации. Подобного рода экстремистские поведенческие установки характеризуются нежеланием признавать объективно существующие запреты не только нормативного, но и нравственного содержания.

Таким образом, психологические факторы, детерминирующие формирование личности экстремиста являются, с одной стороны, результатом тех или иных политических, социальных и экономических причин. С другой стороны, они усиливают действие этих причин и создают основу, базис, на котором формируется экстремистское мировоззрение, являясь связующим звеном

между внутренними и внешними факторами, обуславливающими экстремистское поведение.

Представляется очевидным, что роль внутренних, субъективных, эмоционально-чувственных и нравственно-психологических факторов в формировании экстремистского сознания велика. Схематично представить этапы формирования экстремистского поведения можно следующим образом:

- социальный (экономический, политический) и личный кризис
- негативно окрашенные эмоциональные переживания
- состояние фрустрации
- подверженность восприятию экстремистской идеологии
- принятие экстремистской идеологии и формирование экстремистских установок
- формирование специфического экстремистского мироощущения
- формирование экстремистского мышления
- восприятие возможных стереотипов экстремистского поведения
- окончательный выбор экстремистского поведения

Принятие экстремистской модели поведения

При этом, именно на этапе фрустрации, когда субъект испытывает чувство повышенной тревожности, ощущение безысходности и безвыходности, он является наиболее уязвимым и некритичным, а значит - максимально восприимчивым к идеям, которые предлагаются ему эмиссарами и адептами, попавшимися на пути. Данный факт легко объясним: угнетенный и раздавленный под ношей своих проблем человек, не знающий выхода из сложившейся ситуации, готов «схватиться» за любую ниточку, которую ему преподносят как единственно спасительную. Себя же «идеологи» позиционируют «борцами за справедливость», «альтруистами, желающими счастья всем» и т.д.

Как показывает наша практика, на субъекта, попавшего в поле зрения заинтересованных лиц (эмиссаров, адептов, лидеров ОПГ), начинает оказываться целенаправленное воздействие, носящее характер как психологического, так и неправомерного психического [2]. В тех случаях, когда «учителя-наставники» являются специально подготовленными для данной деятельности субъектами, внедрение в сознание фрустрированной личности экстремистских взглядов и установок происходит по-

этапно посредством применения различных психотехнологий. Причем, наиболее опытные из них способны оказывать мощное психологическое воздействие на будущего экстремиста замаскировано для него самого через применение комплекса вербальных и невербальных психотехник.[3]

Понятно, что в ходе изучения различного рода экстремистских проявлений нами были выявлены и другие причины формирования экстремизма в России. [4, 5] Так, к экономическим причинам мы можем отнести экономические кризисы, утрату гражданами своего социального статуса, возникновение социального расслоения; социально-политические причины – коррупция в органах власти, криминализация общества [6, с.202]; идеологические – отсутствие общепризнанной идеологической концепции государства, активная деятельность «пятой колонны». При всей бесспорности вышесказанного, одними из наиболее значимых факторов влияния на формирование личности экстремиста мы считаем психологические, которые под непосредственным влиянием внешних, в достаточной короткой временной промежуток могут деформировать эмоциональную и мотивационную сферу личности субъекта, что облегчит принятие им новых для него взглядов и установок, направленных на выполнение экстремистской деятельности.

Литература:

1. Васкэ Е.В. Анализ эмоционального реагирования несовершеннолетних потерпевших в ситуациях пролонгированной инцестуальной связи // Российский психологический журнал. 2009. Т.6. №3. С.42-48.
2. Васкэ Е.В. Психическое и психологическое воздействие в уголовном процессе – к определению понятий // Российский психологический журнал. 2010. Т.7. №1. С.25-36.
3. Васкэ Е.В. Стратегии психологического воздействия в ходе проведения допроса: теоретический и прикладной аспекты // Приволжский научный журнал. 2010. №1 (13). С.256-263.
4. Васкэ Е.В., Куракина О.И. Идеология человеконенавистничества. Психолого-правовой анализ современных проявлений экстремизма. // Вестник Нижегородского университета Н.И. Лобачевского (Право), 2014, №3 (1), с.228-233
5. Васкэ Е.В., Куракина О.И. Политический экстремизм: миф или особый путь ведущий к катастрофе? // Вестник Пермского университета (Юридические науки), 2014, №3 (25), с.164-167
6. Хлебущкин А.Г. Преступный экстремизм: понятие, виды, проблемы криминализации и пенализации.

ВЫЗВАННЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МОЗГА В ВЕРХНЕМ АЛЬФА-ДИАПАЗОНЕ ПРИ РЕШЕНИИ ШКОЛЬНЫХ ЗАДАЧ

Анисимов Виктор Николаевич,

научный сотрудник, Московский Государственный Университет, г. Москва

Ермаченко Наталья Сергеевна,

научный сотрудник, Московский Государственный Университет, г. Москва

Константинова Мария Витальевна,

Аспирант, Московский Государственный Университет, г. Москва

EVENT-RELATED CHANGES OF HUMAN BRAIN IN SCHOOL TASKS SOLVING IN UPPER ALPHA-SUBBAND

Anisimov Viktor, scientific associate, Moscow State University, Moscow

Ermachenko Natalia, scientific associate, Moscow State University, Moscow

Konstantinova Maria, postgraduate student, Moscow State University, Moscow

АННОТАЦИЯ

Исследование посвящено поиску электрографических коррелятов когнитивной деятельности при выполнении испытуемыми «интересных» (профильных) и «неинтересных» (непрофильных) для них задач. Во время выполнения заданий регистрировали ЭЭГ, анализировали усредненную спектральную мощность потенциалов в верхнем альфа-диапазоне ЭЭГ (10-13 Гц). Ментальная деятельность в разной семантической среде имеет свои психофизиологические корреляты в данном частотном диапазоне: при выполнении заданий профильного предмета наблюдается высокий уровень мощности по сравнению с выполнением непрофильного.

ABSTRACT

The goal of current research is finding out upper alpha-subband's EEG-correlates of cognitive activity during interesting (dedicated) and uninteresting (undedicated) tasks solving. During school tasks solving we recorded EEG and analyzed average spectral power in 10-13 Hz frequency. Mental activity in different semantic environment has psychophysiological correlates in upper alpha-subband. Task solving in own semantic is accompanied by bigger alpha-power in comparison with task solving in other semantic environment.

Ключевые слова: когнитивной деятельности, альфа-подобная активность, электрографические корреляты; семантическая среда

Key words: mental activity, alpha-activity; EEG-correlates; semantic sphere

Введение. Успешное решение задач зачастую зависит от наличия опыта, а также от степени интереса. Для решения ментальных задач человек может использовать две стратегии мышления: дивергентное (творческое) и конвергентное мышление. Конвергентный процесс вовлечен в прямое решение поставленной задачи, генерация «общего решения». Дивергентное же мышление – «растекается» по различным направлениям, его результатом является генерация разнообразия возможных ответов [4, с. 469].

Вызванные изменения на частоте верхнего альфа-поддиапазона связаны с обработкой сенсорно-семантической информации [7, с.184]. Генерирование оригинальных идей во время выполнения творческого задания сопровождается сравнительно высоким уровнем альфа-синхронизации в лобных областях и с диффузными очагами альфа-активности в теменных зонах [3, с.860]. Синхронизацию в теменной области связывают с повышением уровня рекомбинации семантической информации во время дивергентного мышления [2, с.3509]. Альфа-синхронизация в теменно-затылочной коре рассматривается как механизм активного ингибирования интерферирующей информации от зрительной системы [6, с.507; 3, с.860].

Во время выполнения задания на дивергентное мышление при высоком внутреннем процессе обработки информации альфа-синхронизация наблюдается в теменных зонах правого полушария, тогда как во время выполнения задач на конвергентное мышление этого не происходит [2, с.3508]. Эта правополушарная синхронизация может быть связана с повышением уровня внутреннего внимания, требующимся для рекомбинации удаленной семантической информации [3, с.860].

Методика. В экспериментах принимали участие 12 испытуемых (6 женского и 6 мужского пола) в возрасте 15-17 лет, все правши (по собственной оценке), учащиеся 9-11 классов с профилирующими предметами «биология» (школьники-биологи, шб.) и «физика» (школьники-физики, шф.). Испытуемые решали школьные задания четырех типов: тесты (по биологии и физике) и олимпиадные задачи (по биологии и физике). На решение каждого типа

задач отводилось 30-40 мин. Во время выполнения заданий регистрировали ЭЭГ.

Во время эксперимента испытуемый находился в положении сидя, его голову нежестко фиксировали при помощи подбородной подставки. Текст задания отображался черными буквами на белом фоне при разрешении экрана 1024x768 пикселей, шрифт - Calibri 30 или 40 кеглей, размер букв – для текста тестового задания 1,27 угл. град., для текста вариантов ответа и текста олимпиадных заданий 0,89 угл. град. Текст предъявляли на мониторе (Samsung SyncMaster 940N, LCD, 19"), расположенном перед испытуемым (расстояние до глаз 45 см). Перед предъявлением следующего слайда с заданием в середине экрана на 1-1,5 с предъявляли фиксационный кросс-стимул. Во время решения тестов школьник нажимал кнопку на клавиатуре с цифрой, соответствующей выбранному варианту ответа. После выполнения теста проводили процедуру контроля: регистрировали ЭЭГ во время выполнения «псевдозадания», представляющего собой произвольные нажатия на одну из клавиш клавиатуры в ответ на предъявление на мониторе зеленого круга (экспозиция 500 мс, размер 1,4 угл. град.). Период предъявления круга соответствовал среднему времени решения одного тестового задания. При решении олимпиадных задач испытуемый записывал ответы на лист бумаги. Для контроля регистрировали ЭЭГ во время выполнения «псевдозадания» - рисование кружков в строчку примерно со скоростью письма.

Во время выполнения задач и в контроле регистрировали монополярную ЭЭГ от 8 мостиковых электродов (Ag/AgCl), расположенных по системе «10-20%» (стандартные отведения F3, F4, C3, C4, P3, P4, O1, O2), относительно объединенного ушного электрода (Ag/AgCl). Для регистрации ЭЭГ использовали аппаратно-программный комплекс «Мицар-ЭЭГ-202» (ООО «Мицар», Россия), включающий 32-канальный электроэнцефалограф и программу WinEEG. Регистрацию биоэлектрических потенциалов осуществляли в диапазоне 0-150 Гц, для фильтрации сетевой наводки применяли режекторный фильтр для диапазона частот 45-55 Гц. Частота оцифровки биоэлектрических потенциалов составляла 500 Гц.

Анализ данных производили в программной среде Matlab (The Mathworks, Inc., Natic, MA) с использованием программы EEGLAB (Delorme, Makeig, 2004). При анализе ЭЭГ производили: цифровую фильтрацию исходных сигналов на частоте 2-30 Гц, выделение эпох сигналов при выполнении заданий (длина эпохи 4 с, начало 1-ой эпохи через 2000 мс после включения задания); выделение эпох сигналов в контрольных сессиях (длина эпохи 4, эпохи «нарезались» подряд, без перекрытия), исключение фрагментов с артефактами (с помощью визуального анализа эпох исключались эпохи с амплитудой более 100 мкВ) в среднем удаляли 40-60% эпох от общего количества, вычисление спектров по методу П.Д. Велча [8,с.70-73]; частотный диапазон спектра составлял 256 Гц. Спектры рассчитывали для каждой выделенной эпохи. По спектрам вычисляли усредненную спектральную мощность потенциалов ЭЭГ (мкВ²) в верхнем альфа-диапазоне.

Методом многомерного дисперсионного анализа (MANOVA) оценивали влияние факторов «испытуемый» (F1), «задание» (F2, с уровнями «контроль», «задание по биологии», «задание по физике») и «отведение» (F3, с уровнями лобные, центральные, теменные и затылочные) на спектральную мощность потенциалов ЭЭГ исследуемого диапазона альфа-активности. Многомерный дисперсионный анализ применяли к выборкам данных отдельно для двух групп испытуемых (шб. и шф.), группируя показатели мощности по блокам «контроль-биология-физика»,

«биология-контроль» (Б-К), «физика-контроль» (Ф-К) и «биология-физика» (Б-Ф). С использованием t-критерия Стьюдента оценивали достоверность различий мощности альфа-активности во время решения разных типов заданий.

Результаты. Мы выявили высоко достоверное влияние на спектральную мощность факторов «испытуемый» и «отведение». Влияние F1 свидетельствует о высокой вариабельности мощности верхнего альфа-диапазона среди участников нашего исследования, а влияние F3 – о разной степени вовлеченности исследуемых областей мозга при выполнении экспериментальных задач.

При решении олимпиадных задач для групп шб. и шф. наблюдаются симметричные эффекты мощности в зависимости от задания. Так, при выполнении заданий «профильного» предмета наблюдается высокий уровень мощности по сравнению с выполнением «непрофильного» предмета в лобных и центральных отведениях, в отведении P4, а также в затылочных отведениях: O2 – у шб. и O1 – у шф. (для блока Б-Ф шб: $F_{2,3589}=254,78, p<0,0001$, шф: $F_{2,8283}=30,35, p<0,0001$). Этот эффект наиболее выражен в лобных отведениях (рис. 1, 2). У шб. во время решения биологии мощность выше, чем в контроле ($F_{2,2480}=100,12, p<0,0001$). У шф. различий с контролем не выявлено, тогда как мощность во время решения физики достоверно выше ($F_{2,6059}=9,13, p<0,003$).

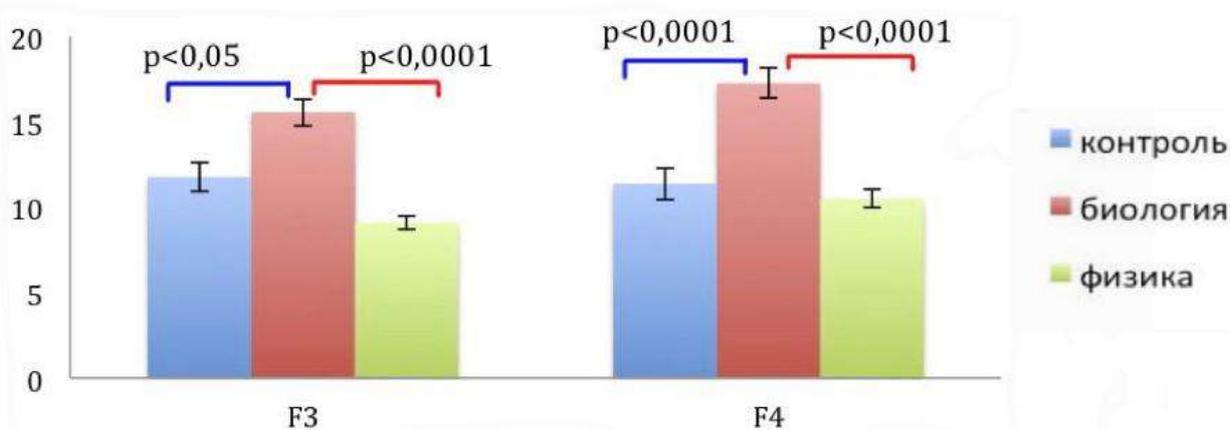


Рисунок 1. Усредненная мощность ЭЭГ (мкВ²) в диапазоне 10-13 Гц в лобных отведениях у испытуемых шб. во время решения ЗБ, ЗФ и в К. Разброс данных представлен стандартной ошибкой. Красными и синими скобками показаны достоверные различия (красные – сравнение мощности во время решения ЗБ и ЗФ; синие – сравнение с К).

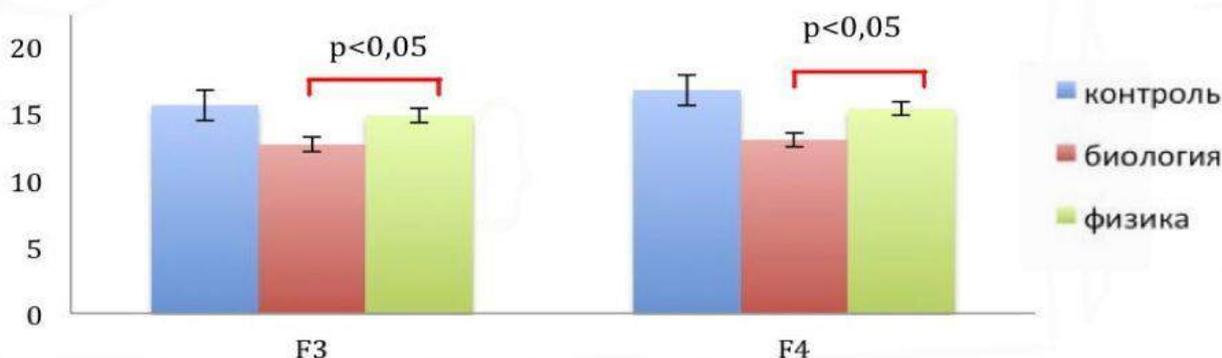


Рисунок 2. Усредненная мощность ЭЭГ (мкВ²) в диапазоне 10-13 Гц в лобных отведениях у испытуемых шф. во время решения ЗБ, ЗФ и в К. Обозначения как на рис.1.

Мощность в контроле выше, чем при решении тестовых задач, как у шб. ($F_{2,5463}=71,93, p<0,0001$), так и у шф ($F_{2,7361}=115,468, p<0,0001$). У шб. мощность выражена сильнее во время решения теста по физике, однако по данным факторного анализа, наблюдаемый эффект нельзя связать с типом задания ($F_{1,4799}=0,18, p<0,674$).

Обсуждение результатов. Эффект высокого уровня мощности при выполнении «профильного предмета» в лобных отведениях можно объяснить «высоким уровнем процесса семантической селекции информации» [5, с.516], который выше при выполнении более информационно значимого задания для испытуемого. Высокую мощность в центральных отведениях можно интерпретировать как «активный процесс ингибирования информации, мешающий деятельности оперативной памяти» [1, с.836]. В затылочных областях идет процесс вытормаживания интерферирующей информации от зрительной системы [6, с.507; 3, с.860].

Задачи школьных олимпиад требуют творческого подхода и решений, не лежащих на поверхности, следовательно, для их успешного решения нужен высокий уровень дивергентного мышления. Таким образом, можно выдвинуть гипотезу, что данный тип мышления доминирует (сильнее выражен) при выполнении профильного задания (что видно в отведении P4) по сравнению с непрофильным, в связи с большей тренировкой в решении таких задач.

По сравнению с контролем у шб. мощность выше во время решения биологии. У шф. различий с контролем не выявлено, тогда как мощность во время решения физики достоверно выше. Данный эффект можно связать со структурой самих задач. Задачи по биологии – это задачи, вовлекающие преимущественно дивергентное мышление. Во время перечисления разнообразных свойств живых организмов, поиска связи между той или иной особенностью организма и каким-либо проявлением его жизнедеятельности мышление «растекается» по различным направлениям, генерируется большое количество разнообразных вариантов. Для решения олимпиадной задачи по физике нужно использовать как дивергентное мышление, так и в значительной степени конвергентное, например, для проверки правильности вычислений. Важно отметить, что по данным литературы, конвергентное мышление не сопровождается увеличением амплитуды сигнала в альфа-диапазоне.

Обобщая вышеизложенное, из настоящей работы можно сделать следующие выводы:

- ментальная деятельность в знакомой и незнакомой семантической среде имеет свои психофизиологические корреляты;
- динамика мощности верхнего альфа-диапазона ЭЭГ у школьников отражает выполнение профильной и непрофильной учебной ментальной задачи;
- амплитудная динамика ЭЭГ в верхнем альфа-диапазоне отражает стратегии мышления при решении задач с разной семантической структурой;
- при решении биологических задач доминирует стратегия дивергентного мышления, а при решении физических задач используются стратегии как конвергентного, так и дивергентного мышления.

Литература:

1. Baddeley A. Working memory: looking back and looking forward// *Nat. Rev. Neurosci.* 2003. V.4. P.829–839.
2. Benedek M., Bergner S., Konen T., Fink A., Neubauer A.C. EEG alpha synchronization is related to top-down processing in convergent and divergent thinking// *Neuropsychol.* 2011. V.49. P.3505–3511.
3. Fink A., Graf B., Neubauer A.C. Brain correlates underlying in creative thinking: EEG alfa activity in professional vs. novice dancers// *NeuroImage.* 2009a. V.46. P.854–862.
4. Guilford J. P. Three faces of intellect// *Am. Psychol.* 1959. V.14. P.469–479.
5. Jung-Beeman M. Bilateral brain process for copenhending natural language// *Trends Cogn. Sci.* 2005. V.9. P.512–518.
6. Jung-Beeman M., Bowden E.M., Haberman J., Frymiare J.L., Arambel-Liu S., Greenblatt R., Reber P.J., Koinios J. Neural activity when people solve verbal problems with insight// *PLOS Biol.* 2004. V.2. P.500–510.
7. Klimesch W. EEG alpha and theta oscillations reflect cognitive and memory performance: a review and analysis// *Brain Res. Rev.* 1999. P.169–195.
8. Welch P. D. The use of fast fourier transform for the estimation of power spectra: a method based on time averaging over short, modified periodograms// *IEEE Transactions on Audio Electroacoustics*, 1967. V.15. P.70–73.

ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ ТВОРЧЕСТВА

Лаврешина Анастасия Юрьевна,

студентка 5 курса, Южный Федеральный университет, г. Ростов-на-Дону

Дикая Людмила Александровна,

доцент, кандидат психологических наук, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону

PSYCHOLOGY AND PSYCHOPHYSIOLOGY OF CREATIVITY

Lavreshina Anastasia Yurievna, Southern Federal University, Rostov-on-Don.

Dikaya Liudmila Alexandrovna, Associate Professor, Candidate of Science in Psychology, Southern Federal University, Rostov-on-Don.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрена проблема творчества с психологического и психофизиологического аспекта. Освещены различные подходы к сущности творчества и представления об этом зарубежных и отечественных авторов. Также проанализированы исследования, посвященные объяснению психофизиологических детерминант творчества. На основе проведенного авторами анализа выделены три основных направления современных исследований мозговых коррелятов творчества - модуляции творчества, основных и вариативных звеньев мозговой системы творчества.

ABSTRACT

The article is devoted to problem of creativity from psychological and psychophysiological aspects. Various approaches to essence of creativity and its representation in works of foreign and domestic scientists are covered as well. The studies of the explanation of psychophysiological determinants of creativity are analyzed as well. Based on the analysis, the authors identified three main areas of current research of brain correlates of creativity - modulation of creativity, the basic and variable units of the brain system of creativity.

Ключевые слова: процесс творчества; мозговая организация творчества; психофизиологические детерминанты творчества.

Keywords: the creative process; brain organization of creativity; psychophysiology determinants of creativity.

В настоящее время проблема психологии творчества становится актуальной. Объясняется это потребностью общества в необычной творчески - одаренной личности. Рыночная экономика формирует спрос на энергичных, креативных молодых людей с высоким интеллектом и высокими творческими способностями. Происходящий постоянный рост объема информации требует пересмотра подходов к содержанию, принципам и условиям образовательной деятельности, развивающей мышление и способности детей школьного возраста. Следовательно, приоритетной задачей современной системы образования становится развитие одаренности и творческого потенциала личности, обеспечение условий для продуктивного развития и самореализации каждого воспитанника.

Творчество, как культурно-историческое явление, имеет и психологический аспект: личностный и процессуальный. Данный аспект понятия предполагает наличие у субъекта мотивов, знаний и умений, способностей, посредством которых создается продукт, отличающийся уникальностью, оригинальностью и неповторимостью. Творческое воображение занимает особое место в творчестве. Творчество предполагает активную работу мышления, связано с эмоциональностью и волевыми процессами, но не определяется одним воображением, одним мышлением или одним чувством [2, с. 320].

«Творчество – это деятельность человека по созданию новых материальных и духовных ценностей. Как и другие виды деятельности, творчество имеет общественный характер, порождено потребностями общества, удовлетворение которых становится по мере созревания всех необходимых для этого условий. Как и другие виды деятельности, творчество требует определенных волевых усилий, сосредоточения, внимания, упорства и т.п.; решения творческих задач, как и других, связано с рядом эмоций, удовольствия, радости, желания и т.п.», писал философ А.Т. Шумилин [10, с. 173].

Зарубежные исследователи связывают творчество с понятием «креативность». Было доказано, что творчество зависит от умения индивида разными способами использовать данную в задачах информацию в быстром темпе. Данному виду мышления (Cronbach, Guilford, Haddon, Torrance.) дали название «креативность» и начали исследовать ее независимо от интеллекта [4, с. 214].

В отечественной психологии так же широко исследуется проблема творчества человека. Но, в отличие от зарубежных исследований, проблема творчества в отечественной психологии изучается как проблема продуктивного мышления в отличие от репродуктивного. В любом мыслительном процессе, по мнению отечественных ученых, присутствуют продуктивные и репродуктивные компоненты. Большое внимание уделяется раскрытию сущности творческого мышления, выявлению механизмов творческой деятельности и природы творческого мышления [6, с. 214].

В.Н. Дружинин, В.Н. Пушкин, Я.А. Пономарев и другие отечественные психологи выделяли признаки творчества. Основным они называли признак рассогласования цели и результата. Творчество возникает в процессе осуществления, и связано с порождением «побочного продукта», который и является творческим результатом [8, с. 213].

Все исследования, выделяя признаки творческого акта, называют отсутствие его контроля волей и разумом, бессознательность, а также спонтанность, измененность состояния сознания, независимость творческого акта от внешних ситуативных причин [13, с. 312].

Таким образом, главная черта творчества связана со специфичностью протекания процесса в системе, порождающей активность индивида - психике.

Оценивается творческий продукт по социальным критериям: осмысленность, новизна, оригинальность и т. д. С творчеством связаны два качества личности: интенсивность поисковой мотивации и чувственность к побочным образованиям, которые возникают при мыслительном процессе. Я.А. Пономарев в качестве «кванта» творчества, «ментальной единицы» измерения степени творчества мыслительного акта, предложил рассматривать разность уровней, доминирующих при постановке и решении задачи [11, с. 128].

Основу творчества определяют следующие черты: усмотрение новых проблем в стандартных, знакомых ситуациях; определение структуры объекта, быстрый охват частей, элементов объекта в их соотношении друг с другом; способность видеть альтернативное решение; умение создавать оригинальный способ решения задачи поиск новой функции знакомого объекта; самостоятельный перенос имеющихся знаний и умений в новую непонят-

ную, трудную ситуацию [9, стр. 24].

При наличии этих черт и способности владеть ими, создается возможность развивать их до более высокого уровня, связанного с биологическими задатками и усердием. Но данные черты имеют одну особенность – по мнению И. Я. Лернер «...они не усваиваются в результате получения информации или показа действия, их нельзя передать иначе как включением в посильную деятельность, требующую проявления тех или иных творческих черт и тем самым эти черты формирующую...» [9, с. 21]. Д.Б. Богоявленская выделила единицу измерения творчества и назвала ее «интеллектуальной инициативой». Данное понятие определяется как взаимодействие интеллектуальных способностей и структуры мотивов личности, которые проявляются в продолжение мыслительной деятельности вне решения поставленной перед человеком задачи. Главную роль в творческом поведении отводится мотивации, личностным чертам, ценностям. [3, с. 54].

В исследованиях Ackoff' и Vergara (1981) выделяются две группы подходов к определению сущности творчества: подходы, ориентированные на поиск источников и подходы, ориентированные на процесс.

В первую группу могут быть включены три подхода:

1. Психоаналитический подход.

Творчество - результат внутриличностных конфликтов. Это экстернализация продуктов воображения путем взаимодействия примитивных и более зрелых типов мышления. Психоаналитическая теория творчества (Freud и Jung) выделяет два аспекта творчества: бессознательные компоненты творчества и мотивацию. Freud мотивы творчества связывал с эросом (влечением к жизни), считал их производными от сексуальных влечений. Творчество – перенос сексуальной энергии в творческую созидательную деятельность. Вытесненные стремления и переживания переносятся в продукты творчества, при этом происходит сублимация памяти фрагментов знания, что приводит к озарению - инсайту (Kohler, 1930; Wertheimer, 1945) [7, с. 294].

2. Гуманистический подход.

Творчество возникает при отсутствии внутриличностных конфликтов. Творческий процесс - реализация натурального творческого потенциала при устранении внешних препятствий и внутренних барьеров. Представители гуманистической психологии стремились к пониманию сущности, природы и роли творчества.

Начало изучению творчества положил Adler. Он считал, что каждый человек при рождении обладает некой творческой силой, посредством которой создается возможность управления собственной жизнью и определяется собственный стиль. Его компенсационная теория творчества рассматривает науку, искусство, музыку и другие области культуры как способ компенсации человеком своих недостатков. Творческое «Я» влияет на весь опыт человека и делает его творцом своей личности и собственной жизни [7, с. 310].

3. Психометрический подход.

Guilford и др. считают, что творческие способности индивида определены генетически и могут быть измерены стандартными тестами. Творческий процесс представляет собой взаимодействие двух противоположных типов мышления: дивергентного и конвергентного. Guilford выделил два типа мышления: конвергентное и

дивергентное. В рамках своей концепции он считал операцию дивергенции наряду с операциями преобразования и импликации, основой креативности как общей творческой способности [7, с. 369].

В группу подходов, ориентированных на процесс, можно отнести концепцию представителей ассоциативной психологии. Творчество человека - результат его способности находить отдаленные ассоциации при поиске решения проблемы. Исследователи, представители гештальт – психологии, считают, что творческое мышление — это и не логические действия и не нелогичные отдаленные ассоциации, а более определенное реструктурирование целостной ситуации. Творчество определяется как процесс, имеющий определенную специфику и приводящий к созданию чего-либо нового, то креативность рассматривается как потенциальный внутренний ресурс человека. (N.Rogers, 1990) [7, с. 372].

Психофизиология творчества еще только зарождается как самостоятельное научное направление. Исследования мозговой организации творчества – частный случай и более высокий уровень исследования мозговой организации мыслительных процессов, их продолжение и развитие. Изучение психофизиологических детерминант и механизмов творческой активности человека стало возможным благодаря достигнутой в последние десятилетия и продолжающейся развиваться интеграции когнитивной психологии, нейропсихологии и когнитивной нейрофизиологии. Важной составляющей здесь является прогресс сложных современных технологий исследования деятельности мозга посредством регистрации биоэлектрической активности коры мозга и регионарного мозгового кровотока - позитронно-эмиссионной и магнитно-резонансной томографии [1, с. 25].

На основе анализа современных представлений о мозговых коррелятах творчества нами выделены следующие научные подходы к объяснению этого феномена:

1. Творчество как результат особого функционального состояния нейронов. При этом понимание творчества сводилось к способности «усмотреть» новизну в знакомых объектах и использовать ее. Для выявления новизны необходимо специфическое функциональное состояние мозга.
2. Связь творчества с изменением активности в лобных долях. В современных научных работах, описывающих изменения регионарного мозгового кровотока при выполнении творческих задач, представлены данные, которые свидетельствуют как об отрицательной корреляции потребления глюкозы в лобных долях с результатами выполнения задания, так и об обратной тенденции [5, с. 19].
3. Творчество как результат межполушарного взаимодействия. Существуют достаточно противоречивые взгляды на проблему межполушарного взаимодействия в процессе творчества, т. е. обеспечивается ли творчество работой преимущественно одного полушария или процесс творчества обеспечивается в результате взаимодействия обоих полушарий. Существует также предположение о том, что творчество связано с различной активацией правого и левого полушарий мозга, а также с общим уровнем кортикального возбуждения. Выдви-

галось также предположение, что правое полушарие действует на уровне первичного процесса, а левое вторичного [12, с. 158].

Согласно другой гипотезе предполагается, что равномерное распределение активации в двух полушариях может быть характерно для творческого процесса. При этом можно будет наблюдать следующую картину: в состоянии покоя левое полушарие проявляет большую активность, чем правое. Задача, вызывающая активацию правого полушария и инактивацию левого, может в абсолютных терминах приводить к состоянию баланса, т. е. оба полушария будут равно активированы. Однако по отношению к состоянию покоя это может быть интерпретировано как более высокая активация правого полушария, чем левого.

4. Связь показателей творческих способностей с изменениями параметров ЭЭГ. До сих пор остается спорным вопрос о характере формирования в процессе творчества особых пространственно-временных мозговых систем [1, с. 26].

Таким образом, на основе проведенного нами анализа можно выделить три основных направления современных исследований мозговых коррелятов творчества. Первое направление исследований сосредоточено на поиске мозговых коррелятов модуляции творческого процесса (уровня общей активации коры мозга, эмоциональной окраске творческого акта и т.п.). Второе направление - на поиске специфичной для творческого процесса в отличие от других видов когнитивной деятельности синхронизации нейронных ансамблей, т.е. на поиске общих, универсальных для любого творческого процесса в отличие от нетворческого, звеньев мозговой системы, обеспечивающей творческую активность человека. Третье направление исследований сконцентрировано вокруг поиска вариативных мозговых коррелятов, дифференцированных в зависимости от специфики как самой творческой задачи - её характера (вербальная, образная, музыкальная задача и т.п.), уровня сложности, так и от индивидуально-типологических особенностей человека - пола, общего уровня креативности, профиля латеральной организации, наличия признаков общей и специальной одаренности, уровня профессионализма участников творческого процесса, стратегии решения творческой задачи.

Список литературы

1. Бехтерева Н.П., Данько С.Г., Медведев С.В. Нейрофизиологические исследования творческого мышления: пути, результаты, проблемы // Институт мозга человека РАН. - 2005. - № 7. - с. 25 - 75.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 320 с.
3. Богоявленская Д.Б. Рождается ли в споре истина? // Психология. Журнал Высшей школы экономики. - 2004. - № 2. - С. 54-65.
4. Бурлачук Л.Ф., Блейхер В.М. Психологическая диагностика интеллекта и личности: учеб. пособие для студ. вузов. - Киев.: Вища школа, 1978. - 241 с.
5. Дикая Л.А. Развитие креативности у специалистов по противодействию терроризму и ликвидации последствий террористических актов // Российский психологический журнал. 2013. Т.10. №5. - С. 32-38.
6. Дружинин В. Н. Психология и психодиагностика общих способностей: учеб. пособие для студ. вузов. - М.: Наука, 1994. - 214 с.
7. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности: учеб. пособие для студ. вузов. - СПб.: Питер, 2009. - 448 с.
8. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников: учебн. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. - М.: Академия, 2000. - 320 с.
9. Лернер И.Я. Проблемное обучение: учеб. пособие для студ. вузов. - М.: Знание, 1974. - 64 с.
10. Мейтеса Н.С. Психология одаренности детей и подростков: учеб. пособие для студ. вузов. - М.: Академия, 2006. - 230 с.
11. Пономарев Я.А. Психология творческого мышления: учеб. пособие для студ. вузов. - М.: Академия пед. Наук, 1960. - 132 с.
12. Ротенберг В. С, Бондаренко С. М. Функциональная асимметрия полушарий мозга, типы мышления и обучение: пособие для учителя. - М.: Просвещение, 1989. - С. 158 - 177.
13. Ярошевский, М.Г. Психология творчества и творчество в психологии / М.Г. Ярошевский // Хрестоматия по психологии художественного творчества / Ред. А.Л. Гройсман. - М.: Магистр, 1996. - 312 с.

ЭГОИЗМ: ВЕЛИКИЙ ОБЪЕДИНИТЕЛЬ

Левит Леонид Зигфридович,

кандидат психологических наук, доцент, Директор Центра психологического образования и здоровья, г. Минск, Беларусь. Научный корреспондент Института психологии им. Г.С. Костюка Национальной Академии педагогических наук Украины, г. Киев

EGOISM: THE GREAT UNIFIER

Levit Leonid Zigfridovich, Ph. D., Associate professor, Center for Psychological Health and Education, the Director, Minsk, Belarus, Institute of Psychology G.S. Kostyuk of the National Academy of Pedagogical Sciences, Scientific correspondent, Kiev, Ukraine

АННОТАЦИЯ

Разработанная автором статьи Личностно-ориентированная концепция счастья (ЛОКС) представляет собой двусистемную многоуровневую модель, описывающую индивидуальный потенциал и его реализацию. В статье демонстрируются интеграционные возможности ЛОКС относительно ряда направлений философии и психологии.

ABSTRACT

Person-oriented conception of happiness (POCH) elaborated by the author represents multilevel, dual-system model which deals with an individual potential and its realization. The article demonstrates integrative opportunities of POCH in relation to a number of theories in philosophy and psychology.

Ключевые слова: системный подход; счастье; эгоизм; альтруизм; смысл; самореализация.

Keywords: systemic approach; happiness; egoism; altruism; meaning; self-realization.

Введение. В психологии давно существует потребность в создании концепций и метафор, объединяющих разные научные направления [38, с. 846]. Как отмечает, в частности, В.А. Барабанщиков, необходимо объединение разнородного психологического знания на основе «концептуальных синтезов более высокого порядка». По мнению данного автора, подобный синтез может быть осуществлен на основе теорий, разработанных в рамках системного подхода [3, с. 268]. В качестве возможного кандидата на эту роль мы представляем собственную концепцию, которая неоднократно демонстрировала интеграционные возможности относительно самых разных теорий философии и психологии, описанные в наших предыдущих публикациях.

Личностно-ориентированная концепция счастья: краткое описание.

В 2006-2012 гг. нами была разработана «Личностно-ориентированная концепция счастья» (ЛОКС), в которой самореализация индивида, достижение им осмысленной, полноценной жизни описываются через взаимодействие двух систем – «Личностной Уникальности» (ЛУ) и «Эгоизма» (ЭГ). Каждая система состоит из 4-х уровней, соответствующих (снизу вверх) «организму», «индивиду», «личности» и «индивидуальности». Одновременно с этим, каждый уровень представляет собой определенный этап человеческого развития – от рождения до зрелой самореализации. Обе системы развиваются от уровня к уровню и, соответственно, меняется характер взаимодействия между соответствующими друг другу «по горизонтали» уровнями каждой из них, связанный с осуществлением тех или иных жизненных задач.

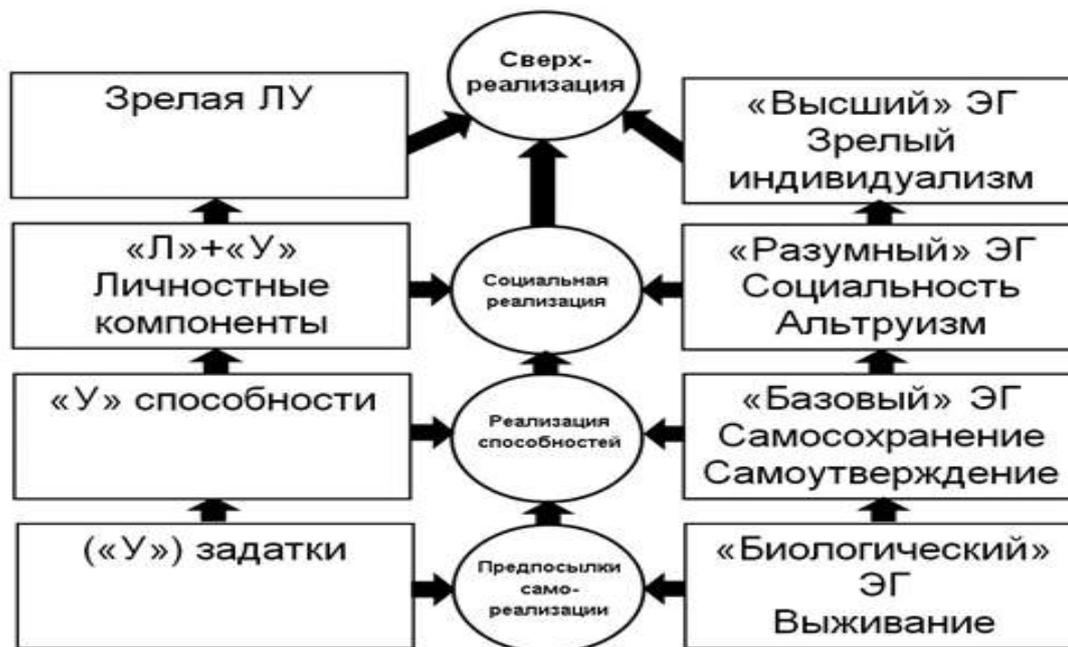


Рисунок 1. ЛОКС «Личностная Уникальность» (ЛУ) «Эгоизм» (ЭГ)

Изначально мы позиционировали ЛОКС как одну из теорий эвдемонической группы в современной позитивной психологии, изучающей индивидуальный потенциал и его реализацию [9; 10; 12; 16; 26; 48]. Однако в результате проделанного сравнительного анализа достаточно быстро выявились более широкие теоретические возможности концепции [49; 50]. Авторская рефлексия накапливающихся результатов привела к появлению настоящей публикации – первой и пока далеко не полной попытки представить и обосновать механизмы, определяющие

теоретическую силу и интеграционные возможности разработанной модели.

Эгоизм: белая ворона, черная овца психологии.

Одна из причин широких теоретических возможностей ЛОКС заключена, на наш взгляд, в принятой терминологии. В наибольшей степени это касается понятия «эгоизм», согласно которому, «Я» индивида является или должно являться основой мотивации и целью его собственных действий» [56, р. 1]. Эгоизм, пишет А. Рэнд,

представляет не что иное как заботу человека о своих интересах [32, с. 7]. Как отмечает Ф.С. МакНелли, эгоистические желания направлены на то, чтобы дать человеку «предпочитаемое состояние самого себя» [46, р. 40]. Все человеческие действия, правильно понятые, в конечном счете, мотивированы стремлением к удовлетворению собственных желаний, реализации собственных интересов [42].

Как показано в целом ряде зарубежных работ, человеческий эгоизм является мощной врожденной, биологической силой, а потому обладает защитными и мотивационными свойствами, не только побуждая индивида к деятельности, но и повышая его способность противостоять стрессам и давлению окружающей среды в процессе достижения цели. Вот что указывает в этой связи С. Д. Батсон: «Преобладающий взгляд на человека среди биологов и психологов заключается в том, что в глубине люди полностью эгоистичны» [41, р. 487].

Как показал еще в XVIII веке английский моральный философ и экономист Адам Смит, снабжающие нас продуктами бакалейщик, булочник, мясник делают это вовсе не потому, что желают утолить наш голод. На самом деле их поступками движет личный интерес – желание извлечь прибыль из удовлетворения наших потребностей. Так возникает свободная рыночная экономика, так функционирует капитализм [54].

В западной философской и экономической мысли на протяжении последних трех – четырех веков понятие «эгоизм» сделало триумфальную карьеру. Как пишет С. Холмс, разумно понятый собственный интерес каждого человека (как наименее деструктивное из всех его влечений) на заре развития капитализма противопоставлялся стихийным, иррациональным человеческим страстям, способным нарушить новый общественный порядок [54, р. 286]. Буржуазное стремление к эгалитаризму и производительному труду ради собственного блага индивида способствовало высокой оценке и приданию универсального характера понятию собственного интереса. В результате «гранитная скала» эгоизма и близкого к нему индивидуализма простояла века в зарубежной науке и имела успехи (в том числе, в качестве объяснительного принципа), не сравнимые ни с какой другой теоретической моделью в политике, экономике и других науках [54].

Главной положительной стороной эгоистических концепций мотивации и поведения человека относят их теоретическую «строгость» и «компактность» [59; 61]. Искомое понятие дает простое понимание человеческой активности и единое объяснение наших действий, что и объясняет его интеграционные возможности. И хотя сами действия могут отличаться разным содержанием, их конечным источником является собственный интерес. Принцип бритвы Оккама, пишет Д. Мюллер, диктует чисто эгоистическую интерпретацию поведению индивида в том случае, если подобное объяснение является достаточным. Что, по мнению автора, и имеет место на самом деле. В результате эгоизм трактуется как единственно возможный предсказатель человеческого поведения [57]. Как считает Г. Лэйси, «Эгоистический акт – это такой акт, который имеет подкрепление (обладает ценностью) для индивида. Таким образом, практически все действия индивида являются эгоистическими» [47, р. 266]. Как утверждал еще Мартин Лютер, святым можно называть лишь

того человека, который замечает эгоизм в *каждом* своем побуждении [44].

Доктрина психологического эгоизма утверждает, что единственной конечной целью (или «первоначальной основой», что в большинстве случаев одно и то же), к которой стремится человек, является его собственный интерес. В связи с этим, автор настоящей работы предлагает «усовершенствовать» основную формулу бихевиоризма следующим образом: стимул – эгоизм – реакция.

В то же время, любой человеческий поступок, как отмечал еще три столетия назад английский философ У. Батлер, может считаться «эгоистическим» просто потому, что имеет отношение к «Я» действующего субъекта [54, р. 52]. Возникает своего рода «универсальная» тавтология, трюизм: поскольку все мотивы, действия и желания человека так или иначе связаны с его «Я», являются его собственными, значит они эгоистичны.

Подобный теоретический казус был разрешен сравнительно недавно. По мнению Дж. Фейнберга, для суждения о действии как эгоистическом следует рассматривать не его генезис, а, скорее, цель действия и «цель» мотива. Нужно изучать не «источник», из которого исходит мотив или действие (в произвольной активности субъекта таким источником всегда выступает его собственное «я»), а их направление – то, на реализацию чьих интересов они нацелены [42, р. 516].

Психология как наука, изучающая внутренний мир, «Я» отдельного человека, по определению не смогла избежать встречи с понятием «эгоизм», которое в более или менее явном виде присутствует во многих общепризнанных теориях. Авторы одного из наиболее полных обзоров такого рода последовательно демонстрируют преобладание идеологии эгоизма в концепциях З. Фрейда, неопрейдистов (Г. Салливан, К. Хорни, Э. Фромм), гуманистических психологов (А. Маслоу, К. Роджерс), теориях социального научения (А. Бандура), а также других современных направлениях общей психологии, социальной психологии и психотерапии [61]. М. и Л. Уоллахи показывают практическую невозможность полного избегания эгоистической мотивации, поскольку для нас «быть мотивированными сделать что-либо без ожидания удовлетворения нашего собственного желания может на самом деле представлять собой противоречие в понятиях... Когда наши желания и потребности удовлетворяются, мы движемся к счастью» [61, р.200].

Трудности, которые имеет с вышеуказанным термином академическая наука, заметны невооруженным глазом. С одной стороны, эгоизм (особенно в советской и постсоветской науке) получает негативную трактовку [4; 6; 30; 31; 34] либо вообще замалчивается; с другой – в психологии изучаются понятия, напрямую связанные с (эгоистическим) продвижением индивидом собственных интересов – ценности, потребности, психологические защиты, мотивация, самореализация.

Вот типичное современное русскоязычное определение эгоизма (вопросительные знаки в скобках обозначают наше сомнение или несогласие в правомерности использования соответствующих слов): «Эгоизм – негативная (?) ценностная ориентация личности, крайняя (?) форма индивидуализма, проявляющаяся в сознательном (?), корыстном (?) противопоставлении (?) личных интересов и потребностей интересам других людей и общества в

целом» [40]. Мало того, что определение сугубо отрицательное – оно еще и неполное, поскольку описывает поведение индивида, но не его мотивацию, в том числе, бессознательную. Очевидно, по мнению некоторых отечественных ученых, подразумеваемой моральной «низости» данного явления должно соответствовать не столько его изучение, сколько борьба, замалчивание или, в лучшем случае, тенденциозная, морализаторская трактовка, напоминающая стигматизацию.

Двойственность, амбивалентность, существующая в отношении эгоизма, и связанные с ней «фигуры умолчания» продемонстрированы в одной из работ Э. Фромма: «Современная культура вся пронизана табу на эгоизм. Мы научили тому, что быть эгоистичным грешно, а любить других добродетельно. Несомненно, это учение находится в вопиющем противоречии с практикой современного общества, признающего, что самое сильное и законное стремление человека – это эгоизм...» [36, с.560]. Оттого и пожелание человеку «не быть эгоистом» столь же двусмысленно, поскольку может означать директиву «не любить себя» и «не быть собой», подавляя тем самым спонтанное и свободное развитие личности [36, с.564].

Отметим, что еще столетие назад О. Хаксли в своем известном эссе отождествил понятия «личность» и «эгоизм» [37]. Работа Р. Штайнера об основных философских теориях античности без затей названа «Эгоизм в философии» [39]. У Ж.П. Сартра сознание человека отождествляется с принципом «для себя», который также можно считать аналогом эгоизма [33].

Вот один из возможных дискурсов, имеющий отношение к данной теме. Поскольку понятие «индивидуальность» принадлежит к высшему уровню общепсихологической иерархии, ей соответствует понятие «смысл». Под смыслообразующим мотивом А.Н. Леонтьев понимал мотив, побуждающий к деятельности и придающий ей личностный смысл [28]. В рамках нашего исследования, мотив подобного рода, вероятнее всего, является эгоистическим – по целому ряду причин. В первую очередь, из-за выявленных в экспериментальных исследованиях многочисленных, сильных и умеренных положительных корреляций между понятиями «смысл» и «эгоизм» (см. ниже). Во-вторых, именно эгоистические мотивы наилучшим образом побуждают индивида к осмысленным действиям по достижению выгоды [32; 55]. В-третьих, большинство «первичных» мотивов (если не все) являются как раз эгоистическими, нацеленными на реализацию *личного* (собственного) интереса (вследствие чего, по терминологии А.Н. Леонтьева, и происходит надделение деятельности «личностным смыслом»). Наконец, в-четвертых, между самими понятиями «смысл» и «эгоизм», как нам удалось установить, имеется немало общих признаков [14; 52]. Также отметим, что рассмотрение А.Н. Леонтьевым мотива как «предмета потребности» неизбежно бросает на него «тень эгоизма» хотя бы потому, что потребности (желания) человека имеют (полностью или преимущественно) эгоистическую природу.

«Направленность» личности как система преобладающих мотивов (все или большинство которых имеет эгоистическую окраску), также напрямую связана с обсуждаемым понятием.

Примеры подобных «совпадений» столь многочисленны, что даже кратко не могут быть упомянуты в рамках

одной статьи. Однако их обилие, так же как и обнаружение совершенно различных (в том числе, морально нагруженных) трактовок эгоизма позволили нам впервые в мировой психологии представить обсуждаемое понятие в виде многоуровневой системы, связанной с реализацией индивидом своего уникального внутреннего потенциала и достижением насыщенной, счастливой жизни [13; 16; 25; 27; 53]. Объединение биологического, психологического, социального и духовного уровней в рамках единой системы опять таки свидетельствует в пользу интеграционных возможностей понятия «эгоизм».

Мы придерживаемся точки зрения, что индивиды не могут избежать собственного эгоизма, да им этого и не следует делать. Однако люди способны научиться совершать выбор в пользу его более «высоких», качественно иных форм (зрелого индивидуализма), связанных с уникальным саморазвитием, самовыражением и самореализацией. Опыт применения нашей модели позволяет утверждать, что человеческий эгоизм представляет собой сильно недооцененное, исключительно многогранное понятие. В своем системном, многоуровневом воплощении он способен не только синтезировать многие теории классической философии и современной психологии, но также послужить методологической платформой для будущих исследований.

Эгоизм и счастье как высшая и конечная ценность человеческой жизни. Логическая завершенность разработанной концепции аргументируется, в частности, тем, что достижение счастья (*высшей и конечной* ценности человеческого существования с точки зрения гуманитарных наук) определяется в ЛОКС взаимодействием *высшего* же уровня обеих ее систем [16; 25]. Изучение литературных источников показывает, что на протяжении всей человеческой истории понятия «эгоизм» и «счастье» были тесно взаимосвязаны. Еще Аристотель утверждал, что мыслящий человек, ведущий эвдемоническую, счастливую жизнь действительно «любит» себя, но не в гедонистическом, а более «фундаментальном» ключе [2]. Такой человек ценит «высшее» в себе, поэтому знает, как ему следует жить и действовать для достижения собственной пользы и внутреннего совершенства.

Одним из первых крупных психологов, отметивших близость понятий «счастье» и «эгоизм», был Зигмунд Фрейд: «Иначе говоря, индивидуальное развитие предстает перед нами как продукт интерференции двух стремлений: стремления к счастью, которое обычно мы называем «эгоистическим» и стремления к объединению с другими в сообщество, называемое «альтруистическим» [35, с. 120].

Еще за полвека до работы З. Фрейда немецкий философ А. Шопенгауэр считал эгоизм источником «воли к жизни», которая, в свою очередь, претворяется в неустанную погоню за счастьем [5, с. 109].

С точки зрения доктрины психологического эгоизма, люди в конечном итоге заботятся лишь о собственном счастье и желают счастья другим (как правило, близким, от которых зависят) только тогда, когда считают его средством для собственного благополучия [59]. Человеческое действие может считаться рациональным лишь в том случае, если оно вносит вклад в благополучие актора [60, р. 2]. Аналогичную закономерность отмечает Ф. Фелдман: «Разумным для человека действием является лишь то, ко-

торое максимизирует его уровень счастья» [43, p. 13]. Эгоистические понятия выгоды (benefit) и собственного интереса (self-interest) часто ассоциируются с достижением счастья [43, p. 166].

В одном из последних обзоров по психологии счастья признается, что к определению счастья можно отнести все, что «хорошо для человека, полезно, выгодно ему, служит его интересам и исполнению его желаний» [45]. Несколько упрощая, можно утверждать, что в основе стремления человека к счастью лежит его эгоистическое желание реализовать свои интересы, улучшить собственное состояние. На наш взгляд, словосочетание «хорошо для меня» как раз и служит смысловым звеном, соединяющим в единый комплекс понятия «счастье» и «эгоизм».

ЛОКС: вторая система. Внимательный читатель мог заметить, что в обсуждаемой концепции имеется и вторая система – «Личностная Уникальность» (ЛУ), необходимая для описания врожденного потенциала («таланта») индивида и его реализации с помощью системы «ЭГ». Аналогом ЛУ в древних и современных концепциях эвдемонии выступает понятие «дэймон» – внутреннее «сокровище» человека, определяющее его жизненное предназначение, его судьбу [58].

Введение второй системы позволяет увидеть новые грани в индивидуальном потенциале человека, определяемом соотношением и взаимодействием уровней концепции. В то же время эмпирические данные говорят о крайне малом проценте самоактуализирующихся людей [29], что отныне может быть объяснено как отсутствием ЛУ, так и недостаточным развитием системы «ЭГ».

Если предположить, что далеко не каждый человек получает при рождении уникальный «дар природы» (зачатки внутреннего потенциала), значит, с точки зрения ЛОКС, существование такого индивида определяется системой «Эгоизм». «Базовый» Эгоизм индивида в процессе социализации и инкультурации постепенно превращается в «Разумный Эгоизм» личности как продукта общественных отношений. Собственно говоря, существование абсолютного большинства взрослого населения в рамках ЛОКС может быть описано как колебание между вторым (связанным с удовлетворением двух основных инстинктов) и третьим (социальным) уровнями системы «ЭГ».

Добавление системы «ЛУ» необходимо, в первую очередь, для одаренного человека, расценивающего свой внутренний потенциал и его реализацию в качестве высших ценностей существования. Также на основе понятия «Личностная Уникальность» нами была создана и успешно апробирована система психотерапии [51], не являющаяся предметом рассмотрения в настоящей статье.

Использование системы «ЛУ», а также взаимодействующего с ней высшего, четвертого уровня системы «ЭГ» при описании продуктивной самореализации одаренного человека с необходимостью требует использования элитологических моделей [7]. Однако отметим, что для материалистически ориентированного, «среднестатистического» взрослого человека вторая система ЛОКС пока малоактуальна.

ЛОКС: основные достижения. Двусистемное и многоуровневое построение нашей концепции, изучающей достижение счастья через реализацию индивидуального потенциала, демонстрирует ее собственный интеграционный потенциал, который постепенно начинает раскрываться. Кратко перечислим лишь некоторые случаи

успешного применения ЛОКС, которые были отражены в наших предыдущих публикациях.

В области религии мы единодушны с идеями, касающимися приоритета духовных ценностей и необходимости ограничения субъектом собственного эгоизма (его «базовых» форм), однако считаем развитие *индивидуального* потенциала наивысшим, конечным и оптимальным способом реализации присущей человеку духовной составляющей. Тем самым мы демонстрируем согласие с религией в отношении ограничения «низшего» и разногласие в определении и способе реализации «высшего» уровня человеческого существования. На своей вершине ЛОКС имеет общие ценности с религией лишь до такой степени, до какой Личностная Уникальность внутри человека может быть признана верующим человеком «божественной силой».

С точки зрения религии, человек должен подняться над своим эгоизмом ради единения с другими людьми. С точки зрения ЛОКС, человек должен подняться над низшими формами своего эгоизма, и, используя его высшие формы (зрелый индивидуализм), осуществить свое единственное предназначение: реализовать собственную Личностную Уникальность и достичь счастья в *этом* мире. Обнаружение и реализация человеком своего уникального потенциала, оставаясь трудным процессом, представляет, с нашей точки зрения, практически единственную альтернативу современной бездуховности – вездесущему гедонизму и нарциссизму, в который скатывается большая часть населения по мере роста материального благосостояния.

В классической и современной философии наша концепция смогла внести необходимые уточнения и дополнения в «миф о пещере» Платона, составляющий основу его учения [18], в эвдемоническую концепцию Аристотеля, особенно в его представления о «практической мудрости» и «золотой середине» в связи с самореализацией [22]. Применение Личностно-ориентированной концепции счастья позволило восполнить и объяснить пропущенные звенья в теории А. Шопенгауэра, касающиеся обращения внутрь «воли к жизни» [15]. Концепции И. Канта, Ф. Ницше и других известных философов приобретают дополнительные оттенки, будучи рассмотренными через «волшебную призму» ЛОКС [25].

В области современной психологии личности наша концепция интегрировала существенные аспекты теорий З. Фрейда и К. Юнга (проведен их сравнительный анализ с использованием аппарата ЛОКС), А. Маслоу, К. Роджерса, Р. Ассаджиоли, Г. Олпорта и Э. Эриксона [9; 50]. ЛОКС позволила доказать недостаточную обоснованность представления концепции А. Маслоу в качестве «пирамиды» [17]. «Вершинная» психология Л.С. Выготского может стать выше еще на один «этаж» при использовании конструкции ЛОКС [20].

Личностно-ориентированная концепция счастья с ее двусистемным построением создала общую теоретическую рамку для наиболее известных современных теорий эвдемонии, в недрах которой она первоначально создавалась. Речь, в частности, идет о концепциях Р. Райяна и Э. Деси, К. Рифф и Б. Сингера, К. Шелдона и Э. Эллиота, А. Уотермана и других авторов [16, гл. 3; 25]. ЛОКС также позволяет организовать диалог и взаимообогащение различных религиозных и духовных течений [11; 25].

Разработанная концепция позволила приступить к систематизации (иерархизации согласно выделенным уровням) глобальных, неясно очерченных понятий, используемых в гуманитарных науках и повседневном общении. Речь, в частности, идет о «смысле», «любви», «удовольствии», «экзистенции» [24].

Благодаря ЛОКС мы существенно продвинулись в разрешении теоретических «головоломок» современной психологии – понятия «индивидуальность» в обеих ее трактовках [1], ситуации «общинных выгонов», проблемы «злого гения» [8; 16; 25]. Количество проделанной в этом направлении работы ограничивается отнюдь не рамками ЛОКС, а лишь физическими возможностями автора.

На основе теоретической модели мы разработали и применили несколько групп диагностических, тренинговых и консультативных методик. Приведем самые последние, наиболее интересные для читателя экспериментальные результаты, связанные с важнейшими проблемами современной психологии и философии.

«Эгоизм» и «альтруизм» не являются противоположными полюсами – они *положительно* коррелируют между собой применительно к повседневной активности психически здорового человека с высшим образованием. При этом показатели эгоизма («польза, выгода для себя») в количественном отношении почти всегда превосходят показатели альтруизма («польза, выгода для других») [27; 53]. «Эгоизм» в несколько раз сильнее (положительно) связан со шкалой «смысла жизни», чем альтруизм [14; 52]. Понятия «вовлеченность», «эгоизм» и «смысл» находятся ближе всего к сердцевине комплексного конструкта «счастье» [19; 23].

Полученные результаты еще раз демонстрируют интеграционные возможности понятия «эгоизм». Основное препятствие их воплощению заключается в настороженности многих специалистов относительно моральных импликаций эгоизма. Однако, если принять диктуемую результатами экспериментов точку зрения, что эгоизм так или иначе лежит в основе большинства альтруистических актов, значит, от приписываемой данному понятию негативной моральной ценности в целом следует отказаться. Таким образом, «...альтруистические действия становятся разновидностью эгоистических. Если считать эгоистическими все действия, значит, подобное поведение нельзя расценивать как порок» [47, р. 267]. Если моралистически настроенные критики «плохого» эгоизма противопоставляют ему «хороший» альтруизм, который, как теперь стало очевидным, отнюдь не является противоположностью первого понятия, значит, они, вероятнее всего, ошибаются в понимании и оценке остальных аспектов эгоизма.

ЛОКС: с мечтой о будущем. Как уже отмечалось, существование большей части населения может быть без труда описано тремя уровнями ЛОКС. Тем не менее, даже в системе «Эгоизм» можно наблюдать постепенное восхождение человечества от «полуживотного» состояния к социализации и инкультурации (от второго уровня к третьему в рамках нашей концепции). Мы верим, что в ходе дальнейшей эволюции наступит время, когда любому индивиду также потребуется система «Личностная Уникальность», реализация которой с помощью «Высшего» Эгоизма позволит вести действительно *собственную*, настоящему счастливую жизнь.

Выводы. Разработанная автором Личностно-ориентированная концепция счастья неоднократно демонстрировала свои интегративные возможности в сравнительном анализе с другими теориями философии и психологии. Мы считаем, что обилие теоретических возможностей и экспериментальных результатов, кратко перечисленных в настоящей статье, не может быть случайным. Представленные результаты позволяют выдвинуть предположение о возможности использования концепции (ее уровней и терминологии) как средства объединения, синтеза целого ряда направлений в гуманитарных науках.

Список литературы

1. Абульханова К.А. История и перспектива психологии индивидуальности. // Психология индивидуальности: Новые модели и концепции. М.: НОУ ВПО МПСИ, 2009. С. 14 - 63.
2. Аристотель. Никомахова этика. М.: ЭКСМО-Пресс, 1997. 239 с.
3. Барабанщиков В.А. Принцип системности и современная психология. // Теория и методология психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 268-285.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
5. Быховский Б. Э. Шопенгауэр. М.: Мысль, 1975. 208 с.
6. Джидарьян А. И. Счастье в представлениях обыденного сознания. // Психологический журнал, 2000, т.21, №2, с. 39-47.
7. Карабущенко П.Л., Карабущенко Н.Б. Психологические теории элит. М.: Памятники исторической мысли, 2006. 448 с.
8. Левит Л.З. Индивидуальность и счастье: в поисках общих категорий // Дифференциальная психология и дифференциальная психофизиология сегодня / под. ред. М.М. Кабардова. М.: Смысл, 2011. С. 204-206.
9. Левит Л. З. ЛОКС: между Фрейдом, Юнгом и Маслоу. Минск: А.Н. Вараксин, 2012. 120 с.
10. Левит Л. З. Личностно-ориентированная концепция счастья: краткая история. // «Психология и психотехника». 2012. №8. С. 78 – 86.
11. Левит Л. З. Личностно-ориентированная концепция счастья: диапазон ценностей // Проблемы современной науки: сборник научных трудов: выпуск 5. Часть 1. – Ставрополь: Логос, 2012. С. 171 – 181.
12. Левит Л.З. Личностно-ориентированная концепция счастья: новая системная парадигма // Педагогическое образование в России. 2013. №1. С. 102 – 111.
13. Левит Л.З. Эгоизм как системное понятие и его роль в достижении счастья. // Горизонты образования. 2013. №1. С. 22 – 35.
14. Левит Л. З. Смысл и эгоизм: совместимы ли понятия? // Пятая Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии (Москва, 6 – 8 мая 2013 г.). Материалы сообщений. С. 90 – 93.
15. Левит Л.З. «Воля к жизни» А. Шопенгауэра и Личностно-ориентированная концепция счастья: недостающие звенья. // Философия и культура. 2013. №11. С. 1574 – 1581.

16. Левит Л.З. Уникальный потенциал, самореализация, счастье. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2013. 482 с.
17. Левит Л.З. Геометрия в психологии: «пирамида Маслоу» и «пирамида Левита». // Современное гуманитарное образование (материалы конференции). Севастополь: «Ариал», 2013. С. 198-202.
18. Левит Л.З. Личностно-ориентированная концепция счастья: Платон нам друг, но...// Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. Восьмая международная заочная научно-практическая конференция. Часть 2. Вольск: «Перо», 2014. С. 44 – 51.
19. Левит Л.З. Что же такое счастье: опыт трех исследований. // Педагогическое образование в России. 2014. № 4. С. 139 – 148.
20. Левит Л.З. Личностно-ориентированная концепция счастья и культурно-историческая теория: место встречи. // Л.С. Выготский и современная культурно-историческая психология: проблемы развития личности в изменчивом мире. / Материалы V Международной конференции. Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2014. С. 41-43.
21. Левит Л.З. Индивидуальный потенциал и личностно-ориентированная концепция счастья: краткое «пособие для начинающих». // Педагогика и психология: тренды, проблемы, актуальные задачи (материалы конференции). Краснодар, 2014. С. 120-128.
22. Левит Л.З. «Золотая середина» и «любовь к себе»: что же имел в виду Аристотель? // Сборник центра научных публикаций: «II Летние чтения». Киев, Центр научных публикаций, 2014. С. 93-97.
23. Левит Л.З. В погоне за счастьем: основные экспериментальные результаты. // Международный научно-практический журнал «Смальта». 2014. № 4. С. 9-16.
24. Левит Л.З. Существование человека: «пунктир» или «синусоида»? // Международная конференция «Наука как основа возрождения общества и экономики» (сборник докладов). Донецк: НИЦ «Знание», 2014. С. 89-92.
25. Левит Л.З. Индивидуальный потенциал и его реализация (в двух частях). Минск: РИВШ, 2014.
26. Левит Л. З., Радчикова Н. П. Личностно-ориентированная концепция счастья: теория и практика // Национальный Психологический Журнал. 2012. №2 (8). С. 81 – 90.
27. Левит Л.З., Шевалдышева Е.З. Эгоизм и альтруизм: «антагонисты» или «братья»? // Вестник Челябинского государственного университета. 2014. № 4. С. 62 – 78.
28. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, Academia, 2005. 352 с.
29. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е издание. СПб.: Питер, 2009. 352 с.
30. Муздыбаев К. Эгоизм личности. // Психологический журнал, 2000, т.21, №2.
31. Нехорошева И.В. Уровень счастья людей с различной нравственной направленностью // Вопросы психологии. 2013. №3. С. 22 – 31.
32. Рэнд А. Добродетель эгоизма. М.: Альпина, 2011. 192 с.
33. Сартр Ж.П. Бытие и ничто. М.: АСТ, 2009. 928 с.
34. Флоренская Т. А. Я – против «Я». М.: «Знание», 1985. 80 с.
35. Фрейд З. Неудобства культуры. СПб.: Азбука-классика, 2010. 192 с.
36. Фромм Э. Человек для самого себя. М.: АСТ, 2008. 700 с.
37. Хаксли О. Вечная философия. М.: Эксмо, 2004. 464 с.
38. Хант М. История психологии. М.: АСТ, 2009. 864 с.
39. Штайнер Р. Эгоизм в философии. М.: ЭНИГМА, 2002. 128 с.
40. Эгоизм // Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Электронный ресурс] – 2014 – режим доступа: psychology_pedagogy.academic.ru
41. Batson C.D. “Empathy and altruism”.// Handbook of Positive Psychology / Ed. Snyder C.R., Lopez S.J. Oxford University Press, 2001. Pp. 485-498.
42. Feinberg J. Psychological Egoism // Reason and Responsibility. Wadsworth: Cengage Learning, 2011. 702 p.
43. Feldman F. What is This Thing Called Happiness? Oxford: University Press, 2012. 288 p.
44. Hartung J. So be good for goodness' sake // Behavioral and Brain Sciences. 2002. V.25. Pp. 261-263.
45. Haybron D. M. Happiness// Stanford Encyclopedia of Philosophy. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://plato.stanford.edu/>
46. Kavka G. Hobbesian Moral and Political Theory. Part II. – Princeton: Princeton University Press, 1986. 461 p.
47. Lacey H. Teleological behaviorism and altruism// Behavioral and Brain Sciences. 2002. V.25. Pp. 266-267.
48. Levit L. Z. Happiness: Person-Oriented Conception // International Journal of Advances in Psychology. Vol. 1. Iss. 3. November, 2012. Pp. 46 – 57.
49. Levit L.Z. Person-oriented Conception of Happiness: Between Freud, Jung and Maslow // International Journal of Economy, Management and Social Sciences. 2013. August. № 2 (8). Pp. 576 – 584.
50. Levit L.Z. Person-Oriented Conception of Happiness and Some Personality Theories: Comparative Analysis. // SAGE Open. January-March, 2014. Published 10 January 2014. Pp. 1 – 7.
51. Levit L.Z. Personal Uniqueness Therapy: Living with an Inner Ideal. // American Journal of Applied Psychology. Vol. 3. № 1, January 2014. Pp. 1 – 7.
52. Levit L.Z. Meaning and Egoism: Are the Notions Compatible? // International Journal of Social Science Research. 2014. Vol. 2. № 1. Pp. 102 – 112.
53. Levit L.Z. Egoism and Altruism: the “Antagonists” or the “Brothers”? // Journal of Studies in Social Sciences. 2014. Volume 7. Number 2. Pp. 164 – 188.
54. Mansbridge J. J. Beyond Self-Interest. Chicago: University of Chicago Press, 1990. 416 p.
55. Milo R. D. Egoism and Altruism. Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1973.
56. Mosley A. Egoism // Ethics, Mind and Cognitive Science. Originally published: August 7, 2005. Pp. 1–7.
57. Mueller D. C. Rational egoism versus adaptive egoism as fundamental postulate for a descriptive theory of human behavior// Public Choice. 1986. V.51. Pp. 3-23.

58. Norton D. L. *Personal Destinies. A Philosophy of Ethical Individualism*. Princeton: Princeton University Press, 1976. 398 p.
59. Psychological Egoism// Internet Encyclopedia of Philosophy [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.iep.utm.edu/>
60. Shaver R. *Rational Egoism*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge, 1999. 162 p.
61. Wallach M.A., Wallach L. *Psychology's Sanction for Selfishness: The Error of Egoism in Theory and Therapy*. San Francisco: Freeman, 1983. 307 p.

ОПИСАНИЕ РАЗЛИЧИЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО УРОВНЯ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ УЧЕБНЫМИ ИНТЕРЕСАМИ

Т.Н. Медведева,

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии и коррекционной педагогики Соликамского государственного педагогического института.

Самостоятельным уровнем интегральной индивидуальности является интеллектуальный уровень. В ходе исследования были выявлены различия в степени выраженности интеллектуальных характеристик старшеклассников с различными учебными интересами. При исследовании интеллектуальных характеристик параллельно нами изучались особенности познавательных процессов: мышления, памяти и внимания [4].

Сопоставление интеллектуальных показателей у групп с ориентацией на математику, химию и медицину и биологию показывает, что выявленные в первой группе более высокие показатели математического и конструктивного интеллекта, логичности мышления, общих понятий, исключения понятий, числовых рядов, памяти, памяти кратковременной и оперативной, пространственного воображения, арифметических задач, устойчивости внимания ($p < 0,001$), показывают, что старшеклассники владеют индуктивным мышлением, оперируют в уме числами, имеют математические навыки, практическое мышление на основе развитой памяти, внимания и пространственного воображения. Следует заметить, что во второй группе все интеллектуальные показатели ниже по значимости. Аналогичные данные находим в исследовании Е.А. Климова, который отмечает, что для профессий типа «Человек - Техника» (в группе с ориентацией на математику и химию эти профессии преобладают) нужны усилия мысли, пространственное воображение, память на числа, умение принимать решения, разбираться в чертежах и схемах, делать анализ и синтез [1]. Для профессий типа «Человек - Знаковая система» необходимы вдумчивость и систематичность, сосредоточенность внимания на знаковом материале, память на словесно-логическую информацию, креативность, изобретательность, находчивость, интеллектуальная инициатива.

Сопоставление интеллектуальных показателей у групп с ориентацией на математику и химию и гуманитарные науки показывает, что выявленные в первой группе более высокие показатели конструктивного и математического интеллекта, распределения и устойчивости внимания, логичности мышления, арифметических задач, пространственного воображения, числовых рядов ($p < 0,001$) и памяти ($p < 0,05$), свидетельствуют о наличии у

старшеклассников индуктивного мышления, позволяющего быстро оперировать числами, а также наличия математических навыков при решении задач. Во второй группе выше по значимости показатели памяти оперативной ($p < 0,05$). Отметим тот факт, что пространственное мышление позволяет производить разнообразные мысленные преобразования объектов (перемещения, вращения, комбинирования, замещения, слияния и расчленения), конструировать, создавать искусственные объекты с требуемыми внутренними и внешними свойствами. Оно является одним из основных компонентов интеллекта инженера-конструктора, архитектора, дизайнера. Так для работы конструктора требуется пространственное мышление и математическая интуиция [2].

Сопоставление интеллектуальных показателей у групп с ориентацией на медицину и биологию и гуманитарные науки показывает, что выявленные в первой группе более высокие показатели оперативной памяти, общих понятий ($p < 0,001$), логичности ($p < 0,05$) и логичности мышления ($p < 0,001$) говорят о важной роли познавательных процессов у старшеклассников данной группы. Во второй группе выявлены более высокие показатели распределения ($p < 0,05$) и устойчивости внимания ($p < 0,001$), арифметических задач и математического интеллекта ($p < 0,01$). Следует отметить, что для профессий типа «Человек - Природа» (группа с ориентацией на медицину и биологию) важны способности и умение подмечать самые незначительные изменения в обстановке труда, планомерно наблюдать биологические объекты, вникать в конкретные ситуации, для этого нужна хорошая память. Наличие математических способностей в группе с ориентацией на гуманитарные науки объясняются тем, что в данной группе находилось много юношей с математическими склонностями (победители разного уровня олимпиад и обучающиеся по профилю физико-математическому).

Представленный материал показывает, что в рассмотренных группах существуют достаточно отчетливые различия в степени выраженности интеллектуальных характеристик и познавательных процессов. Эти различия обусловлены направленностью учебных интересов старшеклассников на определенные предметы изучения. Нетрудно заметить, что старшеклассники с ориентацией на

математику и химию, по сравнению с другими рассмотренными группами, по большинству показателей имеют более высокую степень выраженности интеллектуальных характеристик и познавательных процессов, с достоверностью представленных математическими, вычислительными и практическими способностями, памятью и вниманием. Именно для старшеклассников характерны развитые формы теоретического мышления, владение методами научного познания, способствующих выработке потребности к интеллектуальной деятельности и проявлению исследовательской инициативы. При этом, если интеллект сильно математизирован, в нем явно доминирует абстрактное, формально-логическое мышление, то человек оказывается неспособным оперировать приближенными данными, выделять в первую очередь практическую сторону ситуации. Сильный абстрактный интеллект является противопоказанием предпринимательству. Если имеются необходимые личностные качества, то из технологов получают наиболее успешные инженеры-конструкторы, математики-программисты [3].

Следует отметить, что учащиеся с высоким уровнем интеллекта за счет самокоррекции создают свой рациональный стиль учебно-профессиональной деятельности и более реально способны осуществлять профессиональный выбор, нежели учащиеся с низким уровнем интеллекта. Современные интеллектуальные старшеклассники наиболее ориентированы на интересы к математике и химии, именно в этой группе самые высокие показатели IQ, выше уровни памяти, внимания и мышления. Именно такие старшеклассники в недалеком будущем будут выбирать новые и престижные специальности, делать открытия в различных областях наук. Старшеклассники с высоким интеллектом более осмысленно начинают интересоваться теми предметами, которые им пригодятся для подготовки к выбранной профессии. Не случайно они занимаются в профильных классах, кружках по интересам. На основе интеллекта формируются познавательные мотивы учащихся старших классов и характеризуются направленностью на продолжение образования после окончания школы [5].

Были выявлены различия во взаимосвязях интеллектуальных характеристик у старшеклассников с различными учебными интересами. В группе с ориентацией на математику и химию максимальное количество корреляционных связей имеет логичность мышления. Данный показатель имеет прямые корреляционные связи с показателями дополнения предложений ($r=0,49$; $p<0,001$), конструктивного ($r=0,46$; $p<0,001$), вербального ($r=0,54$; $p<0,001$) и практического интеллекта ($r=0,44$; $p<0,001$); с показателями пространственного воображения ($r=0,50$; $p<0,001$) и числовых рядов ($r=0,53$; $p<0,001$). Вербальный интеллект имеет прямые корреляционные связи с показателями памяти оперативной ($r=0,33$; $p<0,001$), общими понятиями ($r=0,37$; $p<0,001$), исключением понятий ($r=0,38$; $p<0,001$), логичностью мышления ($r=0,36$; $p<0,001$), обобщениями ($r=0,31$; $p<0,001$). Память оперативная имеет прямые корреляционные связи с дополнением предложений ($r=0,70$; $p<0,001$), вербальным интеллектом ($r=0,56$; $p<0,001$) и практическим ($r=0,45$; $p<0,001$), а также с показателями пространственного воображения ($r=0,35$; $p<0,001$). Числовые ряды имеют прямые корреляционные связи с пространственным воображением ($r=0,61$; $p<0,001$), логичностью мышления ($r=0,50$; $p<0,001$) и

устойчивостью внимания ($r=0,55$; $p<0,001$). Практический интеллект имеет прямые корреляционные связи с показателями памяти оперативной ($r=0,48$; $p<0,001$), логичностью мышления ($r=0,42$; $p<0,001$) и общими понятиями ($r=0,41$; $p<0,001$). Пространственное воображение имеет прямые связи с показателями числовых рядов ($r=0,47$; $p<0,001$), памяти оперативной ($r=0,55$; $p<0,001$) и общими понятиями ($r=0,61$; $p<0,001$). В представленных связях выявлены с большей достоверностью показатели невербального интеллекта. Интеллектуальный фактор в этой группе больше направлен на предметный мир, нежели на социальные контакты.

В группе с ориентацией на гуманитарные дисциплины максимальное число корреляций имеет показатель пространственного воображения (6 связей, одна обратная). Он имеет прямые корреляционные связи с показателями вербального ($r=0,32$; $p<0,001$), конструктивного ($r=0,34$; $p<0,001$) и математического интеллекта ($r=0,31$; $p<0,001$), а также с показателями памяти оперативной ($r=0,45$; $p<0,001$) и числовыми рядами ($r=0,43$; $p<0,001$), имеет обратную связь с аналогиями ($r=-0,33$; $p<0,001$). Исключение слова имеет прямые связи с показателями памяти ($r=0,40$; $p<0,001$), числовыми рядами ($r=0,45$; $p<0,001$), практическим интеллектом ($r=0,45$; $p<0,001$), теоретическим ($r=0,51$; $p<0,001$) и математическим ($r=0,54$; $p<0,001$). Теоретический интеллект имеет прямые корреляционные связи с показателями дополнения предложений ($r=0,45$; $p<0,001$), обобщений ($r=0,49$; $p<0,001$), исключения слова ($r=0,61$; $p<0,001$) и числовыми рядами ($r=0,55$; $p<0,001$). Показатель дополнения предложений имеет прямые корреляционные связи с показателями теоретического ($r=0,36$; $p<0,001$), вербального ($r=0,61$; $p<0,001$) и практического интеллекта ($r=0,56$; $p<0,001$). Практический интеллект имеет прямые корреляционные связи с показателями дополнения предложений ($r=0,38$; $p<0,001$), аналогиями ($r=0,39$; $p<0,001$) и исключением слова ($r=0,44$; $p<0,001$). Как видим, в данных связях с большей достоверностью представлены показатели пространственного воображения, наглядно-действенного мышления, исключения слова, речевого, теоретического и вербального интеллекта. Представленные интеллектуальные характеристики являются необходимыми составляющими групп профессий типа «Человек - Человек».

В группе с ориентацией на естественные дисциплины максимальное количество корреляций приходится на логичность (9 связей). Показатель логичности имеет прямые корреляционные связи с показателями памяти смысловой ($r=0,36$; $p<0,001$) и кратковременной ($r=0,38$; $p<0,001$), а также с показателями устойчивости ($r=0,40$; $p<0,001$) и распределения внимания ($r=0,51$; $p<0,001$), конструктивного ($r=0,54$; $p<0,001$) и вербального интеллекта ($r=0,51$; $p<0,001$), общих понятий ($r=0,50$; $p<0,001$), обобщений ($r=0,54$; $p<0,001$) и логичности мышления ($r=0,58$; $p<0,001$). Память оперативная имеет прямые связи с показателями памяти смысловой ($r=0,33$; $p<0,001$) и кратковременной ($r=0,39$; $p<0,001$), теоретическим интеллектом ($r=0,40$; $p<0,001$), обратную связь с показателями исключения слова ($r=-0,46$; $p<0,001$). Память кратковременная имеет прямую связь с показателями памяти смысловой и оперативной и показателями логичности ($r=0,55$; $p<0,001$), а также обратную связь с исключением слова ($r=-0,51$; $p<0,001$). Устойчивость внимания имеет прямые корреляционные связи с показателями

распределения внимания ($r=0,34$; $p<0,001$), логичности мышления ($r=0,36$; $p<0,001$) и пространственного воображения ($r=0,41$; $p<0,001$). Меньше всего связей имеют математический и конструктивный интеллект, арифметические задачи и числовые ряды (по 1 прямой связи). Многочисленное количество связей с познавательными процессами в данной группе объясняется тем, что старшеклассникам необходимо уметь запоминать и анализировать большую информацию, поэтому важную роль в их деятельности играют познавательные процессы.

Список литературы:

1. Климов, Е.А. Психология профессионала /Е.А. Климов. - М.: Издательство «Институт практической психологии», - Воронеж: НПО «МОДЭК»,1996. - 400 с.
2. Медведева Т.Н. Интегральная индивидуальность старшеклассников с различными учебными инте-
- ресами: теория, диагностика и проблемы профессионального самоопределения: Монография.- Соликамск, 2010. -202с.
3. Медведева Т.Н. Особенности интегральной индивидуальности старшеклассников с различными учебными интересами //Психология и психотехника. – Москва, 2010. С.91-96.
4. Медведева Т.Н. О роли интеллектуальных характеристик в структуре индивидуальности старшеклассников в связи с направленностью и успешностью исследовательской деятельности // Материалы Всероссийской научной конференции: Интеллект: динамические, структурные, индивидуальные факторы, влияющие на процесс обучения. - Москва, 2008. С.101-105.
5. Медведева Т.Н. Проблемы профессионального самоопределения современных старшеклассников //Электронный журнал «НВ» «Психология и психотехника».-2013.-№1. С.183-195.

ПОНИМАНИЕ ЗДОРОВЬЯ И ФОРМИРОВАНИЕ ОСОЗНАННОГО ОТНОШЕНИЯ К НЕМУ У СТУДЕНТОВ ФИЛИАЛА СТАВРОПОЛЬСКОГО МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Метелик Наталья Петровна,

кандидат псих. наук, преподаватель Ессентукского филиала ГБОУ ВПО «Ставропольского государственного медицинского университета»

HEALTH INTERPRETATION AND FORMING THE DELIBERATE ATTITUDE BY THE STUDENTS OF THE BRANCH OF THE STAVROPOLSKY MEDICAL UNIVERSITY

Metelik Natali, candidate of psychologi Stavropolsky Medical University is carried out.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрываются понятия: «здоровье», «здоровый образ жизни», рассматриваются основные характеристики здорового человека, а также отношение молодежи к своему здоровью, соблюдению здорового образа жизни. Проведены исследования по выявлению таких факторов как самочувствие, активность и настроение на студентах Ессентукского филиала Ставропольского медицинского университета.

ABSTRACT

In the article, such concepts as "health", "healthy way of life" are discovered; basic descriptions of a healthy person and students' attitude to their health, keeping of the healthy way of life are considered. Analysis of such factors as feels, activity and mood of the students of the branch of the Stavropolsky Medical University is carried out.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни.

Key words: health, healthy way of life, students

Наряду с возрастанием числа факторов, негативно влияющих на состояние здоровья, наблюдается снижение общего уровня «культуры здоровья»: многие люди наносят дополнительный ущерб своему здоровью вследствие незнания основ здорового образа жизни, укорененности вредных привычек, разрушающих организм и психику, неадекватных форм реагирования на стрессогенные ситуации безответственного отношения к своему здоровью [3, с.14].

Здоровье человека – сложное, многозначное, интегральное понятие. При мнимой простоте его обыденного понимания, оно отражает наиболее значимые аспекты биологического, социального, психологического и духовного бытия человека в мире [10, с. 201].

Традиционно, проблемой здоровья населения занимается Минздрав России. В настоящее время ей уделяется особое внимание, т.к. она является одной из глобальных проблем, волновавших человечество на протяжении долгого пути его исторического развития [2, с. 10].

По определению ВОЗ (Всемирной организации здравоохранения), здоровье – состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов. Медицинские определения здоровья подчеркивают роль психологических факторов в характеристике состояния здоровья [9, с. 15].

Длительное время здоровье рассматривалось как преимущественно биологический или психофизиологический феномен, относящийся к сфере индивидуального

бытия, как природное достояние личности, представляющее основные ресурсы организма и психики [1, с. 12]. Выделяются четыре основных характеристики здорового человека, которые отражают своеобразие социокультурного эталона. Два из них являются наиболее общими (типичными), тогда как два другие характеризуют конкретную личность в своеобразии ее адаптивных возможностей.

Это следующие характеристики:

Приспособленность к природному окружению – способность не только выживать в биологической среде, но и активно ее преобразовывать (характеристика скорее общевидовая и популяционная, нежели индивидуальная) [6, с.5].

Нормативность, адекватность – соответствие определенным нормам, устоявшимся в рамках конкретной культуры (так же надиндивидуальная, социокультурная характеристика здоровья, общая для всех представителей данного культурного общества); в то же время нормальность определяет успешность конкретной личности в усвоении и воспроизводстве социального опыта.

Способность поддерживать функционирование организма и психики на оптимальном уровне, сохраняя постоянство внутренней среды – индивидуальная биологическая характеристика, определяющая стрессоустойчивость и стабильность индивида в процессе активного взаимодействия с окружающей средой [8, с. 50].

Гармоничная включенность в сообщество людей – приспособленность личности к ее социальному окружению, непосредственный результат социализации индивида (индивидуальная социально – психологическая характеристика, определяющая успешность конкретной личности в установлении продуктивных социальных отношений и разрешении актуальных конфликтов, в принятии адекватных социальных ролей и в реализации социально – психологических способностей [7, с. 57].

Проблема здоровья представляет собой проблему первостепенной значимости для разных направлений в психологии.

Так поведенческая психология рассматривает проблему здоровья как проблему здорового поведения. Когнитивная психология обращена, прежде всего, к проблеме здоровых познавательных структур человека. В гуманистической психологии уделяется приоритетное внимание именно здоровой личности и условиям, способствующих ее развитию. Она разработала целостный подход к здоровью, в котором физическое и психическое здоровье представляются взаимосвязанными, и более того, оказываются связанными с высшими ценностями, целями, потребностями человека. В рамках данного подхода ставится вопрос о природе и предпосылках здоровья и болезни через рассмотрение сущности, специфики человеческого существования. С развитием здоровой личности связывается физическое выживание человеческого рода в современном мире, где стремительный технологический и экономический прогресс во многом сочетается с забвением духовной стороны жизни [2, с. 10].

С точки зрения гуманистической психологии, жизнь человека представляет собой цепочку выборов, посредством которых он создает, конструирует самого себя.

Именно совершаемый человеком выбор в конечном итоге определяет его движение к здоровью и благополучию или, напротив, к страданию. Значимость про-

блемы выбора обусловлена спецификой самой человеческой ситуации – присущей человеку свободой, характеризующей качественное своеобразие его бытия [11, с. 107].

Существует множество психологических факторов, способствующих повышению уровня здоровья человека, например, освоение способов укрепления здоровья, развитие навыков самоконтроля, саморегуляции и самооздоровления осознания ресурсов своего организма и психики, принятие ответственности за состояние своего здоровья, избавление от вредных привычек и стереотипов поведения, наносящих ему ущерб.

В настоящее время, в условиях системного кризиса, охватившего различные сферы нашей общественной жизни, приходит все наиболее глубокое осознание глобальной значимости здоровья как основной детерминанты полноценного и конструктивного развития личности и общества в целом [9, с. 15].

Среди молодых людей в возрасте 17 – 20 лет распространено ложное представление о том, что они не восприимчивы к болезням, и что болезни приходят в старости, когда активная жизнь позади.

Формируется совершенно необоснованная уверенность в том, что здоровье гарантировано само по себе молодым возрастом, что любые запредельные нагрузки, грубые нарушения питания, режима дня, недостаточная физическая активность, тревога, агрессия, стрессы и другие факторы риска «по плечу» молодому организму, что он справится со всеми выпавшими на его долю испытаниями.

Однако это далеко не так. Сама мысль о том, что здоровье не растрачивается, остается незыблемым, рождает абсолютно неправомерную самоуспокоенность и наносит вред здоровью молодежи [5, с. 95].

Очень важно использовать студенческие годы для обучения студентов формированию адекватного отношения к своему здоровью и ведению здорового образа жизни.

Учеба студентов связана с эмоциональными переживаниями, достижением поставленной цели, и преодолением трудных ситуаций, особенно в период экзаменов. Под влиянием воздействия учебных и эмоциональных факторов, у студентов значительно повышается эмоциональная напряженность, а так же проявляются такие вредные факторы, как агрессия и тревожность, что естественно сказывается на их физическом и психическом здоровье [5, с. 95].

С целью определения уровня самочувствия, активности и настроения испытуемых была использована методика дифференцированной самооценки функционального состояния (САН). Авторы данной методики (В.А. Доскин, Н.А.Лаврентьева. М.П.Мирошников В.Б.Шарай – I ММИ им. И.М. Сеченова г. Москва) попытались сконструировать эталон измерения оценки функционального состояния, на основе использования самооценки самими испытуемыми. При этом они исходили из того, что изменяющееся в учебной и трудовой деятельности функциональное состояние, складывается из 3 основных составляющих: самочувствия, активности и настроения. Эти три основные свойства или категории, можно охарактеризовать полярными оценками (плохой – хороший), а между ними мыслится непрерывная последовательность, легко члени-

мая и превращаемая в дискретную. В связи с этим, в качестве инструмента, авторами был выбран семантический дифференциал [8, 50].

Тест «САН», названный по первым буквам слов «самочувствие», «активность», «настроение», представляет собой карту, на которую нанесены 10 пар слов.

К категории «самочувствие» относятся характеристики, отражающие силу, здоровье, утомление. Характеристики движения, подвижности, скорости и темпа протекания функций, процессов и т.п., отнесены к категории «активность».

Характеристики эмоционального состояния отнесены к категории «настроение» [4, с. 12].

Респондентам было предложено выбрать и отметить цифру, наиболее точно определяющую их состояние в момент исследования.

Целью данного исследования было: определить функциональное состояние респондента и его изменения под влиянием различных воздействий в естественных условиях (в данном случае – в учебном заведении).

Объектом исследования явились студенты Ессентукского филиала Ставропольского медицинского университета первого, второго и третьего года обучения в возрасте от 17 до 23 лет обоего пола (всего 175 человек).

По результатам исследования видно, что средние показатели самочувствия, активности, настроения у девушек и юношей примерно одинаковы: соответственно самочувствие – 47, 1 % и 46, 6%, активность – 55, 9% и 51,7 %, настроение 60 % и 53, 5%.

С возрастом этот показатель у девушек меняется значительно меньше, чем у юношей. Причем, если до 20 лет эти показатели выше, чем у девушек, то потом ситуация меняется. Возможно, это связано не столько с возрастом, сколько с курсом и программой обучения.

Литература:

1. Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского. Киев: Next, 2010. С. 13 – 83.
2. Васильева О.С. Валеопсихология – актуальное направление в современной психологии // Ростов Вестник РГУ № 4., 2003.
3. Васильева О.С, Журавлева Е.В. Исследование представлений о ЗОЖ // Ростов// Психологический вестник РГУ № 6, 2002.
4. Доскин В.А., Лаврентьева Н.А и др. Тест дифференцированной самооценки функционального состояния. Методы исследования//Вопросы психологии.2013.
5. Киколов А.И. Обучение и здоровье.- М. Медицина 2007. С. 246.
6. Линдеман Х. Система психофизического саморегулирования. - М., Здоровье. 2002. С. 5 – 52.
7. Наичаджан А.А. Социально – психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). - Ереван. Издательство АН Армянской ССР, 1988. С. 8 – 57.
8. Петленко В.П., Давиденко Д.Н. Этюды валеологии: здоровье как человеческая ценность. – СПб.: СПГУ, 2008. С. 124.
9. Труфанова О.К. К вопросу о психологической характеристике состояния соматического здоровья // Ростов Вестник РГУ № 1, 2003.
10. Трча Станислав. Искусство вести здоровый образ жизни. М. Медицина. 2000. С. 326.
11. Фромм Э. Иметь или быть? Киев: Наука – Центр. Вист – «С». 2000.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМПАТИИ С НЕКОТОРЫМИ ЛИЧНОСТНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ ПОДРОСТКА

Омарова Марина Карахановна,

Доцент, к.п.н., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала

THE INTERPLAY BETWEEN EMPATHY AND SOME CHARACTERISTICS OF A TEENAGER'S PERSONALITY

Marina Omarova, Associate professor, candidate of Science in Psychology, Makhachkala, Dagestan State University

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи между эмпатическими способностями подростка и его некоторыми личностными характеристиками.

ABSTRACT

The article presents the results of an empirical study of the interplay between a teenager's empathic abilities and some of his (her) personal characteristics.

Ключевые слова: эмпатия, эмпатические способности, акцентуации характера, личностные черты.

Keywords: empathy, empathic abilities, accentuation of character, personality traits.

На данный момент различные исследователи углубленно изучают специфику индивидуальной психологии, а из этого следует, что значительное внимание уделяется и эмпатическим способностям личности. Эмпатию обычно понимают как способность одного человека по-

чувствовать и понять то, что чувствует другой [2]. Но поныне остается неясным вопрос, каким образом возникает чувство эмпатии. Еще не так давно в философской и психологической литературе допускалось некоторое перетекание смысла между понятиями «альтруизм», «симпа-

тия», и «эмпатия». Сегодня признается их самостоятельность: смысл альтруизма преимущественно раскрывается в потенциале сострадательного действия, а симпатии и эмпатии — в потенциале доброжелательного и сострадательного чувства [3].

К. Роджерс определял эмпатию наиболее широко (как способность понимать и проникать в мир другого человека) и выделял различные способы проявления эмпатии:

- 1) самая глубокая — как способ бытия, т. е. способ «быть вместе с другим», понимая нюансы и сложности его внутреннего мира;
- 2) средняя по глубине — как способ необходимого профессионального контакта при сохранении определенной дистанции психолога с клиентом;
- 3) минимальная — как коммуникативный прием, которому можно научиться, но который будет бесполезен, пока не станет способом бытия [5].

Современное видение эмпатии у отечественных психологов и педагогов весьма противоречиво [4], хотя, по существу, оно отражает те же тенденции, которые были подмечены Роджерсом. Т. Г. Румянцева видит глубину и альтруистическую направленность эмпатии, которая «определяется не только... внешними факторами, но и внутренней способностью личности к сопереживанию, которая целенаправленно формируется в процессе ее становления и является одним из критериев индивидуально-нравственного развития. Чем сильнее развита эта способность, тем меньше человек вовлекается в насильственные антисоциальные действия» [4, с. 38]. Ю. Б. Гиппенрейтер и сотр. [1] прослеживают развитие понятия эмпатии и пытаются преодолеть ее многозначность с помощью уточняющего термина «конгруэнтная эмпатия» внутри более широкого спектра значений (от сопереживания — до понимания). А. Б. Орлов и М. А. Хазанова, показывая нецелесообразность этой новации, подчеркивают в «эмпатии», прежде всего, значение «понимания»: «С одной стороны, в эмпатии нет отождествления между переживаниями эмпатируемого и эмпатирующего (в отличие от идентификации), с другой — есть сопереживание (каким бы по своему знаку ни было переживание эмпатируемого), а не просто эмоционально положительное отношение (симпатия) эмпатирующего к эмпатируемому. Кроме того, это обязательно динамичный процесс, т. е. действие, а не статичное явление, не способность или характер» [3, с. 71-72]. Таким образом, в отличие от философов XVIII века, понимающих симпатию как чувство, очень близкое к эмпатии и непосредственно связанное с формированием альтруистических отношений, современные специалисты по практической психологии скорее видят в эмпатии предшествующие чувства, возникающие от способности интуитивно понимать или чувствовать состояние другого человека, независимо от того, какую, положительную или отрицательную, т. е. альтруистическую или эгоистическую реакцию это может далее вызывать.

В своей работе мы опирались на определение, которое было предложено И. М. Юсуповым. Из него следует, что эмпатия — целостный феномен, связующий сознательную и подсознательную стороны психики между собой, основная цель которого — понять, или же «войти» во внутренний мир человека, распознать его чувства и переживания. Учитывая, что похожие исследования в различных формах проводятся достаточно долгое время и за

этот период собрали немалое количество информации, то, откликаясь на данный факт, научные исследования индивидуальной психологии приобретают различные формы и направления. В первую очередь, допускается проверка уже имеющихся знаний, собранных во время ранних исследований. Во-вторых, вероятно увеличение и расширение знаний в определенной сфере, которая рассматривалась ранее. В третью, возможен поиск взаимосвязи между различными, уже исследованными фактами (скорее, именно данная сторона представляется в нынешнее время самой распространенной, доказательством этому может послужить тот факт, что знания из одной науки объединяются с другими сферами, именно в связи с этим и наблюдается возрастание численности новых научных сфер: зоопсихология, психология искусства, экономическая психология и т.д.). К последнему, третьему типу исследований можно отнести наше исследование поиска связи между индивидуально-психологическими особенностями и эмпатическими способностями.

На сегодняшний день остается открытым вопрос о том, какие именно индивидуально-психологические особенности влияют на развитие эмпатических способностей. С целью выявления взаимосвязи между эмпатическими способностями и индивидуально-психологическими особенностями личности нами было проведено эмпирическое исследование.

Список методик, использованных в работе, представлен таким диагностическим инструментарием как Тест эмпатийного потенциала личности (МДЭ – вариант экспресс – диагностики И.М. Юсупова); Методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко (УЭС); Опросник для диагностики способности к эмпатии А. Мехрабиана и Н. Эпштейна; Опросник Шмишека-Леонгарда; Личностный опросник «16 факторов личности» Р. Кеттелла (форма С).

Статистическая обработка полученных данных производилась при помощи программы STATISTICA 6.1. Применялся корреляционный анализ (по Спирмену, по Пирсону), t – критерий Стьюдента для независимых выборок и непараметрический U -критерий Манна-Уитни.

Выборка испытуемых составила 60 учащихся (из которых 30 девушек и 30 юношей) 9-х и 10-х классов лицея № 5 г. Махачкалы.

Анализ полученных результатов позволил нам сделать следующие

Выводы:

1. Установки, способствующие или препятствующие проявлению эмпатических способностей, взаимосвязаны с циклотимическими чертами характера.
2. Установлен показатель взаимосвязи гипертимических черт с идентификацией как условием успешной эмпатии.
3. Циклотимические и тревожные черты связаны положительной корреляцией с показателями по вектору «отношение к родителям».
4. Акцентированные черты застревающего типа связаны отрицательным коэффициентом корреляции с эмпатией по отношению к животным.
5. Гипертимность сочетается с сопереживанием и сочувствием героям художественных произведений, а также с общим уровнем эмпатии.
6. Средние показатели по шкале гипертимности в группе лиц с высоким уровнем эмпатии значимо

выше, чем в группе с низкими эмпатическими способностями.

7. Более высокий уровень эмпатии чаще сочетается с такими личностными характеристиками как приветливость, внимательность к людям, уживчивость, уверенность в себе, мягкость, уступчивость, живость, чувствительность, беззаботность, ответственность, решительность.
8. Личность, характеризующаяся как спокойная, зрелая, уверенная, чувственно постоянная, не боящаяся сложных ситуаций, эмоционально устойчивая особенно эмпатична по отношению к детям.
9. Дисциплинированность, точность в выполнении социальных требований, хороший контроль за своими эмоциями, забота о своей репутации сочетается с коммуникативными свойствами человека, его открытостью, доверительностью, задушевностью.
10. Раздражительный и ревнивый человек значимо чаще может иметь очень низкий уровень способности к сопереживанию.

Обобщая результаты проведенного исследования, хочется отметить, что изучаемая проблема сегодня представляет особенный интерес ещё и потому, что эмпатия может рассматриваться в русле теорий нравственности и

нравственных ценностей. А вопрос нравственного воспитания молодого поколения в нашей стране сегодня как никогда актуален.

Таким образом, гипотеза о том, что существует взаимосвязь между индивидуально-психологическими особенностями личности и её эмпатическими способностями нашла свое эмпирическое подтверждение.

Список литературы:

1. Гиппенрейтер Ю.Б., Карягина Т.Д., Козлова Е.Н. Феномен конгруэнтной эмпатии. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://library.by/portalus/modules/psychology/referat_show
2. Гребенщикова Т.А., Осин Е.Н., Шапиро А.З. Эмпатия. [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://krugosvet.ru/articles/125/1012500/1012500al.html>
3. Орлов А.Б., Хазанова М.А. Феномены эмпатии и конгруэнтности. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.trialog.ru/library/scipubl/orlovkha_zanova93.htm
4. Румянцев Т.Г. Агрессия и контроль. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.aquarun.ru/psih/agr/agr3.html>
5. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб. 3-е изд. 2012. -608 с.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ПРИ ОКАЗАНИИ БЕСПЛАТНОЙ ЮРИДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ГРАЖДАНАМ

Сергина Екатерина Васильевна,

юрисконсульт ООО «Сегал», г. Нижний Новгород

SOME ASPECTS OF THE USE OF PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE AT PROVIDING OF FREE LEGAL HELP TO CITIZENS

Seregina Ekaterina, lawyer ООО «Segal», Nizhny Novgorod

АННОТАЦИЯ

Цель статьи – анализ использования психологических знаний при работе автора в юридической клинике ННГУ им. Н.И. Лобачевского и региональной общественной приемной Председателя Партии “ЕДИНАЯ РОССИЯ”. При работе автором использовались следующие психотехники юридического общения: психотехника речи; психотехника общения; психотехника действий, а также психологические средства и приемы их использования. Было доказано, что использование юристом в ходе профессионального юридического общения психологических знаний существенно облегчает процесс установления и пролонгации психологического контакта.

ABSTRACT

The purpose of article is the analysis of use of psychological knowledge during the work of the author in legal clinic of NNGU of N. I. Lobachevsky and the regional public reception Chairman of the party "UNITED RUSSIA". The author used such psychotechnicians of legal communication as psychoequipments of speech, of communication, of actions; also psychological means and methods of their use. It was proved that use by the lawyer during professional legal communication of psychological knowledge significantly facilitates process of establishment and prolongation of psychological contact.

Ключевые слова: бесплатная юридическая помощь; общественная приемная; юридическая клиника; профессиональное юридическое общение; психологическое знание; психологическое воздействие; правомерная стратегия психологического воздействия.

Keywords: free legal aid; public reception; legal clinic; professional legal communication; psychological knowledge; psychological influence; lawful strategy of psychological influence.

В соответствие со статьей 48 Конституции РФ [1], каждому гарантируется право на получение квалифицированной юридической помощи; в случаях, предусмотренных законом, она оказывается бесплатно.

Долгое время единой системы оказания бесплатной юридической помощи населению в Российской Федерации не было, как не было и правовых гарантий реализации данного конституционного права. При этом данные

показывают, что с каждым годом все больше и больше граждан обращаются за бесплатной юридической помощью. Наконец, в 2011г. был принят Федеральный закон "О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации" № 324-ФЗ [2], который сформировал организационно-правовые основы формирования государственной и негосударственной систем бесплатной юридической помощи.

Среди многочисленных организаций-участников данных систем (адвокатские конторы, государственные юридические бюро, негосударственные центры бесплатной юридической помощи) необходимо осветить отдельно общественные приемные и юридические клиники. Указанная необходимость вызвана как спецификой их деятельности, так и организационно-правовыми особенностями.

Данные организации во многом схожи между собой. Во-первых, оказание ими юридической помощи вторично по отношению к основной цели создания. Для клиники - это организация практики студентов без отрыва от процесса обучения, а для приемных – выявление социально значимых (в том числе и правовых) проблем. Во-вторых, похожи и формы оказания бесплатной юридической помощи: консультации по правовым вопросам в устной и письменной форме, составление заявлений, жалоб и других документов правового характера.

И, наконец, в-третьих: помощь здесь может оказываться непрофессиональными юристами. В юридической клинике - это студенты, в общественной приемной – сотрудники данной организации, осуществляющие прием и регистрацию обращений граждан, а также, депутаты, не всегда имеющие юридическое образование. Кроме того, лица, обращающиеся за квалифицированной юридической помощью бесплатно, являются наиболее социально незащищенными. Данные граждане, как правило, являются психологически уязвимыми, вследствие их индивидуально-психологических особенностей, а нередко и наличия пограничных психических аномалий. В этой связи, при осуществлении профессионального юридического общения с данной категорией граждан достаточно часто возникают психологические барьеры, устранить которые можно лишь при использовании правомерных стратегий психологического и техник убеждающего воздействия [4].

Для того, чтобы профессиональное юридическое общение стало успешным, юрист должен создать предпосылки для установления и пролонгации позитивного психологического контакта, устранить психологические барьеры, убедить обратившегося в необходимости и целесообразности позитивного сотрудничества. При этом, нередко случаи, когда оказание консультации не предполагает предварительного письменного обращения с приложением необходимых документов и юрист должен получить все необходимые ему сведения в ходе устной беседы, что весьма непросто и требует от него владения знаниями в области психологии.

Таким образом, использование психологических знаний создает благоприятные условия для осуществления основного (юридического) действия и значительно помогает в решении профессиональных юридических задач.

Так, юрист должен активно использовать в своей

деятельности знания психологии личности, так как понять психологические особенности собеседника необходимо в кратчайшие сроки для немедленного использования применимых именно к данной личности, максимально эффективных приемов психологического воздействия по ходу всего общения. Это позволяет более гибко вести разговор, вносить коррективы, если подмечаемые психологические изменения не отвечают намеченному психологическому сценарию общения и поставленным целям.

Для этого юристу необходимо анализировать как вербальные (речевые), так и невербальные (поза, жестикация, мимика) компоненты общения. При этом, надо четко понимать, что анализ невербальных компонентов общения не менее важен, поскольку у неподготовленного человека они спонтанны и проявляются независимо от его желания. Однако, порой невербальные сигналы могут дать даже больше информации о самом субъекте, его эмоциональном состоянии, чем речевые высказывания: словами человек скажет то, что хотел сказать, а невербально покажет истинное отношение к происходящему [5]. Таким образом, юрист осуществляет психологическое наблюдение как "особое психологическое действие, предназначенное для изучения и оценки психологических особенностей людей, с которыми профессионалу приходится иметь дело" [8, с. 149].

Юрист должен внимательно наблюдать за внешними признаками эмоциональных состояний собеседника, которые могут проявляться как весьма ярко, так и быть едва заметными для психологически неподготовленного специалиста [3]. К основным таким признакам следует отнести интонации голоса, изменения его темпа, пауз, тембра; выражение глаз и направление взгляда; цвет лица; жесты, поза, движение рук. Так, например, в состоянии волнения человек начинает теревить что-то в руках, «ерзать» на стуле, на его лице может появиться испарина, взгляд станет неустойчивым [7, с. 104].

При осуществлении конструктивного взаимодействия с собеседником юрист должен анализировать и его мимику, поскольку в ней отражаются психическое состояние человека, отношение к окружающему, собственным высказываниям и действиям. Так, юристу необходимо четко отслеживать взгляд собеседника. Например, нарушения в эмоциональном, а тем более, в психическом состоянии человека выдает острый, настороженный взгляд. В тех случаях, когда взгляд собеседника скользит из стороны в сторону, это достаточно часто означает, что "его мозг ищет пути выхода из проблемы; или же это выдает внутреннюю неуверенность человека" [6, с. 206]. Выражение глаз необходимо ловить в тот момент, когда собеседник смотрит в глаза юристу и когда вокруг нет факторов, способных привлечь его внимание или отвлечь.

Учитывая невербальные компоненты общения, следует помнить о том, что единичной фиксации каких-либо признаков недостаточно для того, чтобы по ним дать правильную и однозначную оценку состоянию клиента. Надо перепроверять информацию, наблюдать за их повторными проявлениями.

Анализировать указанные признаки необходимо в совокупности для того, чтобы определить тип личности клиента. Впоследствии, на основе психологических знаний об особенностях конкретного типа личности юрист

выбирает, использование каких психотехник и приемов психологического воздействия будет наиболее эффективным при осуществлении профессионального юридического общения с конкретным человеком.

Грамотное применение в юридической практике различных психотехник значительно облегчает процессы убеждения клиента в целесообразности сотрудничества, нейтрализации конфликтных ситуаций, выработки максимально приемлемых вариантов решения проблемы, побуждения собеседника к выполнению принятого решения. При этом следует помнить о том, что, владея набором психологических приемов и психотехник, юрист должен гибко реагировать на ситуацию, вносить коррективы по ходу профессионального общения в том случае, если сложившаяся ситуация не соответствует намеченному психологическому сценарию общения.

Так, опыт работы автора в юридической клинике юридического факультета ННГУ им. Н.И. Лобачевского и региональной общественной приемной Председателя Партии «ЕДИНАЯ РОССИЯ» со всей очевидностью показал, что использование юристом в ходе профессионального юридического общения не только собственно юридических, но и психологических знаний существенно облегчает процесс установления и пролонгации психологического контакта с любым, даже самым сложным для осуществления конструктивного взаимодействия клиентом.

В рамках проводимого двухлетнего исследования к 2013г. автором было проведено 89 бесплатных юридических консультаций в юридической клинике юридического факультета ННГУ им. Н.И. Лобачевского и региональной общественной приемной Председателя Партии «ЕДИНАЯ РОССИЯ».

Проведенное исследование показало, что изначально 56,8 % клиентов шли на контакт с юристом крайне неохотно. До определения юристом типа личности клиента, позитивный психологический контакт был установлен с 12,6% от общего числа обратившихся. В тех случаях, когда юрист определял тип личности клиента и использовал определенные психотехники профес-

сионального юридического общения, психологический контакт был установлен с 43,4 % граждан.

Список литературы:

1. Конституция Российской Федерации от 12.12.1993 (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 21.07.2014 N 11-ФКЗ) // "Собрание законодательства РФ", 04.08.2014, N 31, ст. 4398.
2. "О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации": ФЗ РФ от 21.11. 2011г. N 324-ФЗ // "Российская газета", N 263, 23.11.2011.
3. Васкэ Е.В. Психическое и психологическое воздействие в уголовном процессе – к определению понятий // Российский психологический журнал. 2010. Т.7. №1. С.25-36.
4. Васкэ Е.В. Стратегии психологического воздействия в ходе проведения допроса: теоретический и прикладной аспекты // Приволжский научный журнал. 2010. №1 (13). С.256-263.
5. Васкэ Е.В. Анализ эмоционального реагирования несовершеннолетних потерпевших в ситуациях пролонгированной инцестуальной связи // Российский психологический журнал. 2009. Т.6. №3. С.42-48.
6. Язык телодвижений. Расширенная версия / Алан Пиз, Барбара Пиз; [пер. с англ. Т. Новиковой]. М.: Эксмо, 2012.- 448 с.
7. Серегина Е.В. Психологические особенности профессионального общения юрисконсульта с различными категориями граждан при оказании бесплатной юридической помощи (на примере юридических клиник) // Приволжский научный вестник. 2014. № 3-2 (31). С. 103-106.
8. Столяренко А.М. Психологические приемы в работе юриста: Практик. пособие. - М.: Юрайт, 2000. – 288 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОГИ У ОНКОЛОГИЧЕСКИХ БОЛЬНЫХ ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ХИРУРГИЧЕСКОГО ЛЕЧЕНИЯ

Ткаченко Галина Андреевна,

кандидат психологических наук, медицинский психолог Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Российский онкологический научный центр им.Н.Н.Блохина», г. Москва

*PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF ANXIETY IN CANCER PATIENTS TO IMPROVE OUTCOMES OF SURGICAL TREATMENT
Tkachenko Galina, PhD in Psychology, clinical psychologist Federal State Scientific Institution "Russian Cancer Research Center them. Blokhin", Moscow*

АННОТАЦИЯ

В статье представлены данные клинико-психологического исследования влияния уровня тревоги на результаты хирургического лечения онкологических больных. Полученные сведения свидетельствуют об эффективности психологических методов коррекции для снижения уровня тревоги у онкологических больных с целью улучшения результатов хирургического лечения.

ABSTRACT

The article presents the clinical and psychological studies of the effect of anxiety level on the results of surgical treatment of cancer patients. The findings show the effectiveness of psychological correction methods to reduce anxiety in cancer patients with the aim of improving the results of surgical treatment.

Ключевые слова: психологическая коррекция, тревога, хирургическое лечение

Keywords: psychological correction, anxiety, surgery

Стрессовое состояние, связанное с наличием онкологического заболевания, в большинстве случаев сопровождается тревожным синдромом [1;3]. По мнению ряда авторов, тревожное состояние является фактором риска развития осложнений в послеоперационном периоде [2;5]. Для улучшения результатов хирургического лечения онкологических больных показана психологическая коррекция тревожного состояния [4].

Цель исследования – оценка результатов психологической коррекции тревожного состояния у онкологических больных.

Материал и методы исследования. Обследовано 40 больных злокачественными новообразованиями торако-абдоминальной локализации, которым планировалось проведение хирургического лечения в РОНЦ им.Н.Н.Блохина. Средний возраст больных 61,75±5,76 года.

Уровень тревоги исследовали в предоперационном периоде до и после психологической коррекции по методике госпитальной шкалы тревоги и депрессии (HADS). При интерпретации результатов учитывался суммарный показатель по каждой шкале, при этом выделяли 3 области его значений: 0–7 баллов – «норма» (отсутствие достоверно выраженных симптомов тревоги и депрессии); 8–10 баллов – «субклинически выраженная тревога/депрессия»; 11 баллов и более – «клинически выраженная тревога и депрессия».

Для сравнительного анализа использовали параметрический t-критерий Стьюдента. В тексте представлены средняя арифметическая величина и ошибка средней ($M \pm m$).

Все пациенты имели повышенный уровень тревоги при первичном обследовании.

Для анализа было сформировано две группы: первая группа (n= 20) – больные, которым проводилась психологическая коррекция тревоги с применением аутогестивных релаксационных техник; вторая группа (n= 20) – без психологической поддержки.

Результаты исследования. Средний показатель уровня тревоги в выборке при первичном обследовании составил 10,42±1,24 балла. На фоне тревожного эмоционального состояния у 60% больных обеих групп отмечалась психогенно обусловленная инсомния. Клиническое проявление тревожного состояния характеризовалось напряжением, растерянностью, навязчивыми мыслями о заболевании, у больных отмечались эмоциональная лабильность, раздражительность.

По завершению курса психологической коррекции уровень тревоги у больных первой группы достоверно

снизился ($p < 0,05$), у 80% пациентов, страдающих инсомнией, был восстановлен нормальный сон. Во второй группе показатели уровня тревоги существенно не менялись, в отдельных случаях отмечалась тенденция к ее увеличению.

Для изучения влияния тревожного состояния на переносимость хирургических вмешательств был проведен анализ послеоперационного периода у больных. В первой группе только у одного пациента на 3 сутки после операции было выявлено послеоперационные осложнения, требующие повторной операции. Во второй группе 9 пациентов имели «неблагоприятный исход», т.е. у них развились различной степени тяжести послеоперационные осложнения хирургического характера.

Анализ эмоционального состояния больных обеих групп, частота встречаемости и степень выраженности тревоги в предоперационном периоде показал, что пациенты первой группы, в целом, благополучно перенесли оперативное вмешательство. Среди пациентов второй группы почти у половины больных (45%) в послеоперационном периоде отмечались различного рода осложнения.

Выводы. Высокий уровень тревоги в предоперационном периоде увеличивает риск неблагоприятного исхода хирургического лечения.

Настоящим исследованием показана эффективность психологических методов коррекции для снижения уровня тревоги у онкологических больных с целью улучшения результатов хирургического лечения.

Литература:

1. Абрамова Г.С. Психология в медицине: учебное пособие - М.: ЛПА "Кафедра М", 1998. - 272 с.
2. Елисеев Ю. Ю. Психосоматические заболевания. Полный справочник. - М.: Эксмо, 2003. 608с.
3. Ткаченко Г.А. Тревога и депрессия у онкологических больных с сопутствующей ишемической болезнью сердца и возможности их психологической коррекции //Сибирский психологический журнал. - 2009. - №32. С. 82-85.
4. Яковлев В.А. Особенности поведенческой психотерапии в кризисных состояниях. Материалы международной заочной научно-практической конференций «Проблемы и перспективы развития педагогики и психологии». - 2013. С. 128-132.
5. Яковлев Г.М. Эмоциональный стресс и психосоматические заболевания. / Психология. Учебник под ред. А.А. Крылова. - М.: Проспект, 1999, с. 442-453.

ТИПОЛОГИЯ И ФЕНОМЕНОЛОГИЯ СУБДЕПРЕССИВНЫХ ПРЕНЕВРОТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ ПРИ СИНДРОМЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ «ПОМОГАЮЩИХ» ПРОФЕССИЙ

Влах Надежда Ивановна,

Кандидат медицинских наук, Начальник Управления дополнительного образования, Профессор кафедры иностранных языков и гуманитарных дисциплин Международного института экономики и права Сибирский филиал, г. Новокузнецк

TYPOLOGY AND PHENOMENOLOGY OF SUBDEPRESSIVE PRENEUROTIC DISORDERS AT SYNDROME OF EMOTIONAL BURNOUT AT REPRESENTATIVES OF "HELP" PROFESSIONS

Vlakh Nadezhda Ivanovna, Candidate of Medical Science, The Chief of Administration of Additional Education, professor distsipli humanities and foreign languages International Institute of Economics & Law Siberian Branch, Novokuznetsk

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются особенности типологии и феноменологии субдепрессивных расстройств при синдроме эмоционального выгорания. Установлено, что типология субдепрессивных расстройств при синдроме эмоционального выгорания выражена тремя кластерами: тип 1 - «Дефицит включенности в переживание и внутреннего согласия», тип 2 - «Бедность отношений с окружающими и собой», тип 3 - «Физическое истощение и субдепрессия». Первый тип является экстракоммуникативным и альтруистическим, при наличии социальной настороженности. Второй тип – интракоммуникативный, романтический, социально замкнутый и тревожный. Третий тип – интеркоммуникативный и транскомуникативный, но с выраженной социальной неустойчивостью и экспрессивностью.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, помогающие профессии, субдепрессия, типология, феноменология.

ABSTRACT

The typology and phenomenology of subdepressed disorders at the persons with burnout are examined in the article. It was set that the typology of subdepressed disorders had been expressed by three clusters - the type 1 was "Deficiency of involvement in emotional experience and internal consenting", type 2 was "Poverty of relationships with surroundings and it-self", type 3 - "Physical exhaustion and subdepression". The first type was extracommunicative and altruistic with social circumspection. Second type was intracommunicative and romantic with social reticence and anxiety. Third type was inter- and transcommunicative with social instability and expressivity.

Key words: burnout, helping professions, subdepression, typology, phenomenology.

Актуальность темы. Интенсивное социальное, экономическое и культурное развитие современного общества существенно повышает требования, которые выдвигаются к представителям помогающих профессий. Большинство исследователей (В. В. Бойко, Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова, И.В. Осипова, О.И. Антропова, Н.В. Пырикова, Л. М. Карамушко, М. Burish, С. Cherniss, Н. J. Freudenberger, R. T. Golembiewsky, M. Leiter, С. Maslach, A. Pines, W. Shaufeli и др. [1,6,10,11]) определяет эмоциональное выгорание как феномен, раскрывающий личностную деформацию, опасность которой заключается в эмоциональном истощении и обезличивании.

Синдром эмоционального выгорания - динамическая многокомпонентная система, имеющая широкую феноменологическую плоскость, что делает влияние данного синдрома более системным. [4].

По современным представлениям итогом эмоционального выгорания является следующая система переживаний - эмоциональное истощение (переживание опустошенности и бессилия), деперсонализация (проявление черствости, бессердечия, грубости), редукации личностных достижений (занижение собственных достижений, потеря смысла проявлять усилия на рабочем месте) [9].

Преневротические субдепрессивные расстройства являются основной предклинической психиатрической

«маской» выгорания. Предъявляемая фабула субдепрессии специфическим образом отражается на преневротической симптоматике и является предиктором риска психического здоровья в профессиональной деятельности.

Цель статьи - определить типологию и феноменологию субдепрессивных преневротических расстройств при синдроме эмоционального выгорания у представителей «помогающих» профессий.

Материалы и методы. В исследование было включено 465 респондентов, занятых в этой сфере. Профессиональные группы включали медработников, педагогов, преподавателей ВУЗов, сотрудников правоохранительных и исполнительных органов, бизнесменов и предпринимателей.

В качестве методологической основы исследования использовалась теория коммуникативного развития личности В.И. Кабрина [8].

Из методов использовалась клиническая беседа, эссе «Мое здоровье», методики Додонова и 16 факторный опросник Кетелла..

Для статистического анализа полученных данных использовали программный пакет Statistica for Windows версии 7.0 (StatSoftinc., США). Для многомерного статистического анализа использовалась кластеризация по Варду

(Ward's method). Анализ содержания кластеров проводился методом рангового дисперсионного анализа по Краскелу-Уоллису [5].

Результаты исследования и их обсуждение. В результате обработки результатов психодиагностических тестов респондентов, включенных в исследование, получены 34 основные переменные по тестовым показателям, доказывающие, что респонденты, страдающие СЭВ относятся к разным кластерам, что сделало возможным типологизацию исследуемых.

Типологические кластеры у респондентов с субдепрессивными расстройствами при синдроме эмоционального выгорания имеют следующую типологическую характеристику:

1) Кластер 1 – «Дефицит включенности в переживание и внутреннего согласия»; 2) Кластер 2 – «Бедность отношений с окружающими и собой», 3) Кластер 3 – «Физическое истощение и субдепрессия».

Для интерпретации содержания кластеров была использована теория коммуникативной парадигмы В.И.Кабрина, а также проведено сравнение между частотами экзистенциальных признаков среди исследуемых респондентов и средними значениями шкал по методикам Доднова и Кетелла, табл. 1.

Симптомокомплекс выгорания охватывает все структурные уровни личности: социально-психологический, мотивационный, регуляторно-ситуационный. Коммуникативная характеристика кластеров представлена в табл. 1.

Таблица 1

Коммуникативная феноменологическая характеристика при синдроме эмоционального выгорания у представителей «помогающих» профессий

Шкалы	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3
Интракоммуникативный уровень		N=55,6; p=0,00001	
Экстракоммуникативный уровень	N=3,85; p=0,27		
Интеркоммуникативный уровень			N=50,3; p=0,00001
Транскоммуникативный уровень			N=35,6; p=0,001
Интраперсональный уровень		N=16,7; p=0,01	
Экстраперсональный уровень	N=12,7; p=0,01		
Интерперсональный уровень			N=10,1; p=0,01
Трансперсональный уровень			N=9,3; p=0,02

Примечание: 1) N – критерий Краскелла-Уоллиса;

2) p – степень достоверности разницы показателей;

3) пустые ячейки означают отсутствие статистически значимых различий.

Таблица 2

Эмоциональная феноменологическая характеристика при синдроме эмоционального выгорания у представителей «помогающих» профессий

Шкалы	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3
Альтруистический	N=19,3; p=0,01		
Коммуникативный			N=34,6; p=0,002
Глорический			
Практический			
Пугнический			
Романтический		N=31,5; p=0,001	
Гностический	N=29,2; p=0,0003		
Эстетический			
Гедонистический			N=53,3; p=0,00001
Акзигитивный			

Примечание: 1) N – критерий Краскелла-Уоллиса;

2) p – степень достоверности разницы показателей;

3) пустые ячейки означают отсутствие статистически значимых различий.

Факторы риска формирования субдепрессивной симптоматики в контексте эмоционального выгорания: описаны через четыре группы факторов: социальные, деятельностные, субъективные, индивидуально-личностные. Эмоциональная феноменологическая характеристика полученных кластеров по Додонову Б.И. представлена в таблице 2.

Социально-психологическая феноменологическая характеристика указывает на различные уровни сформированности субдепрессивной симптоматики при эмоциональном выгорании у консультируемых. Социально-психологический компонент, характеризующий полученные кластеры по Кеттелу, представлен в табл. 3.

Таблица 3

Социально-психологическая феноменологическая характеристика при синдроме эмоционального выгорания у представителей «помогающих» профессий

Шкалы	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3
А-замкнутость - общительность		N=38,4; p=0,002	
В - интеллект			
С - эмоциональная устойчивость-неустойчивость			N=11,2; p=0,03
Е- уступчивость - доминантность			
Ф- сдержанность-экспрессивность			N=9,8; p=0,04
Г - безответственность-нормативность			
Н - робость - смелость			N=28,4; p=0,005
І - жестокость-чувствительность			
Л - доверчивость - настороженность	N=18,3; p=0,01		
М- практичность - развитое воображение			
Н - прямолинейность-дипломатичность			
О - уверенность-тревожность		N=21,6; p=0,003	
Q1- консерватизм - радикализм			
Q2 - конформизм - неконформизм			
Q3 - низкий самоконтроль - высокий самоконтроль			N=44,3; p=0,0001
Q4 - расслабленность-напряженность			

Примечание: 1) N – критерий Краскелла-Уоллиса;

2) p – степень достоверности разницы показателей;

3) пустые ячейки означают отсутствие статистически значимых различий.

Суммируя полученные данные, можно сказать, что для Кластера 1 -изменения по коммуникативному, эмоциональному и социально-психологическому компонентам рассматриваются как защитная реакция на дефицит ценностей.

Для Кластера 2 - бедность отношений с окружающими проявляется в безэмоциональности, равнодушии к окружающим и себе.

Кластер 3 - характеризуется недостатком внутренней силы, необходимой для того, чтобы подойти к утраченным ценностям профессиональной деятельности.

Результаты психодиагностики и феноменологические данные, полученные методом качественного анализа позволили подтвердить инвариант переживаний консультируемых–поиск себя, своего Я,самопознание - т.е. экзистенциальные проблемы, что обусловило различные фабулы субдепрессивных переживаний и стратегии поведения при них.

Обобщая полученные данные, можно отметить, что эмоциональное выгорание обуславливает низкую стресс-толерантность личности в различных ситуациях

жизнедеятельности и нарастание экзистенциальных проблем.

Выводы: 1. Субдепрессивные расстройства при синдроме эмоционального выгорания у представителей «помогающих» профессий проявляются тремя типами: тип 1 - «Дефицит включенности в переживание и внутреннего согласия», тип 2 - «Бедность отношений с окружающими и собой», тип 3 - «Физическое истощение и субдепрессия». 2. Доказано, что данные типы различаются по коммуникативной, эмоциональной и социально-психологической феноменологическим характеристикам. 3. Феноменология первого типа заключается в достоверном доминировании экстракоммуникативного, экстраперсонального, альтруистического, гностического компонентов, а также наличием социальной настороженности.

Список литературы:

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. — СПб.: Питер. - 2009. — 336 с.
2. Выбойщик И.В., Шакурова З.А. Личностный многофакторный опросник Р. Кэттелла: Учебное пособие. — Челябинск, 2000. — 87 с.
3. Додонов Б. И. В мире эмоций. - М.: Политиздат. - 1987. — 140 с.
4. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиции экзистенциального анализа // Вопросы психологии. — 2008. — № 2. — С. 3–16.
5. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учеб. пособие. — СПб. - 2006. - 392 с.
6. Осипова И.В., Антропова О.И., Пырикова Н.В. и др. Психосоциальные факторы и профессиональный стресс у мужчин трудоспособного возраста // Сибирский медицинский журнал (Томск). — 2011. — Т. 26. - № 4. — С. 162–166.
7. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / Под ред. Д. Я. Райгородского. — Самара: Издательский дом «БАХРАХ», 2001. — 672 с.
8. Транскомуникация: преобразование жизненных миров человека / Под ред. В.И. Кабрина. — Томск: Изд-во Том. ун-та. - 2011. - 400 с.
9. Bergman P.N., Ahlberg G., Johansson G. et al. Do job demands and job control affect problem-solving? // Work. — 2012. — Vol.42. - N2. — P.195-203.
10. Maslach C., Leiter M.P. The truth about burnout: How organization cause personal stress and what to do about it. - San Francisco, CA. - Jossey-Bass, 1997. — 186 p.
11. Schaufeli W.B., Salanova M. Efficacy or inefficacy, that's the question: burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs // Anxiety Stress Coping.— 2007. — Vol. 20. — N 2. — P. 177-196.