

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»



МОЛОДЁЖЬ И ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА

МАТЕРИАЛЫ

**X научно-практической конференции
молодых учёных и студентов**

(г. Ставрополь, 5 июня 2013 года)

Часть I

Ставрополь
2013

УДК 37.0
ББК 74.00
М 75

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный
педагогический институт»

Главный редактор
д-р пед. наук, проф. **С.В. Бобрышов**

Редакционный совет:
канд. ист. наук, доцент **Г.Н. Каменева** (зам. гл. редактора),
канд. филол. наук, доцент **Т.Б. Кузнецова**,
канд. ист. наук, доцент **П.Г. Немашкалов**

Молодёжь и образование XXI века: Материалы X научно-
М 75 практической конференции молодых учёных и студентов
(г. Ставрополь, 5 июня 2013 года). – Ч. 1. – Ставрополь: Изд-
во СГПИ, 2013. – 340 с.

ISBN 978-5-91090-129-6

В сборник включены материалы X научно-практической конферен-
ции молодых учёных и студентов, в которых представлены результаты ис-
следований в области современного образования, способствующих по-
знанию психологических, философских, исторических, социальных, эконо-
мических, филологических, лингвистических, информационно-техни-
ческих, искусствоведческих, здоровьесберегающих аспектов педагогичес-
кой деятельности.

УДК 37.0
ББК 74.00

ISBN 978-5-91090-129-6

© Ставропольский государственный
педагогический институт, 2013

РАЗДЕЛ 1.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УЧЁТ ЭТНИЧЕСКОГО И РЕЛИГИОЗНОГО ФАКТОРОВ ТРАНСФОРМАЦИИ ЭТНОКОНФЕССИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА

Апурина В.А., г. Ставрополь

Северный Кавказ исторически является одним из самых неспокойных регионов Российской Федерации. Именно здесь происходят наиболее серьезные конфликты в межэтнической сфере, а сегодня получили распространение религиозно-политический экстремизм и терроризм.

В этом регионе сохраняется реальная угроза целостности и безопасности России, так как в настоящее время на Северном Кавказе усилилось противоречие между процессами глобализации и регионализации в межэтнической, конфессиональной и культурной сферах [9].

Известный специалист по Кавказу И.П. Добаев, характеризуя современную этноконфессиональную ситуацию на Юге России, отмечает, что и общество, и российское государство на Юге России в очередной раз стоят перед вызовом новой эскалации напряженности. Наряду с не до конца урегулированным и разрешенным чеченским и осетино-ингушским конфликтом возникают новые очаги открытого межэтнического противостояния. В качестве же наиболее опасного из них чаще всего называется Дагестан. Кроме того, высокий потенциал межэтнической напряженности сформировался в Кабардино-Балкарии и Карачаево-Черкесии, в Адыгее, в Ставропольском и Краснодарском краях. И, на что особо обращают внимание исследователи, «везде в этих процессах присутствует «исламский фактор», активно взаимодействующий с национальными (националистическими) элементами. Вопрос опасной исламизации и этнизации общественных процессов на Юге России вновь выдвигается в повестку дня» [5].

Известно, что ни один регион, и Северный Кавказ в том числе, не может быть свободен от влияния на него общих принципов регулирования развития общества. Это касается и развития этноконфессиональных отношений. Вместе с тем, они значительно отличаются от других форм общественных отношений, а соответственно их развитие предполагает наличие и специфических принципов регулирования.

Этноконфессиональные отношения сегодня принято определять как особенно сложную сферу жизни общества, требующую системного, свободного от устоявшихся ранее точек зрения на вопросы управления ими, на проблемы государственной национальной и религиозной политики в целом. При этом принципиально, что при её реализации этноконфессиональные отношения должны рас-

смачиваться через призму всех факторов и обстоятельств развития страны, региона, территории [9], т.е. все аспекты этнического и этноконфессионального развития «должны стать предметом системного и фундаментального анализа и переосмысления на предельно широкой научной арене на основе предельно взвешенной (лишенной всякой политизации) методологии» [7, с. 58].

Отсюда естественно, что в последние годы предметом широкого, полидисциплинарного научного осмысления становятся многие проблемы этноконфессиональных отношений в полиэтнической среде Северного Кавказа.

Известно, что социально дестабилизирующий, объединяющий или разъединяющий характер различных элементов культуры ситуационен: одно и то же явление может восприниматься в зависимости от тех или иных условий и как разграничивающее, и как объединяющее. Однако процессы последних десятилетий усилили именно этнодистанцирующее значение факторов, ранее подобной роли не игравших. Это относится, в частности, к религии, о разграничивающей функции которой все больше говорят политики, эксперты и духовные лица [1, с. 143]. Так, политизация ислама все отчетливее проявляется в активных попытках использования религиозного фактора в политических целях, вовлечении верующих в этнополитические и социальные конфликты.

Во всех этих процессах Россия не одинока. Как подчеркивает С.Н. Епифанцев, взрыв этничности – не удел России и других постсоветских государств, а одна из ведущих тенденций общемирового процесса, проявившаяся в большинстве стран. Этническая мобилизация развивается в условиях глобализации как ответ на условия, угрожающие самосохранению этносов, является попыткой не допустить растворения этноса в универсальном политико-правовом, социально-экономическом и культурном пространствах, когда эволюционный путь развития ведет к утрате этнической идентичности [6].

При этом важно помнить, что этнический фактор имеет как конфликтогенный потенциал, приведший в последние десятилетия к серьезным межэтническим конфликтам, в том числе военным операциям в Чеченской Республике и Республике Дагестан, так и потенциальные позитивные возможности для решения задач региональной и федеральной интеграции.

И здесь стоит упомянуть, что к середине нулевых годов XXI века в Южном и Северо-Кавказском регионах было зарегистрировано 3275 религиозных организаций различных конфессий [2, с. 239]. Отмечая, что количество мусульманских организаций по сравнению с другими конфессиями растет наиболее интенсивно, С.Е. Бережной условно делит религиозное пространство нашего региона на 4 основные части: 40% составляют религиозные организации Русской православной церкви, мусульманские – 30%, протестантские – 27%, религиозные организации буддистов и иудеев – 3%. Исламские религиозные организации преобладают в пяти субъектах (Дагестан, Ингушетия, КЧР, КБР, ЧР). В настоящее время в округе зарегистрирована 961 мусульманская религиозная организация. Однако их распределение по регионам крайне неравномерно. Более 50% – 597 мусульманских организаций действует в Республике Дагестан, в Карачаево-Черкесии –

103, Кабардино-Балкарии – 99, Чеченской Республике – 29, Адыгее – 16, Ингушетии – 16, Северной Осетии-Алании – 11, Калмыкии – 6 [3]. При этом именно на Северном Кавказе находятся главные центры радикального ваххабизма – крайне политизированной формы бытования ислама, которая используется лидерами национальных радикалов и сепаратистов в своих целях.

Соответственно, этнический и религиозно-политический экстремизм и терроризм несут наибольшую опасность мирному развитию этноконфессиональных отношений на Северном Кавказе. Религиозная и национальная идеи в ходе войны против государства выполняют различные функции. Национальная идея служит для объединения «своих» в интересах национальной элиты, решившей расширить свое влияние и возможности. Исламистский фундаментализм обеспечивает поддержку радикальным национальным движениям со стороны других национальных групп в России и за рубежом [4, с. 33].

Как правило, этнический и религиозный факторы тесно связаны между собой. Они оказывают сильное влияние на общественное сознание не столько взятые в отдельности, сколько во взаимосвязи. Вот почему историческая связь этнического и религиозного, симпатии к единоверцам и этнически родственным группам активно используются в своих интересах лидерами конфессиональных и национальных движений.

Этническая и религиозная идентичность являются важнейшими элементами общественного сознания. И естественно, что вопрос о соотношении конфессионального и этнического моментов в этнокультурной традиции на Северном Кавказе в определенных ситуациях не только представляет интерес, но и имеет политическую подоплеку [8, с. 47].

В этих условиях государственное управление этноконфессиональными отношениями должно строиться на основе учета четко сформулированных принципов. В качестве ведущих, по мнению Юсуповой Г.И., могут выступить следующие принципы:

- наиболее полное удовлетворение прав и свобод представителей разных наций и конфессий;
- социальная справедливость, консолидация наций и этносов;
- реализация разумных национально-специфических интересов в сфере культуры, языка, национальной психологии и традиций;
- выравнивание уровня экономического и культурного развития национальностей;
- межнациональное и межконфессиональное согласие, этноконфессиональная толерантность и гуманизм, сотрудничество и сотворчество народов;
- рациональное сочетание прав наций, конфессий и прав человека;
- преодоление сепаратизма, экстремизма, национализма, религиозного фанатизма и нетерпимости и др.

Таким образом, соотношение этнического и религиозного факторов при трансформации этноконфессиональных отношений на Северном Кавказе оказываются теснейшим образом связанными между собой и при правиль-

ном государственном управлении могут обеспечить целостность региона, его безопасность.

Литература

1. Абдулагатов З.М. Российские православные и мусульмане: общие проблемы, разные взгляды // *Общественные науки и современность*. – №2. – 2004.
2. Алиев А.К., Арухов З.С., Ханбабаев К.М. Религиозно-политический экстремизм и этноконфессиональная толерантность на Северном Кавказе. – М., 2007.
3. Бережной С.Е. Исламские проекты в контексте социально-политического развития Юга России // *Взаимодействие государства и религиозных объединений: состояние и перспективы*. – Махачкала, 2004.
4. Добаев И.П. Геополитические трансформации в Кавказском макрорегионе в постсоветский период: угрозы и вызовы национальной безопасности России // *Этнополитическая безопасность Юга России в условиях глобализации. Материалы Всероссийской научной конференции*. – Махачкала, 2008.
5. Добаев И.П. Опасность исламизации и этнизации общества на Юге России – <http://www.rusk.ru/st.php?idar=20436>.
6. Е.Н. Епифанцев. Этнокультурная безопасность в системе обеспечения региональной // *Гуманитарный ежегодник*. – Выпуск 2. – М., 2003.
7. Круглый стол «Народы Юга России» // *Научная мысль Кавказа*. – №1. – 2006.
8. Сулова Е.С. Религия и проблемы национальной безопасности на Северном Кавказе. Диссертация к.филос.н. – М., 2004.
9. Юсупова Г.И. Влияние глобализации на этноконфессиональную ситуацию на Юге России // *Проблемы консолидации народов Северного Кавказа. Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Современные этнополитические и этноконфессиональные процессы на Северном Кавказе: проблемы и пути решения»*. – Пятигорск: РИА-КМВ, 2008.

ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ ВИРТУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЕ

Варакса А.В., г. Ессентуки

Научный руководитель: канд. пед. наук Веселова В.Г.

Интернет и человеческая деятельность – становятся все более и более неразделимы. Не является исключением и система образования. Современные компьютерные технологии расширяют возможности организации учебного процесса, предоставляя доступ к неограниченной базе познавательных данных. Раньше о таких возможностях доступа к источникам знаний было трудно мечтать, а сейчас это реальность, которая непрерывно развивается и совершенствуется.

Во всём новом, несомненно, присутствуют достоинства, но не стоит забывать и о скрытых недостатках. Обозначим их, ограничивая образовательной сферой применения. Основное достоинство интернета – огромная база данных по учебным предметам в школе и профессиям, а также специальностям

высшей школы. Другим важным достоинством является упрощенный неограниченный во времени доступ к источникам знаний и их вариативность. Наглядность и доступность отражается разнообразием текстов, фотографий, рисунков, видеофильмов. Обучающийся имеет возможность выбирать материал доступный уровню его подготовленности и понимания, что существенно расширяет самостоятельность в обучении. Пользователь интернета освобождён от потери времени, необходимого для переездов в социальные учреждения, в которых хранятся необходимые источники знаний. Пользователь имеет возможность быстро и полно передавать подготовленные им учебные задания, исследования для обсуждения неограниченному кругу заинтересованных лиц и получать оценки своей работы. Составление списка достоинств использования возможностей интернета в организации учебного процесса можно продолжить, но обратим внимание на существенные недостатки пользователей интернета.

Интернет переполнен готовыми ответами к типовым учебным заданиям, что позволяет представлять их для оценки педагогу, как свои решения. В усложняющемся процессе контроля (количественном) часто отметка выставляется по представленному ответу (выбор варианта ответа), без его анализа. Знания же ученика можно качественно оценить только по его развёрнутому ответу полученного задания. Обучающийся не задумываясь, выбирает вариант «скачать», исключая – «выполнить». Погоня отдельных преподавателей за увеличением объёма выполненных заданий с использованием интернета приводит к результату, когда отличные и хорошие отметки перестают отражать истинное качество знаний обучающихся. Отметки есть, а знаний может и не быть.

Последнее время наблюдается устойчивая тенденция увеличения желающих получить высшее профессиональное образование. Возможности интернета позволили не только изменить технологии учебного процесса очного, вечернего и заочного обучения, но и ввести новое – дистанционное обучение. Эта форма подготовки специалистов стала возможной только благодаря интернету.

Не сложно составить программу дистанционного обучения по дисциплинам и учебным предметам, план выполнения, выставить её на сайт учебного учреждения, ограничив доступ к нему только студентам-дистантникам, организовать систему контроля за выполнением заданий, их сбор, доставку в учебное учреждение, проверку и проставление отметок в ведомости и зачётки. Студент же должен уметь пользоваться сайтом, выходить в свой персональный виртуальный кабинет, добросовестно и вовремя отправлять выполненные задания.

Раз в семестр в учебном учреждении согласно опубликованному на сайте недельному расписанию организуются консультационные занятия преподавателей, ведущих данные предметы, которые студенты обязаны посещать. Такие занятия позволяют:

- познакомиться преподавателям и студентам;
- обосновать тезисы учебного предмета;
- обсудить требования к выполнению контрольных заданий и сроки их представлений для проверки;

- скорректировать план самостоятельной подготовки студента, его этапы;
- провести тестирование способностей студента к дистанционному обучению.

В то же время данная форма обучения несёт в себе все перечисленные недостатки, которые усиливаются тем, что:

- время вербального обучающего общения преподавателя и студента крайне ограничено;
- контроль за усвоение изученного материала проводится в основном в письменной форме выполненных заданий, которые всё более представляют скачивания из интернета, без осмысленной обработки содержания текстов.

Но, тем не менее, нельзя возлагать всю вину за слабость сформированности предметных знаний на студентов. В требованиях к качеству формируемой профессии у студентов, обучающихся по дистанционным технологиям, нет и не может быть снисхождений по отношению к студентам дневного обучения. Любая профессия, независимо от формы организации обучения, требует качественных знаний и умений. Но задумывались ли мы как сложно даже добросовестному студенту дистанционного обучения самостоятельно, пользуясь основным источником учебной информации пособиями и методическими рекомендациями, сформировать свои профессиональные знания и умения? Преимущество дневной формы обучения – в постоянном взаимодействии преподавателей и студентов на протяжении всего периода обучения, позволяет системно организовать процесс мыслительной, познавательной деятельности, вносить коррективы в учебный процесс, используя оперативные данные контроля за качеством знаний студентов. Такие условия организации учебного процесса для студентов дистанционного обучения отсутствуют. Основным условием качественного обучения выступает личная ответственность обучаемого.

В то же время перспективы дистанционного обучения в недалёком будущем довольно заметны. Связано это с дальнейшим развитием компьютерных технологий. Ещё несколько лет назад только продвинутые компьютерщики могли пользоваться скайпом, сегодня он всё более активно проникает в самые глухие уголки мира. Многие сетевые компании проводят конференции по обучению своих сотрудников широко используя возможности интернета. Через два – три года такие конференции будут проводиться как форма учебных занятий со студентами. Чтение лекций по интернету, проведение консультаций и семинарских занятий, согласно составленному учебному расписанию учебного учреждения, технологии недалёкого будущего.

А пока можно использовать проведение интернет-лекций. В специально оборудованном кабинете записывается видео лекция преподавателя по теме учебной программы. Неудачные фрагменты записи лекции можно устранять дублями съёмок, в фильм монтируются рисунки, схемы, тематические аудио и видеозаписи и пр. Интернет-лекции выставляются на сайт дистанционного образования и просматриваются студентами в удобное для них время.

Данная форма обучения имеет свои несомненные достоинства. Позволяет студенту познакомиться с преподавателем, ведущим данный предмет. Выслушать си-

стемное изложение основных тем занятий. Переслать по электронной почте вопросы и получить на них ответы во время консультаций в интернете. Таким образом, дистанционное обучение обретает так недостающий ему набор виртуальных учебных лекция и консультаций. Не исключено, что данный приём проведения занятий с использованием интернета скоро войдёт и в другие формы обучения.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ

*Горлачева А.А., Сухоносова К.А., Романенко В.С., г. Ставрополь
Научный руководитель: канд. биол. наук Сейфулина Г.В.*

Феномен эмоционального выгорания изучается с 70-х гг. XX века и характеризует состояние здоровых людей, находящихся в интенсивном общении с людьми в эмоционально нагруженной атмосфере при оказании профессиональной помощи. В настоящее время проблема эмоционального выгорания освещена в многочисленных работах (С. Maslach, S. Jackson, E. Aronson, A. Pines, A.-R. Barth, S. Walker, M. Cole, M. Klis, J. Kossewska, С. Kyriacou, С. Maslach, M.P. Leiter, М.М. Скугаревская, В.Е. Орел, А.А. Рукавишников, М.В. Борисова, М.Ю. Горохова, Н.Е. Водопьянова и др.) [2, с. 270-271; 4, с. 246-249].

Главным источником выгорания является избыточное общение с людьми, род деятельности, требующей особых эмоциональных затрат (Л.В. Куликов). Поэтому Т.И. Ронгинская в структуру феномена эмоционального выгорания включает не только поведенческие компоненты, но и мотивационные и эмоциональные переживания субъекта [5, с. 2-16]. В целом выгорание рассматривается как симптомокомплекс, который охватывает все структурные уровни личности: социально-психологический, отражающий изменение межличностных отношений; личностный – изменение личностных черт; мотивационный – качественное и содержательное изменение мотивации; регулятивно-ситуационный, отражающий изменение состояний и эмоциональных отношений [6].

Однако, несмотря на существование некоторого сходства между явлениями профессиональной деформации, профессионального стресса и эмоциональным выгоранием, последнее можно считать относительно самостоятельным феноменом.

Результаты исследований (Н.В. Андрущенко, Н.В. Самоукина, М.Ю. Горохова, Е.С. Романова, Э.Э. Сыманюк, Э.Ф. Зеер, Р.И. Степишин, Б.А. Ясько) показывают, что ведущая роль в возникновении и развитии эмоционального выгорания принадлежит личностному фактору.

Профессия педагога относится к числу «помогающих профессий», в которых деятельность специалиста реализуется через построение особых отношений с другими людьми [1]. «Помогающие» отношения, по К. Рождерсу, это «отношения, в которых, по крайней мере, одна из сторон намеревается способствовать другой стороне в личностном росте, развитии, лучшей жизнедеятельности,

формировании зрелости». Особенность педагогической деятельности, по утверждению Н. Ладзиной, состоит в том, что объектом и результатом труда педагога является человеческая сущность воспитанника во всей целостности – включая его физические, интеллектуальные, личностные и духовные качества.

На необходимость педагогу быть фасилитатором указывает Э.П. Кожевникова. Под педагогической фасилитацией понимается усиление развития субъектов образовательного процесса за счет особого стиля общения и личности педагога (Э.Ф. Зеер). Личность учителя рассматривается как один из факторов эффективности педагогического труда, где раскрывается то, как учитель осуществляет педагогическую деятельность и общение, как реализует в процессе труда свои способности, Я-концепцию, креативность (А.К. Маркова).

Идеи целостности, системной организации труда учителя позволяют представить труд учителя в виде многомерного пространства, состоящего из трех взаимосвязанных пространств: личности учителя, педагогической деятельности и педагогического общения при преобладающей роли личности (Л.М. Митина, А.К. Маркова, А.Н. Аминов, Н.С. Глуханюк). Многоаспектная деятельность учителя, обусловленная развитием его личностных качеств, связывается в узлы многообразными отношениями, взаимодействиями с учениками и другими людьми. Эти узлы, их иерархии образуют интегральные характеристики, обеспечивающие оптимальное функционирование и развитие труда учителя в целом (А.К. Маркова).

Смысл профессиональной деятельности педагога определяется соотношением присвоения и отдачи. Мера этого соотношения зависит от системы отношений педагога к себе, своей деятельности, ученикам, коллегам (Н.А. Асташова). Отношение к профессиональной деятельности как способу самовыражения изменяется в зависимости от того, каких результатов достигает в ней педагог, в какой мере удовлетворяет адекватные ей потребности [3, с. 242-244; 7, с. 184-192].

По существу эмоциогенность заложена в самой природе учительского труда. Причем спектр эмоций весьма разнообразен: от удовлетворения от удачно проведенного урока разочарования профессией (Р. Бернс, Т.В. Форманюк, Ю.Б. Гиппенрейтер, А.К. Осницкий).

Существуют данные, что профессиональное выгорание педагога является показателем профессиональной дезадаптации и профессиональной непригодности [7, 8]. По данным Л.М. Митиной, для учителей с педагогическим стажем в 15-20 лет характерны педагогические «кризисы», «истощение». У 30 % показатель степени социальной адаптации равен или ниже, чем у больных неврозами (Н.А. Аминов, Е.М. Семенова, В.Б. Ольшанский). Риск возникновения выгорания у педагогов повышается к 3-4-му году работы, когда чувство новизны утрачивается, а требования к себе и со стороны окружающих повышаются (Е.С. Романова). В целом 25-33 % учителей можно отнести к профессионально непригодным.

Роль индивидуальных свойств в формировании выгорания наиболее значима на начальных этапах включения в педагогическую деятельность (стаж от 3 до

10 лет), когда происходит становление индивидуального стиля деятельности и повышение ее эффективности. Личностными свойствами эмоциональное выгорание детерминируется как на этапах ранней профессионализации (стаж от 3 до 10 лет), так и на этапе профессиональной зрелости (стаж до 20 лет). На этапе профессионального мастерства данные свойства играют наименьшую роль, что может быть обусловлено накопленным практическим опытом, способствующим формированию стереотипов в выполнении педагогической деятельности. Увеличение возраста способствует нарастанию усталости, закреплению социально нежелательных поведенческих и эмоциональных реакций, что приводит к формированию профессиональных деструкций и деформаций личности (Н.С. Глуханюк, Н.В. Мальцева, Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова).

Таким образом, в педагогической деятельности выделяются три основных фактора, влияющих на возникновение эмоционального выгорания: личностный, коммуникативный и организационный. Пусковым выступает личностный фактор, который регулирует воздействие на педагога всех остальных. Иначе выгорание стало бы неизбежным для всех педагогов без исключения.

Литература

1. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб., 2005.
2. Коновальчук А.Н. Синдром «выгорания», личность и выбор профессии: психодинамический подход // Актуальные вопросы развития образования и производства : сб. тр. VI Всерос. науч.-практ. конф. студентов, соискателей, молодых учёных и специалистов / Волж. гос. инженер.-пед. акад. – Н. Новгород, 2005. – Т. 6.
3. Курапова И.А. Проблема детерминации эмоционального выгорания // Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития современной России. Материалы межрегиональной научно-практической конференции / Москва, факультет психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, 17-20 ноября 2005 г. – М.: АНО УМО «Инсайт», 2005.
4. Курапова И.А. Эмоциональное выгорание как феномен профессионального развития специалиста // Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России. Материалы I Международной научно-практической конференции 3-7 октября 2006 г. – Кисловодск – Ставрополь – Москва, 2006.
5. Леонова А.Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2001. – № 11.
6. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал, 2001, Том 22. № 1.
7. Сейфулина Г.В. Профессиональные заболевания педагогов // Человек в системе образования: тенденции и перспективы: матер. Межд.н.-практ. Конф. – Уфа, 2010.
8. Сейфулина Г.В. Профессиональное здоровье педагога: ретроспектива и современное состояние вопроса: монография. – Ставрополь, 2013.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Калиниченко Е., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. пед. наук Маяцкая В.А.

Одним из значимых вопросов педагогической теории и практики всегда была проблема сущности профессиональной подготовки учителя. Идеал учителя, наделенного огромными созидательными силами, способностью к познанию мира, стремлением к активности и творчеству, заявленный еще Я.А. Коменским, остается актуальным и в настоящее время.

Н.И. Пилюгина обращает внимание на то, что рассмотрение творчества в деятельности учителя, по-прежнему, осуществляется преимущественно с позиций педагогического мастерства, что значительно сужает возможное пространство развития творчества. В контексте современного образования развитие творчества учителя должно перемещаться с прикладного, практического уровня в теоретико-методологическую плоскость, основной сущностной характеристикой которой, является глубокое научное осмысление происходящих педагогических процессов.

Именно наука содержит значительный потенциал для развития творчества учителя и, по мнению С. Полякова, этот потенциал содержится не столько в результатах, к которым приходит наука, сколько в путях и методах которыми она действует. Основным методом науки, безусловно, является исследовательский метод, а условием развития и сферой применения личного творчества – научно-исследовательская деятельность.

Идея использования научного исследования непосредственно в педагогической профессии нашла свое отражение в трудах Е. Кагарова, где он настаивал на необходимости применения исследовательского подхода в работе педагога, так как самостоятельное научное исследование в той или иной области способствует повышению квалификации педагога, «развивает способность правильно судить о явлениях, не полагаясь на чужое мнение, принятое без критики» [4, с. 18]. Эту идею поддерживал С.Т. Шацкий, по глубокому убеждению которого, главное назначение учителя заключается в том, чтобы “быть организатором и в тоже время исследователем детской жизни” [4, с. 304]. Мысль о необходимости сочетания функций учителя и функций ученого, звучит в высказывании В.А. Сухомлинского: “Если вы хотите, чтобы педагогический труд давал учителю радость, чтобы повседневное проведение уроков не превратилось в скучную однообразную повинность, ведите каждого учителя на счастливую тропинку исследования” [4, с. 70]. В.С. Шубинский считал важным ориентацию на педагога-исследователя как на идеал учителя.

Различные аспекты проблемы развития творчества студентов в соотношении с научно-исследовательской деятельностью осмысливались в исследованиях Л.Г. Квиткиной, Н.М. Яковлевой, М.А. Байдан, В.И. Нехаева, которые рассматривали вопросы движущих сил научного творчества, исследовательской рабо-

ты студентов как средства формирования их творческой активности, повышения качества подготовки студентов через студенческие научные кружки, формирования необходимых исследовательских умений у будущих учителей.

Особенность процесса образования студентов, заключается в том, что оно направлено на конкретную профессионализацию, поэтому творчество в данном контексте приобретает смысл профессиональной характеристики будущего учителя, которая выполняет следующие функции: увеличивает пространственные пределы самореализации будущего учителя, мобилизует личностный потенциал и высвобождает скрытые способности и возможности студента, обеспечивает рождение идей в ситуации решения педагогической проблемы, помогает осознанию и переживанию удовлетворенности от собственной деятельности. По мнению Л.Н. Куликовой, творчество как профессиональная характеристика определяет новую для студента позицию, перемещая его с периферии учебного процесса в центр, где он может успешно совмещать роль учителя, исследователя и обучающегося. Поэтому, можно сказать, что процесс развития творчества призван стать основой в системе подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности. Следовательно, осуществление педагогического процесса в вузе: аудиторные и внеаудиторные занятия, педагогическая практика и научно-исследовательская работа – должна быть подчинена общей идее, идее создания условий для развития творчества как профессиональной характеристики будущих учителей. Исходя из своей внутренней природы – обязательной устремленности к открытиям и новизне, многообразия путей решения и бесконечной вариативности методов, обязательности системы субъективных элементов (личностных смыслов, индивидуальной направленности, активности, социального и личного опыта) научно-исследовательская деятельность больше других видов деятельности студентов способствует развитию их творчества.

Опираясь на работы В.В. Краевского, В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой, В.М. Полонского, К.М. Кошанова, Майданова А.С., можно выделить особенность творчества студентов в научно-исследовательской деятельности. Творчество в научно-исследовательской деятельности – это познавательная деятельность, направленная на личностное преодоление научных противоречий на основе возникновения внутренней потребности в поиске новых знаний, новых способов действий и способствующая личному и профессиональному становлению. Следовательно, развитие творчества будущих учителей в научно-исследовательской деятельности можно рассматривать как специфический, относительно самостоятельный процесс систематического когнитивного и личностного включения студентов в решение научных проблем, основанных на содержании профессионального материала.

Одним из условий развития творчества будущих учителей является наполнение содержания педагогической практики исследовательскими формами работы.

В связи с этим, В.П. Горленко отмечает, что цели педагогической практики сводятся к формированию у студентов интереса к профессии учителя, выработке педагогических умений и навыков, полученных в процессе обучения и

позволяющих выступать ему в роли учителя, а также к оцениванию педагогического мастерства будущего учителя. Основной акцент в ее организации делается на углублении студентами знаний по учебному предмету, применении в обучении и воспитании учащихся теоретических идей педагогики и психологии, формировании педагогических умений и навыков, развитии профессионально-личностных свойств и качеств.

Помимо этого, развитие творчества будущих учителей как профессиональной характеристики требует особой организации не только внешних сторон процесса научно-исследовательской деятельности, но и внутренней стороны. Поэтому немаловажным условием развития творчества будущих учителей, на наш взгляд, является гуманистически-ориентированное взаимодействие преподавателя и студентов в процессе совместной исследовательской деятельности. Такое педагогическое условие можно выделить, опираясь на работы отечественных педагогов-гуманистов Л.Н. Толстого, К.Н. Вентцеля, С.Т. Шацкого, В.А. Сухомлинского, современных педагогов Ш.А. Амонашвили, О.А. Казанского, Д.А. Белухина, О.С. Газмана, Е.В. Бондаревской, зарубежных авторов К. Роджерса, А. Маслоу, А. Адлера.

Поскольку общим для них является признание суверенности личности, ее неотъемлемого права осуществлять самостроительство в соответствии с жизненными потребностями, духовно-нравственными ценностями, идеалами, личностно-значимыми целями. Поэтому основу гуманистически-ориентированного взаимодействия преподавателя и студентов должна составлять система ведущих целей и мотивов студента и степень ее совпадения с целями и мотивами преподавателя. Только при этом условии возникнет ситуация пробуждения собственных сил и способностей студента, инициирование его на один из собственных путей развития, стимулирование непроявленных, скрытых линий развития творчества.

Специальный фон общения преподавателя и студента в процессе научно-исследовательской деятельности способствует раскрытию и развитию творческих способностей студентов. От наличия психологической поддержки со стороны преподавателя, зависит состояние уверенности студента в себе, отстаивание собственного мнения, суждения, убеждения, являющихся показателем самостоятельности его мышления, зрелости жизненной позиции. Если такая поддержка отсутствует, студент неизбежно попадает в обстановку нравственно-психологического дискомфорта. Гуманистически ориентированное взаимодействие преподавателей и студентов максимального эффекта достигнет при развертывании работы на принципах совместного коллективного обсуждения проблем, использование особых процедур и техник, стимулирующих активные высказывания и оценку различных точек зрения.

Важным будет являться поощрение преподавателем альтернативных путей поиска информации, высказывания оригинальных идей и гипотез, обмена мыслями, мнениями, оценками, с использованием для этого таких форм общения как рефлексивный монолог, диалог, полилог. В связи с этим актуальна личная

заинтересованность преподавателя в проводимой деятельности, поскольку «интерес педагога к суждениям студента, поддержка и разделение его позиции» [3, с. 79] создают самоценное ощущение сопричастности, значимости и «посвященности». Позиция преподавателя, который «сопереживает, сочувствует, проявляет чувства сопричастности, дифференцированно, интуитивно постигая реальное состояние» [1, с. 67] личности студента, является основой благоприятной атмосферы занятия, характеристиками которой становятся открытость, непринужденность, доброжелательность, готовность к общению, настроенность на понимание и диалог.

Итак, процесс развития творчества будущих учителей в процессе научно-исследовательской деятельности характеризуется наличием следующих предпосылок: внутренней потребности в исследовательской деятельности, личностный интерес к выполняемому исследованию, наличие исследовательского опыта у студента, наличие специфических способностей.

Мера развития творчества студентов в научно-исследовательской деятельности определяется действенностью следующих общепедагогических факторов: ориентация образовательного процесса вуза на индивидуальность студента с учетом его внутренней потребности в самоопределении, самовыражении и самоутверждении во всех видах и формах работы; подготовленность самого преподавателя к организации творческой деятельности студентов; планирование процесса работы как когнитивной, процессуальной и психологической подготовки к научно-исследовательской деятельности и творчеству; отбор средств и методов взаимодействия, адекватных процессу развития творчества; специфически-педагогических факторов: атмосфера нововведений, в которой обучаются студенты; востребованность их личного и творческого потенциалов; обращение к субъектному исследовательскому опыту и особенностям личностного развития; акцентирование на самообразовании и саморазвитии; ценностное отношение к потребностям, целям, интересам студентов и др.

Важнейшими условиями развития творчества в научно-исследовательской деятельности являются: усиление когнитивного и личностного компонентов в принципах организации научно-исследовательской деятельности студентов в вузе; наполнение содержания педагогической практики студентов исследовательскими формами работы; гуманистически-ориентированное взаимодействие между преподавателем и студентом.

В связи с этим, можно выделить следующие критерии развития творчества студентов: когнитивная подготовленность, личностное отношение студента к исследованию, наличие и полнота выполнения авторской исследовательской программы, собственная исследовательская активность и эвристический потенциал выполняемой работы, атмосфера взаимодействия преподавателя и студентов.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить следующие закономерности и принципы развития творчества студента:

– чем выше творческий потенциал студента и его востребованность, тем значительнее осуществляемое общее развитие специалиста;

- чем выше степень когнитивной подготовленности студента к научно-исследовательской деятельности, тем свободнее осуществляется поиск проблемы и вариантов ее решения, тем богаче содержание получаемого результата;
- чем сильнее привлекает студента деятельность, тем больше он занимается ею и развивает нужные для нее способности;
- чем больше места предоставлено для самостоятельности, научной инициативы и самостоятельности, свободы выбора, чем больше студенты получают импульсов к размышлению со стороны преподавателя в осуществляемой совместной деятельности, тем вероятнее, что результатом будет принципиально новый элемент знания.

Литература

1. Бодалев А.А. Психологические условия гуманизации педагогического общения. // Советская педагогика. – 1990. – № 12.
2. Слободчиков В.И., Исаева Н.А. Психологические условия введения студентов в профессию педагога. // Вопросы психологии. – 2006. – № 4.
3. Полонский В.М. Структура результата научно-педагогического исследования. // Педагогика. – 1998. – № 7.
4. Пилюгина Н.И. Становление творческой индивидуальности учителя в условиях обучения в вузе. / Диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук. – СПб., 1994.
5. Шацкий С.Т. Избранные педагогические произведения. В 2-х тт. Т. 1. – М., 2000.
6. Шубинский В.С. Педагогика творчества. – М.: Сер. «Знание», 2002.

СТАНОВЛЕНИЕ ГЕНДЕРНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Капляр И.В., г. Ставрополь

Научный руководитель: ст. преподаватель Халилова Ф.А.

Гендерно-ориентированное обучение и воспитание учащихся давно являются предметом комплексного научного исследования и привлекают внимание специалистов разных областей – психологов, нейропсихологов, педагогов, врачей во многих странах мира. В научной литературе констатируются различия между мальчиками и девочками в темпах и качестве интеллектуального развития, эмоциональной реактивности, мотивации деятельности и оценки достижений, в поведении [2].

В словаре гендерных терминов определяется, что гемндер (англ. gender, от лат. genus «род») – социальный пол, определяющий поведение человека в обществе и то, как это поведение воспринимается. Это то полоролевое поведение, которое определяет отношение с другими людьми: друзьями, коллегами, одноклассниками, родителями и т. д.[1].

Такие великие просветители прошлого как К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Н.Х. Вессель, Н.И. Пирогов, Н.А. Добролюбов, Н.В. Шелгунов, Н.Г. Чернышевский, М.И.

Михайлов и др. рассматривали пол ребенка как категорию биологическую (репродуктивный пол) и категорию социальную, т.е. как совокупность социокультурных и поведенческих характеристик и ролей, которые закреплялись в образовательном процессе и позже определяют личный, социальный и правовой статус мужчины и женщины в обществе. Изучение трудов указанных исследователей помогают определить закономерности воспитания и обучения разнополых детей, модернизировать педагогический процесс на научно обоснованных принципах гуманизма и демократизма с опорой на историческое наследие изучаемой проблемы, что является, бесспорно, актуальным для современной педагогической науки. Потребности современной практики обучения и воспитания учащихся обоего пола в общеобразовательной школе с совместным и раздельным типом обучения, а также отсутствие научных публикаций, освещающих проблему изучения и анализа истоков становления и развития научных основ современных гендерных исследований в области педагогики является важным направлением современных исследований в области психологии, педагогики.

Однако обратимся к истории вопроса гендерно-ориентированного образования в России.

Историю образования в России принято отсчитывать от даты принятия христианства, так как именно с этого времени начинаются фундаментальные изменения всех сторон жизни Древней Руси, в том числе и воспитания. Выбор веры был одновременно и выбором школы, характера образования. Одной из ведущих его форм становится религиозно-христианское воспитание, которое в одинаковой мере воздействовало на все слои общества, в равной степени на мужчин и женщин. Цель воспитания состояла в том, чтобы указать человеку путь, средства, условия очищения и восстановления в нем «прежде падшего» образа Божия, уподобления Христу, показавшему совершенный образ человечности в условиях этого мира [6].

До эпохи Петра I единственным содержанием образования на Руси служила религиозная истина в ее православно-церковном виде. Часто, когда говорят об образовании в Древней Руси, то сводят весь вопрос к грамотности [7, с. 28]. Однако грамотность не была тогда главным и необходимым компонентом обучения. Образование было подчинено высшей цели – духовному и нравственному становлению человека. Эта цель познания – стать человеком более святым, а не богатым – находила отклик и с благоговением принималась во всех слоях русского общества, становясь достоянием практически всего народа, даже неграмотных, поскольку содержала в себе не абстрактные «философические» материи, а очевидную норму реальной святой жизни и прямо отвечала на самый главный вопрос человека – о смысле его жизни [4].

Мальчики получали образование у священников или «мастеров», женское образование было сосредоточено преимущественно при женских монастырях. В допетровскую эпоху существовали различные формы воспитания и обучения. Например «кормильство» – социально-педагогическое явление на Руси X-XII вв., своеобразная форма домашнего воспитания детей феодальной зна-

ти. В возрасте 5-7 лет «малолетний княжич» отдавался на воспитание в другую семью-кормильцу, которого князь подбирал из числа воевод, знатных бояр [7].

Другой институт воспитания и обучения в X-XII вв. – «дядьки». Дети воспитывались у брата матери, то есть у родного дяди. В свою очередь отец ребенка принимал на воспитание детей родной сестры. В результате создавались оригинальные семьи, в которых «дядьки» воспитывали племянников и племянниц. «Дядьки» были наставниками племянников, а те – первыми их помощниками.

Основы к дальнейшему становлению гендерно-ориентированного образования были положены и продолжены во время социально-экономических преобразований Петра I. Эти преобразования как прямо, так и опосредовано оказали влияние на все происходившие в России процессы, привели к переосмыслению культурных идеалов и ценностей, изменению социальных ролей в обществе, определили дальнейшее развитие русской культуры и системы образования.

Е.В. Анисимов – доктор педагогических наук в 90-е годы XX столетия отмечал, что во времена правления Петра I стали готовить людей для государственной службы. Петр I концентрировал свое внимание на образовании детей дворян, преимущественно мальчиков, делая из них будущих кораблестроителей, инженеров. Получили возможность «образовываться» не только сыновья купцов и ремесленников, но и девочки, что до определенного времени было невозможно. Образование теперь стало служить государственным интересам, готовить просвещенных людей для государственной службы, теперь оно должно было быть практичным, профессиональным, а, следовательно, для женщин, которые оставались в первую очередь хранительницами очага, оно перестало быть нужным. «Золотой век» Екатерины II (1762-1796 гг.) – один из интереснейших периодов русской истории, эпоха преобразований, проводимых в русле идей просвещения. Екатерина II выступила продолжательницей дела Петра I в реформировании российского общества и государства, их возвеличивании.

Одной из важных задач в правлении Екатерины II было создание условий для просвещения дворянского класса. А для этого нужны были новые учебные заведения: школы, училища, гимназии и институты благородных девиц [7].

Внимательно изучив опыт организации образования в ведущих странах Западной Европы и важнейшие педагогические идеи своего времени (труды Яна Коменского, Фенелона, «Мысли о воспитании» Локка и другие), выдающимися просветителями, учеными того времени были сформулированы новые задачи для школы: не только учить, но и воспитывать [4, с. 17-24.]. Широкую известность и распространение приобрел документ, созданный М.В. Ломоносовым – «Проект регламента московских гимназий» [4]. Основной идеей «Проекта ...» стало разделение гимназии на два отделения: для детей дворян и для детей разночинцев. Целью же этого достаточно открытого учебного заведения было лишь обучение школьников обоих полов юношества началам наук. Все внимание концентрировалось только на передаче знаний и подготовке гимназиста к продолжению образования. Таким образом, новым для России в этот период было изменение отношения к образованию женщин. Дворянское со-

словие выработало к этому времени не только мужской, но и женский идеал благородного человека. Идея создания системы сословных училищ, принадлежавшая Г.Н. Теплову – выдающемуся писателю, просветителю того времени заключалась в разделении всех общеобразовательных учреждений на «училища для ученых людей», военные училища, гражданские училища, купеческие училища, «нижние училища» и «училища для иноверцев». В предложенной системе ясно отразилась тенденция к развитию неоднородности воспитательного идеала человека, характерная для России после петровских реформ [7].

Другой видный ученый сподвижник К.Д. Ушинского Н.Х. Вессель полагал, что половые особенности – врожденные качества, которые детерминируют характер мыслительной и поведенческой деятельности мальчиков и девочек. Анализируя особенности детских игр, он справедливо утверждал, что в играх раскрывается мужской или женский характер их участников.

В 60-е г. XIX в. Н.И. Пирогов выделил два основных этапа в формировании половых признаков личности: первичную половую идентификацию, когда ребенок бессознательно ассоциирует себя с мальчиком или девочкой (до 8 лет), и половую интернализацию, то есть осознанное усвоение личностью определенной половой роли, что необходимо учитывать в педагогическом процессе [2].

Гендерное обучение и воспитание стало предметом споров и в XX веке. Ряд исследователей (Б.Г. Ананьев, Б.М. Бим-Бад, В.Д. Еремеева и др.) считают, что объединение разнополых детей по календарному возрасту и игнорирование половых особенностей психологии и физиологии учащихся разного пола, характерное для современной российской школы, явление антигуманное. Ими была установлена разница в генетической и духовной зрелости разнополых школьников, определены существенные морфологические и функциональные различия в деятельности мужского и женского мозга, доказано, что система архетипов-символов, на которых впоследствии строятся духовно-психологические особенности личности мальчика и девочки, гендерно дифференцирована и биологически детерминирована [5, с. 10-13.].

Таким образом, гендерная проблематика в образовании является междисциплинарной задачей, которую ставят перед собой многие науки. Раздельное обучение и воспитание существовало в России на протяжении всей ее истории. Лишь в XIX веке среди низших слоев населения ввиду нехватки материальных и кадровых ресурсов девочкам было разрешено получать начальное образование вместе с мальчиками. Вместе с тем, элитное образование оставалось гендерно ориентированным. Это мотивировалось тем, что совместное обучение затрудняет учебно-воспитательный процесс, не учитывает особенности физического развития мальчиков и девочек, подготовки их к труду, практической деятельности, военному делу и не обеспечивает требуемой дисциплины. При построении процесса обучения на основе учета идей гендерного подхода следует руководствоваться тем, что при одних и тех же методах обучения, при одном и том же учителе мальчики и девочки приходят к знаниям и умениям разными путями, используя разные стратегии мышления. Особенно

важно, что реализация гендерного подхода к обучению школьников требует изменения акцентов в деятельности учителя, требует овладения и использования им специальных методик, способствующих выявлению гендерных особенностей учащихся. Необходимо специально готовить педагогов, нужны новые методики преподавания, нужны новые исследования.

Литература

1. Глоссарий гендерных терминов. – М., 2001.
2. Брандт Г. Гендерные отношения в современной России. – Самара, 2003.
3. Гендерная стратегия РФ (Проект). – М., 2004.
4. Записка современника, грузинского архиерея, о вступлении на престол императрицы Екатерины II // Чтения в Императорском Обществе истории и древностей российских, 1900. – Кн. 4 (195). – Отд. 4.
5. Штылева Л.В. Гендерный подход в школьном образовании – стратегический ресурс женского политического лидерства и демократии в России / Воспитание граждан нового поколения: гендерный подход в парламентском образовании школьников. – М., 2003.
6. Ярхо В. Как учили и учились в Древней Руси // Наука и жизнь. – 2002. – №7.
7. Анисимов Е.В. Петр Первый. – Л. – 1989.

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА: ПРОБЛЕМА ПОНЯТИЙНОГО СООТНЕСЕНИЯ

Кириллина Т.Д., г. Ессентуки

Научный руководитель: канд. пед. наук Иохвидов В.В.

Носителем культуры народа, ее проводником должна выступать интеллигенция, но всегда ли она достойно выполняет эту функцию и какова ее моральная ответственность перед народом за все, что происходит в истории?

Не учитывать сформировавшуюся культурно-историческую общность людей нельзя, без этого многие явления реальной жизни просто непонятны и необъяснимы. Только культура может поставить перед людьми такие цели и выдвинуть такие этические нормы, в соответствии с которыми люди захотели бы предпочесть своим личным естественным интересам интересы общественные, направленные на сохранение народов и государств. Как только государство начинает опираться только на законы, но не на культуру народа, народ деградирует и гибнет.

Культура возникает и развивается в условиях зарождения общественных отношений среди людей. Человечество в своем развитии прошло этап дикости (стаи), которому характерна забота о добывании пищи и размножения. Постепенно естественному (дикому) состоянию людей начинает противостоять неестественное культурное состояние. Новый этап характеризуется возникновением племен и личностными родовыми отношениями в них. На этом этапе у субъектов начинают появляться, развиваться, усложняться желания и соответствующие им вза-

имоотношения, которые регулировались основным условием – выживание рода. Если желания способствовали сохранению, усилению рода, племени, то они закреплялись, становились условиями организации его жизни. Если же ставили под угрозу жизнь рода, то запрещались определенной системой наказаний. Передаваемые из поколения в поколение «можно» и «нельзя» постепенно становились безусловными внутренними нормами организации жизни людей данного племени. Эти нормы никто специально не формулировал, они принимались как врожденные: «Так всегда было и по-другому, просто не может быть». Но если существуют полярные условия отношений «можно – нельзя», то между ними предполагается граница перехода из одного вида желаний (разрешенных) к другому (запрещенных). Причем запрещает не какое-то установленное правило (отдельное), а условие организации жизни племени (общее). Граница между желаемым – доступным и желаемым – недоступным и есть культура. Отсутствие или частичное разрушение этой границы приводит к исчезновению или ослаблению влияния культуры на жизнь народа. Эта граница «охраняется» не правилами и законами, установленными внутри общества, а его внутренними отношениями, определенными многовековыми условиями выживания. Культура – это то, что заставляет человека в определенной мере отказаться от своей естественной природы (части желаний) и поступать против неё, по неписаным правилам общественного выживания. И в той мере, в которой поведение людей определяется культурой, они перестают быть дикими животными, а становятся качественно, принципиально чем-то иным – человеком культурным. Разграничение идет уже не по границе биологического вида «человек разумный», а внутри него, по линии «человек разумный дикий» – «человек разумный культурный». Культура формирует этические понятия, то есть представления о том, что хорошо, а что плохо, что допустимо, а что нет.

Культура – это орудие жизни, то, что человек может противопоставить как природе, так и самому себе – как части природы. Культура не является необходимым продуктом биологического развития человека. Она возникает на этапе формирования личностных общественных отношений. Эпоха цивилизации не способствует развитию и сохранению культуры: напротив, она предрасполагает ее к упадку и ведет к одичанию. Цивилизация возникает вместе с возникновением безличных отношений в обществе, вместе с появлением закона как силы, регулирующей общественные взаимодействия. Безличные отношения появились, когда людей стало слишком много – это функция роста населения. Безличные отношения позволили рассматривать людей, да и все общество, в качестве социальных средств. Законы, основа цивилизации, пишутся людьми, поэтому изначально субъективны, отражают интересы отдельных людей или групп, хотя им пытаются придать значение объективности. Положения культуры ни кем не пишутся, создаются условиями жизни народа, воспитанием передаются из поколения в поколение, поэтому принадлежит всему народу.

Оценка взаимоотношения культуры и цивилизации дана в статье «Культура и цивилизация» [1, с. 28-33]. Мы придерживаемся данной позиции, указав на

вывод о том, что «...не государственное устройство определяет культуру, а – наоборот – культуры определяют государственные устройства. Наблюдающийся же во всем мире упадок культуры является следствием прогрессивного развития цивилизации» [1, с. 33].

Культура должна дать ответы на все вопросы, которые может поставить перед нами жизнь, указать ему направление решения всех жизненных проблем, дать правила поведения во всех ситуациях, в которые жизнь может поставить. В ней формируются идеи, не противоречащие друг другу, друг с другом согласовывающиеся, друг из друга вытекающие.

Культура предстает единым организмом, а не собранием разнородных произведений разных эпох и народов, хранящихся в музеях. У культуры есть цель – организация духовной, а через нее и всей остальной жизни народа, и она построена в соответствии с этой целью.

Слово «культура» известно во всем мире, но далеко не все осознают содержание этого понятия. Культуру связывают с образованием, театром, кино, музеями, библиотеками, живописью, архитектурой, различными формами творчества и т.д., но мало кто задумывался, что перечисленное есть формы, отражающие в себе культуру, но не культура в чистом виде.

Можно ли назвать культурным человека, имеющего высшее образование, владеющего несколькими языками, играющего на фортепиано и заядлого театрал? Вероятно, что большинство людей ответит утвердительно. Добавим, что этот же человек патологически лжив и для достижения цели использует любые низменные человеческие качества. Такое дополнение вызовет сдержанность предыдущего утверждения, основанного, скорее, на житейском опыте. Можно ли образованного самодура назвать культурным человеком?

Культурный человек – это такой человек, поведение которого определяется правилами и идеями культуры, а не естественной его природой, биологической психофизикой, образованностью и способностями. Культура передается воспитанием. И стоит нарушить его традицию, следующие поколения потеряют культуру.

Время существования культуры (и народа) зависит:

- от того, насколько она устойчива, насколько способна сопротивляться ино-
родным влияниям (острейшая современная проблема народов России);
- насколько она богата и гибка, чтобы обеспечить удовлетворение новых ус-
ловий жизни, выдвигаемых прогрессом цивилизации.

Для сохранения самих себя нужно сохранять сформировавшиеся культурой идеальные отношения. Освоение культуры происходит постепенно в процессе учебы, воспитания, социализации и продолжает практически всю сознательную жизнь. Достаточно одного-двух поколений, выросших без воздействия культуры, чтобы люди духовно одичали. Основная функция школы (педагогов) – передать учащимся наиболее ценные представления нации, отношения к окружающему миру. Школа, семья – последний оплот распадающейся в цивилизации культуры, защита от духовного одичания общества, так как в них еще сохраняются те безусловные, человеческие нормы, которые воспитывают че-

ловека. Педагогам всех образовательных учреждений необходимо постоянно отвечать на вопрос: «На каких ценностях культуры держится образовательное учреждение и в чем они объективируются?» Окружающая школу жизнь пытается уничтожить человеческие ценности (культуру), а учитель (как воспитатель) сохраняет их, к сожалению, вопреки социальному «заказу», а не благодаря ему. Воспитатель – это педагог, выполняющий заказ культуры.

Преподавателям школ необходимо актуализировать вопрос понимания развития народов и культур, на их взаимное обогащение, на восстановление распадающейся общности людей, на подъем отечественного Духа. Оттолкнувшись от глубинных истоков культуры, можно понять настоящее и заглянуть в будущее народа.

Литература

1. Экологические корни культуры. Культуры. Народы. Будущее / Под ред. В.В. Бугровского, В.И. Дайнеко, Б.В. Дроздова. – 4-е изд. – М., 2000.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Ковалева А. А., г. Ессентуки

Научный руководитель: канд. пед. наук Иохвидов В.В.

Целью высшего профессионального образования является подготовка конкурентоспособного, профессионально компетентного специалиста, достижение которой возможно благодаря созданию условий развития его личности в процессе обучения. Самостоятельная работа, по мнению специалистов – один из наиболее значимых факторов в формировании личности студента [1, с. 18]. Отношение студентов к самостоятельной работе, оценка ее значимости наиболее стабильны. И сегодня она занимает одно из первых мест в структуре учебного процесса [2, с. 160].

Организация самостоятельной работы студента в академии – сложный и многомерный процесс, который включает в себя формирование мотиваций, профессиональной позиции будущего специалиста, органичное включение самостоятельной работы в процесс освоения содержания учебных дисциплин. Овладеть навыками и умениями организации самостоятельной работы студенты могут при определенной целенаправленной помощи преподавателей. Как показал анализ социологических исследований, систематически работает относительно небольшое число студентов: в гуманитарных академиях – 18% , в технических – 13%, в университетах – 15%. От года к году, от курса к курсу увеличивается число студентов, работающих только накануне сессии или время от времени, по настроению [1, с. 23].

Организация самостоятельной работы студентов под руководством преподавателя является одним из наиболее эффективных направлений в учебном процессе, развивающим самостоятельную творческую деятельность, исключительно сильно стимулирующую приобретение и закрепление знаний.

Самостоятельная работа студентов планируется преподавателем в программах каждой из учебных дисциплин в виде отдельного раздела тематического плана. Преподаватель в процессе организации самостоятельной работы и обеспечения ее функционирования должен осуществить:

- планирование самостоятельной работы, т.е. определить цели и методы их достижения,
- собственно организацию самостоятельной работы, т.е. обеспечение взаимосвязи отдельных компонентов системы учебной деятельности,
- управление самостоятельной работой, т.е. контроль деятельности студентов с последующей коррекцией для достижения целей,
- связь, т.е. передачу информации, обеспечивающей принятие собственных решений и принятие решений студентом.

Студент должен руководствоваться следующей системой самостоятельной работы:

- планировать свои действия, т.е. выбирать свои цели, определять программы и методы их достижений,
- организовать, т.е. объединять все свои ресурсы для решения поставленных задач,
- управлять своей деятельностью, т.е. осуществлять самоконтроль с последующей коррекцией своих действий,
- осуществлять связь на основе передачи информации, обеспечивающей принятие решений.

Система самостоятельной работы должна обеспечить:

- формирование самостоятельности студента (это главная цель системы),
- усвоение умений и необходимых для этого знаний, навыков (это цель обучения),
- предъявление студенту предмета деятельности,
- обеспечение контроля действий студента,
- информирование студентов об уровне достижения целей,
- задание характеристик продукта деятельности студента,
- создание внешних условий самостоятельной работы студентов, например, уменьшая потери времени и т.п.,
- обеспечение внутренних условий самостоятельной работы (мотивация действий),
- учет индивидуальных особенностей каждого студента,
- предоставление студенту возможностей планирования своих действий,
- обеспечение студенту возможностей корректировать свои действия на основе самоконтроля и анализа информации о результативности.

Задача преподавателя кафедры может быть сформулирована с учетом всех основных ее элементов: неизвестное, известное (дано) и условия. Например, дан учебный план, программа дисциплин, известно также, что изучать ее (дисциплину) будут студенты, например, будущие маркетологи, прошедшие уже известную подготовку по ряду дисциплин. Необходимо сформировать умение

у студентов самостоятельно решать задачи по дисциплине, учитывая следующие условия:

- календарный период обучения по дисциплине,
- реальный бюджет времени студента,
- обеспеченность их информационно-методическими материалами,
- индивидуальные особенности студентов и т.п.

Эта задача должна решаться поэтапно. Вначале, в рамках принятой стратегии на развитие самостоятельности студента необходимо разработать программу-набор мероприятий и действий преподавателя. Далее, на основе программы можно создать план работы преподавателя и студента, который в последующем преобразуется в календарный план-график выполнения заданий самостоятельной работы студентов по дисциплине.

Решить задачу организации самостоятельной работы студентов по дисциплине можно в той же последовательности, в которой это рекомендовано для математических задач:

- необходимо понять задачу, ее смысл, назначение, т.е. выделить неизвестное, данные и условия,
- дать характеристику (качественную и количественную) неизвестного в задаче,
- определить, что из данного достаточно описано, а что требует пояснений,
- установить как, с помощью, каких приемов, методов связать данные и неизвестное, т.е. как достигнуть результатов, выполнив условия.

Программа организации самостоятельной работы студентов по дисциплине и должна помочь выполнить приведенные рекомендации. Представляется, что преподавателю можно ограничиться собственной рабочей программой действий составив ее из вопросов к задаче и ответов на них. Ответы должны снимать все неопределенности либо предполагать другую программу действий.

Разработка программы действий преподавателя по организации самостоятельной работы студентов должна включать:

- анализ задачи,
- анализ исходных данных,
- анализ условий,
- перечень действий преподавателя,
- план самостоятельной работы студентов (СРС),
- календарный план-график сдачи заданий СРС по дисциплине.

Успешность самостоятельной работы будет зависеть от установки и студента и преподавателя на сотворчество, от способности всех участников образовательного процесса к диалогу.

Литература

1. Педагогические технологии / под общ. ред. В.С. Кукушкина. – М.: MapT. – Ростов н/Д, 2006.
2. Галицких Е.С. Организация самостоятельной работы студентов / Е.С. Галицких // Высшее образование в России. – 2004. – № 6.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ

Кокоева А. Г., г. Ессентуки

Научный руководитель: канд. пед. наук Иохвидов В.В.

Высшее образовательное учреждение – это сложная социально-педагогическая система, результаты деятельности которой, во многом, оцениваются по тому, как адаптируются его выпускники в условиях практической работы и насколько успешно решают многочисленные социально-личностные и профессиональные задачи.

Преподаватель вуза – это творческая личность, ученый, исследователь, тонкий психолог, профессионал и эрудированный воспитатель. В функции профессорско-преподавательского состава входит:

- обеспечение высокой эффективности педагогического процесса, формирование установленных государственным образовательным стандартом знаний, умений и навыков, необходимых в будущей профессиональной деятельности;
- воспитание у студентов высоких духовно-нравственных качеств, самостоятельности, инициативы, творческих способностей;
- проявление заботы о культурном и физическом развитии будущего специалиста;
- научно-исследовательская работа, обеспечивающая высокий научный уровень образования, вовлечение в нее студентов.

Многогранная деятельность преподавателя требует от него выполнения одной из своих главных функций – организатора образовательной деятельности.

Умение организовать теоретические и практические занятия по учебным дисциплинам общественно-гуманитарного цикла, направленные на достижение целей образования, является ведущей педагогической деятельностью преподавателя института.

Это, в свою очередь, обуславливает формирование у будущих педагогов высшей школы знаний и умений эффективно организовывать и управлять образовательным процессом.

Управление возникает, когда появляется потребность в регулировании деятельности. Неотъемлемым компонентом планирования деятельности представляется предвидение хода управляемого процесса, которому можно и нужно обучать.

Подход к проблемам социального управления с точки зрения технологии управленческой деятельности показан в развернутой модели технологии управления, которую называют «глобальной», с подробной характеристикой процедур и операций, содержащихся в каждом управленческом акте: формулирование цели, принятие решения, организация социального действия, анализ полученных результатов.

При подходе к понятию «функции управления» называют следующие функции: административную, стратегическую, экспертно-консультативную, коммуникативно-регулирующую, функцию представительства группы во внешней среде, дисциплинарную, воспитательную и психотерапевтическую [1, с. 38]. В

современной научной литературе понятие управления трактуется широко и разнообразно: одни авторы рассматривают организаторскую деятельность как одну из сторон управления, другие считают, что само управление подчиняется организационному фактору [1, с. 42].

Изучив и проанализировав организаторскую деятельность, отдельные ученые придерживаются первой точки зрения и характеризуют ее как процесс непосредственного практического руководства группы людей по обеспечению оптимального достижения общей цели. Основными функциями той деятельности являются: объединение, сплочение (интеграция, коммуникация) группы, ее обучение и воспитание.

В литературе проведен анализ понятий «функция управления» и даны 22 определения; даны классификация функций управления (53 классификации); определение «методов управления» (18 понятий), каждое было приведено в работах различных исследователей. Выявленные различия в данных определениях и данные понятия могут лишь подчеркнуть, что «в этой деятельности являются: объединение, сплочение (интеграция, коммуникация) группы, ее обучение и воспитание. В подавляющем большинстве случаев речь идет лишь о степени их полноты.

Управление имеет место в тех системах, которые характеризуются большой сложностью и динамичностью. Такой системой и является образовательный процесс.

Обеспечить оптимальный (наилучший) уровень функционирования и развития – это задачи, которые призвано решать управление. Именно идея оптимизации и упорядочения процессов и состояний в сложных динамических системах легла в основу формирования и определения понятия «управление».

Основные положения теории управления нашли свое отражение в педагогических исследованиях и к управлению процессом обучения и воспитания предъявляются следующие требования:

- указание цели управления;
- установление исходного состояния управляемого процесса;
- определение программы воздействий;
- получение информации о состоянии управляемого процесса;
- обеспечение переработки информации, полученной по каналу обратной связи (положительной и отрицательной) и выработка корректирующих воздействий.

Управление применительно к обучению рассматривается как порядок установления взаимосвязи выхода и входа динамической системы учебного процесса с целью решения поставленных задач оптимальным путем. Управление системой обучения и воспитания, являющейся большой, сложной, открытой и динамической, может рационально функционировать только на основе полученной и переработанной информации. Для эффективного управления обучением необходим постоянный контроль, как направляющий фактор регулирования. Управление находится в прямой зависимости и от личных качеств педагога.

Другими словами, управление является общим критерием выделения структурных элементов системы, в том числе и педагогической, определяющей их

взаимную близость и интеграцию, обеспечивающим коммуникативные свойства системы, ее иерархическое строение.

Функциональное сходство процессов управления и воспитания дает основание рассматривать обучение и воспитание в терминах управления. В деле воспитания и обучения основными функциями педагога являются его функции как руководителя и организатора; а предмет педагогики как науки о воспитании и обучении нужно рассматривать в поиске закономерностей «управления педагогическими системами. Педагогическая психология и психология управления призваны изучать деятельность педагога как руководителя, организатора, субъекта воспитательных воздействий, что обучать и воспитывать людей – это значит управлять ими.

При подходе к обучению и воспитанию с позиции управления предлагается выделять следующие стадии или этапы управления, выступающие в качестве относительно самостоятельных, но взаимосвязанных функций управления, инвариантными и для педагогических систем:

- формирование целей или целеопределение – процесс проектирования личности обучаемого, воспитуемого, или формирования моделей будущего специалиста (для высшей школы);
- информационная основа обучения – содержание обучения и воспитания составляет информационную основу управления в педагогических системах;
- прогнозирование – педагогическое прогнозирование, заключающееся в представлении ближних и дальних психологических результатов в определенных условиях его существования;
- принятие решений – педагогические решения, направленные на выбор оптимальных способов индивидуального и коллективного влияния на личность;
- организация исполнения – реализация учебно-воспитательных планов, программ и педагогических решений;
- коммуникация в обучении – различные формы и способы взаимодействия участников образовательного процесса;
- контроль и оценка результатов – оценка фактических результатов обучения и воспитания в разные интервалы времени;
- коррекция – устранение нежелательных отклонений и изменений в поведении участников образовательного процесса.

Субъектом организаторской деятельности выступает преподаватель, который осознает государственные цели и переформулирует их в цели педагогической системы, анализирует условия деятельности и находит систему перспективных линий, позволяющих организовать деятельность студентов.

Придерживаясь представления об обучении как о процессе управления и, исходя из функционального состава управления, в качестве субъекта которого выступает преподаватель, педагогические умения можно объединить в следующие блоки: проектировочный (умения целеполагания); информационный; прогностический; конструктивный (умения принимать решения); организаторский; коммуникативный; контрольно-оценочный; коррекционный. Управление

возникает, когда появляется потребность в регулировании деятельности. Неотъемлемым компонентом планирования деятельности представляется предвидение хода управляемого процесса, которому можно и нужно обучать.

Литература

1. Кузьмин Е.С. Руководитель и коллектив. – Л., 1974.

РАЗВИТИЕ ДВИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СЕТТЛЬМЕНТОВ В США В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Лебедева Е., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. пед. наук Карташова Е.В.

История Соединенных Штатов Америки – это история рождения и эволюции уникального общества, общества людей построивших свое государство с «чистого листа», на принципах демократии и независимости. «Это новое общество носило явно выраженный демократичный характер – у людей не было никаких привилегий в начале пути. Будучи детьми трудов своих, они ни во что не ставили социальные преимущества, основанные на родстве и наследии. Каждый человек в их глазах стоил столько, сколько значила сила его рук, его выносливость или его умение. Демократический фермент, заложенный в самом их существовании, постепенно преобразовал все американское общество» [3, с. 77].

Стремление американского общества к демократическим идеалам особо ярко отразилось в сфере образования. Огромное внимание связи образования и демократии уделил американский философ, социолог, политолог, педагог и психолог Джон Дьюи (1859-1952), являющийся одним из главных идеологов демократии участия. Д. Дьюи отмечал, что «демократия – нечто большее, чем просто определенная форма правления. Прежде всего, это форма совестной жизни, форма взаимобмена опытом. При демократии в обществе постоянно растет число людей, готовых согласовывать свои действия с действиями других и учитывать чужие интересы, определяя цель и направления своих собственных» [1, с. 68].

Получив мощный теоретический фундамент, демократическая педагогика интенсивно развивалась в США в конце XIX – начале XX столетия. В этот период она получила свое воплощение в различных образовательных движениях, в частности в движении американских сеттльментов.

Основу идеи образовательных сеттльментов (англ. «settlement» – колония, поселение) составляет принцип совместного участия всех его членов в жизни сообщества. Отметим, что первые сеттльменты появились в Великобритании во второй половине XIX вв. В это время, известное в истории Великобритании, как викторианская эпоха (1837-1901), широкое распространение получили различные филантропические организации, в основу которых легла борьба за улучшение положения неимущих классов посредством образования. Сеттльмент стал ярким примером такой организации. Акцент был сделан на развитии дружеских отношений, основанных на наличии общих интересов, взаи-

моуважении, взаимосовершенствовании, а также развитии клубной деятельности [2, с. 47]. Как отмечал американский педагог Р. Вудс, истинная миссия сеттльментов заключалась в «развитии ассоциаций, сотрудничества и взаимной толерантности» [5, с. 29].

В США также появилось большое количество различных моделей сеттльментов. Так, основанный в Нью-Йорк Сити в 1889 году «Сеттльмент – Колледж» (основатели Джейн Роббинс и Джин Файн), представлял собой сеть колледжей для женщин. Роберт Вудс основал «Андовер Хауз» (Andover House) в Бостоне в 1891 году. Р. Вудс рассматривал «соседские общины» как двигатель социальных перемен. Однако образцом американского сеттльмента стал «Халл Хауз» (Hull House), учрежденный в Чикаго в 1889 году. Ему суждено было стать центром социальной жизни и образования, зачатку для эмигрантов и беженцев. Отметим, что в исследуемый период в США прирост населения более чем в три раза состоялся за счет иммиграции. Каждый день США принимали по несколько тысяч эмигрантов и с гордостью заговорили об американском плавильном котле (melting – pot) [3, с. 110-111]. Основатель сеттльмента Джейн Адамс и ее коллега Эллен Старр отмечали, что «образовательная деятельность сеттльмента является попыткой социализировать демократию, поскольку она составляет основу всей его жизни» [4, с. 453].

Развитие движения американских сеттльментов в данный период стало следствием осуществления значительных социальных и экономических преобразований. Основными чертами этого периода (конец XIX века) являлся демографический подъем вследствие иммиграционного движения, продолжения продвижения на Запад и заселение земель, индустриализация и экономическое развитие. Ухудшение экономического положения американских фермеров привело к серьезным политическим проблемам. «Радикализм аграриев, выражавший собой укоренившуюся тенденцию американского духа, явился одним из компонентов большого демократического движения, которое породило много реформ. В западных штатах, где собственно, и возникло реформаторское движение, начались преобразования, направленные на то, чтобы сделать всю политическую жизнь и ее институты более демократичными. В больших городах, на муниципальном уровне, были также проведены мероприятия, направленные на достижение действительной демократии» [3, с. 123-126].

В своей работе «20 лет в Халл-Хаусе» Джейн Адамс писала: «Еще много лет назад я со скорбью признала тот факт, что дело воспитания является демократическим лишь в политическом аспекте, но никак, ни в социальном, я цитирую некоторые выдержки, проливающие свет на воспитательные процессы в Халл-Хаусе. Обучение в сеттльменте требует особых методов, потому что мы имеем дело с людьми, которым позволили быть необразованными и чьи семьи инертны и безрезультатны, и не могут дать им надлежащего воспитания. Воспитание должно осуществляться в социальной атмосфере, информация должна храниться в среде, в которой существует товарищество и доброжелательность. Интеллектуальная жизнь требует увеличения и проявления вли-

аний и ассимиляций интересов и привязанности к другим. Мадзини, величайший из всех демократов, однажды сказал: «Воспитание – это не только лишь необходимость реальной жизни, посредством которой индивидуум обновляет свою жизненно важную силу гуманности; это – Святая Общность давно ушедших и ныне живущих поколений, посредством которой он делает плодотворными свои способности». Излишне сказать, что сэттльмент – это протест против ограниченного представления о воспитании» [4, с. 12-15].

Взяв за основу данную декларацию, Джейн Аддамс в самом начале своего пути в Халл-Хаусе открыла Колледж повышения квалификации с преподавательским составом, ядро которого составили опытные педагоги. Поскольку эти курсы предвосхитили открытие Чикагского университета дополнительного и основного образования, посещение было столь высоким, что слушателей не смогли вместить самые просторные аудитории старого здания. Студентов и преподавателей связывали тесные товарищеские отношения, по окончании каждого семестра резиденты устраивали прием для студентов и преподавателей, который являлся самым главным социальным событием сезона. В след за этими курсами стараниями попечителей была учреждена летняя школа «Халл-Хаус». В течение 10 лет в летнее время на протяжении шести недель здесь собирались молодые американцы. «Занятия на свежем воздухе по ботанике и орнитологии, глубоко-мысленное чтение шедевров литературы, экскурсии на лодках по реке Рок, дух сотрудничества, совместная работа по дому, сатирические церемонии вручения дипломов в пестрых берегах и плащах, способствовали развитию товарищества, необходимого компонента жизни колледжа» – отмечала Дж.Аддамс.

«Халл-Хаус» стал центром социальной и воспитательной деятельности. Проживая в нем, Дж.Аддамс со своими коллегами разработала так называемый «план коллективной жизни». «Глубина и сила связи сэттльмента с местным округом должна зависеть во многом от истинных дружеских отношений. Жизнь в сэттльменте открывает то, что можно назвать «экстраординарной гибкостью человеческой натуры», и кажется возможным установить любые границы нравственных способностей, которые могут раскрыться в идеальных гражданских и воспитательных условиях. Но для того, чтобы создать такие условия, сэттльмент осознает необходимость сотрудничества. Те «наилучшие результаты цивилизации», от которых зависят более мелкие и свободные аспекты жизни должны быть объединены с нашей общей жизнью и иметь свободную мобильность посредством всех элементов общества, если мы хотим строить демократическую систему. Воспитательная деятельность сэттльмента также как и благотворительная, гражданская и социальная отражает попытку социализировать демократию, и в этом заключается сама жизнь сэттльмента, суть его существования», – писала Дж.Аддамс [4, с. 154-156].

К 1926 году в США было учреждено 400 сэттльментов. Деятельность некоторых из них была направлена на удовлетворение потребностей детей и молодежи; другие развивали идею «соседской общины». Однако все эти сэттльменты имели много общего. Так, наиболее важным аспектом их деятельности яв-

лялась практическая реализация идеи клубов и ассоциаций. Являясь частью ассоциации, члены группы получали значительное удовлетворение от своей коллективной деятельности. Развитие товарищеских отношений в группе также стало центральным аспектом работы.

Таким образом, анализ литературы позволил прийти к выводу о том, что заимствованная у британских педагогов идея образовательных селтльментов, нашла свое отражение в гуманистической педагогике США. Основу деятельности американских образовательных селтльментов составили демократические ценности и идеалы. Работники селтльментов стремились к созданию благоприятных условий для развития и самореализации каждого воспитанника, уделяли особое внимание проблеме гармонизации интересов отдельного человека и группы, исходя из признания, что человек становится личностью только в процессе взаимодействия с другими людьми, в процессе участия в общей жизни коллектива (сообщества), в стремлении реализовать общие цели.

Литература

1. Корнетов Г.Б. Становление и сущность демократической педагогики. – М., 2008.
2. Ромаева Н.Б., Карташева Е.В. Развитие социального гуманизма как направления гуманистической педагогики Западной Европы в XIX-XX вв. – М, Ставрополь, 2010.
3. Ремонд, Р. История Соединенных Штатов Америки. – М., 2006.
4. Addams, J. The Spirit of Youth and the City Streets. – New York: Macmillan, 1910.
5. Carson, M. Settlement Folk/ Social thought and the American settlement movement, 1885-1930/ – Chicago: University of Chicago Press, 1990.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПОДХОДЫ

Маслиев И.В., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. пед. наук Маяцкая В.А.

XXI век – это время кардинальных изменений в России и модернизации всех сфер ее социальной жизни. Известно: для того, чтобы общество находилось на высоком уровне современности, нужна его образованность, нужна просвещенная, самостоятельная, инициативная, граждански активная личность. В этом смысле одной из важнейших предпосылок цивилизованного человеческого существования является современная система образования.

Процесс формирования личности будущего педагога должен предполагать такое построение учебно-воспитательного процесса, где студент может выступать: как носитель и проводник усвоенных им профессиональных ценностей, знаний, умений, образующих структуру профессионально значимых качеств; как объект воздействия социально-педагогических условий; как субъект, актив-

но преобразующий воспитательную деятельность и себя самого, ориентированный на полную самореализацию в профессиональной деятельности.

Современный студент, получающий педагогическую профессию и обучающийся в новых условиях должен освоить не только профессию, но и быть способным к исследовательской деятельности в области обучения и воспитания. Такую возможность он может получить в условиях получения образования в бакалавриате.

На сегодняшний день более чем в 50 государствах, в первую очередь европейских, принята двухступенчатая система высшего образования: бакалавриат и магистратура. И то, и другое считается полноценным высшим образованием.

С момента принятия соответствующего закона в научных кругах не стихают споры по поводу достоинств и недостатков новой образовательной системы. Сторонники двухуровневой системы образования говорят о том, что принятие западной системы в России решит проблему признания наших дипломов за рубежом и сделает наше образование конкурентоспособным.

Ещё один весьма существенное преимущество составляет непродолжительный срок обучения в бакалавриате.

К минусам получения степени бакалавра относится то, что в определенных университетских кругах бытует негативное отношение к такому виду образования. Так, ряд профессоров ведущих российских вузов выразили сомнение в том, что отпущенного на подготовку бакалавра времени будет достаточно для того, чтобы дать выпускнику все необходимые знания. Участвуя в полемике по данному вопросу, Ш.М. Алиев в статье «О совершенствовании современной парадигмы образования», констатирует, что «сокращение сроков обучения приведет к общему падению уровня образования в России» [2, с. 153].

И далее он отмечает: «... программа полностью еще не готова и подготовка бакалавров сопряжена с временными затратами на разработку соответствующих образовательных планов» [2, с.154].

Самое главное, что волнует поступающих в вуз абитуриентов – насколько будет востребовано их образование на рынке труда. С принятием новой образовательной системы, эти волнения становятся еще более выраженными, поскольку в среде широкой общественности существует точка зрения, что работодатель воспринимает бакалавров как выпускников, не получивших полное высшее образование.

В рамках нашей статьи выделим особенность профессионального обучения в условиях бакалавриата.

По поводу данного вопроса М.Г. Артюхина заявляет, что одной из форм подготовки педагога в условиях модернизации образования – это индивидуализация обучения, которая позволяет правильно и обоснованно выбирать именно те приемы, которые способствуют более легкому и прочному изучению предметов; а также способствует выходу в самостоятельную работу учащихся, что является важным фактором успешности их дальнейшего самообразования [1, с. 320-326].

Следующая форма подготовки педагога – дифференцированное обучение, при котором роли преподавателя и учащегося перераспределяются. Ведущая роль в учебном процессе принадлежит учащемуся, что соответствует принципу германизации, а также позволяет повысить успеваемость отстающих учащихся. В свою очередь, это будет способствовать усилению их интереса к изучению предметов.

Оптимальное соотношение коллективных и индивидуализированных форм обучения позволяет достигнуть более качественного обучения учащихся и студентов.

Одним из направлений модернизации высшего образования является его информатизация, создающая создаются необходимые условия к воспитанию у студентов потребности самостоятельной познавательной деятельности, применения IT-технологий в образовательных целях. Внедрение новых информационных технологий требует у педагога соответствующей компетентности, стремления к постоянному профессиональному росту, приобретению новых знаний в соответствии с требованиями современного рынка труда.

Необходимым принципом функционирования системы высшего образования является обеспечение деятельности вузов как особого социокультурного института, призванного способствовать удовлетворению интересов и потребностей студентов, развитию их способностей в духовном, нравственно-гуманистическом и профессиональном отношении.

Среда вуза – часть социальной мезосферы, включающая условия, необходимые для обучения и воспитания специалиста в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта РФ.

Еще в 2011 году в российском журнале «Инновации в образовании» М.В. Воронов определял задачи социокультурной среды вуза. По его мнению: «вузовская среда должна быть направлена на удовлетворение потребностей и интересов личности в соответствии с общечеловеческими и национальными ценностями и должна отвечать следующим требованиям:

- способствовать самореализации личности;
- способствовать удовлетворению потребностей, интересов личности;
- способствовать адаптации к социальным изменениям;
- выступать инструментом формирования ценностей и моделей поведения;
- определять перспективы развития организации» [3, с.14].

Анализ различных вариантов организации системы образования позволяет нам сделать выводы о том, что работа студентов в условиях современного учебного заведения будет эффективна, если функция управления будет возложена на преподавателя, располагающего современными техническими средствами обучения.

Вместе с тем, использование в образовании новых коммуникационных технологий, направленных на усовершенствование процесса обучения, не заменит живого общения преподавателя со студентами, а лишь дополняет существующие средства обучения. Использование ИКТ в учебном процессе – это требование времени, что позволяет вовлечь обучающихся в активную работу и вызвать у них стремление к получению знаний.

Отмечаем, что социокультурная среда вуза способствует формированию не только позитивного восприятия атмосферы вуза, но и позитивному настрою на будущую профессиональную деятельность и рассматривается как совокупность условий, в которых осуществляется жизнедеятельность субъектов образовательного пространства.

Важность внеаудиторной работы в процессе обучения студентов заключается также в расширении разнообразия форм взаимодействия между преподавателем и учащимся. Это также актуально в настоящее время, когда студенты имеют больше возможностей по получению информации через интернет. Их подготовка к занятиям часто формализуется к поиску готовых ответов и письменных работ. Теряется творческий подход, студенты все реже обращаются к первоисточникам информации. Внеаудиторная работа должна способствовать расширению творчества и самореализации студентов. Внеаудиторная деятельность организуется на добровольной основе для желающих студентов и не подлежит оценки со стороны преподавателя, который сам может в ней участвовать наравне со студентами. Степень руководства внеаудиторной деятельностью студентов со стороны педагога может быть различна: от жесткого руководства до полной самостоятельности и творчества.

Очевидно, что для того, чтобы работодатели почувствовали разницу и сумели сравнить уровень подготовки специалистов и бакалавров, на рынок труда одновременно должны выйти российские выпускники, обучившиеся по двум разным программам. А для этого как минимум придется подождать ближайšie три-четыре года.

Литература

1. Артюхина М.Г. Ценности и приоритеты в современной парадигме образования // СГЗ. – 2012. – № 1.
2. Алиев Ш.М. О совершенствовании современной парадигмы образования // СГЗ. – 2011. – №3.
3. Воронов М.В. Профессиональное обучение студентов на основе интегрированных курсов // Инновации в образовании. – 2011. – № 9.

ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ДИАДЕ «УЧИТЕЛЬ-УЧЕНИК»

Нечволода Н.Э., г. Ставрополь

Научный руководитель: ст. преподаватель Медведева Л.М.

Проблема оптимального педагогического общения была поставлена еще в период развития советской педагогики, но не потеряла своей актуальности и в наши дни. Неоднократно в своих работах В.А. Сухомлинский писал: «Каждое слово, звучащее в стенах школы, должно быть продуманным, мудрым, целеустремленным, полновесным и – это особенно важно – обращенным к совести живого, конкретного человека, с которым мы имеем дело...», «...Слово педаго-

га должно, прежде всего, успокаивать». [5, с. 140]. Именно в процессе общения происходит обмен информацией между его участниками, а в процессе педагогического общения формируются отношения между учителем и учеником.

Актуальной является проблема предупреждения конфликтных ситуаций в школе, а именно, в процессе взаимодействия между учителем и учеником. Возникновение и затяжное существование конфликтных ситуаций в системе «учитель-ученик» препятствуют реализации целей и задач образования, тормозит личностное развитие учащихся.

Взаимодействие учителя с учениками организуется через разрешение педагогических ситуаций. [1, с. 58]. Педагогические ситуации могут быть простыми и сложными. Простые разрешаются учителем без встречного сопротивления учеников через организацию их поведения в школе. В сложных ситуациях большое значение имеют эмоциональное состояние учителя и ученика, характер сложившихся отношений с соучастником ситуации. В том случае, когда не удастся вовремя разрешить конфликтную ситуацию, возникает конфликт.

Конфликт – это момент в межличностных отношениях двух или более субъектов, обладающих индивидуальным внутренним миром, когда между этими личностными структурами возникает противоречие, происходит столкновение личностных смыслов [2, с. 11].

В основе любого конфликта лежит противоречие, то есть такое положение, при котором нечто одно исключает другое. Конфликт всегда сопровождается большим психологическим напряжением. Принципиальное отличие между обычным конфликтом и педагогическим состоит в том, что в нем интересы педагога как субъекта конфликта ориентированы на интересы ребенка. Складывается достаточно сложная ситуация – разворачивается конфликт, субъекты которого имеют один общий интерес. Ребенок живет и действует исходя из ситуативного интереса. Когда педагог говорит ему о будущем, он не хочет, а порой еще и не может увидеть этого «далекого» будущего. Ему важно здесь и сейчас реализовать свои интересы. Столкновение этих двух интересов – сиюминутного интереса и интереса развития – полностью перенесено в поле интересов ребенка, поскольку педагог – это профессиональное лицо, деятельность которого направлена на достижение именно интересов ребенка. Педагог созидает такое столкновение, инициирует напряженную духовную работу ребенка, т. к. это столкновение ориентировано на развитие ребенка, его вхождение в культуру, что, в свою очередь, требует от ребенка определенных усилий. Поэтому педагог, переводящий противоречие в поле интересов ребенка, содействует его духовному развитию, а педагог, исходящий из своих личных интересов, либо подавляет разум и волю ребенка, либо инициирует дикое своеволие ребенка.

Общения между учителем и учеником рассматривали в своих работах известные педагоги и психологи: А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, А.А. Леонтьев, Н. Е. Щуркова, М.М. Рыбакова. Изучением и разрешением конфликтных ситуаций в школьном коллективе занимались Н.И. Шевандрин, М.М. Рыбакова, Н.И. Леонов, Г.И. Козырев и многие другие.

Педагогическое общение может приводить к возникновению конфликтов. Если в педагогическом конфликте педагог как бы перекладывает ответственность за разрешение конфликта на плечи своего ученика, то конфликт приобретает внутриличностный характер, где противостоящими сторонами являются «я» ребенка и его другое «я». Необходимо понимать, что в данной ситуации педагог полностью несет ответственность за столкновение двух «я» ребенка, за его разрешение.

Профессиональное разрешение конфликта педагогом состоит в том, чтобы сначала поднять ученика до уровня «равного», потом скрытым образом указать ему возможный путь выхода из столкновения, далее инициировать его активность и признать его достойный выход из противоречия, а самому остаться незамеченным.

По мнению Рыбаковой М.М., среди потенциально конфликтогенных педагогических ситуаций можно выделить следующие:

- ситуации (или конфликты) деятельности, возникающие по поводу выполнения учеником учебных заданий, успеваемости, внеучебной деятельности;
- ситуации (конфликты) поведения (поступков), возникающие по поводу нарушения учеником правил поведения в школе, чаще на уроках, и вне школы;
- ситуации (конфликты) отношений, возникающие в сфере эмоционально-личностных отношений учащихся и учителей, в сфере их общения в процессе педагогической деятельности [4, с. 46].

Тяжело переживается учителями конфликт отношений, когда он происходит не с одним учеником, а с группой, поддержанной учениками всего класса. Это бывает в том случае, если учитель навязывает ученикам свой характер взаимоотношений, ожидая от них ответной любви и уважения. Отношения между учителем и учениками становятся разнообразными и содержательными, выходят за рамки ролевых «учитель-ученик», если учитель на самом деле интересуется учениками, условиями их жизни, занятиями вне школы, а не делает вид, что интересуется. Это дает возможность реализовать воспитательную ценность ситуации или конфликта. В противном случае возможен полный разрыв отношений. Можно сказать, что педагог, в силу более высокого уровня развития личности, создает для ребенка «школу конфликта» и проводит его через нее. Ребенок же, следуя за педагогом, учится видеть конфликт и находить выход из проблемной ситуации.

Предупредить конфликт, разрешить его на уровне педагогической ситуации – это наиболее оптимальный для обеих сторон вариант выхода из ситуации. Учитель при этом определяет момент возможного перехода ситуации в конфликт, снижает косвенными приемами напряженность и берет ситуацию под контроль. При разговоре с детьми учителю надо четко знать, что следует сказать, как сказать, когда сказать, чтобы достигнуть цели обращенной к ребенку речи, при ком сказать и зачем сказать. Многие учителя затрудняются в проведении диалога с учениками разного возраста. Диалог учителя с учениками часто ведется на командно-административном уровне и содержит набор стереотипных выражений,

упреков, угроз, недовольства поведением ученика. Такое общение продолжается в течение многих лет обучения в школе, и к старшему школьному возрасту многие из учеников вырабатывают ответный стиль общения с учителями.

За последнее время, значительно снизилась культура общения между учителями и учениками. Причину этого они видят в снижении культуры общения в быту, на производстве, в семье и в итоге в школе. При разговоре с учеником по поводу его поступка учителю уместно проявить искренний интерес к личности ребенка, а не торопиться дать оценку поступку и выражать свое возмущение, негодование по поводу его поведения, угрожать наказанием, упрекать за непослушание. Когда же учитель видит не только ученика, нарушившего дисциплину, совершившего плохой поступок, но и ребенка, попавшего в беду, которому грозит наказание, и проявит сочувствие, желание помочь, выражает огорчение и сожаление о случившемся, то тем самым создается определенный эмоциональный фон, который объединяет разговаривающих общими переживаниями, сближает их позиции в общении. Сближению позиций учителя и ученика, взаимопониманию помогут некоторые приемы, которые не всегда используются учителями. Например, необходимо постараться называть ученика по имени, даже тогда, когда учитель сердит на него. Это придаст обращению к ученику ласково-требовательный характер, объединит с ним. Следует учитывать, что именно подростки не так уж часто слышат свое имя, в школе к ним чаще обращаются по фамилии. Да и сверстники в подростковом возрасте часто предпочитают называть друг друга кличками, полуименами. В общении учителя с учениками большое значение имеет не только содержание речи, но и мимика, тон, интонации речи, и если, как утверждают специалисты, интонация при общении взрослых может нести до 40% информации, то при общении с ребенком воздействие интонации увеличивается. По интонации ребенок точно узнает отношение к нему взрослых. В интонации проявляются те переживания, которые сопровождают речь взрослых, обращенную к ребенку, и он реагирует на них. Крик и монотонная речь учителя лишаются воздействующей силы. Учителю также необходимо уметь слушать ученика и слышать его. Учитель делает грубейшую ошибку, теряет в глазах ученика статус и учителя, и взрослого, если упрекает ученика, особенно подростка, за неблагополучие в семье, за поведение родителей, братьев, сестер – этого ученики не прощают учителям.

На базе МБОУ СОШ №7 г.Ставрополя было проведено анкетирование, в котором приняли участие 30 учеников 6 «А» класса. Учащимся предлагалось ответить на вопросы: «Что чаще всего является поводом для конфликта между учителем и учеником?», «Могут ли конфликты повлечь за собой неприязнь со стороны учителя по отношению к ученику?». В ходе индивидуальных бесед учащиеся конкретизировали свои ответы. Были полученные следующие результаты:

1. На вопрос: «Что чаще всего является поводом для конфликта между учеником и учителем» 50% подростков причиной считают поведение, т.е. учащиеся осознают и понимают, что поводом является сам ученик, а именно, его внешний вид, тон и манера говорить, а также несоблюдение правил этикета.

27% опрошенных считают, что межличностные отношения становятся причиной конфликта, а именно личная неприязнь учителя. Ученики объясняют свой ответ фразами: «меня не любят», «ко мне придираются», «я хуже всех» и др. Зачастую причина кроется во внутриличностном конфликте учителя и ученика, что, безусловно, оказывает негативное влияние на общение в диаде «учитель-ученик». 22% учащихся отметили учебу как повод для конфликта, что доказано положением Рыбаковой М.М, которая определила потенциально конфликтогенной ситуацией выполнение учеником учебных заданий, его успеваемость и др. Результаты опроса отражены в диаграмме 1.

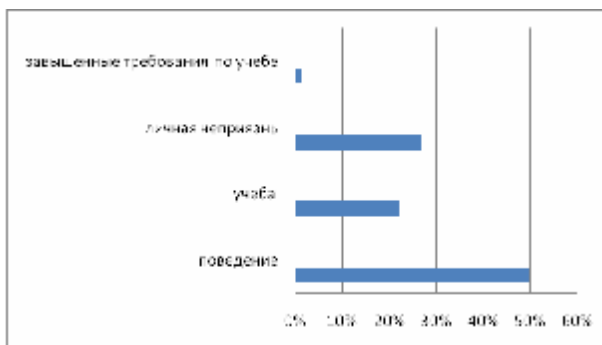


Диаграмма 1. Результаты опроса «Что чаще всего является поводом для конфликта между учителем и учеником?»

2. Результаты ответа на вопрос: «Могут ли конфликты с учителем повлечь за собой неприязнь со стороны учителя к ученику?» следующие: 75% учащихся считают, что частые конфликты являются причиной неприязни по отношению к ученику со стороны учителя. Ученики отмечают, что учитель, «вправе» изменить свое отношение к конкретному ученику, но из-за принципиальных позиций в общении не желает этого делать. Особенно, данная тенденция наблюдается у учителей с авторитарным стилем общения. Конфликт между учителем и учеником может изменить поведение к учащимся в лучшую сторону, если ученик и педагог достигли примирения, обсудив и разобрав конфликт вдвоем, с учетом всех острых вопросов и сделав выводы. Результаты представлены в диаграмме 2.

Изучение проблемы возникновения и разрешения конфликтных ситуаций между учителем и учеником позволяет сделать следующие выводы. Конфликты в диаде «учитель-ученик» могут носить как личностно-тормозящий, так и личностно-развивающий характер. Роль учителя состоит в том, чтобы предотвратить негативное влияние конфликта на личностное развитие ученика. Подспорьем в решение этой задачи является профессионализм и педагогическая культура учителя. Даже в самом «плохом» ученике, кроме негативных, необходимо видеть и позитивные качества. Ученики ценят хорошие отношения с

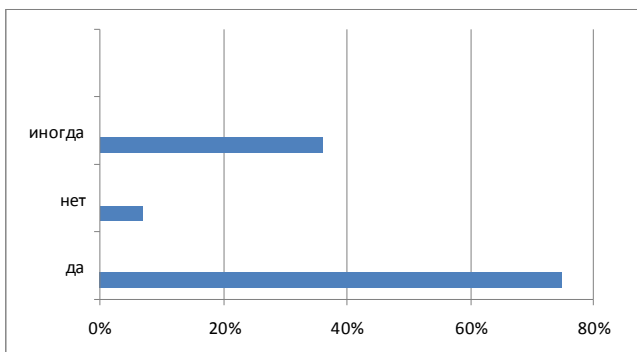


Диаграмма 2. Результаты опроса «Могут ли конфликты с учителем повлечь за собой неприязнь со стороны учителя к ученику?»

теми учителями, которые могут разделить их радости и огорчения. При таких отношениях бывают и конфликты, но разрешать их значительно проще, отношения не доходят до конфронтации. При разрешении конфликтов учителя считают наказание одним из основных средств воздействия. Они полагают, что благодаря этому поступок больше не повторится, что это устроит ученика. Но необходимо подумать о том, какой след переживаний остается в душе ребенка после его наказания: раскаяние, злоба, страх, агрессия, обида, вина... В некоторых случаях вместо наказания уместнее найти компромисс. А.С. Макаренко писал: «Как бы ни строго был наказан воспитанник, наложенное наказание должно всегда разрешать конфликт до конца, без всяких остатков. Уже через час после наложения взыскания нужно быть с воспитанником в нормальных отношениях». Присутствие в общении затяжного конфликта может привести к негативным последствиям в личностном развитии ученика. Учет условий ситуации и личностных особенностей должен быть решающим в предупреждении конфликтов в школе.

Литература

1. Электронный ресурс: <http://xreferat.ru/71/5107-1-konflikty-v-pedagogicheskom-obshenii-i-ih-preodolenie.html>.
2. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. — М., 1979.
3. Лукашенок О.Н., Щуркова Н.Е. Конфликтологический этюд для учителя. — М., 1998.
4. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. — М., 1991.
5. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. — Киев, 1975.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Пахомова К.А., Пахомова М.В., г. Ставрополь
Научный руководитель: канд. пед. наук Ширванян. А.Э.

В последние годы в связи с необходимостью преодоления внутренней разобщенности общества, духовного неблагополучия нации, забвения высоких нравственных ценностей, кризиса морали – тема толерантности стала одной из наиболее актуальных и широко востребованных во всем мире. Она остро обсуждается на различных уровнях, в разных аспектах, включает пласт разных проблем, связанных с отношениями людей. К толерантности, взаимному уважению, сотрудничеству в рамках «здоровой личности» призывали гуманисты А. Маслоу, К. Роджерс, Л.М. Дробижева, к идее ненасилия – Р. Г. Апресян, А.А. Гусеинов и др. Вопросы культуры мира и межнациональных отношений в своих исследованиях поднимали А.Г. Асмолов, Б.З. Вульф, Д.Ж. Маркович, П.В. Степанова. Во многих культурах понятие «толерантность» является переводом русского слова терпимость, умение терпеть, мириться с чужим мнением, быть снисходительным к чужим поступкам, к чужому образу жизни, поведению, обычаям.

В широком смысле слова «толерантность» понимается как активная форма отношения к миру, как приспособительная функция организма, как эквивалентность и мера различаемости, как нравственная сдержанность, как терпимость, эмоциональная устойчивость и т.д. [5].

Проявляемый интерес к ней сегодня определяется современным состоянием развития общества – современный мир находится в сложной и критической ситуации, где толерантность в качестве нового типа социальных отношений представляет проблему не только в сфере взаимодействия культур и цивилизаций, но и внутри последних. Общество обеспокоено происходящими изменениями такими, как:

- бесконечные войны и конфликты, обретающие все более жестокие и бескомпромиссные формы;
- распространение в обществе всевозможных фобий и подверженность сознания каждого отдельного индивидуума вредным стереотипам (группировки, секты и т.п.); изменение средств воспитательного воздействия. Современные компьютерные технологии и Интернет, видео- и аудиопродукция, нетрадиционный печатный материал и т.д. не только расширяют диапазон знаний молодого человека, но и затрудняют четкое определение нравственной позиции и этическую оценку тех или иных событий, происходящих в обществе;
- рост авторитета религиозных институтов слабо сказывается на росте терпимости в обществе;
- культура оказалась не готовой ответить на новые вызовы времени.

Всё это привело не к совместной конструктивной деятельности, а к обостренному ощущению неуверенности человека в будущем, к большой социальной незащищенности, к снижению терпимости как ценности в общественном сознании [1].

Значительная роль в воспитании толерантности должна принадлежать образованию. Только развитая личность, человек высокой общей культуры способны к толерантному мышлению и поведению, сотрудничеству и солидарности в решении многих общих проблем. Высшее образование, как часть общей образовательной системы, способно эффективно работать именно в этом направлении: закреплять отношения товарищеского сотрудничества, взаимопомощи, доброжелательности, честности, гуманного отношения к представителям иных национальностей, содействовать обучению социальному взаимодействию, готовить конструктивному профессиональному общению и к другим компонентам толерантности каждой личности.

Анализ публикаций показывает, что исследование социальных аспектов проблемы толерантности и ее формирования у студентов значительно отстает от исследований ее философского, этического и психологического срезом, которые, в свою очередь, на данный момент лишь набирают силу. Приходится признать, что проблемам воспитания и обучения толерантности все еще уделяется недостаточное внимание на всех уровнях образовательно-воспитательной деятельности, в том числе и в повседневной педагогической практике: поверхностно раскрыты социальные причины возникновения толерантности (интолерантности), отсутствует единая программа, определяющая требования к толерантности студента [2, с. 47].

Остро ощущается недостаточная глубина исследования проблемы толерантности и в межличностных отношениях преподавателей и студентов младших курсов, выросших в рамках одной культуры, в период социально-психологической адаптации, а также способов и приемов развития толерантности в процессе обучения.

В качестве основного условия воспитания толерантности в системе ВПО выступает формирование толерантности в личной системе ценностей самого студента и превращение толерантности в регулятивный принцип их профессиональной и непрофессиональной деятельности. Сущность процесса формирования толерантных отношений заключается в установлении между адаптирующейся личностью первокурсника и новым социальным окружением динамического равновесия, согласия в ценностных ориентациях, установках, требованиях и ожиданиях в процессе их совместной деятельности, а также в различных проблемных ситуациях, возникающих в сфере межличностных отношений (А.А. Налчаджян). Обобщенный социальный портрет современного студента и статистические данные говорят о том, что, оказываясь в новом коллективе, нередко у студентов младших курсов возникают трудности, связанные с установлением межличностных отношений, в результате чего студент может демонстрировать враждебность и агрессию против тех, чьи нормы и ценности кажутся непонятными, чужими. В то же время, ведущими потребностями в студенческом возрасте являются потребности в общении, реализация которых влияет на успешность социализации (А. Маслоу, Г. Олпорт и др.). В настоящее время к базовым способностям человека как результату образования и разви-

тия относят: способность сочувствовать и сопереживать, слышать и понимать другого человека (А.М. Лобок) [1, с. 57].

Под методологической основой толерантности можно рассматривать диалог, обмен мнениями, информацией, как одну из форм социального взаимодействия, основанную на равенстве и свободе участвующих в нем сторон, направленную на прояснение, сближение и взаимное обогащение позиций, реализующую фундаментальную потребность человека в общении, взаимодействии, сотрудничестве, сотворчестве [5].

В структуре диалогического взаимодействия и в структуре толерантности преобладают высокий уровень эмпатии, гибкость мышления, умение видеть свою индивидуальность, умение адекватно оценивать свою личность, отсутствует стереотипность в восприятии других. Обязательным условием реализации потребностей в той или иной деятельности является опыт в общении, контакте [5].

В сфере высшего профессионального образования остро стоит проблема перехода к открытой модели преподавания, частью которой является интолерантное отношение преподавателя к студентам и их квалификации, что ведет за собой изменение методов преподавания некоторых дисциплин. Мотивирование познавательной активности студентов; помощь в отборе и структурировании информации по преподаваемой дисциплине; организация самостоятельной работы; развитие навыков командной работы, сотрудничества, чувства корпоративности, рефлексии и саморефлексии – основные функции преподавателя вуза, определяющие двусторонний процесс диалогового взаимодействия. А это является необходимым условием возникновения диалогической компетентности преподавателя, которая рассматривается в логике профессиональной компетентности преподавателя вуза.

Стандартизация обучения ограничивает возможности духовного развития и становления личности. Однако творческая содержательная деятельность самого студента (молодежные проекты, краеведческая работа, НИР и др.), выбранная на основе интересов и целей образования, сильное личностное начало в этой деятельности, автономизация его внутреннего мира, саморефлексия сознания создает благоприятную воспитывающую и развивающую среду, формирует равноправие различных этносов, раскрывает характерные черты той или иной национальности [2, с. 52].

Ценным подспорьем в межкультурной коммуникации, в формировании терпимого отношения к людям, различающимся по этническому, национальному, религиозному и иному признаку, могут служить практические рекомендации участникам межкультурного общения, выработанные в результате многолетнего опыта американскими исследователями К. Ситарамом и Р. Когделлом:

1. Сознать, что он не устанавливает мировых стандартов.
2. Относиться к культуре аудитории с тем же уважением, с каким относился бы к своей собственной.
3. Не судить о ценностях, убеждениях и обычаях других культур, отталкиваясь от собственных ценностей.

4. Всегда помнить о необходимости понимать культурную основу чужих ценностей.

5. Никогда не исходить из превосходства своей религии над религией другого.

6. Общаясь с представителями другой религии, пытаться понимать и уважать эту религию.

7. Стремиться понять обычаи приготовления и принятия пищи других народов, сложившиеся под влиянием их специфических потребностей и ресурсов.

8. Уважать способы одеваться, принятые в других культурах.

9. Не демонстрировать отвращения к непривычным запахам, если те могут восприниматься как приятные людьми других культур.

10. Не исходить из цвета кожи как «естественной» основы взаимоотношений с тем или иным человеком.

11. Не смотреть свысока на человека, если его акцент отличается от твоего.

12. Понимать, что каждая культура, какой бы малой она ни была, имеет, что предложить миру, но нет таких культур, которые бы имели монополию на все аспекты.

13. Не пытаться использовать свой высокий статус в иерархии своей культуры для воздействия на поведение других представителей другой культуры в ходе межкультурных контактов.

14. Всегда помнить, что никакие научные данные не подтверждают превосходства одной этнической группы над другой [5, с. 27].

Можно согласиться с тем, что данные пункты Кодекса способствуют выработке толерантности к «чужому», «инакому».

При этом показателем степени сформированности толерантности принято считать общественную направленность студентов, которая выражается во взглядах, убеждениях, открытости, ценностных ориентациях каждой личности. Надо заметить, что процесс развития и актуализации ценностных ориентаций достаточно сложен, имеет определенную временную протяженность, не предусматривает навязывания, предполагает деликатность в предъявлении и становлении аксиологических позиций.

Таким образом, педагогическими условиями, способствующими развитию и формированию толерантности, являются следующие составляющие:

- ценностно-ориентационная направленность образовательного процесса;
- диалогическое взаимодействие и диалогическая компетентность всех участников образовательного процесса;
- учет внешних факторов, влияющих на образовательный процесс и внеаудиторную деятельность (утомляемость и другие нежелательные проявления);
- организация просвещения с целью повышения уровня информированности по проблеме толерантности;
- творческое использование принципа толерантности в образовательном процессе;
- педагогические и методические возможности дисциплины, к примеру: «Этнопедагогика», «Поликультурное образование», «Философия», «Социология», «Культурология», «Иностранный язык», «Религиоведение», «Психология и пе-

дагогика», «Правоведение» с применением игрового моделирования и приемов социального взаимодействия.

Литература

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. – М., 2006.
2. Бондаревская Е.В. Активизированная направленность современного воспитания. – Ростов-н/Д, 2006.
3. Валитова Р.Р. Толерантность: порок или добродетель? // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. – 1996. – № 1.
4. Ситарам К., Когделл Р. Основы межкультурной коммуникации // Человек. – 1992. – № 5.
5. Цветкова И.В. Идея толерантности и русская культура // Философия культуры-97 // Тез. докл. на Российской научной конференции «Человек в культуре и культура в человеке». – Самара, 1997.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ТОМАСА МОРА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Ревингина И., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. пед. наук Джегутанова Н.И.

Одним из тех, кто оставил след в истории школы и педагогики эпохи Возрождения был Томас Мор, английский гуманист, государственный деятель и писатель. Выходец из семьи лондонского судьи, он получил великолепное образование [1]. Отличался редкой начитанностью, его привлекали греческие и латинские авторы.

Главным творением Томаса Мора, обессмертившим своего создателя, стала его «Золотая книга о наилучшем устройстве государства и о новом острове Утопия» (1516) [3]. В переводе с греческого «топос» – «место», «у» отрицание «нет». То есть место, которого нет. Слово «утопия» вошло в употребление во многие языки и означает неосуществимую мечту, фантазию.

В этом романе описана несуществующая страна, в которой нет частной собственности, введено равенство потребления, существует совместное владение всеми благами, а производительный труд обязателен для всех членов общества. Наиболее тягостные и принудительные работы выполняют рабы и преступники, которых освободили от смертной казни. Политический строй Утопии основан на принципах старшинства и выборности.

Эта книга написана в форме диалога, в котором принимаются и отвергаются официальные политические воззрения. В первой части работы дается критика английского политического устройства, во второй описывается жизнь на вымышленном острове.

В своем произведении Мор придавал большое значение вопросам воспитания и образования. В «Утопии» он писал: «Учатся все дети и большая часть

народа, мужчины и женщины, *всю жизнь* (выделено автором статьи) ... науки они изучают на своем языке» [3, с. 208-209]. Английский мыслитель полагал, что детям независимо от пола и социального происхождения необходимо давать равное общественное воспитание и первоначальное обучение.

Данные идеи были актуальны на протяжении многих веков и сейчас отражаются в новом Федеральном законе Российской Федерации от 29.12.12. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». В статье 5 пунктах 1, 2 говорится, что в Российской Федерации гарантируется право каждого человека на образование, и оно гарантируется независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного, социального и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств [6].

Мор уделял большое внимание подготовке молодого поколения к трудовой деятельности. Он считал, что каждый обучающийся должен получить знания о ремеслах и овладеть тем, что каждому по душе, то есть «каждый изучает что-нибудь еще, как бы именно свое» помимо основного содержания образования, которое включало чтение и письмо, арифметику и геометрию, астрономию и музыку, диалектику и естествознание [3, с. 183]. При этом следует учесть природные склонности ребенка. Согласно Томасу Морю содержание образования не ограничивается усвоением только теории, но и включает изучение основ ремесел, основ сельского хозяйства, проведением опытов и упражнений в области земледелия. Физический труд обязателен для всех, умственные занятия считаются у утопийцев одним из величайших наслаждений. Только очень небольшое число людей посвящает себя исключительно умственной деятельности и освобождается от физического труда. Это ученые, которые в особо отведенных для них общественных домах занимаются науками. Но если они не оправдают возложенных на них надежд, их отзывают, и они возвращаются к ремеслу и земледелию. Все это позволяет говорить о том, что Мор заложил основы политехнического принципа обучения, чего до него не было. Если проводить параллель с современным образованием, то одним из требований к выпускникам «образовательных организаций» является реализация полученных знаний на практике [6, 2].

Ещё одна из основополагающих идей данной работы связана с проблемой нравственного воспитания подрастающего поколения. Томас Мор считал, что нравственное просвещение и воспитание могут эффективно осуществлять священники. Мор писал, что «В Утопии священников избирает народ и, подобно тому, как это происходит с прочими дополнительными лицами, это делается тайным голосованием. Священники обучают детей и молодых людей, но заботу о науках они не считают более важной, чем заботу о нравах и добродетели, ибо они прилагают величайшее старание к тому, чтобы с самого начала еще нежные и податливые детские души внимали мнениям добрые и полезные для сохранения утопического государства; укрепившись в детях, эти мнения взрослых на протяжении всей жизни им приносят великую пользу для защиты усто-

ев государства, которое гибнет как раз от пороков, возникающих из-за превратных суждений» [3, с. 265-266]. Эта мысль, высказанная о нравственном воспитании автором Утопии, подтверждает его веру в великую силу воспитания, это и есть сердцевина педагогических идей Томаса Мора.

Данная педагогическая мысль Мора является актуальной и сейчас. Так в новом законе «Об образовании в Российской Федерации» указывается, что в целях формирования и развития личности в соответствии с семейными и общественными духовно-нравственными и социокультурными ценностями в основные образовательные программы могут быть включены, в том числе на основании требований соответствующих федеральных государственных образовательных стандартов, учебные предметы, курсы, дисциплины (модули), направленные на получение обучающимися знаний об основах духовно-нравственной культуры народов Российской Федерации, о нравственных принципах, об исторических и культурных традициях мировой религии (мировых религий), или альтернативные им учебные предметы, курсы, дисциплины (модули) [6]. А в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом на ступени начального общего образования необходимо осуществлять духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей [5].

Педагогические идеи Т. Мора определились характером общественного строя на острове Утопия, условиями материальной жизни утопийцев, потому что сущность идей, источник их происхождения нужно искать не в самих идеях, а в экономическом строе общества, в условиях материальной жизни общества, в общественном бытии, отражением которого являются те или иные идеи [4].

Педагогические идеи Томаса Мора, выстроенные на утопических (для своего времени) представлениях об экономическом строе общества, условиях его материальной жизни, позволили провозгласить в качестве основополагающих постулатов развития человека принцип доступного обучения, нравственного просвещения подрастающего поколения, трудового воспитания. Анализируя педагогические взгляды Томаса Мора можно сделать вывод, что его педагогические идеи остаются актуальными и для современного образования.

Литература

1. Алексеев М.П., Жирмунский В.М. История западноевропейской литературы. Средние века и Возрождение. – М., 2003.
2. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций. – М., 2010.
3. Мор Т. Утопия. – М., 1978.
4. Розенталь М., Юдин П. Краткий философский словарь. – М., 1973.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>
6. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» <http://www.garant.ru/hotlaw/federal/441379/>

ИЗУЧЕНИЕ ФЕНОМЕНА ОДАРЕННОСТИ В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ ДО НАЧАЛА XX ВЕКА

Резниченко А.А., г. Ставрополь

Научный руководитель: ст. преподаватель Ляшенко Л.А.

В жизни мы пользуемся понятием одаренности, не раздумывая особенно над его точным смыслом. Характер способности или одаренности мы просто определяем указанием на тот предмет или вообще сферу, в которой данная личность оказывается особенно сильной. Так поступал до сих пор и практик-педагог. Когда возник вопрос о более или менее объективном освещении и определении способностей и одаренности, первым долгом возникло обязательство отдать себе отчет в сущности одаренности, так как только при этом условии можно было мечтать об объективном научно обоснованном определении ее.

Способности, талант и гениальность как их высшее выражение окончательно стали предметом научного анализа наравне с образованием и воспитанием. Когда в 1690 году английский философ Джон Локк на заре просвещения объявил, что девять из 10 человек обязаны тем, что они есть, воспитанию, и различия между людьми определяются преимущественно разницей в полученном ими воспитании, это послужило стимулом к беспримерной педагогической деятельности XVIII в. [5, с. 51]. В европейских научных кругах уже того времени существовало мнение о влиянии на развитие человека, как наследственных факторов, так и факторов среды. Основателем экспериментальной психологии способностей на Западе можно считать Френсиса Гальтона, который пытался объяснить влиянием наследственности индивидуальные различия между людьми. Немецкий же естествоиспытатель Вильгельм Освальд признавал отчасти роль генетической наследственности, но все же утверждал, что выдающихся личностей формирует социальная среда [5, с.72].

Что же касается России, теоретические обоснования процесса формирования одаренности находят свое отражение в трудах педагогов и психологов конца XIX в. начала XX в. Так, по мнению психолога Е.Н. Водовозовой, «ребенок, в силу наследственности рождается с задатками тех или других склонностей, как хороших, так и дурных физических, умственных и нравственных, но они могут как развиваться, так и остаться в зачаточном состоянии, смотря по тому, каким влияниям будет подвергаться ребенок, в какой среде он будет жить, как велик будет его умственный багаж, какие примеры он будет видеть перед собой...» [3, с. 213]. Кроме того, Е.Н. Водовозова придавала большое значение в развитии ребенка разного рода упражнениям: «если богато одаренного ребенка не поставить в благоприятные условия и не использовать упражнения для развития его наблюдательности над явлениями природы и жизни, — он будет в конце концов или вовсе ненаблюдателен, или в нем разовьется лишь внешняя наблюдательность» [3, с. 198]. Но, несмотря на то, что данный педагог в обучении и воспитании придавала большое значение созданию соответствующих условий, тем не менее, она отмечала, что развитие ума не должно быть односто-

ронным и «ранневременным», поскольку такое обучение «заглушает в детях лучшие качества сердца и делает из них черствых, сухих людей» [3, с. 207].

О наследуемых способностях говорил в начале XX в. и Н. Глебов в своей научной работе «Психология». «Не всем людям даны одинаковые способности: один получил от природы два таланта, другой – пять, третий – десять. Эти различные степени сил и проявления познавательных способностей называются дарованиями и выражают собою совершенство рассудка и ума» [6, с. 75]. Глебов признает у одаренного человека наличие таланта, под которым подразумевает «плод природного расположения, происходящий из самой натуры и организации человека, – это нечто интуитивное и бесискусственное. Но есть и образованный талант, есть и природное дарование развитое, усовершенствованное учением и упражнением, наукой» [6, с. 80]. Описывая одаренных детей, он указывает на такие их признаки, как изобретательность, неистощимость и своеобразность – качества, присущие творческому человеку. Глебов акцентирует внимание на том, что творческие идеи человека имеют интуитивную, бессознательную основу. Крайне интересным представляется предположение В.М. Вильчека о существовании «инстинктивной видовой программы», сформированной тысячами поколений наших предков и сохраняющейся на бессознательном уровне в каждом человеке. Содержание этой программы может составлять опыт предметной и психической деятельности человечества, существовавшие когда-то, но утраченные способности, забытые инстинкты, ассоциации. Можно предположить, что в указанную программу входят и способности к осуществлению доступных только отдельным людям психических действий, изучаемых парапсихологией (ясновидение, гипноз, телепатия, телекинез).

В 1902 году психологом И.В. Тепловым была предпринята попытка определить природу гениальности с точки зрения развития культуры. Под гениальностью он понимал «нечто из ряда вон выходящее, необычайное, феноменальное, такое отклонение от средней нормы, которое встречается очень редко, и притом отклонение не в отрицательном, а в положительном смысле, не в смысле недостатка, а напротив, избытка какого-либо признака или свойства» [8, с. 34]. Ученый пытался ответить на вопрос о том, что всякое ли отклонение от нормы есть гениальность и являются ли эти признаки биологического или культурного порядка. В результате своих исследований он пришел к выводу: «мы называем гениями лишь тех людей, которые дали обществу что-либо великое в области материальной, социальной или духовной культуры» [8, с. 34]. Большое значение в культурном приобретении он отводил творчеству: «Иногда великое культурное приобретение может быть результатом простого случая, иногда же оно может быть результатом творческих способностей данного индивидуума. Под творческою способностью я понимаю, именно, способность создавать на основании тех комбинаций представлений, которые даны нам действительностью, такие новые комбинации их, которые не даны нам действительностью» [8, с. 35]. В результате своих исследований Теплов пришел к следующим выводам:

- гениальность – это признак как биологического, так и культурного характера;
- развитие гениальности возможно лишь в случае, когда индивидуум растет в культурной среде и развивается под ее влиянием: «как бы не был гениален ребенок по своей природной организации, если он будет расти на каком-нибудь необитаемом острове под присмотром какой-нибудь глухонемой кормилицы, то едва ли можно сомневаться в том, что из него выйдет не гений, и идиот или полудиот» [8, с. 36];
- гениальность с биологической точки зрения передается по наследству, с точки зрения культурного развития общества гениальность – есть творческая способность, результатом которой может быть культурное приобретение, передающееся путем трансляции.

В начале XX в. (1902-1904 гг.) внимание исследователей было приковано к психологической характеристике одаренности. Изучались особенности памяти, внимания и мышления.

А. Нечаев в работе «Очерки психологии для воспитателей и учителей» отмечает: «Направления, в которых гений на деле отклоняется от среднего человека, фактически очевидны. Он, прежде всего с большой силой мышления, с большим «созидательным воображением» [4, с. 31].

В той же работе А. Нечаев оспаривает мнение многих педагогов об «особенной силе памяти в раннем детстве», указывая, что данное мнение не подтверждается ни результатами экспериментальных исследований, ни общими соображениями психофизиологического характера, кроме того, ни одному психологу не удалось найти метода, при помощи которого можно было бы убедиться в особенной силе детской памяти. Изучая экспериментально свойства детского воображения, психолог пришел к выводу о том, что память и воображение тесно связаны, а также между явлениями памяти и силой, богатством воображения не существует никакого коренного, генетического различия: «Всякое живое воображение черпает материалы из запасов памяти и на них основывает свою деятельность» [4, с. 31].

И.С. Карпов, осуществляя наблюдение за детьми, установил, что одаренные дети «превосходят других детей силою своего произвольного внимания» [2, с. 125]. По его мнению данная сила является пассивным свойством. «В их головах идеи пестрят своим разнообразием, в каждом предмете они умеют находить бесчисленное множество сторон, по целым часам они могут сосредотачиваться на одной мысли. Они отличаются от простых смертных не столько характером своего внимания, сколько природой тех объектов, на которые оно поочередно направляется. У них объекты внимания образуют связную серию» [2, с. 128]. Относительно внимания И.С. Карпов вывел следующее педагогическое правило: «чем более интереса в данном занятии ожидает ребенка впереди, тем более будет напряжено его внимание. Поэтому при обучении ребенка нужно руководить его занятиями так, чтобы каждое новое сведение, сообщаемое ребенку, находилось в известной связи с ранее приобретенными ... вызывать в ребенке любопытство, так чтобы каждое новое сведение служило ответом или хоть частью ответа на вопрос, уже ранее существовавший в уме ребенка» [2, с. 131].

О важности интереса в обучении и воспитании говорил С.А. Ананьин. Он утверждал, что интерес и внимание – два взаимосвязанных процесса: «Интерес приводит в движение и направляет внимание, возбуждает творческие способности человека» [1, с. 29].

Изучив одаренность как психолого-педагогический феномен, мы пришли к выводу, что ее можно рассматривать как общую творческую способность, а так же творческую способность в различных видах деятельности. Существует множество классификаций видов деятельности, в которых дети проявляют незаурядные способности. Одни авторы пытаются рассматривать конкретные виды деятельности, в которых проявляются незаурядные способности ребенка (математика; музыка, живопись, спорт). В соответствие с этим дифференцируют математическую, музыкальную и др. виды одаренности. Другие исследователи анализируют способности более общего плана, не связанные столь тесно с различными формами профессиональной деятельности. Дифференцируют психомоторную, интеллектуальную, творческую, академическую, социальную и духовную одаренность. Актуальным является и вопрос о диагностике одаренности: эффективная диагностика одаренности должна иметь комплексный характер.

Ретроспективный анализ позволяет сделать следующие выводы: представления человека об одаренности менялись на каждом этапе развития общества. От античности идет взгляд на одаренность и гениальность как на род иррационального вдохновения, «озарения» свыше. С эпохи Возрождения получил распространение культ гения как творческой индивидуальности, достигший апогея в эпоху романтизма. В XIX – XX столетии развивается психология, а также социальные исследования различных аспектов одаренности, гениальности и творчества. То есть за этот период была создана неплохая теоретическая база, но, по-видимому, недостаточная, для того, чтобы найти отражение в практической деятельности. Именно поэтому методические системы и подходы, использовавшиеся в российских образовательных учреждениях того времени были заимствованы у западных стран и использовались довольно-таки продолжительное количество времени. В целом, все научные данные, полученные отечественными учеными до начала XX века оказали огромное влияние на современные исследования по проблеме одаренности. Парадоксальным является тот факт, что современные педагоги создают методики работы с одаренными детьми, но феномен одаренности до сих пор остается неизвестным.

Литература

1. Ананьин С.А. Интерес. По учению совместимости психологии и педагогики. – Киев, 1915.
2. Виноградов Н. Педагогическая психология в связи с общей педагогикой. – М., 1913.
3. Водовозова Е.Н. Умственное и нравственное развитие детей от первого проявления сознания до школьного возраста. – СПб., 1891.
4. Лейтес Н Возрастная одаренность// Семья и школа. – 1990. – № 9.

5. Мелхорн Г., Мелхорн Г.-Х. Гениями не рождаются: общество и способности человека. – М., 1989.
6. Одаренные дети/ Под ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого. – М., 1991.
7. Психология одаренности: от теории к практике. Под ред. А.В. Ушакова. – М., 2000.
8. Теплов М.Б. Избранные труды. В 2-х т., (т. 1.). – М., 1971.

АНГЛИЙСКИЙ ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Траутвайн А., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. пед. наук Кириченко А.М.

Эмоции пронизывают всю психическую жизнь человека. Они выступают регуляторами общения, влияют на выбор партнеров по общению, определяют его способы и средства, оказывают влияние на восприятие.

Стоит отметить, что эмоциональная сфера у ребёнка развивается ещё в раннем детстве. Дитя в это время живёт преимущественно своими эмоциями, живёт в мире, наполовину созданным его воображением. Эмоциональная сфера имеет в это время центральное значение в системе психических сил. Можно сказать, что раннее детство является «золотым временем» для эмоциональной жизни в нас. Если прав Штерн, думающий, что всякая психическая функция имеет свой период высшего развития в течение жизни, то мы должны признать, что для эмоциональной сферы в целом именно раннее детство является таким «золотым временем» [1, с. 94].

Поступление в школу изменяет эмоциональную сферу ребенка в связи с расширением содержания деятельности и увеличением количества эмоциогенных объектов. Те раздражители, которые вызывали эмоциональные реакции у дошкольников, у школьников младших классов уже не действуют. Хотя младший школьник бурно реагирует на задевающие его события, у него появляется способность подавлять волевым усилием нежелательные эмоциональные реакции. Вследствие этого наблюдается отрыв экспрессии от переживаемой эмоции как в ту, так и в другую сторону: он может, как не обнаруживать имеющуюся эмоцию, так и изображать эмоцию, которую он не переживает [4, с. 123-128].

Итак, эмоциональная сфера младших школьников характеризуется лёгкой отзывчивостью на происходящие события и окрашенностью восприятия, воображения, умственной и физической деятельности эмоциями; непосредственностью и откровенностью выражения своих переживаний – радости, печали, страха, удовольствия и неудовольствия; готовностью к аффекту страха (в процессе учебной деятельности страх ребёнок переживает как предчувствие неприятностей, неудач, неуверенности в своих силах, невозможность справиться с заданием); большой эмоциональной неустойчивостью, частой сменой настроений. Эмоциогенными факторами для младших школьников являются: общение со сверстниками, успехи в учёбе и оценка этих успехов учителем и од-

ноклассниками; свои и чужие эмоции и чувства слабо осознаются и понимаются; мимика других воспринимается часто неверно.

Школьники младших классов, как отмечает Т.Б. Пискарёва, легче понимают эмоции, возникающие в знакомых им жизненных ситуациях, но затрудняются облечь эмоциональные переживания в слова. Лучше различаются положительные эмоции, чем отрицательные. Им трудно отличить страх от удивления. Неопознанной часто оказывается эмоция вины. На младших школьников достаточно глубокое впечатление могут производить стихи и рассказы, особенно если они выразительно прочитаны, песни и музыкальные пьесы. Чувства жалости, сочувствия, негодования, гнева, волнения за благополучие любимого героя достигают большой выразительности.

Эмоциональный настрой особенно важен при обучении младших школьников иностранному языку. Желание познавать новое, делать «открытия» естественно для детей данного возраста. Задача учителя состоит в создании необходимых условий для усиления интереса к иноязычной культуре. Однако в процессе обучения иностранному языку возникают следующие трудности: неумение слушать и слышать, анализировать языковые явления, работать со словарями; высокий темп иноязычной речи; трудности, связанные с усвоением графических знаков, отличных от родного языка и т.д. Поэтому как средство для создания положительного эмоционального настроя и снятия напряжения учитель может использовать английский фольклор.

Как известно, в английском фольклоре различают большие и малые жанры. К большим жанрам относят баллады и сказки. Среди малых фольклорных форм выделяют следующие жанры:

1. Riddle-songs (песни-загадки).
2. Nursery Rhymes (колыбельные).
3. Rounds (каноны).
4. Limericks (лимерики).
5. Jingles (рифмовки).
6. Wonders (небылицы).

На уроках английского языка целесообразно использовать сказки, каноны, лимерики, рифмовки, так как они доступны для понимания и восприятия младшими школьниками, легко запоминаются.

Английская сказка формировалась на многонациональной основе. В ней представлены все морфологические разновидности: наиболее архаичные типы – сказки о животных и волшебные сказки; исторические более поздние – авантюрные и бытовые сказки. Когда дети читают сказки на английском языке, они учатся правильной интонации при произношении предложений. Инсценировка сказочных сюжетов усиливает интерес к изучению иноязычной культуры.

Канон – это строго выдержанная регламентация, при которой каждый из одинаковых голосов вступает с некоторым опозданием по отношению к предыдущим. Дети делятся на 3–4 группы, каждый поёт песню до конца. Таким образом, песни могут быть хоровыми, игровыми и инсценированными. Например,

канон «Lovely Evening» способствует правильному произношению повторяющихся речевых выражений. Разучивание канонов целесообразно проводить на интегрированных уроках по английскому языку и музыке.

Лимерики отличаются от других стихотворных форм тем, что в них всего пять строк: в первой, довольно длинной строке лимерика, обычно описывается, кто и где жил да был; вторая, довольно длинная строка, знакомит с какой-то особенностью героя; третья и четвёртая строки – короткие, они повествуют о неожиданных и подчас невероятных событиях, пятая строка – самая смешная. Они часто начинаются со слов «There was a...».

There was an unusual cat,
That wore a black bowler hat,
He went for a walk,
And began to talk,
What a curious thing was that.

При помощи данного лимерика можно проверить правильно ли дети произносят звук [w], сочетание букв «th», «wh». Лимерики можно не только читать и учить наизусть, но так же можно предложить детям самим их сочинить.

Таким образом, при знакомстве младших школьников с фольклором Великобритании их эмоциональная сфера развивается более интенсивнее. Читая народные произведения, младшие школьники сопереживают вместе с героями, испытывают отрицательные или положительные эмоции к тому или иному герою, учатся сопереживать, видеть различия и сходство родной и иноязычной культуры.

Литература

1. Аникин Г.В. Английская литература. – М., – 2000.
2. Аникин Г.В., Михальская Н.П. История английской литературы. – М., 1998.
3. Михальская Н.П. История английской литературы. М., 2006.
4. Зеньковский В.В. Психология детства. – Екатеринбург, 1995.

ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Щербакова Ю., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. пед. наук Маяцкая В.А.

В жизни каждого человека профессиональное становление занимает важное место. Если данный процесс рассматривать во времени, то он занимает большую часть жизни человека от выбора профессии в старшей ступени общеобразовательной школы до окончания профессиональной деятельности. Причем профессиональное становление – это длительный, многолетний, практически бесконечный процесс, который предполагает возможность беспредельного развития человека.

В настоящее время проблема профессионального становления будущего специалиста привлекает внимание многих исследователей (А.А. Бодалёв, Л.И.

Божович, А.А. Деркач, Ю.М. Забродин, Е.А. Климов, И.С. Кон, Т.В. Кудрявцев, С.П. Кряже, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова, В.Д. Шадриков и др.), в работах, которых прослеживаются различные подходы к ее решению.

В словаре по социальной педагогике понятие «становление» трактуется как «приобретение новых признаков и форм в процессе развития, приближение к определённом состоянию». Аналогичное определение приводят в педагогическом словаре А.Ю. Коджаспиров и Г.М. Коджаспирова.

Отличается в этом плане позиция Р.М. Шамина, полагающего, что становление есть «процесс, отражающий всю систему детерминант социального и опосредованно-социального взаимодействий индивида» [4, с. 115].

Понятие «профессиональное становление» также неоднозначно. С позиции социальной психологии дается определение Ю.П. Поваренковым, считающим, что профессиональное становление – это «сфера социальной практики, где тесно переплетаются интересы общества и конкретного человека... и его сущность заключается в превращении индивида в профессионала, способного оказывать активное влияние на развитие профессиональной деятельности и профессиональной общности в целом» [3, с. 3].

Заслуживает внимания мнение А.К. Марковой, которая считает, что профессиональное становление – это продуктивный процесс развития и саморазвития личности, освоения и самопроектирования профессионально ориентированных видов деятельности, определение своего места в мире профессий, реализация себя в профессии и самоактуализация своего потенциала для достижения вершин профессионализма.

Под профессиональным становлением Э.Ф. Зеер подразумевает «развитие личности в процессе выбора профессии, профессионального образования и подготовки, а также продуктивного выполнения профессиональной деятельности» [1, с. 20].

В зависимости от выбранной профессии процесс профессионального становления имеет свои особенности. Так профессия педагога относится по классификации Е.А. Климова к типу профессий «человек-человек». Предметом интереса, распознавания, обслуживания, преобразования в данном типе профессий являются социальные системы, сообщества, группы людей и поэтому профессиональное становление происходит в процессе общения, деятельности и других видов активности.

С.Б. Елканов рассматривает профессиональное становление учителя с точки зрения самовоспитания, куда включает освоение следующих действий: целеполагание (выбор целей профессиональной деятельности и постановка задач); планирование (выбор действий, позволяющих достигнуть поставленных целей и задач); овладение средствами и способами самовоспитания; самоконтроль (сравнение достигнутых результатов с ожидаемыми); коррекцию (возникает в случае отклонения от намеченных целей).

Можно выделить следующие уровни профессионального становления будущего педагога:

первый уровень – потребности в самовоспитании еще не приобрели конкретного содержания. Как правило, на этом уровне профессиональное становление осуществляется под воздействием внешних условий и объективных требований;

второй уровень – целеполагание становится более конкретным. Студент ставит перед собой определенные задачи по саморазвитию. Эти задачи чаще всего касаются не личности в целом, а частных качеств и умений. Многое по-прежнему зависит от обстоятельств;

третий уровень – студент самостоятельно и всесторонне анализирует и формулирует цели собственного профессионального развития, самостоятельно осуществляет планирование, намечает средства и приемы работы над собой, производит самоконтроль промежуточных и конечных результатов, уточнение целей и коррекцию действий.

Климов Е.А. выделяет следующие фазы профессионального становления:

- фаза профессионального самоопределения (выбор формы профессионального обучения, учебного заведения);

- фаза освоения профессии, получением образования в той или иной области. В связи с вступлением России в Болонское соглашение вводится 2-х ступенчатая подготовка к профессии: бакалавриат и магистратура. На данной фазе происходят очень существенные изменения самосознания, направленности личности, «умелости». Она длится 3-5 лет.

- фаза адаптации связана с первыми шагами в профессиональной деятельности. Она связана с освоением профессиональных норм и требований, технологии деятельности. Для будущего педагога эта фаза связана с работой в постоянно возникающих нестандартных ситуациях, что требует творческого подхода к делу. Особое внимание при этом уделяется практике студента педагогического вуза, в ходе которой у него начинает складываться уже собственная модель поведения, формируются собственные требования, вырабатываются методы и стили преподавания;

- фаза интернала характеризуется тем, что педагог успешно справляется с профессиональными обязанностями;

- фаза мастера предполагает, что педагог выделяется или какими-то специальными качествами, умениями или универсализмом;

- фаза авторитета связана с тем, что педагог становится известным в своем профессиональном кругу и за его пределами;

- фаза наставничества характеризуется тем, что у педагога появляются последователи из числа коллег, готовые перенять его опыт.

Зеер Э.Ф. выделяет следующие стадии профессионального становления:

- формирование профессиональных намерений – осознанный выбор профессии;

- профессиональная подготовка – освоение системы профессиональных знаний, умений, навыков, формирование социально-значимых и профессионально важных качеств;

- профессионализация – адаптация в профессии, профессиональное самоопределение, приобретение профессионального опыта, развитие свойств и качеств личности, необходимых для квалифицированного выполнения профессиональной деятельности;

- мастерство – качественное, творческое выполнение профессиональной деятельности.

Профессионально становление студента педагогического вуза тесно связано со способностью студента к саморазвитию. И. М. Курдюмова и Н. И. Калиниченко установили, что больше всего педагоги ценят уверенность в своих силах и интерес к работе. Среди препятствующих факторов чаще всего называют дефицит времени, состояние здоровья и ограниченные материальные средства [2, с. 65].

Нами была составлена модель профессионального становления студента педагогического вуза, в которой мы постарались систематизировать все необходимые компоненты.

В современном мире полное обновление содержания профессии происходит в среднем за десять лет. Это значит, что если педагог не хочет отстать от своих коллег и намерен использовать современные формы и методы работы, он должен постоянно развиваться и самосовершенствоваться. Обучение и воспитание представляет собой систему, в которой традиционное и современное тесно переплетены и взаимосвязаны. Педагогу приходится находить баланс между традиционными, незбылемыми аспектами и постоянно меняющимися современными веяниями и тенденциями. Путь к мастерству лежит через самосовершенствование, осознание себя как творца в педагогическом процессе. Каждый специалист проходит этот путь, опираясь на свои индивидуальные особенности.

Литература

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М., 2003.
2. Курдюмова И.М., Калиниченко Н.И. Профессиональное развитие педагогов: опыт московской школы // Педагогика. – 1998. – N 3.
3. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М., 2002.
4. Шамионов Р.М. Личность и ее становление в процессе социализации. – Саратов, 2000.

РАЗДЕЛ 2.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОЗРАСТНОЙ, ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

СОЦИАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ В МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ: СОДЕРЖАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ

Антюшина Т.В., г. Железноводск

Научный руководитель: канд. пед. наук Роткина И.М.

Что такое общение? Общение – это взаимодействие людей, при котором происходит обмен мыслями, знаниями, информацией друг с другом.

В современном мире существует много средств общения, однако в наше время предпочтение отдается интернет-ресурсам, нежели непосредственному контакту.

Молодежная среда включает в себя парней и девушек в возрасте от 17 до 26 лет. В этом возрасте у них расширяется мировоззрение, появляются совершенно другие интересы, в отличие от детей школьного возраста.

Какое общение существует у молодежи? В основном, это встречи в компании друзей, не более. При этом общения как такового не происходит, парни и девушки просто хорошо проводят время друг с другом.

Одно из самых популярных и наиболее употребляемых средств общения современных молодых людей – это Интернет, а в частности различные социальные сети. На сегодняшний день существует около 50 разных социальных сетей. В их число входят также сайты, где общаются любители книг, животных, музыки, искусства и многие другие.

Всё реже и реже видим команду молодых, здоровых парней, играющих в мяч, компанию девушек на природе.

Мы утрачиваем простые человеческие ценности!

Современные технологии позволяют общаться на разных расстояниях, даже если собеседники находятся в разных городах, странах. Сотовая связь беспрестанно связывает людей в любое время суток.

Общение – это одна из ценностей жизни в современном мире. Но зачастую наше общение бывает не таким, каким хочется его видеть. Стиль общения современных подростков и молодежи разительно отличается от того, каким он был еще несколько лет назад. Появились разновидности языка, с помощью которого школьники и студенты пытаются выразить свои мысли. В речи молодых людей встречаются выражения, которые часто не понятны тем, кто не входит в близкий круг их друзей.

В современной психологии выделяется 4 критерия, одновременное наличие которых показывает, что у ребенка уже есть потребность в общении.

Первым критерием служит внимание и интерес ребенка к взрослому. Вторым критерием являются эмоциональные проявления ребенка в адрес взрослого, в которых содержится оценка взрослого ребенком. Третий критерий состоит в инициативных действиях ребенка, направленных на то, чтобы привлечь интерес взрослого, проявить себя перед старшим партнером. Наконец, четвертым критерием служит для нас чувствительность ребенка к отношению взрослого, в которой обнаруживается восприятие детьми той оценки, что дает им взрослый, и их самооценки.

Основой коммуникативной потребности являются органические жизненные нужды ребенка (в пище, тепле) и многие другие. Будучи беспомощным и не умея удовлетворить их самостоятельно, младенец сигнализирует о дискомфортных состояниях и тем добивается их устранения. Но его беспокойство и крики являются сигналами, и очень точными, только объективно. Субъективно он никому их не адресует, и это дало повод авторитетным психологам утверждать, что в первые дни и недели жизни младенец либо вовсе не подозревает о существовании близких взрослых, ухаживающих за ним, либо ощущает их присутствие крайне смутно, толком не отделяя родителей ни от себя, ни от остального мира.

Однако жизненная практика, в конце концов, помогает ребенку открыть существование взрослого как единого источника поступления к нему всех благ, а интересы эффективного «управления» таким источником создают нужду ребенка в том, чтобы его выделить и исследовать.

Но органические потребности не единственная основа потребности в общении. Мы придаем также великое значение изначальному стремлению ребенка к новым впечатлениям. Взрослый человек – самый богатый информацией объект в мире младенца.

Решающее значение для возникновения у ребенка внимания к взрослому имеет поведение взрослого, его позиция в отношении к ребенку. Дело в том, что взрослый с самого начала относится к младенцу как к субъекту и ведет себя с ним как партнер по общению. Более того, взрослый нередко «играет» и за ребенка как за второго участника общения, авансом наделяя его действия смыслом и значением, которого они еще не имеют [1].

Современные ученые дают определение молодежи как социальной группе общества, которая выделяется из своей среды особенностями положения или психологическими свойствами, определяемые различными уровнями развития.

Однако, в интернет общении есть и свои плюсы. Многие люди не имеют возможности часто видаться или даже созваниваться со своими родственниками, близкими друзьями. Онлайн-разговоры, видео-чаты позволяют связываться друг с другом так часто и быстро, как только возможно, не зависимо от расстояния и дальности нахождения.

Общение как проблема относится к важным областям развития подростков и молодых людей. Ученые-психологи признают большую значимость общения в становлении личности.

Изучить общение можно в различных науках: в педагогике, философии, социологии, медицине.

Л.П. Боева (1978) предполагает, что «общение есть непосредственно наблюдаемая и переживаемая реальность и конкретизация общественных отношений, их персонификация, личностная форма. Общественные отношения при этом составляют содержание процесса (действия объективных общественных законов и отношений), а общение – его индивидуализированные формы» (по А.В. Мудрику, (1984)) [2].

Одну из главных ролей в развитии человека имеет общение.

Каждый сам для себя определяет вид общения с друзьями. Каким и в каких объемах оно будет. Одни выбирают всё свободное время проводить за какой-нибудь «игрушкой» в интернете, другим же по душе свежий воздух или же приключения.

То, какой будет твоя жизнь, зависит от твоего окружения, друзей, но самое главное от тебя самого.

Литература

1. Электронный ресурс: <http://agespsych.ru/detskaya-psikhologiya/63-kriterii-i-prichiny-vozniknovenija-obshhenija.html>
2. Электронный ресурс: http://otherreferats.allbest.ru/psychology/00102701_0.html
3. Киприянова Е.В. Исследование ценностных ориентаций старшеклассников и управление социализацией личности // Обществознание в школе. – 1999.- № 2.
4. Сапронов А., Кравчук П. Молодежь в современной социокультурной ситуации // Высш. образование в России. – 2007. – №6.

ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ

Алейникова И.С., г. Железноводск

Научный руководитель: канд. психол. наук Шельнова Е.В.

Арт-терапия (от англ. art – это искусство; therapy – терапия или лечение) – это вид психотерапии и психологической коррекции, которая основана на искусстве и творчестве. Также под арт-терапией в узком смысле слова подразумевается терапия изобразительного творчества, которая воздействует на психоэмоциональное состояние человека.

Основной целью арт-терапии является гармонизация развития личности через способность самовыражения и самопознания. С точки зрения психоанализа, важным механизмом арт-терапии является сублимация. В терапевтических целях ценность изучения этого вида психотерапии состоит в том, что с его помощью можно исследовать и выражать разные чувства человека, такие как любовь, ненависть, обиду, злость, страх, радость и т.д.. Методика арт-терапии базируется на убеждении, что внутреннее “Я” человека отражается в зрительных образах всякий раз, когда он рисует, пишет картину или лепит скульптуру [2].

В настоящее время в психотерапевтической практике применяются разнообразные виды арт-терапии. Нам хотелось бы особое внимание акцентировать на рисуночной терапии «Рисование песком». Данный вид терапии – это не только способность самовыражения, но также избавление от негативных эмоций, с которыми человек самостоятельно не в силах справиться.

Впервые этот вид искусства появился в 70-е годы XX века. Автор первого «песочного» анимационного фильма «Песок, или Петя и серый волк» американка Кэролайн Лиф. Опыт первого фильма переняли многие аниматоры. В скором времени Ференц Како создал «песочный» фильм без монтажа, который был настолько успешным, что породил новый вид искусства – рисование песком.

Обладая расслабляющими и медитативными свойствами, песок способен подарить человеку гармонию с самим собой и окружающим миром. Психологами отмечено, что обычная игра в песочнице расслабляет ребёнка, благотворно воздействуя на гиперактивных детей и детей с пониженным тонусом [1].

Рисование песком эффективно развивает мелкую моторику, которая влияет на координацию, память, и улучшает работу мозга. Чем чаще человек занимается различными видами рукоделия, такими как: рисование песком, бисероплетение, вязание, тем лучше и продуктивнее его мыслительная деятельность.

Многие психологи считают, что, манипулируя песком, человек будто погружается в медитативное состояние, которое снимает стрессы, расслабляет организм, даёт ему по-настоящему отдохнуть.

Рисованию песком можно научиться в специальной студии, где детей и взрослых учат технике песочного рисунка. Оно схоже с обычным рисованием, главное отличие состоит лишь в том, что в первом случае образное мышление задействовано максимально.

Одним из трудностей рисования песком – состоит в одновременном взаимодействии двух рук.

Изначально в студии учат рисовать обычные картины из песка, а уже дальнейшим этапом уже следует – создание динамичных картин.

По времени на одну картину из песка уходит от получаса до часа. Соответственно дети рисуют намного быстрее взрослых, которые склонны тщательно прорабатывать детали.

В качестве шоу можно показывать рисование песком, которое демонстрирует художник под музыку с помощью светового стола, проектора, камеры и песка [4].

Таким образом, рисование песком это не только развлекательная композиция, которую показывают на корпоративных и праздничных мероприятиях и детских праздниках. Также оно уместно в рекламных роликах, где его используют для показа коротких и динамичных презентаций, которые помогают понять основную идею компании, продукта.

Итак, арт-терапия является наиболее древней и естественной формой коррекции эмоционального и психического состояния человека, которую можно использовать для снятия накопленного психического напряжения, и для того, чтобы успокоиться или просто сосредоточиться. Творчество, как ребенка, так и

взрослого, реализованное в процессе арт-терапии, дает возможность выразить и воспроизвести не только внутренние чувства: переживания, сомнения, конфликты, но и надежды в символической форме, пережив которые спонтанно способны выражать скрытое содержание психической жизни.

Литература

1. Арт-терапия. Ред.-сост. А.И.Копытин. – СПб., 2001.
2. Диагностика в арт-терапии. Метод “Мандала”. ред. А.И.Копытина. – СПб., 2002.
3. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми. – СПб., 2008.
4. Рудестам К. Групповая психотерапия. – СПб., 2000.
5. Шоттенлоэр Г. Рисунок и образ в гештальт-терапии. – М., 2002.

СПЕЦИФИКА ПОСТРОЕНИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЙ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА ПРИ НЕОБХОДИМОСТИ СТИМУЛИРОВАНИЯ ИЛИ СТРУКТУРИРОВАНИЯ РАССКАЗА КЛИЕНТА

Бородина Л., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. филос. наук Литвинова Т.В.

В обучении студентов психологических специальностей важным аспектом является формирование у них навыков профессиональной речи. Подготовка компетентного специалиста-психолога невозможна без овладения языком будущей профессии. На первый взгляд речь психолога-консультанта представляется обычной разговорной речью, а у его клиента нередко создается впечатление, что с ним «просто поговорили». Но речь психолога – это особым образом организованная речь: организованная так, чтобы она помогала. Производя впечатление совершенно спонтанной, она в действительности подчинена большому количеству правил, для практического овладения которыми требуется опыт работы.

Предпримем попытку систематизации этих правил. Их можно сгруппировать по разным признакам. Например, соответственно роли психолога-консультанта в конкретный момент разговора: роли говорящего или слушающего. Иногда умение слушать обозначают, как ведущее умение консультанта [4, с. 12-13]. Это слушание отличается от обиходного слушания, когда доброжелательный собеседник спешит оценить услышанное, дать совет, похвалить или в ответ рассказать что-то из собственного жизненного опыта. Важная отличительная черта консультативного диалога – существенное ограничение речи одного из двух его участников – психолога. Если бы этот разговор можно было пронаблюдать, то наблюдатель заметил бы, что говорит почти все время клиент, а речь консультанта сведена к минимуму [5, с. 16]. Высказывания психолога обычно редки и кратки. Это диктуется необходимостью дать клиенту возможность выговориться и выразить себя, освободиться от напряжения и беспокойства, а также старанием избежать вмешательств, которые могли бы изменить тему разговора и не дать клиенту сказать то, что он сказал бы без этого вмешательства. Так происходит *стимулирование высказывания клиента*, и

это – уникальная, новая для клиента ситуация, новый опыт. В бытовых ситуациях собеседник либо сразу берет инициативу в свои руки, либо теряет интерес к разговору и говорящему. Для отвлечения от разговора у человека есть психофизиологические и психологические основания. Известно, что люди мыслят в среднем (с учетом их темперамента) в четыре раза быстрее, чем говорят, а люди, привыкшие к интеллектуальной деятельности, обладают даже большей скоростью мышления. Тот, кто начал слушать другого человека, обычно сразу фиксируется на первых 5–7 единицах высказывания, опуская при этом более позднюю информацию, даже если она очень значима [5, с. 16]. В течение большей части рассказа клиента психолог должен демонстрировать профессиональное умение равномерно распределять внимание и допускать только те реплики, которые помогают клиенту продолжить прерванное повествование или осторожно проясняют сказанное клиентом. Таким образом, психолог следует за ходом рассказа клиента и не вводит собственную тему. Например, в ответ на слова клиентки: «Раньше мы с мужем жили хорошо, а сейчас – как кошка с собакой» профессиональный психолог не спросит: «А сколько лет Вы в браке?» или «И кто же виноват?» Но он может ответить, употребив технику повтора: «Как кошка с собакой?», – после чего клиентка продолжит рассказ об отношениях с мужем. В целях одновременного следования за ходом рассказа клиента и прояснения ситуации повтор может комбинироваться с вопросом. Например, на слова: «Когда свекровь меня ругает, я молчу» может быть дан следующий ответ: «Молчите. Почему?»

Правила, которым подчиняется профессиональная речь психолога-консультанта, также можно классифицировать по их назначению в разных ситуациях при разговоре с клиентом и на разных этапах этого разговора. Например, некоторые из них способствуют *структурированию рассказа клиента*. Структурирование иногда бывает необходимо и рассказчику, и консультанту. В формате консультирования структурирование играет особую роль, так как консультирование – кратковременный вид работы с клиентом [1, с. 13].

Большинство клиентов консультанта ориентируется на одну консультативную встречу, ее время ограничено (45 или 50, максимум 60 минут), поэтому, как бы ни было важно стимулировать клиента выговориться, важно также возвращать его «в тему», если он от нее отклоняется. По различным причинам, из-за различных чувств (стыд, тревога) клиент может уклониться от заявленной в начале проблемы и начать говорить на другую тему. В этом случае консультант может напомнить о временных ограничениях и о важной для клиента теме и поговорить с ним о том, что помешало ее развивать. Также некоторые люди очень многословны и привыкли долго говорить о немногом с перечислением множества деталей. В этом случае рассказ может затянуться, клиент будет говорить незначительные вещи, а специалист не получит информации, важной для понимания ситуации и коррекционного воздействия. В таких случаях структурировать рассказ клиента можно с помощью закрытого вопроса (то есть вопроса, требующего краткого и конкретного ответа) или перефрази-

рования (то есть повторения психологом того, что было сказано клиентом, но в более краткой, сжатой форме). Структурирование должно быть тактичным и не восприниматься клиентом, как насилие.

Для описания особенностей речи психолога-консультанта консультативные диалоги требуют тщательного изучения с анализом структуры высказываний специалиста и их назначения.

Литература

1. Алешина Ю.А. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. – М., 2000.
2. Ахола Т., Фурман Б. Психотерапевтическое консультирование. Беседа, направленная на решение. – СПб., 2001.
3. Вайсс Дж. Как работает психотерапия. – М., 1998.
4. Вебер В. Важные шаги к понимающему диалогу.- СПб., 1998.
5. Елизаров А.Н. Основы индивидуального и семейного психологического консультирования. – М., 2003.
6. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. – М.: Академический проект, 2000.
7. Литвинова Т.В. Использование ролевых игр в подготовке психолога-консультанта. // Вопросы практической психологии образования. — 2011. – №1.
8. Мастерство психологического консультирования / Под ред. А.А. Бадхена, А.М. Родиной.– СПб., 2007.
9. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика психологического консультирования. – СПб., 2000.
10. Ташева А.И. Беседа как процесс.– Ростов н/Д, 1999.

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА В ХОДЕ БЕСЕДЫ С КЛИЕНТОМ-ИНОСТРАНЦЕМ

Бабаян И., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. пед. наук Кириченко А.М.

Исследование характеристик профессиональной речи практического психолога необходимо для подготовки на психологических факультетах компетентных специалистов, так как одним из аспектов их профессиональной компетентности является формирование умения профессионально строить беседу с обращающимися к ним людьми. Обозначим некоторые составляющие функциональной грамотности специалиста-психолога, беседующего с клиентом. Психолог, внимательно слушающий рассказ клиента, старается понять, в чем заключается его проблема. Большую часть времени говорит клиент, а психолог вмешивается по мере необходимости [2]. Речь психолога-консультанта требует особого изучения в силу своего специфического построения. Это построение подчинено целям консультативной беседы и основывается на ряде прин-

ципов. Человеку, далекому от психологического консультирования, может показаться, что в том, как консультант беседует со своим клиентом, нет ничего особенного: один человек просто рассказывает другому человеку то, что его волнует. Но, как ни странно, чем меньше обратившийся за психологической помощью человек воспринимает роль консультанта как ведущего, тем эффективнее беседа, тем больше возможностей помочь клиенту [2].

В ходе приёма говорит в основном клиент; реплики, замечания, интерпретации консультанта должны быть по возможности более краткими и редкими. Для того, чтобы успешно следовать этому принципу, надо хорошо представлять себе, что он дает на практике. Прежде всего, время беседы ограничено с той целью, чтобы психолог мог использовать его максимально эффективно, больше узнать и понять о клиенте, а клиент, в свою очередь, как можно больше пережил и осознал за время приёма. Для этого ему представлено как можно больше активного времени – времени для того, чтобы высказаться. Иногда обстоятельства, которые привели человека к психологу, связаны с негативными переживаниями, о которых стыдно и неприятно рассказывать другим. В этом случае немногословность и краткость консультанта позволяют клиенту обращать меньше внимания на то, что рядом с ним находится собеседник, меньше заботиться о том, как именно он относится к рассказу и насколько сам рассказ социально желателен.

Конечно, молчание не является средством от всех ошибок, к тому же молча невозможно оказать воздействие на клиента, подвести его к изменению своей позиции и отношений со значимыми для него людьми. Рассмотрим то, как на практике выглядят такая особенность речи психолога, как краткость и сжатость. Прежде всего, если сам клиент говорит, раскрывая заявленную проблему, нужно стараться по возможности его не перебивать, с пониманием и уважением относиться к тем паузам и остановкам, которые встречаются в его рассказе. Паузы, не превышающие 1-2 минуты (а это в беседе воспринимается как очень большой отрезок времени), вполне естественны и означают, что человек работает над проблемой, осмысливает свою жизнь. В обыкновенном диалоге собеседник непременно заговорит, чтобы нарушить тишину; вероятно, начнет развивать собственную тему. Психолог-консультант имеет другую задачу: помочь клиенту говорить о том, о чем он думает и что он чувствует. Поэтому, если пауза затянулась, психолог, вероятно, спросит клиента, о чем он сейчас думает. Или заметит, что клиент, вероятно, о чем-то сейчас думает, но не проговаривает это вслух. Или попытается разобраться, почему клиенту сейчас трудно говорить, помогая ему выразить переживания, возникающие «здесь и сейчас». Но, конечно, иногда приходит время, когда консультанту нужно активно вмешаться. Посмотрим, как он это делает.

Здесь действуют некоторые другие принципы. Например, приближение языка консультанта к языку клиента. Речь консультанта не должна восприниматься как нечто чуждое и непонятное, она должна быть максимально встроена в рассказ клиента, и то, что говорит консультант, должна быть приближена к осо-

бенностям речи клиента. Компетентный психолог здесь освобождает свою речь от слов и выражений, которые могут быть неправильно поняты. Чрезмерная сложность речи консультанта может привести к тому, что клиент замкнется, перестанет понимать психолога, интересоваться происходящим между ними разговором. В языке психологов существует целый ряд слов, понятных профессионалу, которые часто употребляются в кругу коллег. Между собой психологи могут перестать отдавать себе отчет в том, что вообще эти слова не являются частью обычной разговорной речи. Например, такие слова, как «адаптивный», «интернализация», «драйв» или «паттерн» привычно употребляются профессионалами, но при этом могут быть непонятными и для клиента и мешающими формированию рабочего альянса. А слова с корнем «псих» (например, «психастенический») при характеристике проблем и затруднений клиента могут звучать просто пугающе.

Консультанту следует придерживаться словарного запаса клиента, чтобы добиться лучшего результата в понимании и избежать излишнего сопротивления. Все необходимые вопросы и замечания в ходе работы должны быть максимально ориентированы на то, что и как говорит клиент. Консультанту не обязательно говорить слишком красиво или, наоборот, грубо; с осторожностью он должен подходить и к использованию метафор и сравнений. Далее указываются несколько принципов, соблюдение которых способствует установлению контакта и взаимопонимания с клиентом делает беседу эффективной:

Не следует пускаться в излишние объяснения, почему и как задается данный вопрос или обсуждается данная тема в ходе беседы. Один из наиболее удобных типов вопроса в консультативном диалоге – краткий вопрос, в которых по возможности опущены слова, которые так или иначе могут быть поняты из общего контекста беседы [4]. Такое сокращение вопросов и высказываний приводит к тому, что соотношение времени звучащей речи клиента и психолога увеличивается в пользу клиента. Краткие вопросы легче встраиваются в диалог и в итоге начинают восприниматься человеком, пришедшим в консультацию, как собственная внутренняя речь.

Чаще всего целью вопросов и комментариев психолога является сбор дополнительной информации. Но при этом он не стремится обнаружить каждую конкретную деталь, он старается узнать как можно больше о самом клиенте, как личности, и об окружающих его людях. Высказывания консультанта – это поисковые шаги, направленные на прояснение общей картины, которую ему необходимо хорошо представлять. Чем более спонтанными будут ответы клиента, тем лучше. С этой целью постановка вопроса подчиняется ряду правил.

В наиболее простой форме это – одно сложное предложение, которое состоит из двух частей: первая представляет собой повествовательное предложение и указывает на событие или действие, требующее уточнения, а вторая представляет из себя краткий вопрос. Например: “Вы встретились с ней... и что было дальше?”, “Он этого не знает... а почему не знает?” и т.д. [3] Такие фор-

мулировки не содержат в себе ничего лишнего, максимально конкретны и ясны и поэтому они с легкостью воспринимаются клиентом. При этом констатирующая часть такого вопроса часто представляет собой цитату, точное повторение того, что было сказано клиентом, а консультант добавляет к уже прозвучавшей в разговоре формулировке вторую часть сложного предложения – вопросительное предложение.

В консультативном диалоге возможны и еще более краткие реплики психолога, также успешно достигающие своей цели. В подобных формулировках от высказывания остается только вопросительная часть: “И что?”, “А почему так?”. В контексте беседы такие формулировки должны обязательно звучать вовремя. Тогда вопрос, заданный психологом, может вообще остаться не замеченным клиентом, у него может возникнуть ощущение, что он рассказывает о себе совершенно спонтанно, и поэтому говорить ему будет легче, а рассказ будет более откровенным и подробным [1].

Часто начинающим консультантам хочется как можно больше украшать и разнообразить свою речь, формулировки типа “и что?” кажутся скучными и однообразными, наводят на мысль, что клиент будет негативно реагировать на однообразное повторение одного и того же вопроса. Но, если психолог умеет задавать подобные вопросы, хорошо владеет тоном и интонациями своего голоса, использование в диалоге одних и тех же высказываний звучит по-разному и эмоционально всегда соответствует обсуждаемой ситуации.

Психолог, внимательно слушающий рассказ клиента, старается понять, в чем заключается его проблема. Большую часть времени говорит клиент, а психолог вмешивается по мере необходимости. Психолог может вмешиваться с целью получения информации или установления контакта. Для этих целей полезны открытые вопросы, предполагающие развернутый ответ («Как это произошло?»). Закрытые вопросы, предполагающие краткий и предельно конкретный ответ, уместны в начале встречи при знакомстве («Как Вас зовут?»). Слишком большое количество закрытых вопросов может сделать беседу похожей на допрос. Открытые вопросы способствуют разворачиванию рассказа клиента. Нужно учитывать, что консультирование ограничено во времени, и поэтому разговор должен сосредоточиться вокруг темы, заявленной клиентом.

Литература

1. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. – М., 2000.
2. Андреас С. Паттерны магии Вирджинии Сатир. – СПб., 2005.
3. Вебер В. Важные шаги к понимающему диалогу. – СПб., 1998.
4. Литвинова Т.В. Основы психологического консультирования и психотерапии. – Пятигорск, 2011.
5. Уоллес В., Холл Д. Психологическая консультация. – СПб., 2003.
6. Ташева А.И. Беседа как процесс. – Ростов н/Д, 1999.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Бондаренко М.Г., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. психол. наук Францева Е.Н.

Анализируя современное состояние проблемы развития одаренности, следует отметить, что особенно актуальным является нахождение путей раннего развития потребности в нём, формирования субъектного творческого опыта в рамках компетентности ребёнка дошкольного возраста.

Одарённые дети или вундеркинды (от нем. Wunderkind, дословно – чудесное дитя) – дети, которые признаны образовательной системой превосходящим уровень интеллектуального развития других детей своего возраста. Одаренность – это индивидуальные особенности человека, имеющие отношение к успешности в какой-либо деятельности, которые несводимы к знаниям и навыкам, но обуславливают легкость их приобретения [2, с. 145]. Вундеркинды, как правило, проявляют свои способности уже в раннем возрасте. Эти способности относятся ко всем интеллектуальным сферам деятельности: математике, физике, музыке, энциклопедическим знаниям и так далее. Они способны следить за несколькими процессами одновременно, обладают отличной памятью, рано начинают говорить.

Каждый ребенок неповторим, но при всем индивидуальном своеобразии реальных проявлений детской одаренности существует довольно много черт, характерных для большинства одаренных детей. Причем, наряду с глубинными, скрытыми от непрофессионального взгляда, довольно много таких, которые часто проявляются в поведении ребенка, в его общении со сверстниками и взрослыми и, конечно же, в познавательной деятельности.

Ценность их в том, что они практически всегда могут быть замечены не только практическими психологами, но и воспитателями детских садов, школьными учителями, родителями. Особого внимания заслуживают те качества, которые существенно отличают одаренных детей от их сверстников, условно называемых нормальными. Знание этих особенностей необходимо для эффективного построения образовательного процесса.

Рассматривая феномен одаренности применительно к дошкольному необходимо отметить два момента:

1) ребенок может в своем развитии опережать сверстников. Это проявляется в индивидуальном усвоении опыта такими детьми и реализации его результатов среди сверстников. Как правило, одаренные дети дошкольного возраста любознательны, активны в постижении представленных им истин и поиске ответов на интересующие их вопросы.

2) одаренный ребенок может выделяться не только наличием способности в более качественном и креативном усвоении данных, получаемых им в ходе своей жизнедеятельности. Его отличает нестандартное видение этих данных, нешаблонное мышление в использовании полученных знаний о мире в решении жизненно-практических задач. Причем способности могут быть и не очень замет-

ны для окружающих его людей, а нестандартность мышления и видения может быть принята как некое «бунтарство», попытка выделиться среди сверстников.

Имеющиеся в психологии подходы позволяют выделить три категории одаренных детей: 1) с необыкновенно высоким общим уровнем умственного развития при прочих равных условиях; 2) с признаками специальной умственной одаренности, например, к математике или языкам; 3) проявляющие яркую познавательную активность, отличающиеся оригинальностью психического склада, незаурядными умственными способностями. Это случай потенциальной творческой одаренности. Таким образом, можно говорить об общей, специальной и творческой одаренности детей [4, с. 67].

Одаренные дети, демонстрирующие выдающиеся способности в какой-то одной области, иногда ничем не отличаются от своих сверстников во всех прочих отношениях. Однако, как правило, одаренность охватывает широкий спектр индивидуально-психологических особенностей.

Большинству одаренных детей присущи особые черты, отличающие их от большинства сверстников. Рассмотрим подробнее некоторые из них:

- одаренных детей, как правило, отличает высокая *любопытность* и *исследовательская активность*. Психофизиологические исследования показали, что у таких детей повышена биохимическая и электрическая активность мозга. Недостаток информации, которую можно усвоить и переработать, одаренные дети воспринимают болезненно. Поэтому ограничение их активности чревато негативными реакциями невротического характера.

- одаренные дети обычно обладают *отличной памятью*, которая основана на раннем овладении речью и абстрактным мышлением. Их отличает способность классифицировать и категоризировать информацию и опыт, умение широко пользоваться накопленными знаниями. (Это, в частности, проявляется и в характерном для одаренных детей увлечении коллекционированием).

- внимание к одаренным детям привлекает их *большой словарный запас*, сопровождающийся сложными синтаксическими конструкциями, а также умение ставить вопросы. Многие одаренные дети с удовольствием читают словари и энциклопедии, придумывают слова, должны, по их мнению, выражать их собственные понятия и воображаемые события, предпочитают игры, требующие активизации умственных способностей.

- одаренных детей также отличает *повышенная концентрация внимания* на чем-либо, упорство в достижении результата в той сфере, которая им интересна. Однако свойственное многим из них разнообразие интересов иногда приводит к тому, что они начинают несколько дел одновременно, а также берутся за слишком сложные задачи.

- *Оригинальность мышления*. Способность выдвигать новые, неожиданные идеи, отличающиеся от широко известных, банальных, обычно называют оригинальностью мышления. Проявляется эта особенность в мышлении и поведении ребенка, в общении со сверстниками и взрослыми, во всех видах деятельности. Оригинальность (либо ее отсутствие) ярко выражается в характере

и тематике самостоятельных рисунков, сочинении историй, конструировании и других продуктах детской деятельности.

- *Повышенный интерес к дивергентным задачам.* Творцов с детства отличает то, что они не боятся дивергентных задач. Так условно называются задачи, имеющие не один, а множество правильных ответов. Люди, не склонные к творчеству, исследовательскому поведению, предпочитают задачи, имеющие ясные алгоритмы решения и один-единственный правильный ответ.

- *Способность к оценке.* Оценочная функция как интегральный, структурный элемент одаренности рассматривается многими специалистами. Способность к оценке – производная критического мышления. Она предполагает возможность оценки продуктов собственной деятельности, а также понимание как собственных мыслей и поступков, так и действий, мыслей и поступков других людей. Известный психолог А. М. Матюшкин отмечал, что способность к оценке обеспечивает самодостаточность, самоконтроль, уверенность одаренного, творческого ребенка в самом себе, в своих способностях, в своих решениях, определяя этим его самостоятельность, неконформность и многие другие интеллектуальные и личностные качества [3, с. 112-113].

Особенности психосоциального развития одаренных детей:

- *Лидерство.* В общении со сверстниками (неодаренными детьми) одаренный ребенок довольно часто берет на себя роль руководителя и организатора групповых игр и дел. Основываясь на подобном наблюдении, многие исследователи выделяют в качестве одной из важных черт одаренных детей – склонность командовать другими детьми.

- *Соревновательность, конкуренция* – важный фактор развития личности, укрепления, закалки характера. Опыт побед и поражений, приобретаемый в ходе различных интеллектуальных, художественных, спортивных состязаний, чрезвычайно важен для дальнейшей жизни. Через соревнование ребенок формирует собственное представление о своих возможностях, самоутверждается, приобретает уверенность в своих силах, учится рисковать, приобретает первый опыт “разумного авантюризма”. Источник склонности к соревновательности у одаренных детей следует искать в превышающих обычные возможности ребенка, в способности к высоко дифференцированной оценке.

- *Особенности эмоционального развития.* В качестве одной из основных особенностей развития эмоциональной сферы одаренного ребенка большинство исследователей отмечают повышенную уязвимость. Источником ее является также отмечаемая сверхчувствительность, уходящая корнями в особенности интеллектуального развития. Повышенная эмоциональная чувствительность вполне может рассматриваться как результат более высокого развития исследовательских способностей [1, с. 49-50].

Таким образом, ранее проявление одаренности в детском возрасте требует пристального внимания к ребенку со стороны родителей и педагогов. Желательно, чтобы обучение одаренных детей строилось на основе специально разработанных программ, которые способствовали бы полной реализации твор-

ческого и интеллектуального потенциала, позволяя при этом избежать односторонности психического развития, опасностей искажения личностного развития, а также чрезмерной психической нагрузки и переутомления.

Литература

1. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избранные труды. – М. – Воронеж, 2003.
2. Психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Я. Ярошевского. – 2-е изд. – М., 2000.
3. Савенков А.И. Одаренные дети в школе и дома. – М., 2000.
4. Хеллер К. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков // Современные концепции одаренности и творчества / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М., 2007.

К ВОПРОСУ О РОЛИ НАСЛЕДСТВЕННЫХ ФАКТОРОВ В ФОРМИРОВАНИИ ЛЕВОРУКОСТИ У ДЕТЕЙ

Боченкова М.Ю., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. биолог. наук Сейфулина Г.В.

Различные аспекты леворукости исследуются в отечественной и зарубежной литературе с позиции и педагогики, и психологии, и медицины.

Число леворуких людей в мире имеет положительную динамику: если в 1928 г. было выявлено 3,3% леворуких женщин и 4,7% леворуких мужчин, в 1973 г. – 8,8% леворуких женщин и 10,4% леворуких мужчин, то в 1978 – 1988 гг. число леворуких женщин достигло 12,4%, а леворуких мужчин 13,9% (М. Аннет, Д. Райф, Х. Чемберлен). Увеличение числа леворуких подтверждается и нашими наблюдениями: в школы города Ишима в 1998 г. поступило 5,2% леворуких детей, в 1999 г. – 6,1%, в 2000 г. – 5,5%, в 2001 г. – 7,5%, в 2002 г. – 7,9%, в 2003 г. – 8,3%, в 2004 г. – 8,6%. Возрастание количества леворуких учащихся актуализирует необходимость проведения специальной работы по их адаптации к праворукому миру. Особо остро она проявляется у первоклассников, которых до настоящего времени продолжают обучать по методикам, ориентированным на праворуких школьников [4].

Проблема леворукости как проявление асимметрии полушарий головного мозга рассматривалась в трудах многих ученых. Глубоко исследованы её физиологические (Н.Н. Брагина, Г. Дейч, Т.А. Доброхотова, М.Г. Князева, С. Спрингер и др.) и психологические аспекты (В.Л. Бианки, И.В. Ефимова, А.В. Семенович, Э.Г. Симерницкая, Е.Д. Хомская и др.), разработаны диагностические методы выявления индивидуального профиля латеральных признаков. Достаточно подробно освещен ряд методических вопросов работы (С.М. Бондаренко, Ю.З. Гильбух, Ю.В. Микадзе, Ж. Пиаже, В.С. Ротенберг и др.). Предметом научного поиска ряда ученых стала методика обучения леворуких детей письму в начальных классах (М.М. Безруких, С.П. Ефимова, М.Г. Князева) [2].

Убедительно доказано, что ситуация переучивания леворукого ребенка травматична для его психики (В.А. Айропетянц, А.Д. Беридзе, Е.Н. Соколова, А.П. Чуприков) [1, с. 107-122].

Несмотря на то, что в соответствии с рекомендациями Минздрава СССР с 1985 года в школах отказались от переучивания леворуких детей при обучении письму, еще нередко встречаются его отдельные случаи вследствие неправильного или несвоевременного определения ведущей руки. В результате такого переучивания и использования ориентированных на праворуких методик обучения у леворуких первоклассников появляется невротическая симптоматика: нарушение сна и аппетита, головные боли, страхи, заикание, тики, навязчивые движения, повышенная возбудимость, раздражительность, длительное беспокойство, неусидчивость, вялость, заторможенность, резкая смена настроения, неадекватные реакции, повышенная утомляемость, пониженная работоспособность и т.д. (М.М. Безруких, А.П. Чуприков) [2].

В зависимости от причины возникновения леворукости всех левшей можно разделить на четыре группы: генетические, патологические, переученные (с левой руки на правую) и имеющие вынужденную леворукость (вследствие повреждения или утраты правой руки).

Часто встречающаяся семейная леворукость заставила ученых ответить на вопрос о возможности передачи этого признака по наследству. Существует несколько концепций генетической обусловленности той леворукости, которая называется нормальной, или генетически закрепленной, не связанной с нарушениями в развитии. Значимость генетического фактора подтверждается данными о том, что леворукость особенно часто встречается в семьях, где хотя бы один из родителей – левша. Леворукие дети упоминают о леворуких родственниках в 5 раз чаще, чем праворукие, семейное левшество чаще выявляется среди леворуких, чем среди праворуких детей (М.М. Безруких (2004), С.П. Ефимова (2001), Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер (2000)) [5].

Еще в двадцатых годах XX века было доказано, что вероятность обнаружить леворукого ребенка у праворуких родителей всего 2%, она возрастает до 17%, если один родитель леворукий, и увеличивается до 46%, если леворуки оба родителя. В пятидесятые годы XX века эти цифры уточнили, но они не сильно различаются: 50% детей становятся левшами, если оба родителя левши, 16,7% – если один из родителей левша, и 6,3% – если в семье не было леворукого.

Однако подтверждение возможности влияния генетических факторов еще не отвечает на вопрос о том, как это происходит. Генетические модели, объясняющие возможность передачи рукости из поколения в поколение, должны восполнить этот пробел. Расчетные данные, которые дает любая генетическая модель, должны совпадать с практическими, и чем выше совпадение, тем больше вероятность, что такая модель может быть использована для объяснения наследования рукости.

Существенная роль средового опыта в определении рукости, каза-лось, подтверждается тем фактом, что у младенцев ведущая рука не обнаруживается. Однако

известно, что относительно позднее проявление признака не означает его средовую обусловленность. При изучении рукости приемных детей, усыновленных в младенчестве, было также показано, что приемные родители (в отличие от биологических) оказывают мало влияния на установление ведущей руки у детей.

Одним из подходов к решению этой проблемы является разработка конкретных генетических моделей, объясняющих возможность передачи рукости от поколения к поколению. Экспериментальные данные для построения генетических моделей получают в основном в семейных исследованиях рукости, в том числе при изучении приемных детей, а также в близнецовых исследованиях.

Первые семейные исследования рукости дали основания предположить, что сегрегация по этому признаку происходит по закону Менделя. В результате была предложена простая генетическая модель, в соответствии с которой предполагалось, что рукость определяется действием одного гена, имеющего две различные формы (два аллеля): один аллель R – доминантный, кодирует праворукость, второй l – рецессивный, кодирует леворукость. Ребенок, унаследовавший аллели R от обоих родителей, будет праворуким, равно как и ребенок с генотипом Rl (R – от одного из родителей, l – от другого). Леворукими будут дети с генотипом ll, которые унаследовали аллель l от обоих родителей [7].

Эта модель, однако, не может объяснить тот факт, что, по разным данным, от 45 до 54% детей двух леворуких родителей являются праворукими. Модель предсказывает, что все дети таких родителей должны быть леворукими, поскольку единственный аллель, который леворукие родители могут передать своим детям, это аллель l. Предпринимались попытки усовершенствовать данную модель введением понятия пенетрантности. В частности, предлагалось считать, что манифестация рецессивного гена зависит от случайных факторов, а возможно, и от действия других генов.

Более сложная модель была предложена Дж. Леви и Т. Нагилаки (1972). Они предположили, что рукость является функцией двух генов. Один ген с двумя аллелями определяет полушарие, которое будет контролировать речь и ведущую руку. Аллель L определяет локализацию центров речи в левом полушарии и является доминантным, а аллель l – локализацию центров речи в правом полушарии и является рецессивным. Второй ген определяет то, какой рукой будет управлять речевое полушарие – на своей стороне (ипсилатеральной) или противоположной (контралатеральной). Контралатеральный контроль кодируется доминантным аллелем C, а ипсилатеральный – рецессивным аллелем c. Индивид с генотипом LlCC, например, будет правой с центром речи в левом полушарии. У индивида с генотипом Llcc центры речи также будут расположены в левом полушарии, но он будет левшой. Эта модель предполагает, что рукость конкретного человека связана с характером его межполушарной асимметрии и типом двигательного контроля.

Известный английский психолог М. Аннет (1973, 1992, 1995) на протяжении двадцати лет разрабатывает оригинальную генетическую модель латерализации, коренным образом отличающуюся от модели Леви и Нагилаки. Она выс-

казала гипотезу о том, что большинство людей имеют ген, который называется фактором «правостороннего сдвига» ($rs+$). Если человек имеет этот ген, то он предрасположен стать правой с левополушарной локализацией центров речи. При его отсутствии и наличии пары его рецессивных аллелей ($rs-$) человек может стать как правой, так и левой в зависимости от обстоятельств (например, от условий внутриутробного развития) [10].

В соответствии с гипотезой М. Аннет, в человеческой популяции существует сбалансированный полиморфизм, связанный с распространением доминантного гена «правостороннего сдвига» и его рецессивного аллеля. Более того, с ее точки зрения, влияние этих генов распространяется не только на руку (правшество или левшество), но и на церебральное доминирование, т.е. общее доминирование того или иного полушария головного мозга. Она считает, что выбор предпочитаемой руки является лишь одним из результатов церебральной латерализации, а поскольку невозможно оценить степень латерализации непосредственно, то наиболее простым оказывается использование косвенных способов, среди которых ведущее место занимает оценка руки.

М. Аннет предполагает, что ген правого сдвига приводит к развитию асимметрии, тормозя в раннем онтогенезе развитие, во-первых, височной области (*planum temporale*) в правом полушарии, во-вторых, левой заднетеменной области коры в левом полушарии. Благодаря этому левая височная область получает возможность преимущественного участия в процессах фонологической обработки, а правая заднетеменная – в процессах зрительно-пространственного анализа [10, с. 393–415].

В соответствии с такими представлениями гомо- и гетерозиготные состояния гена правого сдвига могут привести к существенным изменениям в особенностях функционирования каждого полушария, причем наибольшими преимуществами в когнитивной сфере будут обладать гетерозиготы по этому гену. Гомозиготы по доминантному гену ($rs+$) будут испытывать особенно сильный эффект сдвига, следствием которого на поведенческом уровне явится слабость левой руки, вероятно, объединяемая с некоторым ущемлением функций правого полушария (например, пространственных способностей). Присутствие гена $rs+$, с точки зрения Аннет, вообще отрицательно сказывается на пространственных способностях. Гомозиготы по рецессивному гену ($rs-$), напротив, образуют группу риска в отношении развития речевых навыков, в частности фонологических. Экспериментальные доказательства преимущества гетерозигот были установлены при изучении некоторых академических достижений.

Следует подчеркнуть, что поскольку фактор правого сдвига определяет лишь вероятность доминирования левого полушария и правой руки, теория Аннет допускает влияние средовых факторов на ребенка, обладающего любым возможным генотипом.

Леворукость – это не просто предпочтение левой руки, но и совершенно другое распределение функций между полушариями мозга. Это не привычка, не болезнь, не признак гениальности, не результат ошибок родителей или пе-

дагогов. Это один из нормальных вариантов развития организма, который часто зависит от врожденных генетических особенностей строения мозга.

Литература

1. Айрапетянц А.А. Функциональные асимметрии мозга у детей и подростков // Здоровье, развитие, личность. – М., 1990.
2. Безруких М.М. Леворукий ребенок – 2-е изд., дораб. – М., 2004.
3. Брагина Н.Н., Доброхотова Т.П. Функциональная асимметрия человека. – М., 2004.
4. Гольдшмидт Е.С. Особенности функциональной асимметрии мозга у учащихся в зависимости от социально-педагогических условий: автореф. к. биол. н. – Томск, 2005.
5. Дубовинская Н.В., Фарбер Д.А. Психофизиология ребенка. – М., 2000.
6. Ледяева Е.В. Социально-педагогическая адаптация леворуких детей в общеобразовательной школе: автореф. дисс. к.пед. н. – Владимир, 2011.
7. Равич-Щербо И.В. Психогенетика. –М., 2000.
8. Савкина Н.Г. Педагогическая помощь леворуким детям в первый год обучения в школе: автореф. дисс. к. пед. н. – Тюмень, 2005.
9. Эльконин Д.Б. Если ваш ребенок левша. – М., 2005.
10. Annet M. Spatial abilitiy in subgrpoups of left and right handres // Br. J. Psychology, 1992. – V. 83.

ЖЕСТОКОЕ ОБРАЩЕНИЕ С ДЕТЬМИ: ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ И ФАКТОРЫ РИСКА

Брусник А.В., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. психол. наук Прилепских О.С.

Проблема психологической помощи детям, пострадавшим от жестокого обращения, с каждым годом становится острее и актуальнее. Все большее количество детей подвергается насилию: физическому, эмоциональному, сексуальному. Его последствия тяжело отражаются на их психическом развитии: когнитивной и эмоциональной сфере.

Особую значимость для исследования приобретают: философско-социологические и психологические положения, представленные в работах Б.Г. Аналиева, К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Афанасьева, В.В. Бойко, В.М. Иванова, И.С. Кона, А.Н. Леонтьева, В.Т. Лисовского, П.А. Сорокина, Г.Н. Филонова и др.; исследования феномена «синдром избитого ребенка» (Д. Гил, С. Уиздом, М. Страус, Р. Геллес, Р. Джиллес, Дж. Белски и др.); выявление взаимосвязи жестокого обращения с детьми и асоциального поведения (С.А. Беличева, Е.Н. Волкова, Е.М. Вроно, И.Н. Григорович, В.Е. Дружинин, А.А. Северный, Б.Ю. Шапиро, G. G. Conger, A. Guggenbuhl, R. Soonets, A. C. Huston, G. Kagan и др.); определение характерных особенностей детей, проявляющихся как следствие жестокого обращения с ними (А.В. Бабушкин, М.И. Буянов, Е.М. Вроно,

В.С. Собкин, Б.Н. Алмазов, Г. Беккер, К. Бэйли, Р. Джонсон, Э. Дюркгейм, Ж. Кетле, Дж. Кауфман, Р.К. Мертон, А.М. Прихожан, М. Раттер, Ф. Райе, Д.И. Фельдштейн, Г. Фигдор, Д.Халаган) [2].

Частым следствием насилия для ребенка является посттравматический стресс. Его основные симптомы следующие: болезненное проживание заново травмирующей ситуации; состояние повышенной тревожности, отчужденность, стремление к изоляции; регресс в поведении (ребенок не может сделать то, что ранее освоил); изменение самовосприятия, самообвинение («на мне печать»), ощущение полного отличия от других; систематически возникающий гнев, суицидальные помыслы.

Жестокое обращение с детьми, пренебрежение их интересами, не только наносит непоправимый вред их здоровью, но имеет тяжелые социальные последствия. До 10% детей-жертв насилия погибают, у большинства развиваются серьезные отклонения в психическом и физическом здоровье, в эмоциональной сфере, они становятся социально дезадаптированными людьми, не имеющими навыков трудиться, создавать семью, быть хорошими родителями. Важным социальным последствием по отношению к детям является воспроизводство самой жестокости.

Проблема жестокого обращения и невнимательного отношения к детям не является новой для нашего общества, но до последнего времени не признавался сам факт её существования. Следствием этого является отсутствие статистического учета случаев жестокого обращения родителей с детьми; низкий уровень знаний по этой проблеме специалистов.

Одним из проявлений жестокости по отношению к детям является невнимание и беспечность взрослых по отношению к ним. Так доля бытовых травм, полученных детьми из-за невнимания родителей, доходит до 70% от общего количества зарегистрированных травм и отравлений детей младше 14 лет. Среди всех травм со смертельным исходом 45% произошло из-за беспечности взрослых [3].

Согласно медико-социальной модели, жестокое обращение к детям рассматривается как результат дисфункции семьи, в качестве задачи выдвигается помощь в нормализации отношений между самими родителями и детьми, а также медико-психологическая реабилитация пострадавшего ребенка.

Из-за своего положения относительно беспомощных членов семьи дети подвергаются особому риску стать мишенью агрессивного поведения родителей и других взрослых родственников.

Различают четыре основные формы жестокого обращения и пренебрежения детьми:

1. Физическое насилие.
2. Сексуальное насилие или развращение.
3. Психическое (эмоциональное) насилие.
4. Пренебрежение основными нуждами ребенка (моральная жестокость).

Физическое насилие – преднамеренное нанесение ребенку родителями или лицами, ответственными за их воспитание, физических повреждений, которые

могут привести к смерти ребенка или вызывают серьезные нарушения физического или психического здоровья, или ведут к отставанию в их развитии [4].

Телесные наказания практикуются во многих семьях, по крайней мере, время от времени, в качестве общепринятого дисциплинирующего средства. Трудно оценить уровень физического насилия по отношению к детям, так как о многих случаях насилия над детьми не сообщается. Среди факторов родительского отношения самым влиятельным оказался недостаток родительской теплоты, тогда как среди факторов, связанных с самим ребенком, единственно значимыми факторами риска оказались осложнения при беременности и родах.

Значительно чаще среди детей, подвергшихся избиению, встречаются дети, рожденные вне брака. Имеются данные о том, что среди подвергшихся насилию, в 2,5 раза чаще встречаются дети из многодетных семей. От жестокого обращения чаще страдают дети от первых родов.

По данным С.Г. Кемпе, от 5% до 10% детей, подвергшихся насилию своими родителями, погибают. У 28% детей отмечены неврологические и психические отклонения, речевое развитие задерживалось у всех, более чем у 1/3 имела задержка интеллектуального развития [1].

Примерно у 70% детей с жестоким обращением виновниками были их родители, причем от 30% до 60% родителей сами подвергались жестокому обращению в детстве.

Физический вред, причиняемый собственными родителями, – крайне негативный опыт для ребенка. Многие из таких детей проявляют серьезные долгосрочные ухудшения в психологическом здоровье, социальных взаимоотношениях и социальном поведении в целом. Низкая самооценка, тревожность, аутоагрессия и неспособность к доверительным отношениям с другими людьми обычно являются последствиями физического насилия, пережитого в детстве.

Очевидно, что переживание насилия имеет для ребенка серьезные и длительные негативные последствия. В качестве факторов, связанных с трудностями преодоления этого негативного опыта, называются жестокость насилия, наличие более чем одного его вида и высокий уровень родительского давления. При этом было обнаружено, что высокий интеллектуальный уровень и наличие поддержки со стороны одного из родителей снижают неблагоприятное воздействие физического насилия.

Сексуальное насилие или развращение – вовлечение ребенка с его согласия или без такового, осознаваемое или неосознаваемое им в силу функциональной незрелости или других причин в сексуальные действия со взрослыми с целью получения последними удовлетворения или выгоды.

Таким образом, сексуальным насилием или развращением является не только половой акт, но и широкий спектр других сексуальных действий: ласки, демонстрация половых органов, сексуальная эксплуатация, проституция [3].

Анализ показывает, что значительными факторами риска являются: наличие у ребенка физических недостатков (умственной неполноценности), психопатия матери, неблагоприятные жизненные события и наличие отчима.

Таким образом, сексуальное насилие предрасполагает к различным проблемам на эмоциональном и поведенческом уровне, которые сохраняются на протяжении долгих лет и серьезно ухудшают их психологическое здоровье и социальные отношения.

Психическое (эмоциональное) насилие – длительное, постоянное или периодическое воздействие, приводящее к формированию у ребенка патологических черт характера или нарушающее развитие его личности. К этой форме насилия относятся: скрытое неприятие и критика ребенка, оскорбление или унижение его достоинства, угрозы в адрес ребенка, проявляющиеся в словесной форме без физического насилия, преднамеренная физическая или социальная изоляция ребенка, предъявление к ребенку чрезмерных требований, не соответствующих его возрасту и возможностям, ложь и невыполнение обещаний со стороны взрослых, нарушение доверия ребенка. Однократное грубое психическое воздействие, вызвавшее у ребенка психическую травму, также входит в этот вид насилия.

Имеются данные, свидетельствующие, что риск психологического ущерба возрастает с возрастом ребенка и несколько выше у девочек, чем у мальчиков.

Также как и в случаях других форм насилия, пагубное влияние психологического ущерба проявляется в нарушении доверительных взаимоотношений с другими людьми и в развитии социальных навыков. Кроме того, эти дети имеют дефекты, как в интеллектуальном, так и в эмоциональном развитии.

Пренебрежение основными нуждами ребенка – отсутствие со стороны родителей или лиц, их заменяющих, элементарной заботы о ребенке, в результате чего нарушается его эмоциональное состояние, или в результате чего появляется угроза для его здоровья или развития.

Недостаток в удовлетворении может включать:

- отсутствие адекватного возрасту и потребностям ребенка питания, одежды, жилья, образования, медицинской помощи;
- отсутствие должного внимания или заботы, в результате чего ребенок подвергается риску быть жертвой несчастного случая, нанесения повреждений, вовлечение в употребление наркотиков, алкоголя, а также в совершении правонарушений [2].

Недостаток заботы о ребенке может быть не предумышленным, а обусловленным болезнью, чрезмерной занятостью родителей, следствием стихийных бедствий, социальных потрясений.

Таким образом, дети являются уязвимыми жертвами насилия в семье. Показатели распространенности различных форм насилия свидетельствуют о первостепенности данной проблемы. Тяжелые переживания, причиняемые детям теми людьми, которым они доверяют и от которых зависят, могут оказать длительное пагубное воздействие на их физическое, интеллектуальное, эмоциональное и социальное развитие. Одно из наиболее существенных проявлений такого негативного влияния насилия, испытанного ребенком в семье, заключается в том, что у таких индивидов повышается вероятность снова стать жертвой оскорбления в будущем.

Литература

1. Алексеева И.А., Новосельский И.Г. Жестокое обращение с ребенком Причины. Последствия. Помощь. – М., 2005.
2. Жестокое обращение с детьми. Помощь детям, пострадавшим от жестокого обращения, и их родителям / Под ред. Т.Я. Сафоновой, Е.И. Цымбала. – М. 2001.
3. Зиновьева Н.О., Михайлова Н.Ф. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации. – СПб., 2003.
4. Соонетс Р., и др. Недостойное обращение с детьми. – Тарту, 2000.

ВЛИЯНИЕ СКАЗКИ НА РАЗВИТИЕ СЛОВЕСНОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Буркова А.А., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. психол. наук Кучер И.В.

В дошкольном детстве речь ребёнка приобретает новые качественные особенности. Наряду с быстрым ростом словаря идёт практическое овладение более сложными формами предложения, грамматическим строем родного языка. Развитие речи происходит в процессе общения ребёнка с окружающими, которое становится в дошкольном возрасте богаче и разнообразнее благодаря накопленным знаниям и участию детей в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками. Всё это побуждает ребёнка овладевать средствами языка, переходить к новым, более сложным формам словесных высказываний.

На протяжении дошкольного возраста, при правильной организации воспитательной работы, дети практически усваивают основные правила грамматики родного языка и пользуются ими в устной речи. Развитие связной монологической речи рассматривается как центральная задача [6].

Ведущая идея педагога – всестороннее развитие ребёнка. Работа над сказкой даёт возможность решать поставленные задачи, потому что сказка, как образное отображение мира – близка и интересна детям. **Сказка** – это волшебный мир, в который автор погружает нас с тем, чтобы показать, что лучше быть добрым, честным. Сказочные сюжеты требуют особых качеств восприятия, творческого воображения, развитой наблюдательности, чувства образного слова, понимания внутренних мотивов поведения героев. Эти качества в своей совокупности составляют особый тип восприятия – эстетический.

Жизнь детей теснейшим образом связана с жизнью взрослых, но у ребенка есть свое, обусловленное возрастными психическими особенностями видение мира. Все многообразие мира дети воспринимают не так как взрослые, они мыслят вещами, предметами внешнего мира. Их мысли связаны только с конкретными образами.

Сказка для ребенка – это не что иное, как средство постижения жизни, способ познания, осмысления некоторых жизненных явлений, моральных установок общества.

Слушая сказку, ребенок дошкольного возраста проявляет особую внутреннюю активность, становясь как бы соучастником описываемых и воспринимаемых событий. Сказка является универсальным развивающе-образовательным средством, выводя ребенка за пределы непосредственно воспринимаемого, погружая его в возможные миры с широким спектром моделей человеческого поведения и ориентируя в них, обеспечивая богатую речевую среду.

Сказка является одним из важнейших социально-педагогических средств формирования личности. Общеизвестно воздействие сказки на умственное и эстетическое развитие ребенка. Велика ее роль и в развитии речи детей [1].

На важность приобщения детей к красоте родного языка, родного слова, развитие культуры речи указывали многие психологи, педагоги и лингвисты (К.Д. Ушинский, Е.И. Тихеева, Е.А. Флерина, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова, А.И. Максаков и др.).

Сказка, также как и другие произведения устного народного творчества, открывает и объясняет ребенку жизнь общества и природы, мир человеческих чувств и взаимоотношений. Она развивает мышление и воображение ребенка, обогащает его эмоции, дает прекрасные образцы родного языка.

Огромно ее воспитательное, познавательное и эстетическое значение, расширяя знания ребенка об окружающем мире, она воздействует на его личность, развивает умение тонко чувствовать форму и ритм языка. Значение сказки для усвоения детьми словаря в единстве с грамматическим строем языка трудно переоценить. Сказка дает готовые языковые формы, словесные характеристики образа, определения, которыми оперирует ребенок, важно лишь правильно понять их и правильно ими пользоваться [5].

Известный итальянский сказочник Д. Родари написал книгу «Грамматика фантазии», где описал приемы, способствующие развитию детей. Д. Родари подчеркивал, что «дети долго остаются в отношении сказок консервативными; они не хотят что-либо менять в них, настаивают на том, чтобы сказка рассказывалась одним и тем же образом и почти одними и теми же словами». Потом, по его мнению, наступает момент, когда рождается потребность в новых впечатлениях от старой сказки. И тогда дети придумывают для нее новый конец или наделяют героя новыми свойствами, что способствует развитию у детей связной речи, пониманию возможности подбирать слова со сходным или противоположным значением [2].

Следует подчеркнуть, что чувственная сторона восприятия ребенком произведения ни в коей мере не умаляет роли языка и мышления и, тем более, художественного слова, которое ведет ребенка по линии чувственно-образного и абстрагирующего мышления.

А.М. Леушина справедливо утверждает: «Наглядное представление о ситуации рассказа или сказки создается через понимание контекста, смыслового содержания слов и тех речевых конструкций, с помощью которых оформляет свою мысль автор или рассказчик. Так ребенок привыкает контекстную речь переводить на язык наглядных образов, и, наоборот, наглядные образы своих

собственных представлений и переживаний он приучается выражать с помощью развернутой, оформленной контекстной речи» [7, с. 45].

Таким образом, сказка создает у ребенка потребность в новой структуре речи, а ее форма дает необходимые для этого образцы, которые в ходе своего развития он осваивает.

Е.А. Флерина также говорит о целесообразности использования сказок для развития связной монологической речи дошкольников. Она считает, что «лучшим образцом формы рассказывания являются русские народные сказки, на которых следует учиться как технике рассказывания, так и построению рассказа: четкая линия развития действия, ясная, простая структура, динамика в развертывании действия, небольшое количество действующих лиц, яркие, экономные и контрастные образы, ритмичность и звучность языка» [3, с. 74].

Известный психолог Б.М. Теплов отмечает, что отсутствие у детей умений и навыков тормозит развитие и ограничивает проявление их способностей. Это утверждение смело можно отнести и к умению детей связно выражать свои мысли. Поэтому детям необходимо техническое совершенствование речи и голоса. Чем больше ребенок слушает сказки, тем больше образцов речи и слов он получает [6].

Сказка имеет свой язык – лаконичный, выразительный, ритмический. Он близок ребенку, хорошо им воспринимается, поэтому и служит прекрасным образцом для развития речи. Сказка старается ненавязчиво научить ребенка оценивать главные качества героя и никогда не прибегает к психологическому усложнению, что, естественно, благотворно влияет на ее восприятие. Сказка проста, но в тоже время загадочна. Она предлагает ребенку образы, которыми дети наслаждаются, и незаметно для себя усваивает жизненно важную информацию.

Сказки для маленьких развивают фантазию детей, несут определенную дозу информации. С возрастом объем информации увеличивается. При помощи сказок детям даются основы нравственности, они знакомятся с законами, обычаями, взаимоотношениями [7].

Важнейшими средствами развития выразительности детской речи являются произведения художественной литературы и устного народного творчества. Сказка приходит к ребенку в раннем возрасте и сопровождает его всю жизнь. Таким образом, является одним из важнейших социально-педагогических средств формирования личности. При слушании и воспроизведении сказки функционируют и развиваются основные речевые функции – экспрессивная и коммуникативная.

Значение сказки для развития речи детей трудно переоценить. Сказки дают готовые языковые формы, словесные характеристики образа, определения, которыми оперирует ребенок; важно лишь правильно их понять и, усвоив, правильно практически ими пользоваться [3].

Таким образом, как ребенок строит свое высказывание, насколько связно, интересно, живо умеет рассказывать и сочинять, можно судить об уровне его речевого развития, о владении богатством родного языка и одновременно об уровне его умственного, эстетического и эмоционального развития. Воспита-

ние средствами сказки представляет собой сложный педагогический процесс, в котором выполнение разных соподчиненных между собой задач воспитания и обучения ведет к единой цели – всестороннему развитию личности ребенка, обогащению его духовного мира.

Литература

1. Алексиева С.К. Динамика развития детского словесного творчества // Художественное творчество и ребенок / Под ред. Н.А. Ветлугиной. – М., 2002.
2. Аникин В.П. Гипербола в волшебных сказках / Фольклор как искусство слова. Вып. 3. Художественные средства русского народного поэтического слова. – М., 2005.
3. Арушанова А.Г., Юртайкина Т.М. Формы организованного обучения родному языку и развитие речи дошкольников // Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников. – М., 2003.
4. Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. – М., 2005.
5. Карпинская Н.С. Художественное слово в воспитании детей. – М., 2002.
6. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М., 2000.
7. Селиванова Е.Д. Театрально-литературные композиции в детском саду. – М., Просвещение, 2002.
8. Швачкин Н.Х. Развитие речевых форм у старшего дошкольника // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / Под. ред. А.Н.Леонтьева, А.В. Запорожца. – М., 1995.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИИ И ЛИЧНОСТИ КАК ФОКУС СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Буркова А.А., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. психол. наук Горбушина И.А.

Проблема влияния профессии на личность периодически возникает в фокусе внимания исследователей, но до настоящего времени остается актуальной и недостаточно разработанной. Л.И. Анцыферова считает, что «в ходе профессионального становления личности происходит расширение и обогащение всей системы жизненных отношений человека» [4, с. 13].

Рассуждая о соотношении личности и деятельности, Л. И. Анцыферова утверждает, что «профессиональная деятельность обеспечивает полноценное развитие способностей лишь в меру того, насколько в ней происходит развитие целостной личности и ее передвижение на новый уровень социального бытия» [4, с. 13].

От необходимости познания единичных, конкретных видов деятельности для понимания психологии личности писали многие авторы. Например, по мнению, Г. В. Суходольского, «в психологическом описании деятельности должны находить адекватное отражение как общие, так и частные и даже «единичные» особенности изучаемой деятельности в их диалектическом единстве» [8, с. 40].

«Субъектность – это результат интеграции отдельных психических механизмов и процессов, соотносенных с той функцией, которую они реализуют в деятельности», – пишет О. С. Анисимов. Именно деятельность связывает воедино отдельные психические механизмы и процессы, устанавливает взаимозависимость между ними и подтверждает влияние на процессы изменения отдельных механизмов за счет воздействия на другие, включенные в единую деятельность [9, с. 209].

Г.В. Суходольский отмечает, что «...психическое развитие человека есть процесс перехода внешней деятельности во внутреннюю (интериоризация) и процесс перехода внутренней деятельности во внешнюю (экстериоризация), преобразующий среду, создающий культурные ценности» [8, с. 48].

Важность фактора направленности личности выделял и Е. С. Кузьмин: «В действительности самыми существенными в восприятиях являются предположения, ожидания человека, которые основаны на его прошлом опыте, на его деятельности и выражаются в направленности деятельности. Что и какие признаки в действительности воспринимает субъект, определяется его миром положений, целями его деятельности, прошлым опытом» [7, с. 27].

Обсуждая связь деятельности и личности, А.И. Китов выделяет следующие функции деятельности в жизни личности:

- деятельность – это специфический механизм удовлетворения потребностей личности;
- деятельность объективирует внутренний мир личности, делает его доступным для наблюдения со стороны;
- деятельность преобразует не только ощущаемый мир, но и внутренний;
- деятельность переносит личностные качества и свойства, способности и мастерство человека на свой предмет, в котором они затухают и покоятся; на предмете деятельности всегда можно обнаружить отпечаток личности, например, изучая следы преступления;
- деятельность не только проявляется вовне (экстериоризуется), но одновременно она интериоризуется, то есть, свертывается, принимает идеальную форму и влечет за собой существенные изменения в психике.

При этом А.И. Китов выделяет три направления влияния деятельности на личность:

- 1) совершенствуются механизмы психического отражения;
- 2) деятельность «оседает» в психике как система знаний;
- 3) деятельность переносит во внутренний мир личности свои аспекты, и в том числе идеологические [5, с. 13].

К.А. Абдулханова-Славская считает, что общественные отношения «позволяют понять разную меру развития индивида не в зависимости от его трудолюбия, а в зависимости от конкретно-исторического способа включения индивида в труд (принудительно – в одни и, следовательно, свободного – в другие эпохи)» [1, с. 79].

Анализируя концепцию С.Л. Рубинштейна о влиянии игры, учения и труда на развитие человека, Б.Г. Ананьев писал: «Что касается труда, то рассматри-

ваемая концепция фактически исключала его из факторов становления индивидуального сознания и формирования личности, поскольку весь этот длительный процесс выполняет функцию лишь подготовки к труду как основной да и, пожалуй, с этой точки зрения единственной формы деятельности взрослого человека» [2, с. 158]. И дальше: «Генетическая концепция деятельности показала свою недостаточность и в отношении взрослых людей. С переходом от учения к труду, согласно этой концепции, начинается зрелость гражданская, умственная и моральная» [2, с. 159].

Долгое время в нашей психологической и педагогической науке неявно подразумевалось, что трудовая деятельность, труд является основным и главным фактором формирования человека. Считалось, что взрослый трудящийся человек уже является зрелым и всесторонне развитым. Много писалось о воспитательных влияниях труда, профессиональной деятельности на процесс только позитивного формирования личности.

Каждый из видов труда обладает воспитательными возможностями в разной степени. Один труд может способствовать всестороннему развитию личности, другой же тормозить это развитие. В частности, классики марксизма писали об отупляющем влиянии конвейерного труда на предприятиях. Как точно пишут психологи, авторы учебника «Эргономика», «исследования показывают, что малокавалифицированный, неинтересный, физически тяжелый труд не стимулирует развитие личности работника, ограничивает его стремление к духовному росту и нередко сопряжен с асоциальными формами поведения» [8, с. 9].

Они справедливо считают, что одной из целей эргономики является «обеспечение условий для развития личности трудящихся в процессе труда», но предполагают, что «основным путем ее достижения служит постепенное органическое соединение физического и умственного труда, последовательное повышение содержательности труда во всех профессиях» [8, с. 12].

Во-вторых, что очень существенно, труд обладает воспитывающими возможностями только в потенции. Воспитательные возможности всякого труда присутствуют только в скрытом виде. А. С. Макаренко писал о том, что труд обладает свойством нейтральности по отношению к эффектам воспитания [6, с. 42]. Он может воспитать и духовно богатую личность, и раба, эгоиста.

Обычно в профессиональном и, в частности, в психологии труда, инженерной психологии явно или неявно предполагается, что в труде человек развивается, причем только в позитивном смысле. Нам же кажется, что при этом он еще и деформируется. Недопонимание этого выглядит странным. К сожалению, многие исследователи чисто механически цитируют и трактуют марксово понимание труда как «расходование» человеком своей рабочей силы в особой форме.

Действительно, в профессиональной деятельности человек не только развивается, но и расходует, утрачивая при этом нечто очень важное. Причем не только свою силу в физическом, физиологическом, механическом смысле, но и еще некоторые другие ресурсы и потенции.

Потенциальные воспитательные возможности труда могут быть реализованы

лишь только при соблюдении определенных условий. Эти условия еще только предстоит исследовать и описать, причем для каждого вида труда по отдельности.

Для обеспечения полноценного развития необходимо исследовать негативные аспекты того или иного вида профессиональной деятельности, которые надо обязательно учитывать при организации профилактики и воспитательной работы со взрослыми людьми.

Таким образом, по отношению к каждой профессиональной деятельности необходимо отдельно рассматривать то позитивное и негативное в ней, что может благотворно и отрицательно влиять на личность.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М., 1980.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М., 1977.
3. Анисимов О.С. Категорияльная версия методологического аппарата психологии. – Новгород, 2000.
4. Анцыферова Д.И. Методологические принципы и проблемы психологии // Психологический журнал. – 1962. – Т. 3. – № 2.
5. Китов Л. К. Психология управления. – М., 1983.
6. Лобзав А.С. Психологические трудности взаимодействия должностных лиц в процессе принятия решений в сфере охраны правопорядка // Тезисы к 1 Все-союзной конференции по психологии управления. – М., 2009.
7. Социальная психология личности. – М., 2009.
8. Суходольский Г.В. О требованиях к психологическому изучению деятельности // Личность и деятельность. – Л., 1982.

АРТ-ТЕРАПИЯ: ТЕХНИКА «РАССКАЗА В КАРТИНКАХ»

Водяшина Е.Ю., г. Железноводск

Научный руководитель: канд. психол. наук Шельнова Е.В.

Искусство помогает человеку выразить себя, донести свою мысль до остальных. Люди, которые владеют языком звука, цвета, движения, дают нам новый опыт жизни, который помогает нам жить, вносит в наш мир радость, мудрость и честность. Изобразительная деятельность позволяет достичь состояния психического комфорта. При этом «художник» превращается в «зрителя», избавляясь от проблемы, как бы наблюдая ее со стороны. Таким образом, техника «рассказа в картинках» помогает рассмотреть какую-либо проблему в динамике, воссоздать цепочку обстоятельств и поступков. Человек осознает свое отношение к тому, что происходит и тем самым может его изменить.

Данная техника имеет особую ценность в работе с лицами, которые затрудняются дать вербальное описание событий и чувств (Гудман, 2000).

Обычно и дети и взрослые с удовольствием описывают словами то, что они нарисовали. Главная задача арт-терапевта в этой своеобразной изобразительной игре – помочь пациенту разобраться в своих проблемах и связанных с ним

переживаний; в осмыслении тех символических образов, которые воспринимаются им как опасные для него; в формировании у него новых интересов, значимых для его дальнейшего психосоциального развития.

Наряду с терапевтическим значением, техника «рассказа в картинках» имеет большую диагностическую ценность:

- предоставляет участникам высокую степень свободы и самостоятельности;
- предоставляет возможность для выражения агрессивных чувств;
- ускоряет прогресс в терапии;
- дает основания для интерпретаций и диагностической работы в процессе терапии;
- позволяет работать с мыслями и чувствами;
- помогает укрепить терапевтические взаимоотношения;
- способствует возникновению чувства внутреннего контроля и порядка;
- способствует возникновению чувства внутреннего контроля и порядка;
- развивает и усиливает внимание к чувствам;
- усиливает ощущение собственной личностной ценности, повышает художественную компетентность.

С этой помощью можно получить гораздо больше информации, чем с многочисленных бесед с клиентом в течение нескольких месяцев. Иными словами, при такой диагностике психолог предоставляет инициативу клиенту и опирается на его систему значений. Нужно предложить участнику изобразить, что изменилось в нем самом и в его семье, когда он заболел. Тематические задания для серии рисунков могут быть следующими. Нарисуйте и расскажите:

Как вы узнали о своей болезни? Что изменилось в вас, когда это произошло? Нарисуйте самые страшные представления о своей болезни. Нарисуйте, что будет, когда болезнь пройдет. Нарисуйте себя здоровым и сильным. Нарисуйте себя в будущем.

Исходя из особенностей рисунков, можно предположить, на чем сфокусированы реакции клиента: на чувствах или на проблеме. В первом случае в рисунках отражается страх смерти, боли в связи с медицинскими процедурами и т. д. Для второй группы характерно изображение различного медицинского оборудования, больничных помещений и т. д.

Арт-терапевту важно понять истинные причины переживаний клиента. С помощью соответствующих вопросов специалист должен прояснить, объяснить изображение и понять заключенный в нем смысл. Это помогает выбрать адекватную арт-терапевтическую стратегию. Арт-терапия предоставляет участникам высокую степень свободы и самостоятельности, также поощряется характер творческой деятельности. Участники определяются с замыслом, выбирают форму, материалы, цвета в соответствии с выбранной темой, сами контролируют последовательность действий. За участником остается право выбирать меру участия в групповой работе. Творчество, как известно, само по себе обладает целительной силой. Арт-терапия искусством также позволяет работать с мыслями и чувствами, которые кажутся непреодолимыми. Иногда не-

вербальное средство оказывается единственным инструментом, вскрывающим и проясняющим интенсивные чувства и убеждения.

Данный метод помогает укрепить терапевтические взаимоотношения, способствует возникновению чувства внутреннего контроля и порядка [3].

Недостатком терапии искусством является то, что личностный характер заданий может стимулировать уход в себя, а не приводить к раскрытию и установлению контактов. И хотя для большинства людей искусство есть достаточно безопасный способ выражения чувств, некоторые очень сопротивляются самовыражению при помощи искусства.

Занятия могут быть структурированными или неструктурированными. *Структурированные занятия* включают в себя изобразительные средства, однако содержание творческой деятельности, форма воплощения задуманного, темп работы определяются самим участником. *На неструктурированных занятиях* участники самостоятельно выбирают тему, материалы, инструменты. На занятиях всегда используются музыка, пение, движение, танец, драма, поэзия, сочинение историй и т.д. Такие формы, которые одновременно сочетаются с различными способами творческого самовыражения, принято называть мультимедийными.

В структуре каждого занятия можно выделить две основные части. Первая – невербальная, творческая, неструктурированная. Основное средство самовыражения – рисунок (живопись). Вторая – вербальная, апперцептивная и формально более структурированная. Она предполагает вербальную интерпретацию нарисованных объектов и возникших ассоциаций.

В арт-терапии сложились различные подходы к отбору и классификации тем для занятий, они прежде всего связаны с освоением изобразительных материалов; общие темы, позволяющие исследовать широкий круг проблем и переживаний участников группы; темы, связанные с исследованием системы отношений, образа «Я»; темы, имеющие особую значимость при парной работе участников группы, а также темы, предназначенные для работы с семьями; темы для совместной изобразительной деятельности участников группы [1].

Так, темы «Добро и зло», «Черное и белое», «День и ночь», «Судьба» позволяют развивать коммуникативные навыки, преодолевать социальную отчужденность, выстраивать гармоничные взаимоотношения с коллективом.

Рассмотрим этапы построения занятий:

Первый этап. Настрой («разогрев»). Начало занятия – это настрой на творчество. Задача этого этапа – подготовка участников к спонтанной художественной деятельности и внутригрупповой коммуникации. Здесь используются игры, двигательные и танцевальные упражнения, несложные изобразительные приемы.

Второй этап. Актуализация визуальных, аудиальных, кинестетических ощущений. Здесь также можно использовать рисунок в сочетании с элементами музыкальной и танцевальной терапии. Данный этап занятия располагает к косвенной диагностике. Так, некоторые дополнительные сведения об авторе можно получить при интерпретации рисунков в соответствии с устоявшимися крите-

риями известных проективных методик. Однако следует избегать прямолинейных аналогий и поспешных выводов. Таким образом, человек невербальным языком сообщает о своих проблемах и чувствах, учится понимать и анализировать свои эмоции. Продукт изобразительного творчества сублимирует разрушительные, агрессивные тенденции автора и предупреждает тем самым их непосредственное проявление в поступках.

Третий этап. Индивидуальная изобразительная работа (разработка темы). Этот этап занятия предполагает индивидуальное творчество для исследования собственных чувств, проблем переживаний. Все виды подсознательных процессов, в том числе страхи, сновидения, внутренние конфликты, ранние детские воспоминания, отражаются в изобразительной продукции при спонтанном творчестве. Данный этап занятия располагает к косвенной диагностике. Некоторые дополнительные сведения об авторе можно получить при интерпретации рисунков в соответствии с валидными критериями известных проективных методик.

Четвертый этап. Активизация вербальной и невербальной коммуникации. Главной задачей этого этапа является создание условий для внутригрупповой коммуникации. Каждому участнику предлагается показать свою работу и рассказать о тех мыслях, чувствах, ассоциациях, которые возникли у него в процессе изобразительной деятельности. Степень открытости и откровенности зависит от уровня доверия к группе. Можно предложить участникам сочинить историю про свой рисунок и придумать для него название. Начинать рассказ можно словами «Жил-был человек, похожий на меня...». Такое начало облегчает вербализацию внутреннего состояния и усиливает эффект проекции и идентификации. По рассказу участника можно понять, кого он осуждает, кому сочувствует, кем восхищается. Поэтому нетрудно составить представление о нем самом, его ценностях и интересах, отношениях с окружающими.

Пятый этап. Коллективная работа в малых группах. Участники придумывают сюжет и разыгрывают небольшие спектакли. Этот этап помогает участникам освободиться от травмирующих переживаний и освобождению неприятных эмоций.

Шестой этап. Рефлексивный анализ. Предполагает рефлексивный анализ в безопасной обстановке. Здесь обычно присутствуют элементы спонтанной «взаимотерапии» в виде доброжелательных высказываний, положительного программирования, поддержки. Атмосфера эмоциональной теплоты, симпатии, заботы, позволяет каждому участнику пережить ситуацию успеха в той или иной деятельности. Участники приобретают положительный опыт самоуважения и самопринятия, у них укрепляется чувство собственного достоинства, постепенно корректируется образ «Я». В завершение необходимо подчеркнуть успех всех и каждого [2].

Рассмотрим некоторые техники применения данного упражнения:

Упражнение 1. «Рисование с партнером». Это упражнение превосходно для исследования межличностных взаимоотношений и конфликтов. Участникам дается следующая инструкция. «Выберите партнера. Положите между со-

бой и партнером большой лист бумаги, возьмите каждый по несколько цветных мелков. Внимательно посмотрите друг другу в глаза и затем спонтанно начинайте рисовать. Старайтесь выразить свои чувства. Если вы хотите общаться с партнером, делайте это с помощью линий, форм и цветов». Когда закончите рисовать, обменяйтесь с партнером впечатлениями о том, что происходило во время упражнения. Говорите о любых эмоциях, которые у вас вызывает рисунок партнера. Посмотрите, не можете ли вы провести параллели между тем, как вы рисуете, и тем, как функционируете в группе. Постарайтесь узнать что-то о своем партнере».

Упражнение 2, «Зеркало». Первый вариант – один участник исполняет роль лидера, другой – ведомого. Задача последнего – повторять движения лидера как можно точнее, в том же темпе. После обсуждения партнерами чувств и переживаний происходит обмен ролями. В конце упражнения выясняется, в какой роли каждый из участников чувствовал себя увереннее, комфортнее и т. д.

Второй вариант – использование тактильного контакта рук. Участникам необходимо встать друг напротив друга, соединить кончики пальцев и попробовать совершать руками синхронные движения. Далее обсуждается, насколько гармоничны были действия каждого в паре. Проявились ли в этом упражнении лидерские позиции?

Упражнение 3. «Путаница». Оно выявляет степень групповой сплоченности и настраивает участников на взаимодействие. Может использоваться на любом арт-терапевтическом занятии, но лучше всего – на первом и заключительном. Упражнение начинается с работы в парах. Участникам предлагается совместно создать на полу пять точек опоры, затем – шесть, семь. Это простое задание. Решение его, как правило, тривиально: четыре точки опоры – это ноги двух участников, пятая – две соединенные руки [3].

Далее «разогрев» продолжается в малых группах по шесть человек. Им предстоит объединиться и создать от четырех до пятнадцати и более точек опоры на полу. После этого всем участникам предлагается встать в центре условного круга, придвинуться как можно ближе друг к другу, закрыть глаза и поднять обе руки вверх. Одной рукой нужно на ощупь найти пару. Другая рука остается свободной. Затем арт-терапевт соединяет свободные руки таким образом, чтобы получилась «путаница». Участникам надо «распутаться» и образовать общий круг, не разрывая спонтанно образованные «связи» друг с другом.

Таким образом, анализ современных исследований показывает, что терапия искусством объясняет полезность этого метода для лечебных целей. Арт-терапия предоставляет возможность участника выразить агрессию чувств в социально приемлемой манере. Рисование, живопись красками или лепка являются безопасными способами разрядки напряжения. Подсознательные конфликты и внутренние переживания легче выразить с помощью зрительных образов, чем в разговоре во время вербальной психотерапии. Невербальные формы коммуникации могут с большей вероятностью избежать сознательной цензуры. Терапия искусством дает основания для интерпретаций и диагностичес-

ких работ в процессе терапии. Творческая продукция ввиду ее реальности не может отрицаться клиентом. Содержание и стиль художественной работы предоставляют терапевту огромную информацию. Кроме того, сам автор может внести вклад в интерпретацию своих собственных творений.

Литература

1. Арт-терапия – новые горизонты /Под ред. А.И.Копытина. – М., 2006.
2. Грегг М. Ферс Тайный мир рисунка. Исцеление через искусство. –СПб., 2000.
3. Копытин А.И. Основы арт-терапии. – СПб., 1999.
4. Лебедева Л.Д. Педагогические аспекты арт-терапии //Дидакт.-М., 2000.
5. Рудестам К. Групповая психотерапия. – СПб., 1998.

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Гаврилова И.А., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. психол. наук Францева Е.Н.

Дошкольное детство представляет собой период интенсивного развития всех психологических процессов, которые обеспечивают ребенку возможность ознакомления с окружающей действительностью.

Ребенок учится воспринимать, думать, говорить; он овладевает многими способами действия с предметами, усваивает поведение и начинает управлять собой. Все это предполагает работу памяти. Без нее не возможно усвоение общественного опыта, расширение связей ребенка с окружающим, не возможна и его деятельность.

Память существует у ребенка с момента рождения, без этого было бы не возможно, какое-то ни было развитие. Мозг ребенка особо пластичен, он с легкостью запечатлевает полученный опыт. Если мы посмотрим, какое количество новых действий осваивает ребенок за первые три года жизни, то поразимся объемам его памяти. Достаточно напомнить, что в течение полутора лет (с 1 года 6 месяцев до 3 лет), дети практически овладевают родным языком. Дошкольный возраст характеризуется интенсивным развитием способности к запоминанию воспроизведению. Период, на который запоминаются люди, события в дошкольном детстве отодвигаются на определенно долгие сроки. В самом деле, если нам трудно или почти невозможно припомнить что-либо из событий раннего детства, то дошкольное детство составляет много ярких воспоминаний. Особенно это относится к старшему дошкольному детству [1, с. 14-15].

В усвоении первоначального опыта принимают участие двигательная, эмоциональная и образная память. Дети раннего возраста, которым много читают, нередко поражают взрослых тем, что запоминают наизусть длинные стихотворения и сказки. Такое запоминание, однако, ничего не говорит об общем умственном развитии, скорее это результат работы памяти ребенка.

Развитие памяти в дошкольном возрасте характеризуется постепенным переходом от непроизвольного запоминания к произвольному и опосредствованному запоминанию и припоминанию.

В настоящее время в детских образовательных учреждениях педагоги ведут работу по развитию памяти дошкольников. Такая работа ведется в основном на основе систематических повторений пройденного материала на различных занятиях. Но не проводится своевременная диагностика уровня развития памяти. Нередко такая диагностика проводится психологами перед поступлением ребенка в школу. Таким образом, что все дети идут в школу с разным уровнем развития памяти. Хотя, при своевременном диагностировании и выявлении недостатков в развитии памяти дошкольников, а также проведении своевременной целенаправленной коррекционно-развивающей работы можно свести до минимума количество детей с низким показателем уровня развития памяти. На данном этапе у ребенка может быть недостаточно развито умение быстро, точно, полно воспринимать, узнавать и воспроизводить материал.

Дошкольный возраст характеризуется интенсивным развитием способности к запоминанию и воспроизведению. В старшем же дошкольном возрасте (5 и 6 лет) совершается переход от непроизвольной памяти к начальным этапам произвольного запоминания и припоминания. Шестилетние дети даже в обычных условиях могут самостоятельно образовывать мысленные логические связи между запоминаемыми словами. О наличии таких связей в памяти ребенка свидетельствует характер воспроизведения им материала, в частности тот факт, что при воспроизведении по памяти ребёнок этого возраста может изменять порядок называния предметов, объединяя их по значению в смысловые группы. Анализ приёмов, которыми пользуются дети для запоминания, показывает, что те из них, кто решает задачу с помощью вспомогательных средств, строят свои операции иначе. Однако для опосредованного запоминания требуется не только сила механической памяти, сколько способность разумно распорядиться материалом, определённым образом его структурировать [2, с. 47-48].

В настоящее время данная проблема является актуальной, так как развитие памяти необходимо для успешного обучения и образования детей. На сегодняшний день существует объективная необходимость развития памяти у старших дошкольников. Это будет способствовать не только развитию познавательной сферы ребенка, но и успешности учебной деятельности в будущем.

Как правило, дети, поступившие в первый класс, умеют читать, писать и, казалось бы, полностью подготовлены к школьному обучению. Однако, часть первоклассников, сталкиваясь с постоянной умственной нагрузкой, обнаруживает трудности в решении и объяснении математических задач, формировании определенных правил и понятий, в установлении и обосновании причинно-следственных связей. Одна из распространенных причин такого явления – недостаточное развитие в дошкольном возрасте словесно-логической памяти.

При обучении в школе возникают большие проблемы с запоминанием школьного материала, что отражается на успеваемости. Государственные об-

разовательные стандарты дошкольного образования ставят перед воспитателями важную задачу – развитие памяти у детей дошкольного возраста. Поэтому, одной из важных задач подготовки детей к школе является формирование и развитие произвольной памяти.

Эта проблема явилась предметом специального исследования таких ученых и психологов как Смирнов А.А., Зинченко П. И., которые раскрыли новые и существенные законы памяти как осмысленной деятельности ребёнка, а также Мухина В., Овчарова Р.В., Битянова Р., Астаханова Р. и др.

Наиболее подробно вопросы памяти человека разработаны в трудах ученых прошлого и современности: А. Бине, Г. Эббингауз, К. Бюлер, Т. Рибо, З. Фрейд, П. Жане, Л.С. Выготский и т.д.

Память, как способность запечатлевать и сохранять впечатления, дарована человеку с самого рождения, но владеть и управлять ею мы учимся всю жизнь. Люди с древних времен старались изобретать приемы, помогающие запоминать нужную информацию, передавая их из поколения в поколение под общим названием «мнемотехника» (от греч. «мнемо» – память) [3, с. 9].

Мнемотехника – совокупность специальных приемов и способов, облегчающих нужной информации и увеличивающих объем памяти путем образования ассоциаций (связей), замена абстрактных объемов и фактов на понятия и представление, связывание объектов с уже имеющейся информацией в памяти различных типов для упрощения запоминания в виде изображения, набора символов либо предметов некоего объекта, субъекта, либо явления, достаточно полно описывающей его и облегчающей его запоминание. Мнемоническое запоминание состоит из четырех этапов: кодирование в образы, запоминание (соединение двух образов), запоминание последовательности, закрепление в памяти [4, с. 98-99].

Наряду с мнемотехникой, так же выделяют прием под названием пиктограмма. Прием пиктограмм особенно хорош для людей так называемого «зрительного» типа. Пиктограмма – это рисуночное письмо, совокупность графических образов, которые человек придумывает сам с целью запоминания и последующего воспроизведения каких – либо слов и выражений. Этот прием хорошо работает при запоминании текстов, в том числе и стихотворных.

Кроме реализации всех общих условий, способствующих развитию памяти, стимулировать этот процесс помогут специальные упражнения и игры. Как только малыш произнес первые слова, с ним можно обсуждать все, что происходит вокруг: что видели на прогулке, чем занимались утром, что кушали на завтрак, с какими игрушками возились в песочнице. Сначала, конечно, перечислять все это будут взрослые, но постепенно кроха присоединится к игре. Чтение книг, заучивание стихов, разгадывание загадок, головоломок, ребусов – все это помимо общего развития, прекрасно развивает память.

Литература

1. Возрастные особенности психического развития детей: учебное пособие / Под ред. И.В. Дубровиной, М.И. Лисиной. – М., 2000.

2. Истомина З.М. Развитие памяти: учебное пособие. – М., 2000.
3. Житникова Л.М. Учим детей запоминать. – М, 2005.
4. Зиганов М.А., Козаренко В.А. Мнемотехника. – М., 2000.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ЗАВИСИМОСТЕЙ

Гончарова А.Н., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. психол. наук Хилько О.В.

Зависимость и аддикция принадлежат к числу относительно новых для отечественной науки терминов. В публикациях отечественных авторов рассматривается почти исключительно зависимость от химических веществ. Вместе с тем все, более отчетливо проявляется тенденция к расширению понятия «аддикция»: наряду с традиционными (так называемыми химическими), все чаще упоминаются поведенческие зависимости. Не последнее место в перечне поведенческих видов зависимости занимает зависимость от интернета.

Терминология проблемы интернет-зависимости еще не вполне устоялась. Применяются наименования “зависимость от интернета”, или “интернет-аддикция” (Internet Addiction Disorder, или IAD, Internet Behavior Dependency), а также “избыточное/патологическое применение интернета” (Internet Overuse, Pathological Internet Use). При обилии наименований специалисты достаточно едины в определении поведенческих характеристик, которые могли бы быть отнесены к этому феномену (или синдрому) [1, с. 251-253]:

- неспособность и активное нежелание отвлечься даже на короткое время от работы в интернете, а уж тем более прекратить работу;
- досада и раздражение, возникающие при вынужденных отвлечениях, и навязчивые размышления об интернете в такие периоды;
- стремление проводить за работой в интернете все увеличивающиеся отрезки времени и неспособность спланировать время окончания конкретного сеанса работы;
- побуждение тратить на обеспечение работы в интернете все больше денег, не останавливаясь перед расходом припасенных для других целей сбережений или накоплением долгов;
- готовность лгать друзьям и членам семьи, преуменьшая длительность и частоту работы в интернете;
- склонность забывать при работе в интернете о домашних делах, учебе или служебных обязанностях, важных личных и деловых встречах, пренебрегая занятиями или карьерой;
- способность освободиться на время работы в интернете от ранее возникнувших чувств вины или беспомощности, от состояний тревоги или депрессии, обретение ощущения эмоционального подъема и своеобразной эйфории;
- нежелание принимать критику подобного образа жизни со стороны близких или начальства;

- готовность мириться с разрушением семьи, потерей друзей и круга общения из-за поглощенности работой в интернете;
- пренебрежение собственным здоровьем и, в частности, резкое сокращение длительности сна в связи с систематической работой в интернете в ночное время;
- избегание физической активности или стремление сократить ее, оправдываемое необходимостью выполнения срочной работы, связанной с применением интернета;
- пренебрежение личной гигиеной из-за стремления проводить все без остатка “личное” время, работая в интернете.
- Еще до того, как приобрел широкую известность и популярность интернет, психологи уже заговорили о зависимости от компьютера. Первое и до сих пор наиболее тщательное исследование феномена зависимости от компьютера было проведено в 1980-х годах английским психологом М. Шоттон [2, с. 329-344].

Исследование, в котором участвовало более 100 проявляющих зависимость от компьютера профессиональных программистов и профессионально работающих с компьютерами любителей, осуществлялось посредством опроса, интервьюирования испытуемых; в нем применялись стандартные психологические тесты и специально разработанные опросники. Наряду с теми, кто характеризовался как зависимый от компьютера, были исследованы – с применением того же исследовательского инструментария – две контрольные группы.

Согласно выявленным Шоттон социально-демографическим параметрам, проявляющие зависимость от компьютера – это чаще всего высокообразованные мужчины. Средний возраст выборки составляет около 30 лет, они обычно работают в области науки или техники, более половины из них – перворожденные дети у своих родителей. По сравнению с контрольной группой они относительно реже женаты и у них относительно меньше детей. У зависимых от компьютера испытуемых оказался высокий уровень интеллектуального развития (многие из них принадлежат сообществу обладателей сверхвысокого коэффициента интеллекта Mensa). Согласно признаниям большинства испытуемых, они проявляли теоретический и практический интерес к электронике еще до того, как приобрели начальный опыт работы с компьютером.

Исследование К. Янг [3] было посвящено зависимым от коммуникативных ресурсов интернета. Бегство в виртуальную зависимость от интернета – процесс стадийный: на первой стадии происходит знакомство и заинтересованность интернетом и новыми возможностями (engagement), на второй – интернет замещает значимые стороны жизни (substitution), на третьей – можно говорить о собственно бегстве (escape): «вы совершаете бегство из реального мира и из своей жизни, и это бегство не дает вам предпринять попытки что-либо изменить в своем реальном мире. Вы живете где-то в другом месте». Янг с коллегами разработала трехуровневую модель зависимости от интернета (ACE) [3]:

- Accessibility – доступность интернет-ресурсов (интернет-магазин и казино открыты круглосуточно);

- Control – контроль за своими действиями (сам кликаешь по ссылкам и жмешь на кнопки);

- Excitement – эмоциональный подъем, возбуждение от результатов собственных действий – возможных выигрышей/проигрышей, полученных доходов (в том числе отрицательных), побед или поражений в аукционах и т.д.

Дж. Грохол [1] считал, что феномен зависимости от интернета – не более чем стадия освоения информационных технологий и, в частности, интернета. “Зацикливание” на первой стадии – стадии “очарования” (enchantment) выражается у новичка в поведенческих реакциях, которые могут быть восприняты как психологическая зависимость. Естественное избавление от возможной зависимости знаменует переход на стадию “разочарования” (disillusionment), за которой следует стадия “сбалансированности” (balance). Такие же стадии, как полагает Грохол, проходит и квалифицированный пользователь интернета, когда принимается за освоение нового для себя сетевого ресурса.

Исследование Н. Шапир [1, 25] выявило, что у 95% обследованных субъектов, подверженных феномену зависимости от интернета, имеется близкий родственник, лечившийся у психиатра, а 85% сами лечились у специалиста по психическому здоровью. Шафер с коллегами высказывают мнение, согласно которому наблюдаемые феномены зависимости от интернета могут на самом деле оказаться отражением иных, первичных психических заболеваний. При этом для обследованных не характерны ни депрессия, ни обсессивно-компульсивные расстройства (т.е. наличие навязчивых состояний), на которые чаще всего ссылаются при обсуждении феномена зависимости от интернета.

Наряду с зависимостью от Интернет, распространенной в наше время является зависимость от компьютерных игр. Сегодня подавляющее большинство детей, подростков и молодежи увлекаются компьютерными играми, проводя за этим занятием большинство свободного времени, считая это занятие безобидным и даже полезным. Специалисты же в этой области придерживаются кардинально противоположного мнения, считая чрезмерное увлечение видео играми опасным занятием для психического здоровья человека и ставя зависимость от компьютерных игр в один ряд с алкогольной и наркотической зависимостью. Так, по данным психологов, более 30%, играющих в компьютерные игры, злоупотребляют этим занятием, а 10% из них находятся в психологической зависимости и нуждаются в помощи специалистов [4].

Хотя подобной проблеме подвержены, прежде всего, молодое поколение подросткового возраста, случаи игровой зависимости встречаются и у взрослой половины населения. Поэтому проблема зависимости от видео игр не сходит с уст психологов и психотерапевтов, с каждым годом набирая все большие масштабы.

Большинство родителей не уделяют достаточного внимания контролю над времяпровождением своих детей возле мониторов компьютера, считая, что этот вариант лучше, чем шатание по улицам с непонятными компаниями, даже не подозревая, что последствия от такого времяпровождения могут быть куда серьезнее,

чем им кажется. Все чаще звучит в новостях: “Подросток совершил преступление под воздействием компьютерной игры”. Но как родителям или близким людям определить, что стадия увлечения компьютерными играми переросла в нечто большее и стала не просто безобидным увлечением, серьёзной проблемой?

Психологи выделили ряд признаков, по которым можно определить, что не просто играет в компьютерные игры ради увлечения, а прибывает в состоянии зависимости от них. Такими признаками являются [4]:

- нежелание отвлекаться от игрового процесса;
- повышенная раздражимость в случае вынужденного отрыва от игры;
- отсутствие запланированного времени для игрового процесса;
- постоянное обсуждение компьютерных игр в кругу сверстников, друзей, коллег;
- потеря аппетита, готовность удовлетворяться однообразной нерегулярной едой;
- всплески эмоций во время игры;
- отрешенность от реальности во время игры, потеря во времени;
- пренебрежение естественными для человека вещами – сон, гигиена, прием пищи в пользу проведения времени у компьютера;
- постоянно растущие затраты на покупку игр и дополнений к ним.

Присутствие всех или некоторых из этих симптомов свидетельствует о возможном попадании человека в психологическую зависимость от компьютерных игр и о возможной необходимости обращения к психологу.

По силе проявления признаков психологи выделяют три основные стадии зависимости [4]:

1. Легкая увлеченность. Возникает в том случае, если после нескольких сеансов игры человеку понравился внутренний мир игры, ее звук, графика и желание вернуться в игру в будущем.

2. Увлеченность. Характеризуется появлением у человека новой потребности – потребности игры в компьютерную игру несколько раз в неделю.

3. Зависимость. На эту стадию игровой зависимости переходит не более 15% любителей игр. Эти люди уже считаются игроманами, стараются уделять играм большое количество свободного времени или же планируют его так, что бы иметь возможность провести время за компьютером. В отличие от второй, люди попавшие под эту стадию зависимости испытывают психологический дискомфорт, если им не удастся провести время за компьютерной игрой. Именно на этой стадии начинают активно проявляться симптомы зависимости.

4. Привязанность. Четвертая стадия психологической зависимости, характеризующаяся угасанием интереса к играм. На этой стадии человек осознает свою зависимость и пытается решить проблему, но полностью отречься от видеоигр за короткий промежуток времени не в состоянии. Продолжительность этой стадии, прежде всего, зависит от своевременного обращения за помощью к специалистам.

Психологи утверждают, что не все игры одинаково опасны. Безусловно, существуют полезные, развивающие и развлекательные игры, которые не способны нанести вреда человеческой психике. Но, к сожалению, популярность

таких игр во много раз меньше, чем популярность ролевых и кровавых боевиков, которые являются самым опасным видом видеоигр, способных нанести вред не только несформированной подростковой психике, но и вполне здоровым взрослым людям.

Всеобщая компьютеризация в последние десятилетия создала ряд психологических и валеологических проблем у населения, особенно у незащищенной его категории – подростков. Проблема психологической компьютерной (интернет – и игровой зависимости) являются актуальными в настоящий период. Важнейшим средством предотвращения развития компьютерных аддикций является психологическая профилактика, заключающаяся в популяризации знаний о развитии компьютерных аддикций среди родителей и школьников.

Литература

1. Войскунский А.Е. Психологические исследования феномена Интернет-аддикции // Тезисы докладов 2-й Российской конференции по экологической психологии. – М., 2000.
2. CharltonJP A factor-analytic investigation of computer ‘addiction’ and engagement // British Journal of Psychology, 2002. V. 93 (Pt. 3).
3. Губенко Э.В. Психологические аспекты Интернет-аддикции: Интернет-аддикция и трудности межличностного общения. / <http://banderus2.narod.ru/85181.html> / 18.03.2013 / 15.50
4. Тополя А. Нет компьютерной зависимости. <http://www.dneprovec.by/2013/02/net-kompyuternoj-zavisimosti>

ПРОБЛЕМА ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Долженко А.Е., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. психол. наук Кучер И.В.

Каждый человек осознанно или не осознанно боится оказаться одиноким. Это факт. Так что же такое это одиночество? В первую очередь это пребывание вне общества, но не в физическом, а в моральном плане. О распространенности одиночества среди людей говорят следующие данные: не более 1–2% опрошенных утверждают, что никогда в жизни не испытывали чувства одиночества, в то время как примерно 10–30% говорят, что переживали такое чувство хотя бы раз в жизни. Человек становится одиноким тогда, когда осознает неполноценность своих отношений с людьми, лично значимыми для него, когда он испытывает острейший дефицит удовлетворения потребности в общении.

Наше общество, развиваясь, достигло многих результатов в науке, технике, а также во многих других областях. Это, бесспорно, способствовало облегчению и улучшению жизни населения, но также привело и к изменению образа жизни, гиподинамии, ухудшению экологической обстановки в мире, а также отрицательно сказалось и на здоровье населения. Все это не только не способствовало умень-

шению числа особенных детей, но и привело к их увеличению. По данным федеральной службы государственной статистики количество впервые признанных инвалидами детей в возрасте до 18 лет с 2005 года по 2010 год увеличилось в 1,5 раза и составило 73545 человек. Это наше будущее и нам необходимо подумать о наиболее эффективных способах интеграции и адаптации их в обществе [1].

Одиночество – это тяжелое психическое состояние, которое обычно сопровождается плохим настроением и тягостными эмоциональными переживаниями. Глубоко одинокие люди, как правило, очень несчастны, у них мало социальных контактов, их личные связи с другими людьми либо ограничены, либо вовсе разорваны.

Подлинные субъективные состояния одиночества обычно сопровождают симптомы психических расстройств, которые имеют форму аффектов с явно негативной эмоциональной окраской, причем у разных людей аффективные реакции на одиночество различные. Некоторые одинокие люди жалуются, например, на чувство печали и подавленности, другие говорят о том, что испытывают страх и тревогу, а третьи сообщают о горечи, гневе, раздраженности. На переживание состояния одиночества влияют не столько реальные отношения, сколько идеальное представление о том, какими они должны быть. То есть человек, который имеет сильную потребность в общении, будет чувствовать себя одиноким в том случае, если его контакты ограничены одним или двумя людьми, а он бы хотел общаться со многими; в то же самое время тот, кто не испытывает такой потребности, может вовсе не ощущать своего одиночества даже в условиях полного отсутствия общения с другими людьми.

Одиночество сопровождается некоторыми типичными симптомами. Обычно одинокие люди чувствуют себя психологически изолированными от остального общества, не способными к нормальному межличностному общению, а также к установлению с окружающими интимных межличностных отношений (то есть дружбы или любви). Одинокая личность – это в первую очередь депрессивная, или подавленная личность, человек, который испытывает помимо всего прочего дефицит умений и навыков общения. Одиноким индивид чувствует себя не таким, как все, считает себя малопривлекательной личностью. Он утверждает, что его никто не любит и не уважает. Такие особенности отношения к себе одинокого человека нередко сопровождаются специфическими отрицательными аффектами, среди которых нередко наблюдаются чувства злости, печали и глубокого несчастья. Одиноким человек, как правило, избегает социальных контактов и сам изолирует себя от других людей. Ему более чем другим людям, присущи так называемая импульсивность, чрезмерная раздражительность, страх, беспокойство, нервозность, ощущение разбитости, опустошенности и т.д. [2].

Одинокие люди более пессимистичны, чем не одинокие, они испытывают гипертрофированное чувство жалости к себе, ожидают от других людей только неприятностей, а от будущего – лишь худшего. Они также считают свою жизнь и жизнь других людей совершенно бессмысленной. Одинокие люди малоразговорчивы, ведут себя очень тихо, стараются быть незаметными, чаще

всего выглядят печально и уныло. Часто у них нередко отмечается усталый вид и наблюдается повышенная сонливость.

Сейчас очень остро стоит проблема переживания одиночества именно среди детей с ограниченными физическими возможностями. Бесспорно, что на переживание одиночества оказывают сильное влияние личностные особенности индивида. У лиц с ограниченными физическими возможностями формирование этих личностных особенностей происходит под влиянием факторов, связанных с их заболеваниями. В первую очередь, это ограниченность передвижения в неприспособленной окружающей среде, что очень резко сужает круг их общения, которое зачастую может осуществляться только по телефону, Интернету. Нередко у особенного ребёнка развивается неуверенность в себе и как следствие этого – замкнутость.

Можно четко выделить две группы людей с ограниченными физическими возможностями: первая группа – люди больные с детства; вторая группа – люди, которые заболели или получившие травму во взрослом возрасте. Можно предположить, что личностные особенности и стиль межличностного общения двух этих групп будут достаточно резко отличаться между собой, так как люди больные с рождения или с самого раннего детства сразу оказались в условиях ограничения своих физических возможностей, в некой физической блокаде, а жизнь людей заболевших или получивших травму во взрослом возрасте была поделена на две части, до и после болезни, что не могло не привести к психологической травме [1].

Одиночеству не всегда сопутствует социальная изолированность индивида. Можно постоянно находиться среди людей, контактировать с ними и вместе с тем чувствовать свою психологическую изоляцию от них, т.е. одиночество (если, например, это чужие или чуждые для индивида люди). Абсолютно каждый из нас может стать одинокими, потеряв друга или возлюбленного, поменяв место жительства, перейдя в другой этап жизни, когда старые связи и привычки уже не актуальны или не так значимы как раньше, а новые еще не приобретены. Мы можем быть одинокими, потому что не имеем необходимых навыков общения. Причин много. Однако важным замечанием здесь будет то, что у каждой социальной группы причины свои, а значит и свои пути выхода из одиночества.

Проблемы как физического, так и психического характера детей с ограниченными возможностями, определены как наиболее важные и актуальные на сегодняшний день. Чаще всего такие дети находятся дома с родителями и не посещают дошкольные и школьные образовательные учреждения. Поэтому они, зачастую, лишены общества своих сверстников.

Происходящие изменения в настоящем обществе приводят к обострению социально-стрессовой ситуации, росту эмоциональной напряженности, на почве которой у детей возникают разного рода проблемы: неуверенность в себе, застенчивость, скованность, агрессия, жестокость и заниженная самооценка. Контингент, у которого чаще всего эти проблемы возникают и есть дети с ограниченными возможностями [2].

Одна из основных проблем заключается в том, что, не смотря на применяемые государством меры, значительная часть этих детей, став взрослыми, оказывается неподготовленной к интеграции в социально – экономическую жизнь. Вместе с тем, результаты исследований и практика свидетельствуют о том, что любой человек, имеющий какой-либо дефект развития, может при соответствующих условиях стать вполне полноценной личностью, развиваться духовно, физически, обеспечивать себя и даже свою семью в материальном отношении и быть полезным обществу. Именно к этому и надо стремиться. Возможно, неплохим помощником в решении данной проблемы может стать развитие инклюзивного воспитания и образования, то есть создание инклюзивных детских садов и школ.

Что же мы называем инклюзией? По мнению прекрасного учёного, профессора Манчестерского университета Питера Миттлера инклюзия – «это шаг на пути достижения конечной цели – создания включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития и ВИЧ-инфекции, участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад. В таком обществе отличия уважаются и ценятся, а с дискриминацией и предрассудками в политике, повседневной жизни и деятельности учреждений ведется активная борьба».

Данный вид образования является замечательным шансом для особенных детей. В первую очередь, он направлен на решение ряда проблем, основные из них:

1. Позволяет реализовать право инвалидов на получение образования, решая проблему ущемления прав;
2. Проблема одиночества, общения со сверстниками.
3. Проблема отношения общества к инвалидам.
4. Проблема отношения самих инвалидов к себе.
5. Проблема конкурентоспособности.
6. Проблема разлучения с семьей [5].

Благодаря совместному воспитанию дети с ограниченными возможностями могут приобрести друзей, учиться общаться со сверстниками, что в дальнейшем поможет им избежать одиночества и научит их жить в обществе. Ведь воспитываясь вместе с самого раннего детства, играя, учась, гуляя вместе, участвуя в праздничных мероприятиях, они многому учатся друг у друга, учатся жить вместе, уважая и воспринимая каждого человека таким, какой он есть. Наблюдения, проведенные в детском саду, использующем в своем образовательном процессе инклюзию, показали, что на прогулке, во время игр, а также на праздничных мероприятиях дети с ограниченными возможностями здоровья и здоровые дети не испытывали ни каких трудностей при общении, ни разу не было замечено ни насмешек, ни издевательств. Причем, чем раньше происходит включение детей с ограниченными возможностями в общую группу, тем успешнее удаётся изменять привычный стереотип о неполноценности особенных людей в нашем обществе.

Инклюзивное воспитание и образование, дает возможность посещать детский сад и школу расположенную рядом с домом, а значит не подвергать ребенка стрессу, связанному с расставанием с семьей. А вот специализированные учреждения в нашей стране распределены по территории неравномерно, большинству детей, для получения образования, приходится уезжать из семьи, надолго расставаясь с родителями, что отрицательно сказывается на психике ребенка [3].

Итак, можно сказать, что люди с ограниченными физическими возможностями, больные с рождения или с самого раннего детства, в своем большинстве оказываются более способными к интеграции в общество, более контактными и с большим, хотя и сдержанным оптимизмом, смотрят в будущее. Это можно объяснить тем, что «правила игры» их жизни были определены с рождения или в самом раннем детстве, и правильным воспитанием, под которым можно понимать не сверхопеку и сверхжесткость, а формирование реалистичной оценки своего положения, умения общаться с окружающими и находить свое место в жизни. Можно сказать, что одиночество представляет для них большую проблему, но они активно ищут выход из него.

Литература

1. Волжина Т.И. Если ваш ребенок не такой, как другие. – М., 1997.
2. Зайцев Д.В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России. – Саратов, 2003.
3. Инклюзивное образование в России. – М., 2011.
4. Инклюзивное образование. Выпуск 1. / Под ред. Т.Н. Гусева. – М., 2010.
5. Инклюзивное образование: право, принципы, практика. – М., 2009.

МОЛОДЕЖНЫЕ СУБКУЛЬТУРЫ: ПОНЯТИЕ, ИСТОРИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ, ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ

Иванова К.А., г. Ставрополь

Научный руководитель: д. психол. наук Плугина М.И.

Молодежные субкультуры – одно из полноценных культурных явлений современных обществ. Субкультура по мнению А.В.Мудрик (от лат. sub –под и culture – культура) – совокупность специфических социально-психологических принципов, влияющих на стиль жизни и мышления определенных номинальных и реальных групп людей, и позволяющих им осознать и утвердить себя в качестве «мы», отличного от «они» – остальных представителей социума. В рамках социологических исследований субкультура рассматривается как автономное относительно целостное образование. Она включает в себя ряд более или менее ярко выраженных признаков: специфический набор ценностных ориентаций, норм поведения, взаимодействия и взаимоотношений ее носителей, набор предпочитаемых источников информации, своеобразные увлечения, вкусы и способы свободного время проведения, жаргон, фольклор [4].

Возникновение молодежных субкультур обусловлено социальными, политическими, психологическими и духовными факторами. В корне возникновения молодежной субкультуры лежит активное вырабатывание норм или ценностей, которые явно противоречат традиционной культуре, ее содержанию и формам. Нормы поведения, взаимодействия и взаимоотношений, присущие субкультурам, существенно различаются по содержанию, сферам и мере их регулятивного влияния [2].

Для более полного и объективного понимания такого явления общества как неформальные молодёжные объединения, следует рассмотреть условия, причины и их развитие в историческом контексте. Как уже было выше сказано, субкультура появляется как протест массовой культуре, принятой в том или ином обществе – это один из наиболее ярких признаков. Вернёмся к самым истокам возникновения неформальных молодёжных объединений. Противопоставляя свои идеи и стиль жизни массовой культуре, Диоген жил в бочке, размышления о свободе в период Средневековья вызывали неприятие церкви, мысль о том, что Земля может быть круглой, порождала активные дебаты – с самого начала были люди, которые шли вразрез с принятой культурой. Вместе с техническим, экономическим и социальным прогрессом «эволюционировали» и приобрели более широкие масштабы протесты массовой общественной культуры – всё это было лишь предпосылками к возникновению неформальных молодёжных объединений. Более отчётливые и структурированные группы стали выделяться в начале XIX века. Отметим, что появление той или иной субкультуры связано с политическим, экономическим и социальным строем государства. Англия – перенаселенная страна с небольшой территорией, ограниченными ресурсами и слабым рынком труда, и это причина создания субкультур, при помощи которых сглаживаются социальные противоречия, и происходит контроль за ростом населения. Основой британской государственной политики по отношению к молодежи является включение молодых людей в так называемую «молодежную культуру», то есть в общую субкультуру дискотек, ночных клубов, рейва, наркопотребления. И совершенно не случайно большинство английских социологов, изучающих молодежь, являются «социологами молодежного досуга». Новое поколение не в состоянии обеспечить себя работой, соответственно, в дальнейшем не в состоянии строить нормальную семью. Таким образом, политика по отношению к молодежи состоит в вовлечении молодежи в маргинализацию.

В самых населенных странах Европы, Англии и Голландии, где плотность населения достаточно высокая, самые лояльные законы по отношению к потреблению наркотиков. В Голландии можно курить марихуану в кафе. Наркопотребление здесь легализовано, что порождает возникновение молодёжных объединений, культивирующих употребление наркотических веществ.

Несмотря на то, что в России средняя плотность населения – 8,6 чел кв/км., развитие субкультур имеет те же самые особенности, что и развитие неформальных молодёжных объединений в странах Запада. Отечественные молодёжные движения,

начиная со стилей, конструировали «свой Запад» в соответствии с представлениями и традициями российской культуры, являясь сложным переплетением инновационных элементов с элементами «своей» и «чужой» культурных традиций [4].

Английский социолог М. Брейк отмечал, что субкультуры как «системы значений, способов выражения или жизненных стилей» развивались социальными группами, находившимися в подчиненном положении, «в ответ на доминирующие системы значений: субкультуры отражают попытки таких групп решить структурные противоречия, возникшие в более широком социальном контексте» [3].

В последнее время количество неформальных объединений значительно увеличилось. Так же из года в год появляются совершенно новые субкультуры или возрождаются со временем забытые, которые своей идеологией и стилем привлекают довольно большое количество молодых людей. Следует выделить факторы, влияющие на появление молодёжных субкультур. О. Дысютина определяет специфичные для российского общества факторы возникновения субкультур [2, с. 48-49]:

1. Для значительной части молодежи проблема физического выживания отодвигает на задний план потребности, реализуемые в формах молодёжных субкультур.

2. Особенности социальной мобильности в российском обществе, позволяющие достигать престижного социального положения в очень короткие сроки.

3. Аномия в российском обществе, т. е. утеря тех нормативно-ценностных оснований, которые необходимы для поддержания социальной солидарности и обеспечения приемлемой социальной идентичности. В молодёжной среде аномия ведет к парадоксальному сочетанию актуальных оценок и глубинных ценностных предпочтений.

Левикова С.И. выделяет следующие факторы, способствующие образованию и вступлению в неформальное объединение молодых людей:

1. Отвержения принятых ранее регламентирующих социальных нормативов, не удовлетворяющих более ввиду объективно изменившихся условий.

2. Попытки построения собственных «независимых» мировоззренческих систем.

Таким образом, исторические условия возникновения и функционирования неформальных молодёжных объединений зависит от специфики политического строя в той стране, где зарождается субкультура, наличием определённых условий и факторов, которые оказывают влияние на молодёжь. Неформальные молодёжные организации являются неотъемлемой частью развития общества, определённым показателем уровня его развития.

Литература

1. Абросимов, В. В. Молодёжные субкультуры в процессе развития и идентификации / В. В. Абросимов. – Краснодар, 2006.

2. Ладатко А. В союзе с неформалами // Воспит. школьников. – 1990. – №3

3. Лейбн В.М. Психоанализ и философия неопрейдизма. / В.М. Лейбн. – М., 1977.

4. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М., 1999.

ФОРМЫ ЖЕСТОКОГО ОБРАЩЕНИЯ С ДЕТЬМИ

Изюмова О.А., Горлачева А.А., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. психол. наук Чернова М.А.

Жестокое обращение с детьми и их эксплуатация существовали издавна. Мысль о том, что дети могут не помнить и не реагировать на то, что с ними происходит, сохранялась до начала XX века вплоть до внедрения практики психоанализа Зигмунда Фрейда. От этого убеждения чрезвычайно медленно отходят и теперь, о чем свидетельствуют многочисленные исследования во всем мире относительно разных форм жестокого обращения с детьми в обществе.

Жестокое обращение с детьми в семье включает в себя любую форму плохого обращения, допускаемого родителями (другими членами семьи ребенка), опекунами, приемными родителями. Различают четыре основные формы жестокого обращения с детьми: физическое, сексуальное, психическое насилие, пренебрежение основными нуждами ребенка.

Насилие – это одна из основных опасностей для благополучия общества, которая вызывает все большую озабоченность. Дети, безусловно, являются наиболее незащищенной категорией населения, когда речь идет о насилии и жестоком обращении. Они наиболее уязвимы не только потому, что они не могут защитить себя физически. Но и потому, что само их выживание зависит от взрослых, и они сами не способны непосредственно защищать свои собственные права. В связи с этим они часто становятся жертвами различных травм и вреда, наносимого их личности и развитию [1, с. 47].

Сексуальное насилие – это тема, которую многим трудно обсуждать. Но какой бы неприятной и пугающей она ни была, это серьезная и, к сожалению, распространенная проблема. Сексуальное насилие над детьми – это действия или сексуальные домогательства и сексуальная эксплуатация несовершеннолетних. Сексуальное насилие сопровождается широким спектром форм поведения и может состоять из многих действий или актов на протяжении длительного времени, настойчивого домогательства или одиночного инцидента. Сексуальная эксплуатация включает в себя действия или поведение, следствием которых являются порнографические изображения несовершеннолетних и содействие проституции среди подростков [5, с. 72].

Жертвами сексуального насилия становятся миллионы детей. Согласно проведенным исследованиям, 25% взрослых женщин и 10% взрослых мужчин помнят, что в детстве или юношестве над ними было совершено насилие. Большинство случаев насилия происходит с детьми в возрасте от 8 до 12 лет.

В 80% случаев насильниками являются знакомые ребенку люди, а зачастую авторитетные в его глазах фигуры – родные или приемные родители, взрослые родственники, друзья семьи, соседи, няни, учителя, репетиторы, вожатые, даже родные или двоюродные братья. В то время как с незнакомыми людьми дети обычно бывают настороже, человек, которого они знают и уважают, может засасть их врасплох. Обычно насильник различными способами заставляет ребенка принять участие в той или иной сексуальной «забаве»: это могут быть угро-

зы, обещания выполнить любую просьбу, агрессивные уговоры. В конце концов, обидчик убеждает ребенка в том, что у него нет выбора, и он должен выполнить его требования. У детей, которых склоняют к тем или иным сексуальным действиям, как правило, послушный, податливый и спокойный характер.

В большинстве случаев сексуальное насилие не ограничивается одним разом. Зачастую это целый ряд сексуальных контактов, которые, как правило, начинаются в младшем или среднем школьном возрасте и продолжаются на протяжении подросткового возраста. Иногда насилие прекращается только тогда, когда ребенок достигает такого возраста, что способен сам положить конец происходящему, например, рассказав об этом другому взрослому человеку. И даже если насилие остановлено, психологические последствия иногда остаются на всю жизнь [5, с. 38].

За исключением изнасилования, другие формы сексуального насилия доказать очень трудно. Ребенок может выполнять пассивную и активную роль в подобных действиях и при этом переживать противоречивые чувства. Парадокс насилия над детьми заключается в том, что когда насильник «подслащивает» этот процесс и старательно приучает ребенка к себе, ребенок может даже испытывать удовольствие. Особенно если ребенок обделен заботой и лаской значимых для него людей – родителей и ближайших родственников, тогда насильник становится для него ближайшим человеком, и ребенок сам начинает этого хотеть, так как происходит пробуждение детской сексуальности.

Чаще всего в семьях, в которых это происходит, один из родителей или даже оба, пытаются убедить тех, до кого эта информация дошла, что ребенок все выдумал. Мама может не поверить ребенку, когда он пытается рассказать ей о насилии и даже может наказать ребенка, думая, что он все это выдумал. Конечно, разумным нормальным людям сложно допустить и поверить в то, что в их семье может произойти такая трагедия. Им проще списать это на детские фантазии и выдумки. Однако детские «сказки» могут оказаться вовсе не сказками...

Жертвой насилия может стать любой ребенок независимо от пола, возраста, культурной или социальной принадлежности. Это связано с тем, что у детей отсутствует опыт и знания, которые необходимы, чтобы понять или объяснить, что с ними происходит. Поскольку насилие (особенно сексуальное) над детьми это, как правило, тщательным образом скрытое как жертвой, так и ее окружением преступление, его реальные масштабы трудно оценить. Хотя, по некоторым исследованиям, в той или другой форме оно встречается достаточно часто [3, с. 104].

Последствия сексуального насилия над ребенком могут варьироваться от кратковременного и скрытого страдания до неизлечимых психических травм. Когда сексуальное злоупотребление становится нормой и преступником есть член семьи, который вынуждает ребенка замалчивать эти действия угрозами или уговорами, ребенок испытывает сильную эмоциональную травму. Эти обиды оставляют в его душе ощущение бессилия, измены или вины. А эти травмы являются намного серьезнее, чем когда ребенок не понимает и не осознает того, что с ним случилось. Серьезность последствий может зависеть от воз-

раста ребенка. Ребенок дошкольного возраста, который испытал сексуальные ласки от кого-то из любящих родственников, может не проявлять признаков психической травмы. Иногда симптомы появляются намного позже, когда ребенок начинает понимать, что с ним совершили.

Дети, которые понимают ужас и противозаконность насильственных действий, но не могут им противостоять, часто страдают от кошмаров, страхов остаться в одиночестве и проявляют другие симптомы психической травмы. Иногда трудности начинаются, когда ребенок переходит на новую возрастную степень. Например, девушка, по отношению к которой было совершено сексуальное насилие в дошкольном возрасте, может активно противостоять любым отношениям с парнями, или наоборот, вступать в многочисленные сексуальные контакты во время наступления сексуальной зрелости. Таким образом, она пытается бороться с новыми сексуальными проявлениями, которые когда-то были направленным актом насилия над ней [4, с. 44].

Сексуальное насилие над детьми стало бичом современного общества. По некоторым оценкам, органы внутренних дел ежегодно регистрируют 7-8 тысяч случаев сексуального насилия над детьми, по которым возбуждаются уголовные дела. Однако в реальности, эти показатели значительно выше. Любые акты сексуального насилия, если его объектом становится несовершеннолетний, наказываются значительно строже, чем когда речь идет о взрослом: от четырех до десяти лет лишения свободы в отношении заведомо несовершеннолетнего и от восьми до пятнадцати лет – в отношении лица, заведомо не достигшего 14 лет (статьи 131 и 132 Уголовного кодекса РФ).

1. Закон устанавливает легальный возраст начала половой жизни. По статье 134 УК половое сношение, мужеложество или лесбиянство, совершенное лицом, достигшим восемнадцатилетнего возраста, с лицом, заведомо не достигшим 16 лет, наказывается ограничением свободы на срок до трех лет или лишением свободы на срок до четырех лет.

2. Статья 135 УК карает за совершение развратных действий без применения насилия в отношении лиц, заведомо не достигших 14 лет, внушительным штрафом либо лишением свободы на срок до двух лет.

3. Наказывается вовлечение несовершеннолетних в проституцию, совершение сексуальных действий, а также действий, связанных с изготовлением материалов или предметов порнографического характера (статья 242).

Однако никакой закон сам по себе не может защитить детей и подростков от сексуальных посягательств и злоупотреблений. Все общество и каждый его член в отдельности обязаны заниматься этой проблемой, стоять на страже психологического и физического здоровья детей, и тогда может быть она станет решаться. Так мерами по борьбе с жестоким обращением в отношении детей являются: создание разнообразных «горячих линий» связи, будь то для детей, для родителей, для специалистов или для заинтересованных граждан.

Важным «инструментом» является использование различных средств массовой информации. Широкое использование телевидения, радио и газет пре-

доставляет отличную возможность для проведения систематической компании по предупреждению жестокого обращения с детьми. Можно опубликовывать специальные статьи по проблемам, связанных с жестоким обращением с детьми, в детских и молодежных журналах или в других средствах массовой информации, ориентированных на детей.

Проблема жестокого обращения с детьми представляет собой классическое пересечение индивидуальных, семейных и общественных проблем. Предотвращение жестокого обращения с детьми является важной задачей. Процесс ее решения является медленным, зачастую разочаровывающим и требующим инициативы, знаний, убеждений и терпения.

Литература

1. Азаров Ю.Н. Искусство воспитывать. – М., 1985.
2. Азаров Ю.П. Семейная педагогика. – М., 1993.
3. Анзорг Л. Дети и семейный конфликт – М., 1988.
4. Афанасьева Т.М. Воспитание детей. – М., 1986.
5. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи. – М., 1988.
6. Березина В. Социально-педагогическая работа в школе. – М., 1994.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЁНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СИТУАЦИИ ПОВТОРНОГО БРАКА МАТЕРИ

Коленкина В.И., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. психол. наук Долганина В.В.

Развод – это далеко не лучший, а, пожалуй, худший вариант разрешения семейного кризиса. Период после развода несёт в себе много проблем, как для самих супругов, так и для психического развития детей. И, поскольку быстродействующих лекарств для решения этих проблем не существует, взрослые сами ищут пути выхода из сложившейся неблагоприятной ситуации.

Как это ни парадоксально, один из таких путей они видят в заключении повторного брака [2, с. 143]. В зарубежной психологии проблему эмоционального развития ребенка в ситуации повторного брака матери исследовали А. Керби, Й. Лангмейер, З. Матейчек, С. Минухин. В отечественной психологической науке данной проблемой занимались О.А. Карабанова, А.В. Черников.

Развод и повторное вступление в брак стали практически нормой современного общества, и, согласно прогнозам, такой стиль семейной жизни получит ещё большее распространение в будущем.

Оба разведенных супруга могут сразу же создать новые семьи. Возможностей таких, однако, немного. Иногда мешают психологические трудности, иногда – демографические. Как свидетельствует беспристрастная статистика, в течение 10 лет в повторный брак вступают лишь 68% мужчин и 27% женщин. Между первым и вторым браком разница в среднем 5,5 лет. Требуется немало вре-

мени для восстановления душевных сил, осмысления всего, что произошло, поиска нового спутника жизни. Некоторые вовсе не могут преодолеть боязнь повторной ошибки и привыкают к одиночеству. Трудности создания новой семьи для разведенной женщины во многом обусловлены наличием детей, которые обычно после развода остаются с матерью (вероятность выйти замуж в этом случае в три раза меньше). Кроме того, после 35 лет главной причиной женского одиночества является явная нехватка мужчин соответствующего возраста, это связано с высоким уровнем смертности в нашей стране. По психологическим причинам из числа потенциальных «женихов» женщинами исключаются сильно пьющие мужчины. Следовательно, фактические шансы разведенных женщин еще ниже. Поэтому чем старше женщина, тем труднее ей найти мужа. К этому добавляется и другая причина: дети, становясь старше, начинают активно препятствовать новому браку.

Для девочек очень опасен вариант, когда отец оставляет семью ради другой женщины. Сопереживание оставленной матери может привести в будущем к боязни быть брошенной. Это может проявиться в повышенной недоверчивости, болезненной ревности или в желании, чтобы муж все время доказывал свою любовь. Немногие из мужчин в состоянии долго терпеть подобный брак с «душевным надрывом». На мальчиков может тяжело подействовать факт измены матери отцу: у него может сформироваться циничное отношение к женщинам вообще.

Среди повторных браков наиболее распространена семья, созданная разведенной женщиной, имеющей ребёнка. По данным некоторых исследований, около 20-25% детей раннего и дошкольного возраста воспитываются матерью и отчимом [3, с. 32].

Учёные по-разному относятся к возвратным бракам. Одни считают, что это влечёт за собой новые психологические травмы для всех членов семьи, осложняют детско-родительские отношения.

Другие учёные стоят на более терпимой позиции. Так, Й. Лангмейер и З. Матейчек видят в повторном браке один из путей решения проблем, которые неизбежно возникают в процессе воспитания ребёнка в неполной семье. А психолог А. Керби считал, что второй брак, приводящий к созданию семьи, предоставляет родителям новую возможность выстроить тот тип социальных отношений, который они пожелают [5, с. 234].

По мнению психолога О.А. Карабановой, материнская семья – наиболее благоприятный вариант для повторного брака. Если развод произошёл достаточно давно, если семья сумела пережить его последствия и вышла в своём развитии в фазу стабилизации, то адаптация детей к новому члену семьи, принимающему на себя функции родителя, происходит достаточно благополучно. Трудно проходит перестройка ролевой структуры семьи в тех случаях, когда развод психологически ещё не завершён и сохраняется сильная эмоциональная зависимость бывших членов семьи друг от друга.

Одним из условий, обеспечивающих относительно благополучную реорга-

низацию семьи на основе повторного брака матери, является подготовка супругов к новой роли (особенно со стороны пришедшего в семью мужчины), к содержанию этой роли (в данном случае – роли отца), к её неизбежным ловушкам и разочарованиям. Изменения структуры семьи – это не только изменения в её составе, но и в способах взаимодействия всех её членов, в установлении иерархии, то есть изменения практически во всех параметрах, достаточно стабильных и устойчивых в рамках прежней семейной системы (С. Минухин, А.В. Черников и др.)[1, с. 13-17].

Очень важна осознаваемая отчимом оценка собственной психологической готовности быть отцом конкретному ребёнку, не находящемуся с ним в кровнородственных отношениях; понимание своей новой роли и ответственности за её исполнение.

Отчим может столкнуться с самыми разными эмоциями, аффектами, чувствами со стороны ребёнка, и он должен быть готов к принятию и пониманию этих чувств.

Отстранённость отчима от реального участия в воспитании ребёнка, так же как и его неготовность к роли родителя, создаёт комплекс условий, крайне неблагоприятных для эмоционального самочувствия и полноценного развития ребёнка.

Если ребёнок был близок с родным отцом, то он может почувствовать угрозу со стороны нового родителя, который как бы лишает его материнской и отцовской любви. Это может вызвать обиду и злость на мать и чувство мести по отношению к отчиму.

Иногда маленькие дети, недостаточно осознавая суть происходящих событий, могут воспринимать появление у них нового отца с приподнятым настроением, желая видеть в его лице надёжного защитника, друга или партнёра по игре.

В период расставания родителей и создания новой семьи особенно важно сохранить доверительные и откровенные отношения с детьми. Можно наблюдать у ребенка все признаки стресса: подавленность, замкнутость, перепады настроения, проблемы со здоровьем. Однако супруги должны отдавать себе отчёт, что отчим займёт в сердце ребёнка иное, не то, что биологический родитель, место даже при условии, если он будет заботливее и внимательнее, чем родной отец.

Психологи, как Б.Б. Грюнвальд и Г.В. Макаби считают, что одна из проблем, с которыми сталкиваются отчиму и мачехи, связана с их чрезмерно сильным желанием выделиться в этой роли. Они фантазируют о том, как смогут прекрасно проводить время с приёмными детьми, как дети будут признательны им за это и полюбят их. Они вступают в эти отношения в приподнятом настроении и с большими надеждами. Хотя многим удастся добиться желаемого, остальным достаются разочарования и болезненные переживания.

Трудности, с которыми могут столкнуться взрослые при вступлении в новый брак, будут в значительной степени зависеть и от взаимоотношений между «прежними» и «новыми» родителями ребёнка и их родственниками. Как показывают исследования повторно-брачных семей, типичной является картина, когда мать, желая укрепить и обезопасить свою новую семью, запрещает

кровному отцу контакты с ребёнком или ограничивает их, провоцируя тем самым возникновение негативных переживаний. Деликатный подход к решению этих вопросов, налаживание и поддержание матерью (или обоими новыми супругами) диалога со всеми членами расширенной семьи делают эти трудности вполне преодолимыми. Чем лучше относятся друг к другу мать и отец ребёнка после развода, тем реже будут появляться проблемы. Хотя этот процесс может быть весьма трудным и довольно длительным для всех сторон.

Заслуживает серьёзного рассмотрения и позиция людей, стоящих во главе семейной иерархии или близких к её вершине. Это может быть, например, позиция мудрой бабушки, которая не допускает ухудшения отношений между «прежними» и «новыми» родителями и детьми. Являясь нередко инициатором и терпеливым «строителем» диалогов с каждым членом семьи, такая личность нацеливает их усилия на конструктивное решение внутрисемейных проблем, в том числе на нахождение способов продолжения приемлемых для взрослых и нетравматичных для маленьких детей отношений; блокирует разрастание конфликтов [4, с. 89].

Таким образом, при повторном браке матери решающее влияние на эмоциональное самочувствие ребёнка оказывает не тип вновь создающейся семьи, а характер складывающихся в ней супружеских и детско-родительских отношений.

Жизнестойкость и судьба повторного брака определяется доброй волей супругов, их терпимостью и стремлением к успешной и безболезненной адаптации всех членов семьи.

Самооценка, общение, правила в семье и семейная система – главные средства достижения семейного счастья. В этом смысле все семьи одинаковы.

Литература

1. Арнаутова Е.П. Коррекция детско-родительских отношений в семьях, обрзаовавшихся при повторном браке матери // Психолог в детском саду. – 2004. – N 3.
2. Бестужева-Лада С. Анатомия развода // Смена. – 2002. – N 7.
3. Кириллова Л. Повторный брак // Крестьянка. – 2009. – N 9.
4. Кошелева А.Д Проблемы эмоционального развития ребенка в ситуации повторного брака матери. Диагностика и коррекция детско-родительских отношений // Ребенок в детском саду. – 2007. – N 4.
5. Лофас Ж. Повторный брак: дети и родители: [пер. с англ.] / Ж. Лофас, Дон Б Сова. – СПб.: Питер Пресс, 1996.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Мартиросян А.Г., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. психол. наук Прилепских О.С.

Одной из задач современной школы и общества в целом является сохранение и укрепление психологического здоровья учащихся. Необходимость реше-

ния этой проблемы возрастает особенно сегодня, когда стремительно растет количество детей, переживающих эмоциональное неблагополучие, связанное со школой. Это приводит к соматическому ослаблению школьников и развитию неврозов. Поэтому проблема высокой школьной тревожности, как показателя эмоционального неблагополучия учащихся, накладывающего отпечаток не только на состояние их психического и физического здоровья, но и на успешность учебной деятельности, является весьма актуальной.

Проблема тревожности актуальна как для отечественных, так и для зарубежных исследователей (Левитов Н. Д., Прихожан А. М., Спилбергер Ч. Д., Ханин Ю. Л., Хекхаузен Х.).

По мнению А.М. Прихожан, тревожность как переживание эмоционального дискомфорта, предчувствие грозящей опасности является выражением неудовлетворения значимых потребностей человека, актуальных при ситуативном переживании тревоги и устойчиво доминирующих по гипертрофированному типу при постоянной тревожности. Как и любое сложное психологическое образование, тревожность характеризуется сложным строением, включающим когнитивный, эмоциональный и операциональный аспекты при доминировании эмоционального [4].

К настоящему времени тревожность изучается как один из основных параметров индивидуальных различий. При этом ее принадлежность к тому или иному уровню психической организации человека до сих пор остается спорным вопросом; ее можно трактовать и как индивидуальное, и как личностное свойство человека.

Соответственно, к настоящему моменту механизмы формирования тревожности остаются неопределенными, и проблема обращения к этому психическому свойству в практике психологической помощи во многом сводится к тому, является ли она врожденной, генетически обусловленной чертой, или складывается под влиянием различных жизненных обстоятельств. Попытку примирить эти, в сущности, противоположные позиции предприняла А. М. Прихожан, описавшая два типа тревожности: беспредметную тревожность, когда человек не может соотносить возникающие у него переживания с конкретными объектами; тревожность как склонность к ожиданию неблагополучия в различных видах деятельности и общения.

Тревожность как психическое свойство имеет ярко выраженную возрастную специфику, обнаруживающуюся в ее содержании, источниках, формах проявления и компенсации. Для каждого возраста существуют определенные области действительности, которые вызывают повышенную тревогу у большинства детей, вне зависимости от реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования. Эти «возрастные пики тревожности» детерминированы возрастными задачами развития (Прихожан А. М.) [4].

Среди наиболее общих причин возникновения тревожности у детей дошкольного и школьного возраста можно перечислить:

-внутриличностные конфликты, прежде всего, связанные с оценкой собственной успешности в различных сферах деятельности (Кочубей Б. И., Новикова Е. В.);

- нарушения внутрисемейного и / или внутришкольного взаимодействия, а также взаимодействия со сверстниками (Захаров А. И., Прихожан А. М., Спаковская А. С.);

- соматические нарушения (Щербатых Ю. В., Ивлева П. И.) [3].

У младших школьников тревожность является результатом фрустрации потребности в надежности, защищенности со стороны ближайшего окружения (ведущей потребности этого возраста). Таким образом, тревожность в этой возрастной группе представляет собой функцию нарушения отношений с близкими взрослыми. В отличие от дошкольников, у младших школьников таким близким взрослым, помимо родителей, может оказаться учитель.

Школьная тревожность – это самое широкое понятие, включающее различные аспекты устойчивого школьного эмоционального неблагополучия. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности своего поведения, своих решений.

В целом, школьная тревожность является результатом взаимодействия личности с ситуацией. Это специфический вид тревожности, характерный для определенного класса ситуаций – ситуаций взаимодействия ребенка с различными компонентами школьной образовательной среды.

Чувство тревоги в школьном возрасте неизбежно, поскольку познание всегда сопровождается тревогой. Познание – это всегда открытие чего-то нового, а все новое таит в себе беспокоящую человека неопределенность. Устранить эту тревогу, по сути, означает нивелировать все трудности познания, которые являются необходимым условием успешности усвоения знаний.

Необходимо отметить, что оптимальная учеба в школе возможна только при условии более или менее систематического переживания тревоги по поводу событий школьной жизни. Однако интенсивность этого переживания не должна превышать индивидуальной для каждого ребенка «критической точки», после которой оно начинает оказывать дезорганизующее, а не мобилизующее влияние.

Именно интенсивное, дезорганизующее учебную деятельность переживание тревожности Н.В. Вострокнутовым и Л.С. Ивановой рассматривается как системообразующий признак школьной дезадаптации.

При этом повышенная школьная тревожность, оказывающая дезорганизующее влияние на учебную деятельность ребенка, может быть вызвана как ситуационными факторами, так и подкрепляться индивидуальными особенностями ребенка (темпераментом, характером, системой взаимоотношений со значимыми другими вне школы).

Наиболее типично возникновение школьной тревожности, связанной с социально-психологическими факторами или фактором образовательных программ. На основе анализа литературы и опыта работы со школьной тревожностью А.В. Микляева, П.В. Румянцева выделили несколько факторов, воздей-

ствие которых способствует ее формированию и закреплению [3, с. 143-156.]. В их число входят:

- учебные перегрузки;
- неспособность учащегося справиться со школьной программой;
- неадекватные ожидания со стороны родителей;
- неблагоприятные отношения с педагогами;
- регулярно повторяющиеся оценочно-экзаменационные ситуации;
- смена школьного коллектива и / или непринятие детским коллективом.

Осуществляя психологический анализ динамики школьной тревожности можно отметить, что школьная тревожность начинает формироваться в дошкольном возрасте. Она возникает вследствие столкновения ребенка с требованиями обучения и кажущейся невозможностью им соответствовать (Лютова Е. К., Монина Г. Б.). Такое положение дел приводит к тому, что к моменту поступления в школу ребенок уже «подготовлен» к тревожному реагированию на различные аспекты школьной жизни.

Младший школьный возраст традиционно считается «эмоционально насыщенным». Это связано с тем, что с поступлением в школу расширяется круг потенциально тревожных событий, прежде всего, за счет оценочных ситуаций, усугубленных фактором публичности (ответ у доски, контрольная работа и т. д.). Учитывая, что этот возраст знаменуется одним из наиболее ярких возрастных кризисов развития («кризис семи лет»), шести-семилетний ребенок становится особенно эмоционально возбудимым, раздражительным, капризным, что происходит на фоне процесса адаптации к новой роли – школьника. О важности этого процесса говорит тот факт, что этот период Всемирной организации здравоохранения называется периодом «школьного шока».

Поскольку тревога является неотъемлемым элементом адаптационного процесса, больше всего беспокойств по поводу школьной жизни испытывают первоклассники, для которых посещение школы представляет собой принципиально новую форму организации жизни. При этом, как показано в исследовании Е.К. Лютовой и Г.Б. Мониной, школьная тревожность первоклассника «персонифицирована» в фигурах родителей: его опасения сконцентрированы вокруг нежелания огорчить близких людей. Как правило, после завершения адаптационного периода (по разным данным, он длится от одного месяца до полугода) уровень тревожности у большинства детей, для которых этот период был успешен, нормализуется [2].

Исследования М.Р. Битяновой показывают, что ко второму классу ребенок полностью ориентируется в системе учебной деятельности и школьных требований, что дает основания назвать социально-педагогическую ситуацию его развития стабильной [1]. В целом, ко второму-третьему классу тревожность ниже, чем в первый год школьного обучения. В то же время, личностное развитие приводит к тому, что спектр потенциальных причин школьной тревожности расширяется. К их числу, по данным исследовательского коллектива под руководством И. В. Дубровиной, можно отнести:

- школьные неприятности (двойки, замечания, наказания);
- домашние неприятности (переживания родителей, наказания);
- боязнь физического насилия (старшеклассники могут отобрать деньги, жвачку);
- неблагоприятное общение со сверстниками («дразнят», «смеются»).

В младшем школьном возрасте повышенная школьная тревожность одно-значно рассматривается как показатель школьной дезадаптации, поскольку, как указывалось выше, не имеет под собой личностных предпосылок.

Таким образом, тревожность имеет ярко выраженную возрастную специфику, обнаруживающуюся в ее источниках, содержании, формах проявления компенсации и защиты. Тревога как состояние оказывает в основном отрицательное, дезорганизирующее влияние на результаты деятельности детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов. У младших школьников тревожность является результатом фрустрации потребности в надежности, защищенности со стороны ближайшего окружения. Наиболее типично возникновение школьной тревожности связано со следующими факторами: учебные перегрузки; неспособность учащегося справиться со школьной программой; неадекватные ожидания со стороны родителей; неблагоприятные отношения с педагогами; регулярно повторяющиеся оценочно-экзаменационные ситуации; смена школьного коллектива и / или непринятие детским коллективом. Одной из главных задач современной психологической науки в области школьной тревожности является совершенствование существующих методов профилактики и коррекции школьной тревожности и выработка адекватных способов реализации и удовлетворения ведущих для каждой возрастной группы социогенных потребностей детей, у младших школьников таковой потребностью является потребность в надежности и защищенности.

Литература

1. Битянова М. Р. Адаптация ребенка к школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. – М., 1997.
2. Лютова Е. К., Монина Г. Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. – СПб., 2001.
3. Микляева А. В., Румянцева П. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб., 2004.
4. Прихожан А. М. Формы и маски тревожности. Влияние тревожности на деятельность и развитие личности // Тревога и тревожность / Ред. В. М. Астапов. – СПб., 2001.
5. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М., Воронеж, 2000.

ВРЕМЕННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Мельникова Д.М., г. Ставрополь

Научный руководитель: д. психол. наук Соловьева О.В.

Современные реалии социальной ситуации в России остро ставят проблему подготовки не просто учителя-предметника, транслирующего знания и формирующего умения, а подготовки личности, способной организовывать целенаправленное управление психическим развитием своих учеников, а также стремящейся к собственной эффективной профессиональной и личностной самореализации. На решение указанных задач направлена модернизация педагогического образования, основанная на идеях активизации субъектного начала будущего учителя (Петровский В. А., 1996; Слободчиков В. И., Исаев Е. И., 1995; Волкова Е. Н., 1998 и др.), личностно-ориентированного образования (Бондаревская Е. В., 1997; Котова И. Б., Шиянов Е. Н., 1999; Сериков В. В., 1998; Сергеев Н. К., 1997), компетентностного подхода (Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э., 2005 и др.) [3; 4; 8; 9; 10; 11; 12].

В контексте реализации компетентностного подхода смыслообразующим фактором проектирования образования становится развитие личности. Целью образования провозглашается формирование общекультурных, профессиональных компетенций и социально значимых качеств студента, способного «к самоопределению, самообразованию, саморегуляции и самоактуализации» (Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э., 2005). При этом под профессиональной компетенцией подразумевают «совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности» [5, с. 24]. Компетентность – это уровень умений личности, отражающий степень соответствия определенной компетенции и позволяющей действовать конструктивно в изменяющихся условиях социальной и профессиональной среды. Следует иметь в виду, что профессиональная компетентность учителя подразумевает как личностный аспект, так и аспект профессиональной готовности к требуемому качеству исполнения своих обязанностей. Временная компетентность является важнейшим структурным компонентом, как в системе профессиональных компетенций учителя, так и его личностных компетенций. Значимость времени, его планирования и учета в ежедневной педагогической реальности определяется необходимостью обозначать ценностный смысл возникающих в жизни педагогических задач и событий, проектировать свое будущее и будущее своих учеников, уметь расставлять приоритеты в настоящем и осознавать свое прошлое, как личностно значимый опыт для приложения субъективной активности.

Несмотря на высокую значимость временной организации личности в профессиональной деятельности педагога, данная черта не прописана в перечне общекультурных и профессиональных компетенций. Указанное обстоятельство определило постановку цели данной статьи – обосновать необходимость включения временной компетентности в перечень важнейших компетенций будущего педагога.

Временной компонент имплицитно присутствует во всех без исключения личностных и поведенческих характеристиках человека. Это связано с тем, что формирование самой психики, ее сознания и подсознания, происходит во времени. Понятие «временная компетентность» было введено в оборот психологической науки учеником А. Маслоу Эвереттом Шостромом (Schostrom E., 1963), которую он рассматривал как особый механизм саморегуляции, личностную черту, которая будет определяться высоким уровнем самосознания, развитием критической рефлексии и ориентацией на планирование целей будущего. Временная компетентность предполагает наличие у человека сформированных представлений о своем прошлом и будущем, существующих в каждом моменте настоящего, т.е. во временной перспективе личности (англ. *temporal perspective*) – термин К. Левина, предложенный для обозначения актуальных представлений субъекта о своем будущем и прошлом.

Временная перспектива – это темпоральная характеристика его жизненного мира, степень его глубины и развернутости. При отсутствии временной перспективы пространство жизненного мира превращается в «психологическое поле», а поведение становится «полевым» (например, у маленьких детей, больных, умственно отсталых; иногда у нормальных людей, особенно в ситуациях мотивационной неопределенности). Отражение в сознании человека многообразия жизненных событий, имевших место в прошлом, или планируемых в будущем, степень их реалистичности и эмоциональная окрашенность, может быть оценено с точки зрения его когнитивной и личностной зрелости, то есть временной компетентности. Под «временной компетентностью» личности мы будем понимать достигнутый ею уровень развития когнитивных, эмоционально-оценочных и мотивационно-смысловых структур психики, определяющих направленность человека на «настоящее», но при этом сочетающая равномерно распределенные эмоциональные переживания и в отношении «прошлого», и в отношении «будущего», которые должны образовывать целостную картину его временной перспективы. К существенным характеристикам временной компетентности можно отнести: 1) связность, структурированность событий прошлого, настоящего и будущего в пространстве жизненного мира индивида; 2) регулируемость времени, как способность человека определять оптимальные для осуществления его деятельности периоды, установление их последовательности и смысловой иерархии.

Продуктивное использование времени, ориентировка в нем, способность по-своему распределять время в условиях, когда период наступления и окончания события неопределенно (например, достижение учеником психической и личностной зрелости), – это особые временные способности, которые и обеспечивают своевременность, продуктивность, оптимальность профессиональной деятельности будущих учителей.

Временная компетентность формируется в повседневной деятельности человека, как правило, без участия сознания. Но в таком случае индивид не будет обладать всей полнотой необходимых представлений о том, как нужно орга-

низовывать свою жизнь, чтобы она определялась высокими достижениями в профессиональной и личностной самореализации. Решить данную проблему можно, внося соответствующие коррективы в образовательный процесс вуза, путем проведения тренингов по «тайм-менеджменту», обучения студентов специальным приемам и техникам по расширению сознания, принятию своего прошлого, настоящего и планированию оптимистичного и мотивирующего будущего. Существующая же система подготовки педагогических кадров в вузах все еще основывается на модели традиционного обучения, главная цель которого состоит в достижении функциональных эффектов и передаче готовых знаний, не предполагающей создание условий для выбора будущими учителями индивидуально-своеобразных траекторий развития и саморазвития. А без готовности к самостоятельному поиску решений, планирования индивидуального профессионального пути у студентов педвузов может формироваться неуверенность в собственных возможностях, неспособность ориентироваться во все возрастающем потоке информации, низкая готовность к требованиям, которые предъявляются как в профессиональной, так и социальной среде будущего места работы. Отражение в сознании социальной реальности и оценка возможностей для своего личностного и профессионального самоопределения в рамках педагогической профессии может приводить к своеобразной пассивности, инфантильности, либо к решению сменить профессию.

Анализ литературы показал, что к наиболее существенным проблемам молодых педагогов и молодежи в целом можно отнести:

- низкий уровень качества жизни, т. е. согласие на выполнение неинтересной, рутинной работы; хроническая нехватка времени для поддержания физической и психической активности на этапе поствузовского образования; не понимание важности развития востребованных профессией и временем дополнительных профессиональных и личностных компетенций;
- неудовлетворенность жизнью и профессией из-за невозможности реализовать личностно-значимые ценностные ориентации, что приводит к раннему профессиональному выгоранию у молодых педагогов;
- неумение планировать цели личного будущего, не связанного с профессиональным самоопределением [1; 2; 3; с. 11-17; 13].

Выделенные нами негативные особенности профессиональной и личностной самореализации молодых педагогов согласуются с экспериментальными данными, раскрывающими специфику временной перспективы и временной компетентности будущих педагогов при отсутствии специальных мер развития. Так, Л.П. Еньковой, изучавшей темпоральные закономерности профессионального самосознания будущих педагогов с использованием методики «15 событий» Е.И. Головахи и А.А. Кроника, были получены следующие данные. Результаты оценивались по критериям: протяженность временной перспективы от настоящего к будущему, уровень связности событий, реалистичность указанных событий и их связь с получаемой профессией. По критерию протяженности временной перспективы большинство ответов респондентов свидетель-

ствоvalи о «сжатости времени»: около половины из них датировали последнее событие не позднее, чем 2025 годом. Иными словами, временная перспектива охватывала лишь четырнадцатилетний период от момента окончания вуза. Анализируя события по критерию «реалистичность и связи событий с получаемой профессией», психолог выявила высокий уровень не реалистичности планов профессиональной жизни и нежелание более половины респондентов связывать свою дальнейшую карьеру с профессией педагога. Об отсутствии такой связи свидетельствовали суждения о желании открыть собственный бизнес или коммерческую фирму, а также слишком быстрое продвижение по карьерной лестнице. О не реалистичности временной перспективы – отсутствие в списке событий, выступающих промежуточными целями-средствами: получение дополнительного образования в случае необходимости; получение финансовых средств для осуществления бизнес-проектов [6].

В диссертационном исследовании Ковдры А. С., также посвященного особенностям временной организации будущих педагогов, были выявлены 4 типа временной перспективы: гармоничный тип и три деформированных типа. Гармоничный тип характеризовался сбалансированным сочетанием позитивного отношения к прошлому, настоящему и будущему, и базировался на развитой системе жизненных целей, придающей жизни осмысленность, управляемость, насыщенность и ответственность отношения к ней. Для деформированных типов временной организации были характерны: повышенная ориентация на позитивное прошлое и чрезмерно развитые ожидания будущего; сочетание фаталистического настоящего и негативного прошлого; фаталистическое настоящее и низкая ориентация на будущее [7]. Были также установлены индивидуально-психологические различия по эмоциональному знаку переживания времени между выборками студентов, разделенных по сферам профессиональной подготовки: преобладание позитивно окрашенной временной перспективы у студентов, обучающихся профессиям типа «человек – природа», «человек – человек», «человек – художественный образ»; негативно окрашенной – у студентов «человек – техника» и «человек – знак». Различия проявились и по половому признаку – у юношей больше, чем у девушек, проявилась негативная модальность временной компетентности (Ковдра А.С., 2012).

Таким образом, проведенное теоретико-практическое обоснование необходимости включения временной компетентности в перечень важнейших компетенций будущих педагогов, позволяет сделать следующие выводы:

- временная компетентность является важнейшим ресурсом личностного и профессионального самоопределения и самореализации личности будущих педагогов. В функциональном аспекте она представляет собой механизм саморегуляции, самоопределения личности в профессии, влияет на положительную мотивацию и психологическую устойчивость к условиям неопределенности и многозначности.

- в неконтролируемых условиях образовательного процесса могут формироваться различные виды временной организации, как гармоничный, так и де-

формированные ее варианты, что влияет на неудовлетворенность профессией педагога, нежелание достигать в избранной профессии социальной успешности и даже желание ее оставить.

- временная компетентность относится к числу важнейших психологических факторов, способствующих усилению личностной готовности будущих педагогов действовать в условиях конкурентности и неоднозначности.

Литература

1. Адольф В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: Автореф. дис...д-ра пед. н. – М., 1998.
2. Асадуллин Р.М. Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности: Автореф. дис...д-ра пед. н. – М., 2000.
3. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – №4.
4. Волкова Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: Автореф. дисс...д-ра психол. наук. – М., 1998.
5. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э. Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – 2005. – №4.
6. Енькова Л.П. Временная компетентность у студентов педагогических специальностей и проблема ее диагностики // эл. ресурс: edu.titsu.ru/sites/sites_content/site1238/html/media66898/37_enkova.pdf.
7. Ковдра А.С. Временная перспектива как predisposition психологической безопасности личности: Автореф. дисс...канд. психол. наук. – Сочи, 2012.
8. Петровский В.А. Субъектность: новая парадигма в образовании // Наука и образование. – 1996. – №3.
9. Сергеев Н.К. Непрерывное педагогическое образование: от функциональной к личностной парадигме // Целостный учебно-воспитательный процесс. – Волгоград, 1997.
10. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы. Монография. – М., 1998.
11. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии человека: Введение в психологию субъектности: Уч. пособие для вузов. – М., 1995.
12. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении: Уч. пособие для студ. пед. вузов. – М., 1999. – 288 с.
13. Ямбург Е.А. Контуры культурно-исторической педагогики // Педагогика. – 2001. – №1.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Мерзликина М.А., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. психол. наук Чернова М.А.

Актуальность проблемы подросткового суицида обусловлена рядом причин: во-первых, ускорился темп нашей жизни, в связи, с чем не всегда психика

человека успевают за подобными изменениями (т.е. происходит перегрузка психики), во-вторых, по социальным причинам, утратилась взаимосвязь родителей и детей (т.к. большинство родителей вынуждены работать на нескольких работах, чтобы обеспечить семью, при этом мало времени уделяя своим детям, таким образом, нарушая воспитательную функцию семьи), в-третьих, сам подростковый возраст как «кризисное состояние», в-четвертых, российское общество не готово, как правило, обращаться за квалифицированной психологической помощью в трудных жизненных перипетиях. В результате всего этого возникает своеобразный суицидальный алгоритм: «Эмоциональная холодность родителей или сверстников »! не понимание окружающих »! возникновение внутреннего конфликта »! возникновение кризисной ситуации »! выход из ситуации либо конструктивный (разрешение ситуации), либо деструктивный (алкоголизм, наркомания, игромания, суицид и пр.)».

Суицид – это уход, уход от решения проблемы, от наказания и позора, унижения и отчаяния, разочарования и утраты, отвергнутости и потери самоуважения... словом, от всего того, что составляет многообразие жизни, пусть и не в самых радужных ее проявлениях [4, с. 46].

Поскольку суицид каждый год угрожает жизни многих тысяч молодых людей, все подростки должны представлять себе, “что такое суицид”.

Суицид – основная причина смерти у сегодняшней молодежи.

Суицид является “убийцей номер два” молодых людей в возрасте от пятнадцати до двадцати четырех лет. “Убийцей номер один” являются несчастные случаи, в том числе передозировка наркотиков, дорожные происшествия, падения с мостов и зданий, самоотравления. По мнению же суицидологов, многие из этих несчастных случаев в действительности были суицидами, замаскированными под несчастные случаи. Если суицидологи правы, то тогда главным “убийцей” подростков является суицид [2, с. 67].

Исследования показывают, что вполне серьезные мысли о том, чтобы покончить с собой, возникают у каждого пятого подростка. С годами суицид “молодеет”: о суициде думают, пытаются покончить с собой совсем еще дети. В последующие десять лет число суицидов будет быстрее всего расти у подростков в возрасте от десяти до четырнадцати лет.

Как правило, суицид не происходит без предупреждения.

Большинство подростков, которые пытаются покончить с собой, почти всегда предупреждают о своем намерении: говорят либо делают что-то такое, что служит намеком, предупреждением о том, что они оказались в безвыходной ситуации и думают о смерти. О своих планах расстаться с жизнью не делятся с окружающими лишь немногие. Кто-то из друзей оказывается в курсе дела всегда.

Есть мнение, что если подросток принял решение расстаться с жизнью, то помешать ему уже невозможно. Считается также, что если подростку не удалось покончить с собой с первого раза, он будет совершать суицидальные попытки снова и снова, до тех пор, пока не добьется своего [2, с. 82].

В действительности же, молодые люди пытаются, как правило, покончить с собой всего один раз. Большинство из них представляют опасность для самих себя лишь в продолжение короткого промежутка времени – от 24 до 72 часов. Если же кто-то вмешается в их планы и окажет помощь, то больше покушаться на свою жизнь они никогда не будут.

Разговоры о суициде не наводят подростков на мысли о суициде.

Существует точка зрения, будто разговоры с подростками на “суицидальные” темы представляют немалую опасность, так как они могут захотеть испытать эту опасность на себе. Некоторые родители, учителя, психологи избегают слова “суицид”, потому что бояться навести своих подопечных на мысль о насильственной смерти.

На самом же деле, разговаривая с подростком о суициде, мы вовсе не подталкиваем его суицид совершить. Напротив, подростки получают возможность открыто говорить о том, что уже давно их мучает, не дает им покоя.

Поскольку суицидальное поведение принято считать “ненормальным” и “нездоровым”, многие ошибочно полагают, что суициденты “не в себе”. Суицидентов путают с теми, кто психически болен. Есть даже точка зрения, будто суициденты опасны не только для самих себя, но и для других.

Поведение суицидентов не является следствием психического заболевания. Их поступки и мысли неадекватны лишь в той степени, в какой неадекватным оказалось их положение. Кроме того, в большинстве своем суициденты не представляют опасности для других. Они могут быть раздраженными, но их раздражение направлено исключительно на себя [1, с. 121].

Как правило, подростки, которые совершают попытку покончить с собой, психически больными не являются и представляют опасность исключительно для самих себя. Большей частью они находятся в состоянии острого эмоционального конфликта, от чего в течение короткого промежутка времени думают о самоубийстве. Лишь у очень небольшого числа молодых людей наблюдаются серьезные химические и физические нарушения мозговой деятельности, в связи с чем, их поступки и ощущения могут в течение долгого времени отличаться неадекватностью.

Тот, кто говорит о суициде, совершает суицид. Из десяти покушающихся на свою жизнь подростков семь делились своими планами. Поэтому большинство подростков, которые говорят о суициде, не шутят. Тем не менее, у нас принято от них “отмахиваться”. “Он шутит”, – говорим или думаем мы. – “Она делает вид”, или: “Это он говорит, чтобы привлечь к себе внимание!”.

Суицид – это не просто способ обратить на себя внимание.

Часто друзья и родители пропускают мимо ушей слова подростка: “Я хочу покончить с собой”. Им кажется, что подросток хочет, чтобы на него обратили внимание, или же что ему просто что-то нужно.

Если подросток заговорил о самоубийстве, то он и в самом деле хочет привлечь к себе внимание. И вместе с тем он не шутит. Если подросток завел разговор о самоубийстве, значит, живет ему и в самом деле не сладко. Значит,

он решился на отчаянный шаг. Даже если он просто “делает вид”, хочет обратить на себя внимание, это необычное поведение свидетельствует о том, что он попал в беду. Что-то у него наверняка стряслось. И лучше всего – прислушаться к его словам, отнестись к его угрозам всерьез.

Суицидальные подростки считают, что их проблемы серьезны.

Разные люди смотрят на одну и ту же ситуацию, на одну и ту же проблему по-разному. То, что одному кажется ерундой, другому может показаться концом света.

Многие согласятся, что дети и взрослые часто смотрят на жизнь по-разному. То, что ужасно для детей, для взрослых ерунда, и наоборот [3, с. 49].

На жизнь по-разному смотрят не только родители и дети. Даже у самых близких друзей может быть разная точка зрения: то, что “здорово” для тебя, для одного человека “паршиво”, а для другого – “нормально”.

Самоубийство может совершить каждый. Предотвращать суицид было бы проще всего, если бы его совершали только определенные подростки. К сожалению, тип “суицидоопасного подростка” установить невозможно.

Подростки из богатых семей подвержены суицидальным настроениям ничуть не меньше, чем подростки из семей нуждающихся. Суицид совершают не только те подростки, которые плохо учатся и ни с кем не ладят, но и молодые люди, у которых нет проблем ни в школе, ни дома. На первый взгляд, может показаться, что вашей подруге не грозит суицид, потому что у нее все есть: деньги, машина, друзья и т.д. Но благополучие – вовсе не гарантия от суицида.

Мы знаем, что тема суицида внушает страх. Страх этот может быть еще большим, если мы знаем кого-то, кто предпринял попытку уйти из жизни или же покончил с собой, или если тебе самому приходили в голову мысли о суициде. Мы знаем также, что суицид является запретной темой, о нем не поговоришь с родителями, учителями или друзьями.

Напрашивается вопрос: “Какая проблема или проблемы возникли у этого человека?” Это может показаться странным, но большинство подростков, совершающих суицид, на самом деле умирать не хотят. Они просто пытаются решить одну или несколько проблем. Трагедия состоит в том, что проблемы временные они решают раз и навсегда. Они хотят избежать проблем, которые, на их взгляд, им не по плечу. Эти проблемы причиняют им эмоциональную и физическую боль, и суицид представляется им надежным средством эту боль остановить.

Откуда мы знаем, что тысячи молодых людей, совершивших суицид в прошлом году, умирать вовсе не хотели? А если они не хотели умирать, то почему умерли? Большей частью молодые люди совершают суицидальную попытку у себя дома между четырьмя часами пополудни и полностью. Иными словами, они пытаются покончить с собой именно там, где их, скорее всего, найдут, и делают это в такое время дня, когда кто-то из членов семьи большей частью находится дома. Шанс прийти им на помощь велик, – тот же, кто надеется, что будет спасен, на самом деле убивать себя не хочет.

А как же те молодые люди, которых спасти не удалось? Откуда мы знаем, что на самом деле умирать им не хотелось? Наверняка мы знать этого не можем, однако, разговаривая с молодыми людьми, которых спасти удалось, но которые должны были бы погибнуть, мы можем представить себе, о чем они думали.

Столкнувшись с неотвратимостью смерти, почти все они говорили, что неожиданно начинали понимать: проблемы их не столь велики, чтобы их нельзя было решить. Им вдруг становилось ясно: не так уж все плохо. За секунду до смерти они осознавали, что хотят жить.

Литература

1. Малкина-Пых И.Г. Экстремальные ситуации. – М., 2006.
2. Малкина-Пых И.Г. Витимиология: психология поведения жертвы. – М., 2007.
3. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб, 2000.
4. Дюркгейм Э. Самоубийство: Социологический этюд. – М., 1994.

МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Мерзликина М.А., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. психол. наук Горбушина И.А.

В настоящее время проблема становления высококвалифицированных специалистов приобретает большее значение. Современное общество предъявляет выпускнику ВУЗа, особые требования, среди которых важное место занимают высокий профессионализм, активность и творчество. Процесс совершенствования подготовки будущих специалистов в условиях современного образования достаточно сложен и обусловлен многими факторами. Одним из факторов является степень адекватности мотивационных установок поступления в ВУЗ и получаемой профессии [5, с. 141].

Проблема мотивации является одной из фундаментальных проблем как отечественной, так и зарубежной психологии [1, с. 38].

Исследованием мотивации занимались такие выдающиеся психологи как Х. Хеккаузен, В.Г. Асеев, А.Н. Леонтьев, П.М. Якобсон, А.К. Маркова, Ю.Б. Орлов и другие. Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность понимания ее сущности, природы, структуры, а так же функций мотивов [6, с. 38].

Большой вклад в изучение особенностей мотивации учебной деятельности внесли А.К. Маркова, А.Т. Матис, Ю.Б. Орлов, М.В. Матюшкина. Важность положительной мотивации для эффективности и успешности учебной деятельности была доказана исследователями Г. Клаусом, В.А. [5, с. 23].

Исследование проблемы мотивации в профессиональном становлении студентов является наименее изученной. Студенческий возраст изучается в основном с точки зрения особенностей познавательных процессов и лич-

ностных особенностей студентов. (Донцов А.И., Белокрылова Г.М., Никеличев М.В.) [2, с. 18].

Недостаточная теоретическая изученность проблемы развития мотивации в студенческом возрасте обуславливает ее актуальность.

Авторы, занимающиеся изучением студенчества, попытались выделить критерии типизации студентов. Так, В.Т. Лисовский и А.В. Дмитриев, помимо отношения к учебе, ввели такие основания, как научная и общественно-политическая активность, общая культура и коллективизм. В результате ими было выделено шесть типов студентов. Несмотря на полноту описания и легкости нахождения аналогов к выделенным типам среди студенчества, данная типизация оказывается ограниченной ситуацией обучения в ВУЗе и лишь условно может быть распространена на будущую деятельность.

В этом отношении более предпочтительно выглядит типология студентов американского колледжа, полученная Д. Готлибом и Б. Ходкинсом. Ими выделены следующие типы становления в профессии: [6, с. 118].

Тип «W» (профессионалы). Они относятся к учебе как к инструменту подготовки к будущей профессии. Выполняют лишь столько домашних заданий и упражнений, сколько требуется для того, чтобы не остаться на второй год. По мнению большинства «профессионалов», основная причина того, что они учатся, – это получение профессиональной подготовки и образования. *Тип «X» (нонконформисты).* Эти студенты ищут в преподаваемых предметах, знания о жизни вообще на основе собственного выбора. Не выходят из библиотек. По их мнению, учебное заведение существует для того, чтобы удовлетворить их жажду знаний и любопытство к жизни.

Тип «Y» (академики). Эти студенты приближаются к типу «X» с той разницей, что академики тоже живут книгами, не отрываются от других форм общественной жизни. Они стараются выделиться, как можно лучше сдать экзамены. *Тип «Z» (студенческие деятели).* Эти студенты большое внимание уделяют общественным формам жизни, чем самой науке.

Вполне вероятно, что общая направленность сложившейся структуры интересов данных типов сохраняются и в их дальнейшей деятельности.

Однако стремление авторов найти универсальное основание типологии, позволяющей как бы предугадать пути развития профессионала, особенно ярко проявляется в попытках определить уровни профессиональной направленности студентов.

Так, Э.Ф. Зеер выделяет следующие типы студентов по профессиональной направленности:

I тип – студенты с положительной профессиональной направленностью, которая представляет ситуацию соответствия личности выбранной профессии, что предполагает связь между доминирующих, ведущих мотивов с содержанием профессиональной деятельности. II тип – студенты окончательно не определившиеся в своем выборе профессии. Для них приемлем компромисс между неопределением, иногда негативным отношением к профессии и продол-

жением обучения в ВУЗе, перспективой в дальнейшем работать по этой профессии. III тип – студенты с негативным отношением к профессии. Мотивация их выбора обусловлена общественными ценностями высшего образования. Они имеют слабое представление о профессии. Здесь ведущий мотив выражает потребность не столько в самой деятельности, сколько в различных связанных с ней обстоятельствах [6, с. 94].

Таким образом, как видно из последней типизации, студенты различаются своей мотивированностью к деятельности.

Теоретический анализ психологической литературы показал, что проблема мотивации является одной из фундаментальных и противоречивых проблем в психологии. Мотивационная сфера человека представляет собой сложное системное образование, в которое включены определенные иерархические структуры. В исследованиях мотивации в профессиональном становлении студентов указывается на влияние мотивационных установок студентов на успешность учебной деятельности.

Нами была предпринята попытка изучения особенностей мотивационной сферы студентов из разных образовательных учреждений. Для этого мы изучили 2 основных вида мотивации: мотивация достижения и мотивация аффилиции. Для решения поставленной задачи были использованы: Тест-опросник для измерения мотивации аффилиции (ТМА), тест-опросник для измерения мотивации достижения (ТМД). В результате проведенного исследования мы получили следующие результаты. (см. таблицу № 1)

Таблица № 1.

Выраженность потребности в достижении у студентов

Критерии		Институт	Колледж
Высокий уровень	1 курс	22,7%	36,6%
Средний уровень	1 курс	40,9%	46,7%
Низкий уровень	1 курс	36,3%	16,6%

Таким образом, из таблицы видно, что в данной выборке количество студентов со средним уровнем выраженности потребности в достижении приблизительно одинаково, поэтому во внимание принимается только высокий и низкий уровень выраженности потребности в достижении.

Так, у студентов 1 курса колледжа большее количество (36,6%) студентов характеризуется высоким уровнем выражения потребности в достижении. И меньшая часть группы характеризуется низким уровнем выраженности потребности в достижении, то есть для данных студентов свойственен мотив избегания неудачи.

У студентов 1 курса института большее число студентов (36,3%) составляют те, у которых потребность в достижении выражена на низком уровне. И меньше всего студентов в этой группе проявляют мотив стремления к успеху на высоком уровне.

Данные тест-опросника для измерения мотивации аффилиции, позволяют выделить 4 группы интенсивности проявления мотивов стремления к принятию и страха отвержения.

В результате исследования данные распределялись следующим образом (см. таблицу № 2)

Таблица № 2.

Интенсивность проявления мотивов стремления к принятию и страха отвержения у студентов

<i>Критерии</i>		<i>Институт</i>	<i>Колледж</i>
Интенсивность обоих мотивов высокая	1 курс	31,8%	21,4%
СП	1 курс	18%	35,7%
СО	1 курс	13,6%	32,1%
Интенсивность обоих мотивов низкая	1 курс	36,3%	10,7%

Таким образом, для студентов 1 курса (кол) характерно преобладание мотива стремления к принятию.

Почти у такого же количества студентов (32,1%) преобладает мотив страха отвержения.

Более 20% студентов группы относятся к группе, в которой интенсивность обоих мотивов высокая. И меньше всего студентов характеризуются низкой интенсивностью обоих мотивов.

Из таблицы видно, что количество студентов (1 курс ист.), у которых интенсивность обоих мотивов высокая, такое же высокое, как и число студентов у которых интенсивность обоих мотивов низкая. Так же в данной группе число студентов с преобладающим мотивом к принятию выше, чем число студентов с преобладанием мотива страха отвержения.

Данные исследования выявили нацеленность студентов больше на духовное удовлетворение, и развитие себя в начале профессионального становления. А к концу обучения их ценностные ориентации становятся материальными. Причем, нацеленность на духовные ценности и ценности развития себя у студентов колледжа сохраняется дольше, нежели у студентов института.

В результате проведения сравнительного анализа данных оказалось, что в ходе профессионального становления на всем протяжении обучения, проис-

ходят статически значимые изменения мотивации достижения и мотивации аффилиции в сторону увеличения ее выраженности уже с 1 курса.

Литература

1. Вартанова И.И. К проблеме диагностики мотивации. Вестник МГУ. Психология. Сер 14. – 1998. – № 2.
2. Донцов И.И., Белокрылова Г.М. Профессиональные представления студентов психологов // Вопросы психологии. – 1999. – №2.
3. Маркова А.К., Матис Т.А. Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М., 1990.
4. Матюшкина М.В. Особенности мотивации учения младших школьников / // Вопросы психологии. 1985. – №1.
5. Обносов В.Н. Динамика профессиональных представлений учащихся ПТУ при разных способах введения в профессию // Вопросы психологии. – 1986. – № 2.
6. Теория личности в западноевропейской и американской психологии. Хрестоматия. – М., 1996.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТВЕРЖЕНИЕ РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ

Мессингер А.В., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. психол. наук Долганина В.В.

Эмоциональное отношение родителей к ребенку является наиболее значимым фактором личностного развития дошкольника. Эмоциональный компонент взаимодействия присутствует во всех классификациях родительских стилей общения.

Установление позитивного интимного эмоционального отношения, эмоциональной связи родителей с дошкольниками является основой развития здоровой личности, формирует чувство доверия к людям и миру (Э. Эриксон), чувство защищенности (К. Хорни), принятия (К. Роджерс).

Проблему эмоционального отношения родителей к детям изучали такие ученые, как М. Земска, Е.А. Личко, Е.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий, В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, Д.Н. Исаев, и другие [5, с. 110-116].

Эмоциональный контакт между матерью и ребенком рассматривается как базисная психологическая модель, необходимая для развития личности ребенка. Принимающая, любящая, эмпатийная мать, которая вовремя реагирует на потребности ребенка, формирует у него так называемую безопасную привязанность. Дети с безопасной привязанностью отличаются уверенным поведением, они не боятся новых ситуаций, у них формируется базовое доверие к миру, которое обуславливает дальнейшее отношение к людям и определяет особенности эмоциональных переживаний ребенка (Эрик Эриксон) [2, с. 229].

Эрих Фромм указывал, что главная черта материнской любви – ее безусловный характер. Другой вид любви – отцовская – отличается условностью и ее можно заслужить, будучи примерным сыном или дочерью. По Э. Фромму,

материнская и отцовская любовь в чистом виде не встречаются. Для эффективного воспитания и развития личности ребенка необходимо проявить оба эти типа эмоциональных отношений.

Карен Хорни отмечала, что ребенок может вынести очень многое из того, что часто относится к травматическим факторам (например, внезапное отнятие от груди, периодические побои, переживания на сексуальной почве), но все это до тех пор, пока в душе он чувствует, что является желанным и любимым. Ребенок очень тонко улавливает, является ли любовь подлинной, и его нельзя обмануть никакими показными демонстрациями.

Эмоциональное отвержение – это неэффективное родительское отношение, которое проявляется в недостатке или отсутствии эмоционального контакта родителя и ребенка, нечувствительности родителя к потребностям ребенка. Оно может быть явным и неявным, скрытым. При явном отвержении родитель демонстрирует, что он не любит и не принимает своего ребенка, испытывает раздражение по его поводу. Скрытое отвержение принимает более сложные формы – оно может проявляться в глобальном недовольстве ребенком (он не такой умный, умелый, красивый), хотя формально родитель может и выполнять свои родительские обязанности. Иногда эмоциональное отвержение маскируется преувеличенным вниманием и заботой; но его выдает недостаток любви и внимания, стремление избегать тесных (телесных) контактов.

Отвержение может проявляться в следующих родительских директивах: «Глаза бы мои на тебя не глядели», «Сколько тревог и лишений ты мне принес, появившись на свет». Воспринимая такие директивы, ребенок бессознательно чувствует, что он помеха в жизни родителя, его вечный должник. По мнению Хорни, «исходная или базальная» тревога, возникающая у ребенка, страдающего от дефицита родительской любви, является источником невротизации личности.

Отвержение часто связано с неадекватными родительскими ожиданиями относительно ребенка. Чаще всего родители воспринимают своих детей более старшими по возрасту и потому не нуждающимися в большой заботе и внимании. Сверхтребовательные родители, например, считают, что ребенка можно приучить к горшку к 6-12 месяцам, что он способен разговаривать уже к двум годам и что дети могут помогать по дому с раннего детства. От детей также требуют заботы о младших братьях и сестрах. Не принимая во внимание индивидуальные особенности ребенка, родители пытаются «улучшить» врожденный тип реагирования ребенка. Часто родители создают идеальный, вымышленный образ ребенка, который вызывает их любовь. Для одних родителей – это послушный, удобный ребенок, не приносящий много хлопот. Для других – активный, успешный, предприимчивый. Однако и в том, и в другом случае вымышленный образ ребенка не будет соответствовать реальному.

Отвержение часто сочетается с жестким контролем, с навязыванием ребенку единственно «правильного» типа поведения. Родители требуют от ребенка «быть хорошим», «вести себя правильно», «быть послушным», однако не разъясняют сущности требуемого поведения. Наряду с жестким контролем,

отвержение может сочетаться с недостатком контроля, равнодушием к жизни ребенка, полным попустительством.

Боясь «испортить» ребенка, родители не обращают внимания на его насущные потребности.

Эмоциональное отвержение ребенка нередко сопровождается частыми наказаниями, в том числе и физическими. Причем матери, которые отвергают своих детей, склонны наказывать их за обращение к ним за помощью, а также за стремление к общению с ними. Родители, отвергающие детей и применяющие оскорбительный стиль взаимодействия с ними, верят в необходимость и нормальность физических наказаний. Интересно, что поступки, за которые родители критикуют своих собственных детей, они совершали в детстве сами, и это подвергалось критике их собственными родителями. Нередко непослушание или нежелательное поведение наказывается лишением родительской любви, демонстрацией ненужности ребенка: «Мама такого не любит, она себе найдет другого мальчика (девочку)». Следствием этого является формирование у ребенка чувства неуверенности, страха одиночества, покинутости [4, с. 27].

Дефицит родительской отзывчивости на нужды ребенка способствует возникновению у него чувства «выученной беспомощности», что впоследствии нередко приводит к апатии и даже депрессии, к избеганию новых ситуаций, недостатку любознательности и инициативы. Неудовлетворенная потребность в принятии и любви играет важную роль в развитии агрессивности и делинквентного поведения у детей. Хотя отсутствие заботы о ребенке и отвержение его потребности в принятии и любви являются важными предварительными условиями для развития асоциальной агрессивности, не все дети, лишенные родительской заботы, становятся агрессивными [1, с. 12-15].

Отвергающее отношение к ребенку отмечается у одиноких матерей, в семьях, воспитывающих приемных детей, а также там, где ребенок родился «случайно», «не во время», в период бытовых неурядиц или супружеских конфликтов. Крайняя форма отвержения проявляется в том, что родители реально отказываются от ребенка и помещают его в интернат, психиатрическую больницу, отдают на воспитание родственникам (часто бабушкам). Для отвергающих родителей нередко характерна инверсия детско-родительских ролей. Родители делегируют детям собственные обязанности, а сами ведут себя беспомощно, демонстрируя потребность в опеке и заботе.

В основе эмоционального отвержения ребенка может лежать осознаваемое, а чаще всего неосознаваемое отождествление ребенка с какими-то отрицательными моментами в собственной жизни родителей. Выделяют следующие личностные проблемы родителей, обуславливающие эмоциональное отвержение ребенка:

1. Неразвитость родительских чувств, которая внешне проявляется в нежелании иметь дело с ребенком, в плохой переносимости его общества, поверхностном интересе к его делам.

2. Проекция на ребенка собственных отрицательных черт – борясь с ними у ребенка, родитель извлекает эмоциональную выгоду для себя.

3. Стремление искоренить унаследованные ребенком черты нелюбимого супруга.

4. Сдвиг в установках родителя по отношению к ребенку в зависимости от пола ребенка. Например, при желании иметь девочку может наблюдаться неосознаваемое отвержение сына.

Отвержение, неприятие вызывают у ребенка тревогу тем, что не удовлетворяется его потребность в любви, в ласке, в защите. Такой ребенок может добиваться похвалы, любви матери при помощи примерного поведения, успехов в деятельности. В этом случае возникают страхи: «Если я буду плохо себя вести (плохо выполнять какую-либо деятельность), то меня не будут любить». Страх неудачи вызывает тревогу, которая при реальных неудачах закрепляется и становится чертой личности [3, с. 113-117].

Отвергаемый ребенок стремится привлечь внимание родителя любой ценой, даже с помощью ссор, разрыва отношений, оппозиционного поведения. Такое поведение Р. Сирс назвал «поиском негативного внимания». Образуется замкнутый круг: чем больше упрямства, негативизма со стороны ребенка, тем больше наказаний, ограничений со стороны родителя, что приводит к усилению оппозиционного поведения у ребенка. Ребенок укореняет свое незрелое, неадекватное отношение к семье, самоутверждается с помощью вызывающего поведения. Если ребенок все больше и больше убеждается в своей нелюбимости, он может прибегнуть к своеобразной детской мести.

Литература

1. Захарова Е.И. Исследование особенностей эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия // Психолог в детском саду. – №1. – 2008.

2. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М., Академия, 2004.

3. Руководство практического психолога: Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. Дубровиной И. – М., 2005.

4. Фромм Э. Искусство любви. – М., 2003.

5. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. – М., 2003.

6. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб., 2008.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СОВРЕМЕННОМ БРАКЕ В МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ

Москаленко А.С., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. психол. наук Волобуева Е.В.

В настоящее время в обществе происходят значительные социальные преобразования, которые приводят к трансформации существовавших ранее норм и традиций и способствуют изменению стиля и образа жизни людей, в том числе современной студенческой молодёжи. В этой связи особенно остро встает

вопрос сохранения и акцентирования основополагающих социальных институтов, в частности семьи, с присущими ей традиционными ценностями, с учетом наметившихся изменений в рамках требований к взаимодействию партнеров в браке и, прежде всего, их готовности к этому.

Семья – это ячейка общества, создание которой начинается, как правило, в молодом возрасте. Традиционно семья понималась как основанное на браке или кровном родстве объединение людей, связанных общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью [5].

В целом ряде исследований отечественных и зарубежных ученых (Е.В. Бондаревская, С.Н. Варламова, Н.А. Деева, В.А. Караковский, А.В. Носкова, Ч. Рейч, К. Кирпатрик и др.) показано, что происходит снижение значимости ценностей семейных отношений в связи с формированием новой системы ценностей, основанной на приоритете индивидуалистического «Я», утратой традиционных семейных ценностей и обычаев, разрушением семейного уклада, формированием представлений о снижении значимости родительских функций [1, 6].

В свете проблем современного общества, смены системы ценностей, большое распространение получило такое явление, как «гражданский» брак. Существование этой формы отношений вызывает противоречивые взгляды и мнения, что говорит об актуальности проблемы.

«Пробный» или «гражданский» брак характеризуется вступлением партнеров в брачные отношения с ведением общего домашнего хозяйства, а также проживанием в одной квартире, при этом супруги являются сексуальными партнерами, но юридически не оформляют свой брак, в таких семьях мужа и жену связывают исключительно любовь и устный договор [7].

Научному анализу были подвергнуты самые разные аспекты проблемы незарегистрированных браков: особенности современных незарегистрированных браков (О.А. Карабанова, Т.В. Андреева, Л.Б. Шнейдер, Л.Г. Жедунова, Л.П. Богданова, А.С. Шукина), причины распространения (Л.Г. Жедунова, Л.Б. Шнейдер, Т.В. Андреева), доводы «за» и «против» неофициального брака (Т.В. Андреева, Л.Б. Шнейдер, Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицких), проблемы фактического брака (Л.Б. Шнейдер, Т.В. Андреева, О.А. Карабанова) и другие.

В настоящее время существенно возросло число людей, состоящих в незарегистрированном браке. Так, в России за период с 2000-2013 год количество подобных браков возросло в шесть раз: 40% мужчин в возрасте от 18 до 30 лет живут в сожительстве, 65% в дальнейшем женятся, и лишь 35% заключенных браков сохраняется [2].

Однако в данных исследованиях не содержится описания особенностей представлений о гражданском браке молодежной среде, что, несомненно, актуально в наше время.

Целью нашего исследования являлось выявление особенностей гендерных представлений о гражданском браке в молодежной среде.

В исследовании приняли участие студенты ФГБОУ ВПО «Ставропольский государственный аграрный университет» (в количестве 163 человека, возраст испытуемых 18-21 г.).

В данном исследовании мы использовали следующие психодиагностические методы: тест «Выявление особенностей межсупружеского общения» (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская); опросник «Измерение установок в семейной паре» (Ю.Е. Алешина); опросник «Шкала любви и симпатии» (З. Рубин, модификация Л.Я. Гозманом и Ю.Е. Алешиной); методика определения индивидуальных копинг-стратегий (Э. Хайм); методика «диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» (О.Ф. Потемкина), а также анкетирование, контент-анализ и методы математической обработки данных.

В результате исследования нами были выявлены следующие особенности: пробный брак для девушек – это «брак без юридических обязательств» (23%), «фундамент для официального брака» (77%), а для парней «свобода отношений» (69%) и «удобно» (73%). Межличностное общение супругов способствует созданию комфортной и интимной атмосферы в семье в большей степени для девушек (82%), нежели для парней (67%).

Для одних респондентов сожительство – это полноценная замена брачному союзу (67%). Для других – это неполноценный, «пробный» брак, возможность проверить прочность чувств и совместимость характеров (89%). Для третьих – это возможность лучше узнать друг друга, чтобы впоследствии принять (или не принять) решение о браке с полной ответственностью и адекватным представлением о партнере (69%). Для четвертых сожительство – это до определенного срока удобный, но не заменяющий брак, способ быть вместе с близким человеком (44%).

Кроме этого, нами было установлено, что форму совместного проживания – «гражданский» брак – положительно рассматривают большинство из опрошенных (64%). Однако при этом среди девушек выявлена большая часть с отрицательным отношением к незарегистрированным бракам (36%).

Данная часть нашего исследования подтвердила данные социологического исследования Л.П. Богдановой, А.С. Щукиной, где было указано, что большая часть респондентов относится к «гражданским» бракам положительно. Однако среди женщин разных возрастов по сравнению с мужчинами чаще встречается негативное отношение к «гражданским» бракам [2].

Инициатором данного вида отношений чаще выступает молодой человек, при этом они более ориентированы на власть (79%). А девушки в качестве наиболее предпочтительной перспективы отношений видят регистрацию в ближайшее время (86%). Тут же следует добавить и тот факт, что молодые люди охотнее относятся к разводу, нежели девушки. Последним присуща яркая установка на любовь романтического типа, они в большей степени принимают своего партнера как личность, разделяет его мировоззрение, интересы, мнения и принимает их как эталон (57%). Для девушек также межличностное общение супругов способствует созданию комфортной и интимной атмосферы (63%).

Гендерные различия обнаружены также в особенностях страхов и сомнений, которые присутствуют у людей, состоящих в «гражданском» браке. Так, моло-

дые люди предпочитают отрицать наличие страхов (73%), а девушки опасаются, что будут и в дальнейшем проживать без регистрации (89%). Также большое количество ответов получили такие единицы анализа, как: «может появиться ребенок» у парней и «нет гарантий», «он уйдет от меня» у девушек (82%).

Было установлено, что для молодых людей, проживающих в «гражданском» браке, важно убедиться в правильности своего выбора, лучше изучить будущую супругу, чтобы потом произошло разочарование и не пришлось жалеть о сделанном, в отличие от девушек, которые, судя по всему, уверены в своем выборе. Они не боятся взять на себя ответственность за супруга и совместную жизнь, этим и выражается первоначальная установка на официальный брак. Что согласуется с полученным ответом о перспективе отношений – регистрируемся в ближайшее время (определяется первоначальными установками и мотивами вступления в данный вид отношений).

Гендерные различия обнаружены также в особенностях страхов и сомнений, которые присутствуют у людей, состоящих в «гражданском» браке. Так, молодые люди предпочитают отрицать наличие страхов, а девушки опасаются, что будут и в дальнейшем проживать без регистрации. Можно предположить, что девушки не удовлетворены тем, что состоят в «гражданском» браке. Это вызывает эмоциональный дискомфорт и возможно может привести к стрессу. При этом ответ (ничего не боюсь) среди девушек встречается редко (17%), в отличие от парней (49%), у которых это можно интерпретировать неоднозначно. С одной стороны, это говорит о возможной психологической защите, то есть страхи есть, но мужчины пытаются от них «отгородиться», убеждая себя, что их не существует. С другой стороны, возможное проявление мужской природы.

Таким образом, «гражданский» брак является приемлемой и допустимой формой построения семейной жизни в современной молодежной среде, но существуют гендерные различия в отношении к данному явлению: для женщин важно быть уверенными в завтрашнем дне, в человеке с которым живешь, то есть, необходима некая стабильность, в отличие от мужчин, у которых ярко проявляется страх ответственности, что обуславливается либо психологической незрелостью, либо нежеланием брать на себя повторную ответственность.

Литература

1. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. – М., 2004.
2. Брачность, рождаемость, семья за три века / Под ред. А.Г. Вишневского, И.С. Кона. – М., 2009.
3. Гозман Л.Я., Алешина Ю.Е., Дубовская Е.М. Социально-психологические методики исследования супружеских отношений. – М., 2010.
4. Гозман Л.Я., Шлягина Е.И. Психологические проблемы семьи // Вопросы психологии. – 2009. – № 2.
5. Ковалев С.В. Психология современной семьи. – М., 2008.
6. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. – М., 2010.
7. Эйдемиллер Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии. – М., 2006.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ К УСЛОВИЯМ КОЛЛЕДЖА

Панченко В.М., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. психол. наук Хилько О.В.

Проблема адаптации в психолого-педагогических науках имеет давнюю историю, но при этом не теряет актуальности. Это объясняется не слабостью разрабатываемых положений, а диалектичностью жизни: развитие экономики и общественной жизни предполагает анализ новых аспектов адаптации индивида к ним.

Одной из наиболее важных проблем обучения в современном колледже является адаптация не только к учебной нагрузке, но и к резкой смене окружающей социальной и психологической среды студентов.

Социально-психологическая адаптация в период ранней юности к среднему специальному учебному заведению является важным составным элементом в системе учебной деятельности. Процесс социально-психологической адаптации чрезвычайно динамичен и его успех во многом зависит от целого ряда объективных и субъективных условий, функционального состояния. То есть каждый человек ввиду индивидуальных особенностей по-разному относится к одним и тем же событиям, а один и тот же воздействующий стимул у разных людей может вызвать различную ответную реакцию. Таким образом, изучение механизмов и закономерностей адаптации студента к условиям колледжа в настоящее время является особо актуальным.

Современному обществу необходимы люди, способные не только сосуществовать с окружающей средой, но и реализовывать свой внутренний потенциал в ней. Однако большая часть современной молодежи неспособна приспособиться и развиваться в условиях изменяющейся действительности. Ускорение процессов адаптации первокурсников к новому для них образу жизни и деятельности, исследование психологических особенностей психических состояний, возникающих в учебной деятельности на начальном этапе обучения, а также выявление психолого-педагогических условий оптимизации данного процесса – чрезвычайно важные задачи. От того, как долго по времени и по различным затратам происходит процесс адаптации, зависят текущие и предстоящие успехи студентов, процесс их профессионального становления [1, с. 29].

Большой интерес представляет для исследования социально-психологическая адаптация. Именно она является инструментом в решении такой проблемы, как формирование у студента требуемого уровня в учебной деятельности; от того насколько быстро и легко проходит адаптация, насколько больше отдача сил, энергии от студента.

На процесс социально-психологической адаптации к новой культурной среде влияет ряд факторов:

- индивидуальные характеристики – демографические и личностные (в том числе возраст);
- ситуативные.

К личностным характеристикам относятся устойчивые свойства, черты личности или характера человека, которые могут влиять на состояния, вызванные той или иной ситуацией.

К ситуативным факторам, отрицательно влияющим на адаптацию человека, относят лимит времени; состояние стресса; состояние повышенной тревожности; желание быстро найти решение; слишком сильная или слишком слабая мотивация; неуверенность в своих силах, вызванная предыдущими неудачами; страх; повышенная самооценка.

К личностным факторам, негативно влияющим на процесс адаптации, относят: конформизм (соглашательство); неуверенность в себе (часто сопутствует низкой самооценке), а также слишком сильную уверенность (самоуверенность); эмоциональную подавленность и устойчивое доминирование отрицательных эмоций; доминирование мотивации избегания неудачи над мотивацией стремления к успеху; высокую тревожность как личностную черту; сильные механизмы личностной защиты [5, с. 215].

В связи с этим, исследование особенностей социально-психологической адаптации студентов первого курса в первые месяцы обучения в среднем специальном заведении, является актуальной проблемой. Выявление проблемы связано с *противоречиями* с одной стороны трудностями адаптации к условиям колледжа в период ранней юности (старший школьный возраст) и дефицитом средств эффективного и эргономичного психологического сопровождения социально-психологической адаптации учащихся к условиям колледжа.

Студенческая жизнь начинается с первого курса. И потому успешная, эффективная, оптимальная адаптация первокурсников к жизни и учебе в вузе – залог дальнейшего развития каждого студента как человека, гражданина, будущего специалиста. Этим определяется и исследовательский, и практический интерес к изучению разнообразных и противоречивых проблем адаптации первокурсников.

В качестве параметра, по которому можно судить о характере и продолжительности адаптации, было проведено исследование самооценки социально-психологической адаптации студентов к условиям колледжа.

Для каждого девятого затруднительной оказалась самооценка. И это свидетельствует о том, что определенная часть первокурсников вообще не задумывается о проблеме социально-психологической адаптации к условиям колледжа. Наиболее информативным является соотношение ответов тех, для кого адаптация к студенческой жизни (по их ощущениям) “шла трудно и долго” и для кого она проходила “нетрудно и недолго”. Такое соотношение в целом составляет 1:2,5. Таким образом, представление об определенной легкости и относительно быстрой адаптации преобладает.

Но за общей, сравнительно благополучной картиной нужно видеть и существенное разнообразие, действие различных факторов.

В современных условиях рыночной экономики важнейший дифференцирующий фактор – материальное положение семьи (готовность и возможность

родителей помочь своему ребенку-студенту, помочь не только в оплате, но, прежде всего, в решении сложнейших материально-бытовых проблем).

При всей условности самооценок студентами материального положения родительской семьи прослеживается четкая тенденция: чем благополучнее материальное положение родительской семьи, тем безболезненнее протекает процесс социально-психологической адаптации. И это еще один важный аргумент в пользу социальной защиты малообеспеченных студентов как весьма значимого для них адаптационного фактора. В условиях растущего социального расслоения студенчества аспект социальной защиты в адаптации должен быть в поле постоянного внимания администрации и профсоюзных организаций вуза. При разработке стратегии социальной защиты студенческой молодежи, при анализе ее эффективности особенно важен учет социального самочувствия студентов. Социальное самочувствие – интегральная характеристика удовлетворенности или неудовлетворенности человека своим социальным положением, индикатор настроений и ориентаций студенческой молодежи.

В рамках нашего исследования использовались два методических приема: выявление обобщенной оценки социального самочувствия и её конкретизация – через оценки удовлетворенности (или неудовлетворенности) отдельными сторонами студенческой жизни.

По результатам проведения диагностических методик общее социальное самочувствие студентов достаточно комфортное. Очевидно, сказывается успешное для большинства завершение вступительных экзаменов, радостное ощущение (“Я – студент!”) [7, с. 155].

Между характером оценки адаптации к студенческой жизни и социальным самочувствием студента существует тесная взаимосвязь: чем труднее и дольше шел процесс социально-психологической адаптации, тем ниже социальное самочувствие студентов. И отмеченная выше благоприятная картина в основном определяется мнением тех студентов, кто свое социальное самочувствие оценивает достаточно высоко (4-5 баллов по 5-балльной системе).

Социальное самочувствие первокурсника тесно взаимосвязано с его общей удовлетворенностью своей студенческой жизнью. Уже отмеченный выше синдром “радости поступления в вуз” накладывает отпечаток и на эту удовлетворенность [2, с. 35].

Таким образом, выявление трудностей, выступающих перед студентами на первом курсе и определение путей их преодоления, позволит повысить академическую активность студентов, успеваемость и качество знаний. Решение этой проблемы позволит избежать отчисления студентов на первом курсе, сохранить знания и выработанную привычку к дисциплине и труду; усилить интеллектуальный потенциал нашей страны.

Литература

1. Андреева Д.А. О понятии адаптация // Человек и общество. – Л., 1990.
2. Воробьева О.А. // Психология в России и за рубежом: материалы междунар. заоч. науч. конф. – СПб., 2011.

3. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск, 1993.
4. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). – Ереван, 1988.
5. Потапов С.О. Практическая психология. – М., 1999.
6. Чурикова И.Э. Особенности адаптации студентов в условиях педагогического колледжа. – Рязань, 2004.

СОЦИАЛЬНЫЙ СТЕРЕОТИП КАК ФОРМА МАССОВОГО СОЗНАНИЯ

Пахомова К.А., Пахомова М.В., г. Ставрополь
Научный руководитель: канд. психол. наук Чернова М.А.

Как бы то ни было, все мы живем во власти стереотипов. И тем интереснее становиться жить, чем больше возможностей нам предоставляется их разрушить. Система стереотипов представляет собой реальность, которую мы сначала придумываем, потом получаем. Стереотип начинает действовать еще до того, как включается разум. И можно сказать, что ничто так не сопротивляется образованию или критике, как стереотип, т.к. он накладывает свой отпечаток на фактические данные в момент их восприятия.

Впервые социальные стереотипы стали предметом изучения психологии. В настоящее время они являются предметом изучения разных наук: социологии, политологии, культурологии и др. В переводе с греческого стереотип обозначает «твердый опечаток». В отечественной науке есть несколько определений стереотипов, в которых отражается разное понимание их основных составляющих факторов и разный подход к определению сути стереотипа. Для этих определений общим является рассмотрение стереотипа как продукта сознания, характерного для данного социума. Кроме того, «под стереотипом понимаются устойчивые, регулярно повторяющиеся формы поведения. Это своего рода шаблоны, штампы, образцы поведения, принятые в той или иной культуре» [2, с. 84].

Современным определением стереотипа можно считать следующее, согласно которому стереотип – это устойчиво сохраняющиеся в сознание образы или представления, которые эмоционально окрашены предубеждением или пристрастием, т.е. устойчивой оценкой. По мнению многих современных исследователей, стереотипы являются формой коллективного сознания, что указывает на их непосредственную зависимость от объективных условий жизни человека, для которых характерно многократное повторение однообразных жизненных ситуаций. Это однообразие закрепляется в сознании человека в виде стандартных схем и моделей мышления. Стереотипы формируются благодаря способности человеческого сознания закреплять информацию об однородных явлениях, фактах и людях в виде устойчивых идеальных образований. Выделяя определенные внешние признаки предметов на основе конкретных раздражителей, сознание вызывает к жизни готовый стереотип, быстро «домысливая» в

своем восприятии качественные характеристики объекта. В результате этого однородные объекты фиксируются в сознании в соответствующих представлениях, образах, оценках, посредством которых люди получают возможность обмениваться информацией, принимать друг друга, вырабатывать одинаковые ценностные установки [3, с. 44].

Поведенческие стереотипы во много определяют наши суждения, оценки окружающего и отношение к нему. Именно благодаря стереотипам мы чётко знаем, как вести себя в том, или ином случае; знаем, кто прав, а кто виноват; знаем что хорошо и что плохо. Знаем, это не значит, что так и есть в действительности. Стереотипы, на которых основаны наши суждения, могут быть основаны на ошибочных предположениях.

Именно стереотипы в значительной степени определяют моральные нормы общества, его политические, мировоззренческие и религиозные концепции. Стереотипы тесно связаны с рефлексам. Можно утверждать, что стереотип – разновидность условного рефлекса относящийся к области мышления.

Существование стереотипов в мышлении имеет двойственный и противоречивый характер. С одной стороны стереотипы значительно упрощают процессы деятельности и творчества, позволяя автоматически использовать уже имеющиеся знания и навыки (представляющие собой сложный комплекс стереотипов), а с другой стороны имеющиеся стереотипы препятствуют познанию чего-то нового, выходящего за их рамки или противоречащего им.

Таким образом, стереотипы нельзя считать имманентной формой только социально-политического познания, эту форму может приобретать любая информация, распространяемая в массовом порядке. Для этого, однако, необходимо, чтобы сознание всех участвующих в ее восприятии и трансляции индивидов находилось в весьма специфическом состоянии, которое определяется как массовое сознание.

Следует отметить, что значительную роль в возникновении и функционировании стереотипов играют эмоции. Шекспировский Гамлет говорил, что «нет ничего ни хорошего, ни плохого: это размышление делает все таковым». Размышление и эмоции. Эту мысль мы перенесем и на наше видение стереотипов. И будем в этом не одиноки, т.к. у многих исследователей мы находим деление стереотипов на позитивные – негативные или полезные – вредные в зависимости от способов и форм их использования, т.е. в зависимости от того насколько умело мы можем их применить [5, с. 39].

Стереотипы представляют собой мощнейшее средство манипулирования сознанием отдельных индивидов, групп и масс в политике. С этой точки зрения, содержательно стереотип можно определить как постоянно декларирующиеся и навязывающиеся людям стандартные единообразные способы осмысления и подходы к социально-политическим явлениям, объектам и проблемам, как общественно-политические каноны и «истины» – нормы, ценности и эталонные образцы политического поведения, постоянно повторяемые и используемые политической элитой, поддерживаемые и распространяемые массо-

выми информационно-пропагандистскими средствами, подкрепляемые карательными органами в целях удержания основной массы членов общества в единообразном нормативно-послушном состоянии. В содержательном отношении, совокупность подобных стереотипов составляет идеологию или идейно-политическую основу данного общества.

Стереотипы часто определяют атрибуцию поведения, объяснение его причин теми или иными факторами. Так, стереотип “старые люди дряхлеют и много болеют” приводит к тому, что основной причиной болезней и немощей престарелых людей как они сами, так и окружающие считают именно возраст, в то время как таковой может являться, например, изменение образа жизни в связи с выходом на пенсию или переживания в связи со смертью близкого человека. Если индивид разделяет стереотип, соответствующий его полу, возрасту, профессии и пр., то он не может не влиять на его я-концепцию и самооценку, которые, в свою очередь, определяют поведение, интерпретацию событий и т.д.

Стереотипы существуют и в отношениях между народами, которые, в общем, достаточно хорошо знают друг друга и имеют общее историческое прошлое. Например, подобные предубеждения вновь проявили свою силу в ситуации, когда Франция не поддержала США в иракском вопросе. В средствах массовой информации обеих стран немедленно появились публикации, в которых вспоминались старые предубеждения относительно американцев и французов.

Паскаль Бодри, профессор в области делового администрирования и глава консалтинговой фирмы WDHB Consulting Group, долгое время живущий в США, опубликовал книгу «Французы и Американцы. Другой Берег» (French and Americans, The Other Shore), в которой привел перечень качеств, которыми, по мнению французов, обладает типичный житель США. Американец – общительный, шумный, грубый, экстравагантный, самоуверенный, полный предубеждений, недооценивающий достижения иных культур, неразборчивый и вечно куда-то спешащий [2, с. 75].

В свою очередь, Хэрриет Рошфор, американка, живущая во Франции, в книге «Французский Тост» привела перечень типичных представлений американцев о французах. Французы пользуются репутацией лентяев, не говорящих по-английски по идеологическим соображениям. Они самодовольны, невежливы и непредупредительны, тем не менее, весьма предупредительны к дамам и артистичны. С ними очень трудно сблизиться. Французы живут в бюрократическом социалистическом государстве и полностью зависят от чиновников. Кроме того, французы едят улиток и лягушек.

Парадоксальность стереотипа массового сознания в том, что каждый индивид в отдельности может сомневаться в его существовании и даже отвергать; это не мешает ему благополучно существовать. Объяснение парадокса в том, что индивидуальные оценки и стереотипы существуют в разных плоскостях и не пересекаются, как не пересекаются социальный опыт индивида и массовое сознание. Находясь вне массы, индивид может, опираясь на свой социальный опыт, отвергать стереотипные суждения массового сознания, но, по-

падая в массу, растворяясь в ней, он полностью руководствуется теми стереотипами, которые ранее отвергал.

В этом причина устойчивости стереотипов массового сознания – разрушить их нельзя с помощью научного знания или эмпирического опыта, не всегда на них влияют точно такие же стереотипы, но с обратным знаком, логически противоположные утверждения; и те, и другие могут мирно сосуществовать, не мешая друг другу. Но как только власть массового сознания уменьшается, стереотипы исчезают сами по себе «как сон, как утренний туман». Человек, стоящий вне массы, чья индивидуальность не подавлена толпой, стереотипы не воспринимает, поскольку аргумент «все говорят» для него не является доказательством истинности, а значит, он затевает проверку, как бы трудна она ни была.

Надо сказать, что негативная роль стереотипов достаточно отчетливо рефлексировалась не только социальными психологами, но и педагогами, общественными и политическими деятелями и представителями других социальных профессий. При этом зачастую предлагается «слом стереотипов», опирающихся, как правило, на отрицании реальных фактов, лежащих в их основе. Подобные подходы, как правило, дают обратный эффект – приводят к усилению стереотипов и, более того, приносят в них сильный эмоциональный компонент, превращая, тем самым, стереотип в предрассудок. Последний представляет собой отчетливо выраженную негативную и во многом иррациональную установку в отношении того или иного социального объекта. Нередко именно таким образом, по сути дела, провоцируется дискриминационное и агрессивное поведение в отношении тех или иных социальных групп.

По-настоящему, эффективная психологическая работа с проблемой социальных стереотипов должна строиться на принципах безусловного уважения к личным убеждениям индивида и направляться на повышение избирательности и адаптивности его обобщающих суждений. Кроме того, не следует забывать, что в целом ряде случаев социальные стереотипы существенно облегчают процесс адаптации индивида в том или ином сообществе. В этой связи нередко одной из необходимых составляющих успешной работы практического социального психолога является его способность оценить степень ригидности и консервативности принятых в группе в целом и характерных для отдельных ее членов социальных стереотипов. Помимо этого, учитывая тот факт, что сам процесс стереотипизации в рамках оценочного межличностного восприятия заметно ускоряет налаживание реальных партнерских отношений и приводит к скорейшему успешному решению обще групповой задачи, следует понимать, что целый ряд наиболее успешных тренинговых технологий по развитию коммуникативных способностей построен именно в логике конструктивного исследования склонностей личности к выработке социальных стереотипов особенно в обстоятельствах дефицита информации и времени.

Литература

1. Грушин Б.А. Массовое сознание. – М., 1986

2. Ослон А. Уолтер Липпман о стереотипах: выписки из книги «Общественное мнение» // Социальная реальность. – 2006. – № 4.
3. Рябова Т.Б. Стереотипы и стереотипизация как проблема гендерных исследований // Личность. Культура. Общество. – 2003.
4. Дилигенский Г.Г. Социально-политическая психология. – М, 1996.
5. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: Учебное пособие. – СПб., 2004.
6. Кондратьев М.Ю., Ильин В.А. Азбука социального психолога-практика. – М., 2007.

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Петрищева Д.А., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. психол. наук Прилепских О.С.

Копинг-стиль, подобно индивидуальному жизненному стилю человека, определяет устойчивый способ психической адаптации, влияющей как на социальное окружение, так и на характер межличностных отношений. Стратегиями копинг-поведения ребенок овладевает, взаимодействуя со взрослыми и детьми, в первую очередь, в семье, а затем и в социуме. Каким образом ребенок усваивает тот или иной способ совладания и какие факторы влияют на его выбор – является предметом научного интереса в последнее время (W.Kliewer, 1991; Н.А.Сирота, 1994; Н.Ф. Михайлова, 1998; Г.А. Арина, М.А. Кирсанова, 2003; Н.Н. Баширова, 2005; Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, Е.В. Куфтык, 2005; И.М. Никольская, Р.М. Грановская, 2006; А.В. Петунс, 2006; Н.А. Агеева, С.А. Долженков, Т.А. Осипович, А.В. Киселева, 2007; И.В. Борисова, 2007 и др.). Актуальность исследования обусловлена ростом количества детей младшего школьного возраста, испытывающих психологические трудности в адаптации к стрессовым ситуациям [1, с. 186-202].

Неразработанность на теоретическом и практическом уровне обусловили выбор следующей проблемы исследования: каковы особенности копинг-поведения детей младшего школьного возраста в процессе адаптации к условиям средней общеобразовательной школы? Исходя из проблемы, целью исследования стало выявление особенностей копинг-поведения детей младшего школьного возраста на этапе адаптации к условиям средней общеобразовательной школы.

В результате проведенного исследования было выявлено, что копинг – это активные, преимущественно сознательные усилия личности, предпринимаемые в ситуации психологической угрозы. С точки зрения Р. Лазаруса и С. Фолкмана набор копинг-стратегий включает в себя: стратегию противостоящего совладания, стратегию дистанцирования, стратегию самоконтроля, стратегию поиска социальной поддержки, стратегию принятия ответ-

ственности, стратегию избегания, стратегию планового решения проблемы, стратегию переоценки [3, с. 172-185].

Как правило, в теории копинг-поведения выделяют три базисных копинг-стратегии: разрешение проблем, поиск социальной поддержки, избегание. Модальности копинг-механизмов могут проявляться в трех сферах: поведенческая сфера, когнитивная сфера, эмоциональная сфера.

В период от 7 до 11 лет происходит формирование копинг-стиля ребенка, которое характеризуется неравномерностью, гетерохронностью и наличием критических (кризисных) периодов: кризис 7 лет приводит к резкому снижению проявления всех основных видов копинг-стратегий, снижая общую адаптивность ребенка к стрессам. Анализ основных характеристик динамики защитного поведения, полученных разными методами исследования (методом лонгитюда, поперечных «срезов»), позволяет утверждать, что «закладывание» и дифференциация устойчивого стиля совладающего поведения происходит в период младшего школьного возраста, что в дальнейшем определяет вектор развития личности – адаптивной / неадаптивной [2, с. 14-19, 41-57, 159-179].

В исследовании использовались следующие методики: оценка детских рисунков («Я учусь» и «Я играю») автор Лусканова Н.Г., анкета для родителей автор Т.П. Ульянова, карта оценки детских защитных механизмов Р. Плутчика и К. Перри (модификация Е.В. Чумаковой, 1998), опросник копинг-стратегий детей школьного возраста, адаптированный Н.А. Сиротой и В.М. Ялтонским.

К обследованию было привлечено 53 первоклассника, а также 53 родителя 3 эксперта (учителя начальной школы и психолог). В результате проведенного исследования были получены следующие результаты:

1. У исследуемых детей младшего школьного возраста присутствуют все существующие механизмы психологической защиты: отрицание, вытеснение, регрессия, компенсация, проекция, замещение, интеллектуализация, формирование реакции. Необходимо отметить, что наиболее популярными у детей, согласно полученным данным, являются следующие механизмы психологической защиты: интеллектуализация, компенсация и формирование реакции, т.е. те механизмы, которые вообще не входят в число «детских» форм защиты. Отрицание, хоть и попадает в первую половину иерархической шкалы, все же не является доминирующим в системе психологической защиты детей. Выдвигаемые же в теории на первые позиции механизмы проекция, вытеснение и регрессия используются детьми намного реже.

Можно выделить следующую последовательность механизмов психологической защиты (от наиболее популярных – к менее популярным).

1. Интеллектуализация.
2. Компенсация и формирование реакции.
3. Отрицание.
4. Проекция.
5. Вытеснение и регрессия.
6. Замещение.

Внешними проявлениями защиты по типу интеллектуализации, которая лидирует в списке рангов, является склонность ребенка к не свойственным возрасту рассуждениям, стремление объяснять с логической точки зрения мотивы своих поступков, эмоциональная сдержанность.

3. Были выявлены следующие особенности копинг-поведения детей младшего школьного возраста в процессе адаптации к школе. Все типы копинг-поведения ребенка проявляются в трех сферах: поведенческой, эмоциональной и познавательной. Самыми частыми по использованию оказались следующие стратегии (их склонны использовать более 70% детей): «Обнимаю, прижимаю к себе кого-то близкого любимую вещь или глажу животное (собаку, кошку и др.)»; «Смотрю телевизор, слушаю музыку»; «Стараюсь забыть»; «Прошу прощения, говорю правду»; «Мечтаю, представляю себе что-нибудь»; «Стараюсь расслабиться, оставаться спокойным»; «Думаю об этом»; «Говорю с кем-нибудь»; «Рисую, пишу или читаю»; «Плачу и грущу»; «Играю во что-нибудь».

В данных стратегиях преобладает больший процент копинг-стратегий поведенческой сферы. Наиболее редкими по использованию были следующие стратегии преодоления стресса: «кусаю ногти и ломаю суставы пальцев», «дразню кого-нибудь», «воплню и кричу», «схожу с ума», «бью, ломаю и швыряю». Их применяют менее 30% детей.

Среди копинг-стратегий, действительно помогающих снять напряжение и беспокойство, больше всего положительных ответов (более 60%) особо эффективными оказались двенадцать стратегий (приводим их в порядке уменьшения меры эффективности): «Сплю»; «Рисую, пишу, читаю»; «Прошу прощения, говорю правду»; «Обнимаю, прижимаю, глажу»; «Гуляю, бегаю, катаюсь на велосипеде»; «Стараюсь расслабиться, оставаться спокойным»; «Гуляю вокруг дома или по улице»; «Смотрю телевизор, слушаю музыку»; «Играю во что-нибудь»; «Остаюсь сам по себе, один»; «Мечтаю, представляю себе что-нибудь»; «Молнюсь».

Наиболее эффективной стратегией оказалась стратегия «сплю», которую как защиту используют 64% детей.

Результаты исследования убедительно продемонстрировали влияние пола ребенка на его копинг. Девочки чаще мальчиков применяли стратегии поиска социальной поддержки – «рассказываю другу или кому-то из своей семьи о том, что случилось», «рассказываю кому-то о своих чувствах», «обнимаю или прижимаю к себе кого-то близкого, любимую вещь или глажу животное». В отличие от девочек мальчики чаще выбирали стратегию, направленную на решение проблемы – «что-нибудь меняю, чтобы все получилось», а также стратегии экстернализации – «громко ругаюсь», «делаю что-то подобное», «боюсь или дерусь с кем-нибудь», «дразню кого-нибудь», «схожу с ума», «бью, ломаю или швыряю вещи»; «злюсь и бросаю или бью что-нибудь»; «кричу, чтобы выпустить пар». Таким образом, для девочек больше характерен копинг интропунитивной, а для мальчиков – экстрапунитивной направленности, что может быть обусловлено как социальными факторами (родительскими ожиданиями, требованиями социума), так и психофизиологическими факторами (гормональными особенностями).

Таким образом, в результате проведенного исследования определены следующие особенности копинг-поведения детей младшего школьного возраста в процессе адаптации к школе:

1. Копинг-поведение детей семи лет можно охарактеризовать как смешанное и неоднородное, включающее разнонаправленный и плохо осознаваемый копинг.

2. Ведущими механизмами психологической защиты у детей младшего школьного возраста являются: интеллектуализация, компенсация и формирование реакции.

3. Наиболее часто применяемыми копинг-стратегиями являются копинги поведенческой сферы.

4. Самой эффективной, «помогающей» копинг-стратегией поведения детей младшего школьного возраста в процессе адаптации к школе является «копинг-стратегия сна».

5. Формирование копинг-поведения ребенка младшего школьного возраста обусловлено воздействием половозрастных факторов.

Полученные экспериментальные данные наметили дальнейшие пути исследования проблемы: оптимизация существующих и разработка новых методик по выявлению защитных механизмов и копинг-стратегий у детей дошкольного и младшего школьного возраста; разработка программ по развитию эффективных копинг-стратегий поведения у детей, изучение влияния детско-родительских отношений на формирование копинг-поведения детей.

Литература

1. Грановская Р.М., Никольская И.М. Защита личности. – СПб., 2009.
2. Грановская Р.М., Никольская И.М. Психологическая защита у детей. – СПб., 2006.
3. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. Монография. – Кострома, 2004.
4. Смирнова А.В. Половозрастные и семейные факторы становления совладающего поведения у детей младшего школьного возраста: Автореф. дисс. канд. психол. наук. – СПб., 2010.

ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЕЙ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЁНКА

Прозорова М.Е., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. психол. наук Кучер И.В.

В настоящее время возвращается былая актуальность творческой деятельности. На проблемы развития творчества направлено внимание психологов, философов, социологов, педагогов и других специалистов.

Сегодняшняя действительность предъявляет высокие требования к темпу и уровню жизни. Естественно, что родители, безразличные к судьбам своих

детей, стараются уже в раннем возрасте обеспечить их необходимыми условиями для того, чтобы выросшие дети смогли достичь желаемого.

Многие родители считают, что они лучше всех других могут знать, каким должен вырасти их ребенок. То, что при этом не только не учитываются интересы самого ребенка, но зачастую и просто игнорируются, родители в лучшем случае не замечают.

Родители, являясь самыми главными людьми в жизни своих детей, напрямую способствуют формированию тех или черт характера, качеств личности, способностей. Дети, реагируя на прямые и невысказанные требования и ожидания родителей, стараются быть как можно лучше, удовлетворяя эти требования.

Однако родители далеко не всегда осознают, какие их личностные черты и качества влияют на развитие ребенка, на формирование его как личности, на развитие его способностей [2].

Творчество – продуктивная форма активности и самостоятельности человека. Формирование творческой личности – одна из важных задач педагогической теории и практики на современном этапе. Решение ее должно начинаться уже в дошкольном детстве.

Согласно российским традициям, воспитание ребенка от рождения до трех лет многие считают чем-то несерьезным, неким периодом «домашнего воспитания», подготовкой к поступлению в детский сад. Мало кто из родителей знает, что именно в раннем детстве закладываются основы отношения ребенка к себе, другим людям, окружающему миру. Будет ли он доверять людям, проявлять инициативу и активность по отношению к миру, испытывать уверенность в себе, во многом определяется опытом взаимодействия с матерью и отцом, начиная с первых дней жизни ребенка.

В настоящее время не существует единства мнений относительно сугубо биологической основы поведения матери по отношению к младенцу. Некоторые склонны подчеркивать биологические аспекты материнства, в то время как другие – социальные [5].

С эволюционной точки зрения, функция матери состоит в обеспечении адекватной заботы о потомстве. У животных содержание материнской функции имеет видотипические особенности, а у человека, помимо специфически человеческих, к ней добавляются социокультурные, обеспечивающие воспитание ребенка как члена определенной общественной группы, носителя культурного наследия.

Исторически развитие института отцовства связывают с возникновением частной собственности, когда появилась естественная необходимость ее наследования одним из сыновей. Так обществом за мужчиной, хранителем традиций, была закреплена функция обеспечения женщин и детей.

С точки зрения Э. Фромма, отцовская любовь, по сравнению с материнской, любовь – «требовательная», условная, которую ребенок должен заслужить. Отцовская любовь не является врожденной, а формируется на протяжении первых лет жизни ребенка. Для того чтобы заслужить отцовскую любовь, ребенок должен соответствовать определенным социальным требованиям и отцовским

ожиданиям в отношении способностей, достижений, успешности, Любовь отца служит как бы наградой за успехи и хорошее поведение. Согласно представлениям А. Адлера, роль отца в воспитании заключается в поощрении активности, направленной на развитие социальной компетентности. Если мать предоставляет ребенку возможность ощутить интимность человеческой любви, то отец проторяет ему путь к человеческому обществу. Отец является для детей источником познаний о мире, труде, технике, способствует формированию социально полезных целей и идеалов, профессиональной ориентации. А. Греймс считает, что «материнская забота обеспечивает возможность принятия, отцовская же забота побуждает к отдаче. И то и другое необходимо для развития личности» [3].

Помимо привязанности в результате взаимодействия с близкими людьми у младенца начинает постепенно формироваться образ Я. Общение с взрослыми – важный источник знаний ребенка о себе. Прежде всего, он узнаёт нечто самое общее и важное: нужен он или не нужен другим, любят его или нет. Для психического развития ребенка очень важно положительное переживание своей значимости для близких людей. Отношение младенца к себе отражает отношение к нему родных и близких. Родители, называя ребенка по имени, ласково, нежно разговаривая с ним, как бы авансом наделяют его личность уникальной значимостью, особой ценностью. Именно такие проявления взрослого, адресованные малышу, культурно обусловлены и передаются из поколения в поколение. Они способствуют формированию у ребенка положительного самоощущения, помогают определить свою значимость для других. Позитивное эмоциональное самоощущение становится основой для открытого, доверчивого отношения к миру [1].

В 2004-2005 гг. была исследована зависимость творческих способностей ребенка от образа его родителей и выявлено, что уровень творческих способностей ребенка определяется характеристиками его родительской семьи.

Что касается мальчиков, то с более высоким уровнем их творческих способностей связан образ сильного, немного отстраненного, необщительного, закрытого, контролирующего, стабильного, но привлекательного отца, а также сильной, любящей, способной к компромиссу, нерешительной, но авторитетной для мальчика матери. Причем, чем выше был показатель необщительности, закрытости и контроля со стороны отца, тем выше уровень творческих способностей ребенка, и наоборот.

Мальчики с низким уровнем творческих способностей обнаруживают расудительную мать, и общительного, открытого, слабо контролирующего, неавторитетного отца. То есть, мы видим здесь мягкого папу, который возможно воспринимается ребенком как друг, и не очень сильную мать, которая не очень близка ребенку. У мальчиков с высоким уровнем творческих способностей совершенно иной образ родителей, нежели у мальчиков с низким уровнем творческих способностей.

У девочек с высоким уровнем творческих способностей отец непривлекателен, зол и спокоен, он строг, но может поддержать, в то время как мать мол-

чалива, требовательна и авторитетна. То есть, мы имеем дело с сильной, не очень близкой матерью и не привлекательным, не очень авторитетным отцом. У девочек с низким уровнем творчества отец способен компромиссу, привлекателен и в целом его образ намного более позитивен, близок девочке. Мать при этом, гораздо слабее, менее авторитетная.

Что касается девочек без отца, то тут, при высоком уровне творческих способностей, мы имеем дело с безрассудной, неуверенной матерью, а при низком уровне творчества с непривлекательной, напряженной, энергичной и нелюдистой. И тот и другой образы можно оценить как, скорее, негативные. Но, образ матери девочек с низким уровнем творчества выглядит более положительным, чем у девочек с высоким уровнем творческих способностей. То есть, получается, что при отсутствии авторитета матери, девочка активнее начинает творить.

У детей из неполных семей процент высокого и низкого уровня творчества выше, в то время как у детей из полных семей больше всего детей со средним уровнем творческих способностей [4].

Таким образом, уровень творческих способностей ребенка определяется характеристиками его родительской семьи. В процессе воспитания и обучения детей надо не игнорировать появляющееся у них качественное своеобразие способностей и одаренности, а развивать его, применяя к ним различные методы индивидуального воздействия.

Литература

1. Акимов И., Клименко В. О природе таланта. Т.1. – М., 2004.
2. Божович Л.И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности / Под ред. Фельдштейна Д.И. – М., 2005.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 2001.
4. Комарова Т.С., Детское изобразительное творчество: что под этим следует понимать. – М., 2012.
5. Кулик Л.А., Берестов Н.И. Семейное воспитание. – М., 2000.

ДОМАШНЕЕ НАСИЛИЕ В СЕМЬЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН И ПРОБЛЕМА

Савина Ю.А., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. психол. наук Прилепских О.С.

Домашнее насилие и жестокое обращение с детьми в обществе и в семье одна из острых проблем в современной психологии. Последствия насилия вызывают тяжелые психологические травмы и оказывают негативное влияние на личность ребенка. Рост числа детей, подвергшихся насилию, трудности выявления его причин и признаков, а также влияния последствий насилия на развитие личности ребенка постоянно требуют внимания исследователей. Изучение психологических особенностей детей, переживших насилие, разработка методов диагностики последствий травматических переживаний и психокоррекци-

онных программ реабилитации этих детей являются востребованными в практике в настоящее время.

Анализ современных зарубежных и отечественных работ, посвященных проблемам насилия над детьми, показывает необходимость глубокого и систематического изучения этого феномена. В ряде исследований насилие над детьми в семье рассматривается как влияние комплекса факторов, действующих на общесоциальном, социально-психологическом и индивидуальном уровнях (Т.Я. Сафонова, 2001; Е.Н. Волкова, 2008; Н.О. Зиновьева, 2003; С.В. Ардашева, 2003). В исследованиях зарубежных и отечественных авторов насилие и жестокое обращение с детьми рассматривается как одна из возможных причин аномального развития ребенка и асоциального детства (Т.Н. Шульга, 2003; Е.Т. Соколова, 1995, С.В. Ильина, 1998; Н.В. Тарабрина, 2007; А.Б. Орлов, 2000; Л.Я. Олиференко, 2002 и др.). Проблема влияния насилия и жестокого обращения на психику и личность детей доказана многими исследованиями, но недостаточно исследований, предполагающих её решение и оказание помощи детям и подросткам. Нарушения, возникающие вследствие перенесенного насилия, затрагивают все уровни развития личности ребёнка, его эмоциональную и когнитивную сферы, а также поведение. У детей, перенесших насилие, проявляется множество соматических жалоб, наблюдаются стойкие изменения личности (Е.Н. Волкова, 2008; Н.О. Зиновьева, 2003; Н.В. Тарабрина, 2007)[5].

Пережитое в детстве насилие приводит к отдалённым последствиям и может становиться одной из причин преступности и воспроизводства жестокого обращения с детьми в обществе (Т.Я. Сафонова, 2001; Т.М. Журавлева, 2006).

Изучение этого явления требует анализа проблем современной российской семьи, тенденций ее изменения, что изучалось Т. В. Андреевой, А. И. Антоновым, Е. И. Балдицыной, И. В. Бестужевым-Ладой, А. Г. Вишневским, А. Г. Волковым, С. И. Голодом, Т. А. Гурко, В. В. Елизаровым, А. А. Клециной, А. И. Кузьминым, М. С. Мацковским, В. М. Медковым, А. Б. Синельниковым, А. Г. Харчевым и др. Известный вклад в изучение насилия в семье вносит криминология. Привлекают внимание труды Ю.М. Антоняна, А.Н. Ильяшенко, А. В. Наумова, С. В. Максимова, В.П. Ревина, О. В. Старкова, Л. В. Сердюка, Д. А. Шестакова и др.

Особую группу составили исследования, затрагивающие социокультурные и личностно-гуманистические аспекты обсуждаемой проблемы, такие как соотношение насилия – ненасилия в общественной жизни, прав и свобод человека, роль тендерных факторов, проблематика семейного воспитания, а также динамика этих проблем в современном постиндустриальном мире. Это работы Е. С. Балабановой, С. Е. Барсуковой, М. Веверки, А. А. Гусейнова, Н. М. Давыдовой, Т. М. Дадаевой, О. М. Здравомысловой, Д. В. Иванова, О. Д. Кавашкиной, М. Киммела, С. Клонингера, В. А. Кольцовой, А. В. Меренкова, В. В. Радаева, Л. Л. Рыбцовой, Е. А. Сергодеевой, А. В. Старшиновой, В. С. Степина, П. А. Сорокина, Е. Н. Тимошиной, Б. Б. Хубиева, Л. Хелла и др. [1].

Насилие в семье является определенным следствием распространенности разных видов жесткого принуждения, которое существует в трудовой, обще-

ственной, досуговой жизнедеятельности людей. В процессе становления рыночных отношений в стране активно распространялись жесткие, часто криминальные способы захвата собственности, лишения больших масс людей источников существования. Государство отказалось от многих прежних форм защиты различных социальных групп, особенно тех, кто оказался в сложном материальном положении. В этой ситуации семья оказалась в сложном положении, когда взрослые ее представители больше заботились об элементарном выживании, а не о культуре отношений между близкими людьми. Общая стрессовая ситуация, в которую попало практически все население страны, неизбежно привела к возрастанию психического, а в определенных ситуациях и физического насилия в семье.

Исследования показали, что уровень распространенности семейного насилия достаточно высок: практически каждый третий человек в той или иной форме подвергается насилию со стороны членов семьи. Усугубляет ситуацию отсутствие национального закона, обеспечивающего защиту жертв насилия. В процентном соотношении женщины и дети чаще других членов семьи становятся жертвами разного рода насильственных действий. Чаще всего вначале проявляется психическое насилие, которое в определенный момент дополняется различными по степени тяжести физическими действиями, создающими не только угрозу здоровью, но и жизни человека [5].

Основным источником информации для населения о семейном насилии являются СМИ. В СМИ постоянно показывают крайние формы проявления семейного насилия (избиение, покушение на убийство или убийство). Таким образом, невольно происходит насаждение деструктивных стереотипов в сознании людей. При этом само насилие представляется как нормальный способ разрешения конфликтов. По крайней мере, таковым оно становится в интерпретации самих людей.

Представления населения о насилии в семье нельзя назвать полноценными и четкими. Многие формы насилия не принимаются людьми во внимание и вообще не причисляются к насилию. Можно сделать вывод, что примерно три человека из четырех могут допустить в качестве нормального поведения ссору и крики с угрозами. До 80% опрошенных могут допустить шлепок ребенка или даже легкий удар взрослого в качестве обычного способа общения в семье. Около 40% населения считают приемлемым даже сильный удар взрослого или ребенка. Следовательно, представления людей о насилии в семье имеют весьма примитивный и огрубленный характер, что способствует утверждению и распространению этого феномена[4].

Только каждый третий человек возлагает надежду на профилактику и предотвращение семейного насилия на общество и государство. Возможно, это вызвано опасением, что значительное число людей само может попасть под наказание.

Насилие в семье отличается высокой степенью латентности. Это объясняется, с одной стороны, нежеланием, а с другой стороны, неспособностью некоторых зависимых членов семьи обращаться в правоохранительные органы. Ла-

тентность насилия также объясняется нежеланием и отчасти неспособностью правоохранительных органов обеспечить реальную защиту пострадавших. Нередки случаи сокрытия обращений о фактах насилия в семье самими правоохранительными органами.

Таким образом, необходимо учить детей и взрослых не только культуре семейных отношений, но и культуре управления собственным поведением, культуре поведения в конфликтной ситуации и способам выхода из нее. Педагогическая и социальная политика в школах и других социальных институтах должна быть направлена, прежде всего, на формирование у человека чувства ответственности за себя и за других людей. Через средства массовой информации необходимо вести пропаганду ненасильственных способов решения семейных конфликтов. Необходимо содержательное изменение информационно-воспитательных программ СМИ в плане учета темы насилия в семье. В частности, ввести в практику теле- и радиоконсультации и беседы по проблемам правовой регуляции внутрисемейных отношений; усилить социальную рекламу по проблемам семейной политики, гражданских прав семьи, воспитания детей; активно привлекать общественное внимание к проблеме недопустимости насилия над детьми в семье.

Литература

1. Алексеева Л.С. О насилии над детьми в семье // Социс. – 2003. – № 4.
2. Ардашева С.В., Борозинец Н.М., Евмененко Е.В., Козловская Г.Ю. Психолого-педагогические проблемы насилия над детьми. – Ставрополь, 2003.
3. Жестокое обращение с детьми. Помощь детям, пострадавшим от жестокого обращения, и их родителям / Под ред. Т.Я. Сафоновой, Е.И. Цымбала. – М. 2001.
4. Калинина С. Психология насилия Электронный ресурс / С. Калинина. URL : <http://www.kxeml.org/other/94187942>.
5. Сошникова И.В. Насилие в семье в современной России: социологический анализ Текст. : автореф. дис. канд. социол. наук: 22.00.04 / И.В. Сошникова. – Екатеринбург, 2011.

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В АРТ-ТЕРАПИИ

Уртан А.С., г. Железноводск

Научный руководитель: канд. психол. наук Шельнова Е.В.

Термин «арт-терапия» впервые стал применяться в англоязычных странах в 40-е годы XX века. Им называли разные по теоретическому обоснованию и форме варианты реабилитационной и лечебной практики. Одни были инициированы художниками и осуществлялись главным образом в студиях, организованных в больших больницах. Другие акцентировали внимание на отношениях клиента с аналитиком и допускали элементы психоаналитической трактовки изобразительной продукции пациентов и.

В XXI веке арт-терапия представляет собой лечебное применение изобразительного творчества клиента, предполагающее взаимодействие между самой работой и специалистом и автором художественной работы. Создание визуальных образов анализируется как форма познавательной деятельности клиента, позволяющая ему выразить ранние либо актуальные «здесь – и – сейчас» переживания, которые ему непросто выразить словами и как важное средство межличностной коммуникации.

Несмотря на непосредственную связь с лечебной практикой, арт-терапия во многих случаях приобретает преимущественно психопрофилактическую, развивающую и социализирующую направленность. За время своего существования арт-терапия ассимилировала достижения практики и психологической науки, приёмы разных направлений психотерапии и теоретические разработки, стратегии изобразительного искусства и опыт, методы педагогики, отдельные представления теории культуры, социологии и других наук. Она продолжает активно развиваться и в современном мире, осваивая новые области практического применения и обогащаясь идеями благодаря объединению с другими научными дисциплинами.

Арт-терапия является частной формой терапии творчеством и связана, преимущественно, с так называемыми визуальными искусствами (графикой, живописью, фотографией, скульптурой), а также их различными комбинациями с другими формами творческой деятельности.

В России термин «арт-терапия» появился лишь в 90-х годах XX века, несмотря на то, что применение творчества в психотерапевтической и психологической практике происходило и раньше. На сегодняшний момент понятие арт-терапии в нашей стране еще окончательно не устоялось, и к арт-терапевтической работе часто относят широкий спектр различной творческой деятельности.

Арт-терапевты стали работать в более тесном контакте с социальными работниками, психологами, педагогами психотерапевтами и другими специалистами. Арт-терапия значительно увеличила диапазон своих эмпирических возможностей, удачно сочетаясь с характерными для названного подхода установками на развитие человеческого потенциала, самоактуализацию личности и интеграцию различных аспектов психической деятельности.

В последнее время арт-терапия, обобщив в себе достижения многих психотерапевтических подходов, начинает формироваться в самостоятельный метод. Хотя накопление и обобщение практических данных, связанных с арт-терапией, несколько превосходит развитие ее теории, применение некоторых теоретических представлений содействовало выходу арт-терапии на уровень самостоятельного психотерапевтического метода. Среди этих теоретических представлений последнего времени наиболее важным являются следующие:

- психология измененных состояний сознания;
- современные представления общей теории систем, касающиеся психической деятельности, в частности, концепция множественности ответов психики на состояния стресса, болезни и духовного кризиса;

- психология игровой деятельности, концепции онтогенетического развития разных видов игровой активности;

- трансперсональная методология, рассматривающая арт-терапию как универсальный метод, способствующий интеграции биографического, перинатального и трансперсонального опыта, а также балансу так называемых хило- и холотропического модуса психической деятельности.

Среди современных направлений и средств в арт-терапии все ярче становится относительно новое перспективное направление – оригами. Традиционное японское искусство оригами – конструирование разных бумажных фигурок путем складывания квадрата без вырезания и склеивания – все шире интегрируется в мировую науку и культуру.

В XXI веке оригами как метод арт-терапии с успехом применяют в лечебной и реабилитационной практике врачи разнообразных специализаций. В материалах первой международной конференции «Оригами в педагогике и арт-терапии» отмечается положительное влияние занятий оригами в работе с инвалидами зрения, слуха, опорно-двигательной системы, пациентами психоневрологических диспансеров, психиатрических больниц, глухонемыми, а также социальной реабилитации алкоголиков, наркоманов и заключенных. Многочисленные исследования доказывают то, что занятия оригами улучшают качество жизни больных, уменьшают уровень тревожности, помогают забыть о горе и боли, повышают самооценку, способствуют налаживанию дружеских отношений, взаимопомощи в коллективе, помогают установить контакт между врачом и пациентом.

Занимаясь оригами, человек становится участником захватывающего действия – превращения бумажного квадрата в оригинальную фигурку – корбочку, бабочку, цветок, динозавра. Этот процесс напоминает фокус, маленькое представление, что всегда вызывает радостное удивление. Путем несложного последовательного складывания бумаги вдоль геометрических линий получаем модель, которая удивляет своей красотой и изменяет в лучшую сторону эмоциональное состояние человека. Возникает желание показать кому-то то, что получилось, сложить что-то еще. Пропадает чувство изолированности, улучшается общение, в том числе и доктора с пациентом, что является особенно важным, если пациент – ребенок. Известны примеры удачного применения оригами даже в случаях аутизма. Известно, что сын Николая II, Алексей был болезненным и замкнутым ребенком с симптомами аутизма. Преподаватель из Англии, при помощи занятий оригами, смог разговорить мальчика, впоследствии чего у него возник и повысился интерес к английскому языку.

Существует много разнообразных причин успеха занятий оригами в арт-терапии и организации отдыха больных в реабилитационных центрах и больницах:

- во-первых, – сама бумага с ее привычным, неагрессивным статусом. С бумагой можно делать все, что угодно: разорвать, смять, рисовать на ней, а именно в оригами бумага выступает в новой необычной роли – из нее можно сложить очень много интересных моделей;

- очень легко в любом возрасте освоить технику оригами, как детям, так и взрослым;

- результат достигается очень быстро;

- есть возможность руководить процессом», т.е. делать изменения в фигурке по своему желанию, сделать много своих моделей;

- удаляется барьер между специалистом и клиентом, атмосфера становится доверительной;

- также осуществляется невербальный контакт в общении на занятиях оригами;

- метод ритмичности и повтора в складывании модульного оригами (звезды, орнаменты, «3-D»-модели) уравнивают психическое и эмоциональное состояние человека;

Оригами имеют следующие психотерапевтические свойства:

- увеличивают активность правого полушария мозга и уравнивают работу обоих полушарий;

- активизируют творческое мышление и повышают уровень интеллекта;

- уменьшают тревожность и помогают лучше адаптироваться к сложным ситуациям;

- развивают двигательную активность рук, улучшают моторику пальцев;

- совершенствуют память и глазомер.

Положительный опыт в работе с плохо видящими и слепыми был описан Е.Л. Кабачинской (Санкт-Петербургский центр оригами). Она говорит о том, что польза оригами состоит не только в концентрации внимания и развитии мелкой моторики, но и в развитии тактильной чувствительности.

Таким образом, оригами является одним из лучших способов арт-терапии, так как объединяет в себе формы и приемы работы других арт-терапевтических направлений, таких как: сказкотерапию (сказки оригами), игротерапию (игры с подвижными фигурками), терапию средствами драмы и куклотерапии (разыгрывание сцен с куклами оригами, маскам, и тому подобное), терапию средствами музыки, хорового пения и эвритмии с присущими им гармонией и ритмичностью движений (что также имеет место при складывании в технике оригами и дает терапевтический эффект), терапию цветом (используется разноцветная бумага).

ОСОБЕННОСТИ ПРЕВЕНЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Шевченко С.С., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. психол. наук Прилепских О.С.

Анализ поведенческих особенностей подрастающего поколения, показывает, что в современном обществе остро стоит проблема девиантного поведения в подростковом возрасте.

Вопросы девиантного поведения освещаются в работах В.С. Афанасьева, С.А. Беличевой, Я.И. Гилинского, Т.А. Донских, Э. Дюркгейма, Е.В. Змановской, Ц.П. Короленко, Ю.А. Клейберг, В.Д. Менделевич, В.Т. Кондращенко, А.Е. Личко, А.А.

Реан, И.П. Подласого, Т.А. Хагурова, Х. Хекхаузен и др. Е.В. Змановская считает, что «особенностью отклоняющегося поведения является то, что оно наносит реальный ущерб самой личности или окружающим людям это может быть дестабилизация существующего порядка, причинение морального и материального ущерба, физическое насилие и причинение боли, ухудшение здоровья» [3].

В результате анализа литературы выявлено, что девиантное поведение можно условно разделить на следующие типы:

1. Асоциальное поведение – «формы социальной жизни людей, определяемые социально-негативными мотивами и приносящие неудобства или вред другим членам группы, общества» [1]. Ряд исследователей (И.П. Подласый, Е.В. Змановская и др.) относят к асоциальному поведению следующие виды: грубость, нечестность, лень, сквернословие, неуважение к старшим, бродяжничество, курение, употребление алкоголя, наркотиков, сексуальные девиации (беспорядочные половые связи, проституция, совращение, вуайеризм, эксгибиционизм и др.), вовлеченность в азартные игры на деньги, граффити, школьные прогулы, субкультурные девиации (сленг), вандализм и т.д. [3].

2. Делинквентное (антисоциальное) поведение – «действия конкретной личности, отклоняющиеся от установленных в данном обществе и в данное время законов, угрожающие благополучию других людей или социальному порядку и уголовно наказуемые в крайних своих проявлениях». К проявлениям делинквентного поведения относят следующие: правонарушения, влекущие за собой уголовную или гражданскую ответственность, хулиганство, грабежи, насилие, жестокое обращение с животными и т.д. [3]. Как считает К.К. Платонов, лица с делинквентным поведением в силу индивидуально-психологических особенностей не могут предвидеть результаты своих проступков. «Такие индивиды легкомысленно, часто под влиянием внешней провокации совершают противоправное деяние, не представляя его последствий. Сила побудительного мотива к определенному действию тормозит анализ отрицательных (в том числе, и для самого человека) его последствий» [2].

3. Аддиктивное поведение – «одна из форм девиантного поведения, с формированием стремления к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных видах деятельности» [6], направленное на развитие и поддержание насыщенных эмоций. Основным мотивом личностей, склонных к аддиктивным формам поведения, является активное изменение не удовлетворяющего их психического состояния, которое рассматривается как «серое», «скучное», «монотонное», «апатичное». Такому человеку не удастся обнаружить в реальной действительности какие-либо сферы деятельности, способные привлечь надолго его внимание, увлечь, обрадовать или вызвать иную существенную и выраженную эмоциональную реакцию. Жизнь видится ему не интересной, в силу ее обыденности и однообразности. «Аддиктивное поведение связано с желанием человека уйти из реальной жизни путем изменения состояния своего сознания» [4].

4. Девиантное поведение на базе гиперспособностей – вид отклоняющегося поведения, «выходит за рамки обычного поведения человека, в подобных случаях говорят о проявлениях одаренности, таланта, гениальности в какой-либо одной из деятельности человека». Как считает К.К. Платонов, одаренный человек часто неприспособлен к «бытовой» жизни, неспособен к правильной оценке поступков и поведения других людей, живет в своей реальности [2]. Весь интерес такого индивидуума сосредоточен на деятельности, связанной с его способностями, не принимает активного участия во взаимодействии с окружающим миром.

5. Патохарактерологическое поведение – поведение, обусловленное патологическими изменениями характера, сформировавшимися в процессе воспитания.

6. Психопатологическое поведение – поведение, обусловленное психическими расстройствами.

Аспекты профилактических процедур для работы со школьниками с девиантным поведением раскрывают в своих трудах Ю.Д. Бабаева, С.А. Беличева, Е.А. Змановская, Ю.А. Клейберг, С.А. Кулаков, Н.А. Рычкова, Т.А. Шилова и др. Необходимо отметить, что профилактику можно рассматривать как особый вид психолого-педагогической деятельности, который находится на стыке педагогики, психологии и социологии.

Под профилактикой понимаются «научно обоснованные и своевременно предпринимаемые действия, направленные на: предотвращение возможных физических, психологических или социокультурных коллизий у отдельных индивидов группы риска; сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья людей; содействие им в достижении поставленных целей и раскрытие их внутренних потенциалов» [2].

Психолого-педагогическая профилактика – это система предупредительных мер, связанных с устранением внешних причин, факторов и условий, вызывающие те или иные недостатки в развитии детей. Осуществляется на фоне общей гуманизации педагогического процесса. Социально-педагогическая профилактика – это система мер социального воспитания, направленных на создание оптимальной социальной ситуации развития детей и подростков и способствующих проявлению различных видов его активности.

Профилактика предусматривает решение либо еще не возникших проблем, либо непосредственно перед возникновением проблем, либо в отношении уже возникшей проблемы, но предупреждает возникновение новых. По типу профилактики специалисты различают общесоциальную (неспецифическую) – не затрагивающую непосредственно проблему отклоняющегося поведения несовершеннолетних, а влияющую на нее косвенно, т.е. через административные механизмы, педагогические средства и информационные технологии, а также специфическую профилактику, направленную оказывать влияние на конкретные проявления девиантного поведения. В качестве основных видов профилактики Всемирная организация здравоохранения выделяет: первичную, рассматриваемую как комплекс социальных, образовательно-воспитательных и

психолого-медицинских мероприятий, предупреждающих зарождение поведенческих отклонений у несовершеннолетних; вторичную – комплекс социальных, образовательно-воспитательных, психологических и правовых мер, направленных на предупреждение формирования отклоняющегося поведения несовершеннолетних и перехода к уголовно-наказуемым; третичную – комплекс социальных, образовательно-воспитательных, психологических и нормативно-правовых мер, направленных на предотвращение рецидивных отклонений в поведении и способствующих восстановлению личностного и социального статуса несовершеннолетнего, имевшего проблемы с отклонениями в поведении и возвращении его в семью, образовательное учреждение и к общественно-полезной деятельности [5].

Для того чтобы профилактические меры имели высокую эффективность, необходимо учитывать следующие особенности системы профилактических действий:

- непрерывность и систематичность: профилактическая работа не должна быть «разовым» мероприятием, она должна проводиться регулярно, с учетом результатов диагностики девиантного поведения;

- умение выбирать главную цель: по результатам диагностики работа должна быть направлена именно на ту проблему, которая вызвала проявления девиантного поведения[2].

Таким образом, профилактика девиантного поведения подростков включает в себя три основных блока: первичная профилактика – предупреждение возникновения девиантного поведения у подростков; вторичная профилактика – предупреждение формирования отклоняющегося поведения подростков и перехода к уголовно-наказуемым поступкам; третичная профилактика – комплекс социальных, образовательно-воспитательных, психологических и нормативно-правовых мер, направленных на предотвращение рецидивных отклонений в поведении и способствующих восстановлению личностного и социального статуса подростка.

Литература

1. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике учебное электронное текстовое издание. – Екатеринбург, 2006.
2. Зеркина Е.В., Чусавитина Г.Н. Подготовка будущих учителей к превенции девиантного поведения школьников в сфере информационно-коммуникативных технологий: монография. – Магнитогорск, 2008.
3. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения. – М. 2006.
4. Качалов В. Об аддикциях и аддиктивном поведении. Электронный ресурс: <http://lib.world-mobile.net/psychology>.
5. Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение у подростков. – Минск, 1988.
6. Короленко Ц.П. Семь путей к катастрофе (деструктивное поведение современном мире). – Новосибирск, 1990.

МОЛОДЕЖНЫЕ СУБКУЛЬТУРЫ КАК СРЕДА ДЛЯ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ САМОИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Щербакова Ю.В., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. пед. наук Каневская Ж.О.

Современная социальная ситуация изменяется непрерывно, создавая предельно нестабильную систему, на фоне которой происходит формирование подростковой субкультуры. Являясь одной из наименее адаптированных и социально незащищенных групп, подростки несут на себе отпечаток общей социальной неопределенности, неуверенности и тревожности. Подростковая субкультура сегодняшнего дня включает в себя все особенности, происходящие в обществе, как своего государства, так и всего мирового сообщества. Об этом говорят в своих работах Б.Н. Алмазов, А.С. Белкин, Л.А. Грищенко, А.Е. Личко и др. Подобная тенденция указывает на изменение общего мировоззрения в среде подростков, изменение системы норм и ценностей, приводящих к развиту личности нового формата.

В настоящее время в обществе доминирует негативное отношение к субкультурам. Но говорить о негативном влиянии субкультур на формирование личности подростка, можно лишь не до конца изучив всю специфику, всю глубину, заложенную изначально в феномен субкультуры как таковой.

Единой устоявшейся системы взглядов на явление субкультуры сегодня нет. В литературе существуют различные трактовки данного понятия.

С точки зрения культурологии субкультура – это такое объединение людей, которое не противоречит ценностям традиционной культуры, а дополняет её.

Н.О. Бурдеева в своей статье дает следующее определение субкультуре: «Субкультура – это общность людей, чьи убеждения, взгляды на жизнь и поведение отличны от общепринятых или просто скрыты от широкой публики, что отличает их от более широкого понятия культуры, ответвлением которой они являются. Чаще всего субкультуры переходят в отдельное идейное понятие» [1, с. 20].

Субкультура по Т.Б. Щепанской это, прежде всего, коммуникативная система, самовоспроизводящаяся во времени [5]. Она рассматривает субкультуру как подсистему культуры, опирающуюся на ее культурный код и ведущей с ней диалог.

Молодежная культура – один пример субкультуры. По причинам, восходящим к экономике и образованию, в современном обществе сложились условия, благоприятные для развития уникальных моделей молодежной культуры. Эти модели проявляются в увлечениях магнитофонными записями, звездами эстрады, украшениями и прическами и т.п., а также своеобразным жаргоном. Высокий приоритет имеют также стандарты, касающиеся атрибутов мужественности и женственности [4].

Отечественные и западные молодежные субкультуры – результат осознанного поиска некой новой идентичности, выстраивания нового стиля, нового мировоззренческого принципа.

Мировоззрение – совокупность взглядов, оценок, принципов и образных представлений, определяющих самое общее видение, понимание мира, места в нем человека, а также – жизненные позиции, программы поведения, действий людей [2].

В процессе становления себя в группе сверстников, путем вступления в субкультуру, можно наблюдать процесс самоидентичности личности подростка. При этом под самоидентичностью мы понимаем способность принимать себя таким, какой ты есть, осознавать свою индивидуальность, жить, сообразуясь с ней, рационально относясь к своим недостаткам.

В психолого-педагогической науке под самоидентичностью понимается термин, обозначающий осознание различных аспектов собственного Я без коннотации, согласно которой это осознание является исключительно адекватным [3].

Субкультуры выполняют в рамках общей культуры две важнейших функции.

Во-первых, они помогают людям устанавливать и осуществлять взаимодействия с другими людьми, с обществом в целом, включаться в общество, в его культурную жизнь.

Во-вторых, субкультуры являются источниками развития, обновления доминирующей культуры.

Субкультура является способом бытия культуры, посредством которого специфические группы пытаются адаптировать доминирующую систему ценностей. Субкультуры предлагают систему символов, помогающую индивиду или группе осмыслить специфику своего особого положения и формировать (поддерживать) устойчивую культурную идентичность. Культурные значения субкультуры помогают каждому участнику в создании своего образа.

Остановимся более конкретно на процессе формирования мировоззрения в подростковых субкультурах.

Субкультура молодёжи формируется под непосредственным воздействием культуры “взрослых”. Формальная молодёжная культура базируется на ценностях массовой культуры, целях государственной социальной политики и официальной идеологии. Рассмотрим их состояние на текущий момент и их роль в формировании мировоззрения молодёжи, анализируя следующие специфические черты российской молодёжной субкультуры.

Потеря смысла жизни, разрушение идеалов, двойная мораль, бездуховность, цинизм, пьянство, стяжательство, вещизм, растерянность перед жизнью – основные причины ухода молодых, образованных людей в религию. Примерно так же, за исключением некоторых поправок на время, будет выглядеть краткий перечень причин увлеченностью подростков субкультурной жизнью.

Объединения неформалов нигде не зарегистрированы, своего устава или положения не имеют. Условия членства в них не оговорены, численность группировок колеблется. Однако неформалы существуют. Рассмотрим в общих чертах некоторые субкультуры:

Битмейкеры. Слово “битмейкер” произошло от английского Beatmaker, а оно в свою очередь образовалось от beat, что означает “ритм” и maker, что означа-

ет “создатель, изготовитель”. Таким образом, если дословно переводить на русский язык этот термин, получится что-то вроде “создатель бита”. Они создают музыку и делают минуса для текстов. Некоторые занимаются этим ради славы, иные – из спортивного интереса. Каждый мастер-битмейкер, разумеется, владеет инструментами для творчества, а точнее, он творит на своем компьютере с помощью бесчисленного множества музыкальных программ. Тем самым, это подростки, стремящиеся к самовыражению через музыку. Главные черты при этом: творчество, самоорганизация, упорство, трудолюбие.

Паркур – это одна из субкультур, которая прочно вошла в жизнь многих людей. Нужно отметить, что эта субкультура превратилась для некоторых в стиль жизни. По сути, это способность передвигаться в городских условиях, стараясь сделать путь короче, интереснее и веселее. В основе паркура лежит даже не сила, а умение применить эту силу в определенной точке пространства без специальных приспособлений. Однако, как и у каждого движения, у паркура есть свои ограничения – это безопасность, простота и эффективность. То есть все передвижения должны быть безопасными для человека, при этом препятствие должно преодолеваться просто и качественно. Настоящие трейсеры умеют многое – карабкаться, прыгать, висеть. Но главное стремление трейсера – скорость реакции, умение оценить соответствие своих возможностей и обстановки. Несмотря на такую спортивную основу паркура, в нем нет места соревновательности, желания стать первым. В первую очередь основатели советовали познать себя, ощутить гармоничное единение с окружающей действительностью. Гармония должна быть во всем – с окружающим, между телом и духом. После этого необходимо научиться оценивать обстоятельства. Безрассудные действия в этом движении не приветствуются и нужно выбирать только те препятствия, которые действительно преодолимы. Еще одной аксиомой движения можно считать борьбу со своими страхами и недостатками. Поэтому обычно паркуру предшествует йога или единоборства.

Таким образом, в чистом виде паркур имеет свои особенности: в первую очередь это философская подоплека обычных прыжков и других гимнастических трюков. Кроме того, паркур учит своих последователей многим правилам, которые в современной жизни могут стать определяющими. Конечно, современный паркур имеет разные течения, но в чистом виде он диктует определенные постулаты, которые перекликаются с так называемым списком человеческих ценностей.

sXe. StraightEdge (четкая грань) – это своего рода ответвление хардкор культуры, которое имеет более философское направление. Характерными чертами этой субкультуры являются отказ от любых наркотических веществ, включая алкоголь и сигареты, разборчивость в половых связях. Эта субкультура стала своего рода ответом на сексуальную революцию, гедонизм и всяческие излишества, связанные с панк-роком. Особенности движения:

1. Сдержанность в сексе. Последователи StraightEdge критически относятся к порно-индустрии, не приемлют беспорядочную половую жизнь.

2. Отказ от наркотиков. Причем, это касается не только тяжелых веществ, типа кокаина или героина. Сторонники движения не употребляют кофеин, табак, алкоголь, психотропные вещества.

Субкультура StraightEdge не предполагает самопиар или навязывание своих убеждений кому бы то ни было. Поэтому у сторонников этого движения нет ярко выраженных отличительных элементов в одежде или прическе. Единственное, пожалуй, средство самоидентификации – символ «X» и аббревиатура «sXe».

Существуют как просоциальные неформальные клубы или объединения, приносящие пользу обществу. Так и асоциальные, стоящие в стороне от социальных проблем, а порою и представляющие угрозу обществу.

Но стоит помнить, что каждая субкультура по своей сути уникальна и самобытна, и является средой для самовыражения молодых людей, поэтому требует терпимости и глубокого анализа. Нельзя приравнивать все субкультуры к наиболее радикальным движениям.

Ведь проблема молодежи в целом, и проблема распространения субкультур в подростковой среде носит сегодня глобальный характер, скорее из-за социального, экономического и культурного кризиса в обществе взрослых. Проблема молодежи порождена в первую очередь кризисом всех существующих моделей социализации: в 60-е годы этот кризис впервые выплеснулся на парижские мостовые (студенческая революция 1968 года), затем ещё в более резких формах обнажился в развивающихся странах, а в конце 70-х “лавина” настигла и нас.

Подросткам свойственен поиск самого себя в этом мире. Они задаются вопросами глубоко философского характера, задумываясь о своей роли в обществе, о правильности выбора, о смысле жизни, бытия. Они становятся на путь поиска. Они ищут ответы на многочисленные вопросы, возникающие в связи с самосознанием себя как личности, в связи со своим личностным ростом. Им требуются ответы на все вопросы и если консервативное, закрытое для обсуждений любых животрепещущих тем общество, не удовлетворяет подростка, он стремится в другую среду, где ему дадут все ответы. Такой средой не редко становится субкультура, в которой четко прописаны мировоззренческие позиции, догмы, правила и нормы поведения. В которой есть определенная модель поведения, следуя которой ты всегда будешь прав, не допустишь ошибки. Определенная идеология, от которой так долго уходило общество, становится мотивом для подростков, вступающих в субкультуру. Их мировоззрение подвергается существенному давлению со стороны субкультуры принципов, но при этом подросток начинает чувствовать себя более просвещенным, более сориентированным в жизни.

В связи с этим, задачей современной науки должно стать принятие субкультур, осознание их ценности для развивающихся подростков, так как молодежная субкультура является плодотворной средой для мировоззренческой самоидентичности личности. Необходимо изучать субкультуры, что приведет к отказу от негативистских предубеждений по отношению к неформальным молодежным объединениям.

Литература

1. Бурдеева Н.О. Молодежная субкультура: социологический анализ понятия // Материалы научной конференции молодых ученых АГУ «Наука. Образование. Молодежь» (6 февраля 2004 года). – Т. 1. – Майкоп, 2004.
2. Дильтей В. Типы мировоззрения и обнаружение их в метафизических системах: В сб.: Новые идеи в философии. – № 1. – СПб., 1912.
3. Жмуров В.А. Большая энциклопедия по психиатрии. – 2-е изд. – М., 2012.
4. Шабанов Л.В. Социально-психологические характеристики молодежных субкультур: социальный протест или вынужденная маргинальность. – Томск, 2005.
5. Щепанская Т.Б. Традиции городских субкультур // Современный городской фольклор. М., 2003. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://poechaly.narod.ru/subcult-f.htm>.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Яковенко М.В., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. психол. наук Долганина В.В.

На современном этапе социально-экономического развития общества предъявляются повышенные требования к уровню профессиональной подготовки, квалификации и компетентности работника.

Начало третьего тысячелетия характеризуется качественным преобразованием содержания труда, повышением уровня мобильности и конкурентоспособности специалистов в различных сферах профессиональной деятельности, расширением поля этой деятельности, потребностью в овладении новыми профессиями, появившимися на рынке труда [3, с. 143]. Проблема состоит в том, что вопрос выбора профессионального и жизненного пути встает перед человеком в том возрасте, когда он до конца не осознает всех отдаленных последовательных жизненных выборов, связанных с работой, созданием семьи, социальным продвижением, материальным благосостоянием и духовным развитием [1, с. 12-14].

С этого шага начинается самостоятельный жизненный путь человека. Первое, очень важное и самостоятельное решение приходится принимать, опираясь не на жизненный опыт, который приходит с годами, а скорее, на представления о своем будущем и о будущем общества, в котором им предстоит жить.

Мыслители древности, в своих трудах, предостерегали молодежь от ошибок в выборе жизненного пути. Однако, вместе с тем, они подчеркивали, что юности присущи черты, благодаря которым она способна самостоятельно решать сложные проблемы, касающиеся ее будущего. Однако то, что было предметом размышления отдельных выдающихся мыслителей, теперь стало областью научного знания, в которой работают многие исследователи, вооруженные современными методами, позволяющими изучать проблему профессионального самоопределения в рамках научного анализа [7, с. 23-25].

Проблемой профессионального самоопределения подростков и реализации профориентационной работы в образовании занимались Х. Бройер, О.И Галкина, В. Джайде, Б. Зовинец, И. Кон, Е.А. Климов, Ф. Седлак, В.В Чебышева, Р.М. Шалионов. Все эти авторы сходятся в одном мнении о том, что вопрос профессионального самоопределения для старших школьников очень важен и сложен, поэтому следует помочь им на этом этапе, и осуществить эту помощь под силу существующей психологической службе в системе современного образования [4, с. 129-134].

Задача психолога в этой ситуации состоит в том, чтобы дать человеку психологические средства разрешения его личностных проблем, связанных с профессиональным самоопределением.

Психологи могут на основе диагностики этих психологических проблем помочь человеку в совершении профессионального выбора, или обеспечить предпосылки к совершению этого выбора в будущем [5, с. 230].

Для диагностики психологических проблем, связанных с профессиональным самоопределением, иногда бывает достаточно беседы психолога с консультируемым, но в большинстве случаев требуется проведение комплексного диагностического обследования с помощью психологических методик, позволяющих определить:

- ценностные ориентации и установки;
- ближайшие и перспективные жизненные планы и профессиональные намерения;
- уровень сформированности представлений о профессии;
- уровень развития самооценки;
- способности, склонности и интересы;
- уровень развития профессиональной мотивации;
- личностные особенности;
- реальные жизненные условия (семейные отношения, здоровье, материальное обеспечение и пр.) [5, с. 230].

Информации, полученной в результате такого комплексного обследования, как правило, бывает достаточно, чтобы определить специфику психологических проблем данного индивида. Иногда предварительная беседа с консультируемым позволяет ограничить круг необходимых диагностических методик для выявления предполагаемой психологической проблемы. Здесь важным является наблюдение за поведением консультируемого во время общения и обследования (что ему интересно, что неинтересно, что трудно, что непонятно, в чем проявляется его познавательная активность, эмоциональное отношение, отказы и т.д.) [6, с. 129].

Для определения профессиональных склонностей подростков мы взяли учащихся 8 «Г» класса МОУ СОШ №7 г. Ставрополя. В качестве диагностического инструментария мы использовали «Дифференциально – диагностический опросник» Е.А. Климова. Его целью являлось определение профессиональной направленности подростков, их склонностей к одному из пяти типов профес-

сий. Выборка составила 17 подростков. С помощью данной методики было выявлено, что 41% опрошенных имеют склонности к профессиям типа «человек-техника». 17,6% – «человек-природа» и «человек-художественный образ», 11,8% имеют направленность в область профессий типа «человек-человек».

В диагностике участвовали дети подросткового возраста, для которых ведущим видом деятельности является общение со сверстниками. Результаты диагностики, в частности большой процент выборов «человек-техника» и маленький процент выборов «человек-человек», говорят о том, что современные подростки заменяют живое взаимодействие на общение посредством электронной техники (компьютер, телефон). Возрастающая популярность социальных сетей и онлайн игр сводит на нет непосредственное общение людей между собой, и способствует формированию убеждения о том, что онлайн переписка – это единственное средство реализации подростка в кругу сверстников.

Исходя из этих результатов, возникает потребность в более тщательной профориентационной работе, в раскрытии личностного потенциала подростков, который зачастую не виден по тем же вышеперечисленным причинам. Для родителей и преподавателей были разработаны рекомендации по психологическому сопровождению и развитию профессиональных интересов и склонностей учащихся старших классов:

- Заинтересовать в важности правильного выбора профессии;
- Знакомить с различными существующими профессиями, их спецификой;
- Знакомить с качествами людей различных профессий;
- Знакомить с предметом деятельности в различных профессиях, спецификой взаимодействия с ним;
- Знакомить с возможными перспективами в профессиях;
- Знакомить с путями овладения различными профессиями и возможностями семьи, города, региона осуществить этот процесс;
- Обращать внимание на любые проявления склонностей к какой-либо профессии, мотивировать подростка продолжать работать в этой сфере;
- Привлекать к различным видам деятельности, в которых подросток сможет раскрыть все стороны своих задатков и способностей;
- Создавать условия для реализации склонностей;
- Воспитывать и развивать нужные качества личности для более успешного овладения профессией в будущем (уверенность в себе, силу воли, реалистичность и критичность мышления и др.);
- Учить анализировать свои склонности и способности, адекватно их оценивать, чтобы строить планы на будущее;
- Формировать общественно-значимую систему знаний, умений и навыков, систему общечеловеческих ценностей для наиболее успешной реализации своих способностей и потенциала [2, с. 21].

Итак, процесс профессионального самоопределения пронизывает весь жизненный путь человека. Однако пиком этого процесса является акт принятия решения о выборе профессии. Ситуация профессионального самоопределения для школьни-

ка оказывается достаточно сложной. В этот период вступают в силу некоторые особенности, которые могут как облегчить, так и усложнить процесс профессионального самоопределения. Это позиция старших членов семьи, позиция сверстников, информированность, уровень притязаний на общественное признание, способности, личные профессиональные планы, позиция учителей, школьных педагогов, классного руководителя. Процесс выбора профессии усугубляется еще и тем, что большие трудности доставляет ориентировка во внутреннем мире подростка, в личных качествах, без чего профессиональное самоопределение как сознательный процесс невозможно, поэтому компетентное психолого-педагогическое руководство процессом самоопределения является технологически необходимым.

Литература

1. Воликова Т.В. Учитель и семья. – М., 1996.
2. Волков Г.И. Эксперимент по созданию профильных классов. 2006. – №1.
3. Гребенников И.В. Школа и семья. – М., 2009.
4. Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности. – Ереван, 2005.
5. Носкова О.Г. Психология труда. – М., 2004.
6. Ростунов А.Т. Формирование профессиональной пригодности. – М., 2004.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб, 1998.

ТЕОРИЯ ЛИЧНОСТИ В РАБОТАХ ЗИГМУНДА ФРЕЙДА

Ярмашова К.В., г. Железноводск

Научный руководитель: канд. пед. наук Роткина И.М.

Почти каждый день мы описываем и оцениваем личности людей вокруг нас. Хотя наши неофициальные оценки личности, как правило, больше сосредотачиваются на отдельных лицах, личность психологи использовали вместо концепции личности, которая может применяться к каждому. Исследования личности привели к разработке целого ряда теорий, которые помогают объяснить, каким образом и почему некоторые черты личности развиваются. Трудно дать оценку современным теориям личности, не отдав должного признания теории З.Фрейда. Его взгляд на природу человека нанес ощутимый удар господствовавшим в то время представлениям викторианского общества, он предложил трудный, но притягательный путь к достижению понимания таких аспектов психической жизни человека, которые считались темными, скрытыми и, по-видимому, недоступными.

Теория развития личности основывается на убеждении, что индивид всегда находится в состоянии конфликта с обществом. Согласно Фрейду, биологические побуждения (особенно сексуальные) личность противоречат нормам культуры, и социализация есть процесс обуздания этих побуждений.

К исследователям, изучавшим теорию личности, можно отнести: Карла Густава Юнга, Альфреда Адлера, Эрика Эриксона, Абрахама Маслоу, Карла Роджерса, Джорджа Келли, Курта Левина.

Таким образом, личность – это конкретный человек, взятый в системе его устойчивых социально обусловленных психологических характеристик, которые проявляются в общественных связях и отношениях, определяют его нравственные поступки и имеют существенное значение для него самого и окружающих [1, с. 336].

Процесс развития личности всегда остается глубоко индивидуальным, неповторимым. Он дает сильные смещения по абсциссе возраста, а иногда вызывает социальную деградацию личности. Формирование личности хотя и есть процесс освоения специальной сферы общественного опыта, но процесс совершенно особый. Он отличается от усвоения знаний, умений, способов действий. Ведь здесь речь идет о таком освоении, в результате которого происходит формирование новых мотивов и потребностей, их преобразование, соподчинение и т.д. [5].

С мыслью о том, что личностью человек не рождается, а становится, согласно сейчас большинством психологов. Однако их точки зрения на то, каким законам подчиняется развитие личности, значительно расходятся. Фрейду принадлежит гипотеза о пяти последовательных стадиях развития личности: оральной, анальной, фаллической, латентной и генитальной. Наименования стадий основаны на названиях областей тела, стимуляция которых приводит к разрядке энергии либидо (Таб.1)

Так как Фрейд делал основной акцент на биологических факторах, все стадии тесно связаны с эрогенными зонами, то есть чувствительными участками тела, которые функционируют как локусы выражения побуждений либидо. Эрогенные зоны включают уши, глаза, рот (губы), молочные железы, анус и половые органы [4, с.121].

Стадии психосексуального развития по Фрейду

Стадия	Возрастной период	Зона сосредоточения либидо	Задачи и опыт, соответствующие данному уровню развития
Оральная	0 – 18 месяцев	Рот (сосание, кусание, жевание)	Отвыкание (от груди или рожка). Отделение себя от материнского тела
Анальная	1,5 – 3 года	Анус (удержание или выталкивание фекалий)	Приучение к туалету (самоконтроль)
Фаллическая	3 – 6 лет	Половые органы (мастурбация)	Отождествление со взрослыми того же пола, выступающими в роли образца для подражания
Латентная	6 – 12 лет	Отсутствует (половое бездействие)	Расширение социальных контактов со сверстниками
Генитальная	Половое созревание	Половые органы (способность к гетеросексуальным отношениям)	Установление близких отношений или влюбленность; внесение своего трудового вклада в общество

Личность должна развиваться свободно, и свобода ее развития на практике означает неподвластность любой высшей силе или цели, кроме самосовершенствования личности.

При рассмотрении структуры личности в нее обычно включают способности, темперамент, характер, мотивацию и социальные установки. Кроме этого, некоторые авторы включают в структуру личности такие понятия, как воля и эмоции.

Так же к структуре личности можно отнести национальность. Широко это можно пронаблюдать в регионах Северного Кавказа. Кавказ – это край, который населяет много народов уникальных в психологическом плане. Территория Северного Кавказа достаточно незначительна, поэтому густота населения высокая. Все нации имеют свои отличительные черты, даже языки и традиционные каноны у них разные. По численности есть нации, состоящие из миллионов жителей (грузины, азербайджанцы, армяне) или всего нескольких тысяч человек (лакцы, абазины). Этнопсихологи отмечают, что народы Северного Кавказа сложны по своей структуре и психологическим характеристикам. В отдельную подгруппу выделяют народы Дагестана: аварцев, даргинцев, лакцев, ногайцев, табасаранов, рутильцев, агул. Исследователи этноса Дагестанских народов утверждают, что эта часть населения Северного Кавказа отличается специфическими чертами национального характера. Но, в общем, все население Северного Кавказа, существуя в подобных природных, культурных и политических условиях, сформировало определенный психотип поведения и мышления. Народы Северного Кавказа обладают такими особенностями:

1. Гордость за свою нацию и уважение к давним традициям и заповедям предков. Многие современные семьи на Кавказе живут по канонам предков, убеждены в том, что необходимо уважать историю своего народа и его мудрые законы. На фоне гордости за свой народ у них развилось самолюбие, уважение к себе, высокая личностная оценка. Настоящий житель Северного Кавказа – это человек из высоким достоинством и верой в свою Родину.

2. Население Кавказа очень эмоционально. Люди часто склонны к проявлению своих чувств и эмоций. Не любят сдерживаться и часто нестабильны в поведении. Им легко вступать в контакты с незнакомыми людьми, обмениваться информацией, активно участвовать в жизни своей семьи и общества, которое окружает их. То есть, можно говорить о том, что большинство народов Северного Кавказа обладают активными типами темперамента – холерическим и сангвиническим.

3. Стремление к развитию. Оно проявляется особенно ярко в сознательном юношеском возрасте. Активные и изобретательные молодые люди хотят реализоваться в одной или сразу нескольких сферах деятельности. Часто склонны к творчеству и самовыражению через создание объектов искусства.

4. Инициативность и самостоятельность являются важнейшими психологическими чертами кавказцев. Они развились в результате потребности в самореализации и отстаиванию права на благополучную жизнь. На своем профессиональном или творческом пути люди этой этнической группы не останавливаются перед трудностями. Всегда стремятся к совершенству и получению максимальной

выгоды от ситуации. Особенно активны и склонны брать на себя инициативу в том случае, если увлечены делом или испытывают личный интерес к нему.

5. Развито чувство уважения к людям, находящимся на более высоком уровне в материальном, общественном или духовном плане. Преклоняются перед родителями и старшими родственниками. А в некоторых народах существует патриархальная система общества – то есть, наибольший авторитет в малых социальных группах имеют старшие мужчины: дед, отец, сын-первенец.

6. Высокий уровень интеллекта, склонность к рациональному мышлению. Многие молодые люди стремятся получить высшее образование, занимаются самообразованием на протяжении всей жизни. Существует проблема адаптации жителей Северного Кавказа к жизни больших городов Российской Федерации, удаленных от их родных краев. Русский язык сложный для многих представителей северного Кавказа, а языковой барьер – это серьезное препятствие на пути адаптации к русскоязычному обществу.

7. Уважение к своему народу и чувство национальной гордости порождает у многих жителей Северного Кавказа уверенность в собственном превосходстве над остальными народами России и мира. Кавказцы – прирожденные лидеры. Они стремятся обладать пальмой первенства всегда: на семейном, общественном, национальном уровне.

8. Национальное содружество. На своей земле жители северного Кавказа часто делят территорию и соперничают за лидерство в обществе, но, встретившись с земляками в чужой стороне, всегда проявляют уважение и протягивают руку помощи. В чужих странах кавказцы объединяются в общины, поддерживают народные традиции и создают для себя привычную национальную атмосферу.

9. Тяга к коллективизму. В профессиональной деятельности жители Северного Кавказа склонны объединяться в группы по интересам, возможностям и национальным признакам. Работать над чем-то вместе здесь принято спокон веков. Содружество и взаимовыручка – дело чести.

10. Высокие коммуникативные и организаторские способности. О лидерских качествах народов Кавказа мы уже упоминали. Стоит заметить, что тяга к лидерству стимулирует общество к развитию и созданию благоприятных условий для работы и отдыха [6].

Структура личности, по Фрейду, имеет три составляющие: «Оно» или «Ид», «Я» или «Эго» и «Сверх-Я» или «Суперэго». «Оно» – это собственно бессознательное, включающее глубинные влечения, мотивы и потребности. «Я» – сознание, а «Сверх-Я» представлено как на сознательном, так и на подсознательном уровнях. Данное трехчастное деление личности известно как структурная модель психической жизни, хотя Фрейд полагал, что эти составляющие следует рассматривать скорее как некие процессы, чем как особые «структуры» личности [1, с. 349].

Без преувеличения можно сказать, что австрийский психолог и психиатр Зигмунд Фрейд является одним из тех ученых, кто во многом повлиял на все дальнейшее развитие психологии. Ни одно психологическое направление не приобрело

столь широкую известность за пределами этой науки, как фрейдизм. Открыв объективную психодинамику и психоэнергетику мотивов поведения личности, скрытую за «кулисами» ее сознания, Фрейд преобразовал прежнее понимание предмета психологии. Прделанная им и множеством последователей работа обнажила важнейшую роль мотивационных факторов как объективных регуляторов поведения, не зависящих от того, что нашептывает «голос самосознания» [2, с. 114].

Психоаналитическая теория Фрейда представляет собой пример психодинамического подхода к изучению поведения человека. При таком подходе считается, что неосознаваемые психологические конфликты контролируют поведение человека.

Фрейд выделял три уровня сознания с целью описания степени доступности психических процессов осознания: сознательное, предсознательное и бессознательное. Сознательное является лишь небольшой частью психической организации; оно включает в себя только то, что мы осознаем в данный момент времени. Хотя Фрейд интересовался механизмами работы сознания, его больше привлекали наименее раскрытые и изученные области сознания, которые он обозначил как предсознательное и бессознательное. Рассматривая бессознательное можно отметить, что мысль или чувство, возникающие в сознании, кажутся не имеющими отношения к мыслям и чувствам, которые им предшествовали. Фрейд предположил наличие взаимосвязей, но на бессознательном уровне. Раз наличие бессознательных связей установлено, то разрешаются сомнения по поводу кажущегося отсутствия последовательности. «Мы называем психический процесс бессознательным, существование которого обязаны допустить, — мы заключаем это из его воздействий, — но мы ничего о нем не знаем».

Говоря о последнем уровне можно отметить что, предсознательное — это часть бессознательного, которая легко может стать сознательной. Те участки памяти, которые доступны, являются частью предсознательного. Предсознательное подобно вмещающему пространству для воспоминаний функционального сознания. [3]

Подводя итог можно сказать, что стать личностью — это значит, во-первых, занять определенную жизненную, нравственную позицию; во-вторых, в достаточной степени осознавать ее и нести за нее ответственность; в-третьих, утверждать ее своими поступками, делами, всей своей жизнью. Ведь истоки личности, ее ценность, наконец, добрая или дурная о ней слава в конечном итоге определяются тем общественным, нравственным значением, которое она действительно являет своей жизнью.

Литература

1. Немов Р.С. Психология: — М, 2003.
2. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. — М., 2001.
3. Фрейджер Р., Фэйдимен Д. Теории личности и личностный рост. — М., 2000.
4. Хьелл Л, Зиглер Д. Теории личности. — СПб., 2007.
5. Электронный ресурс: http://revolution.allbest.ru/psychology/00014225_0.html
6. Электронный ресурс: <http://www.anypsy.ru/content/psikhologiya-narodov-severnogo-kavkaza>.

РАЗДЕЛ 3.

ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ УЧЕБНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ «СТИМУЛ»

Гринь А.В., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. пед. наук Кульчицкая И.Ю.

Усиливающаяся поляризация отношения учеников к обучению – одна из проблем современного образования. На одном полюсе концентрируются школьники с чётко сформированными планами, для которых успешное обучение предоставляет шанс в обеспечении своего дальнейшего бытия. Другой полюс концентрирует школьников без всякого мотива к учёбе. Последние значительно осложняют работу учителя и мешают другим ученикам. Поэтому формирование мотивации к учёбе – одна из задач педагогики. Эта задача решается как в рамках школьной, так и внешкольной работы.

Мотивация – один из базовых постулатов обучения и входит в число опорных психологических закономерностей.

Но при этом проблема формирования мотивации к обучению младших школьников, несмотря на актуальность темы, разработана недостаточно. Проблемами мотивации занимались и классики педагогики – Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, Я.Л. Коломинский, но мало внимания уделялось именно младшему школьному возрасту. Проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности – одна из главных в психологии и педагогике.

Формирование уже в начальных классах мотивов, придающих дальнейшей учебе ребенка значимый для него смысл, в свете которого его собственная учебная деятельность становилась бы для него сама по себе жизненно важной целью, а не только средством для достижения других целей (например, престижных или выполнения требований родителей и т.д.), является крайне необходимым, без чего дальнейшая учеба школьника может оказаться просто невозможной. Надеяться на то, что такие мотивы возникнут сами по себе, не приходится. Важно обеспечить такое формирование мотивации, которое поддержало бы эффективную и плодотворную учебную работу каждого ученика на протяжении всех лет его пребывания в школе, и было бы основой для его самообучения и самосовершенствования в будущем.

Главное, чему нужно научить ребёнка на уроках – это размышлять, объяснять получаемые результаты, сравнивать, высказывать предположения и проверять их правильность, наблюдать, обобщать и делать выводы. И чтобы достичь этой цели учитель начальных классов должен в процессе обучения создавать условия обеспечивающие учёт мнения учащихся, опираясь на их субъек-

тивный опыт, использовать различные типы заданий, чередуя групповую и индивидуальную работу.

Исходя из анализа теоретического обоснования проблемы формирования учебной мотивации на базе МБОУ СОШ № 27 города Ставрополя нами проводится экспериментальная работа по проблеме развития учебной мотивации младших школьников. На констатирующем этапе эксперимента (осень 2012 года) определялся исходный уровень развития учебной мотивации младших школьников. Исследование проводилось в 3 «Б» классе и охватило 19 учащихся.

Проанализировав полученные результаты констатирующего этапа эксперимента по выявлению уровня развития учебной мотивации младших школьников, мы пришли к выводу о необходимости проведения развивающе-коррекционных упражнений по проблеме исследования.

Нами была составлена программа «СТИМУЛ», целью которой стало целенаправленное формирование учебной мотивации младших школьников.

Принципы, на которых основывается данная программа:

- научности;
- личностно-деятельностный;
- креативности;
- практической ориентации.

Наша работа включала следующие направления:

- работа с детьми;
- взаимодействие со специалистами образовательного учреждения;
- работа с родителями.

Работа с детьми проводилась в течение преддипломной практики, и была направлена на формирование умений школьников размышлять, объяснять полученные результаты, сравнивать, высказывать предположения и проверять их правильность, наблюдать, обобщать и делать выводы. И чтобы достичь этой цели в процессе обучения нами создавались условия обеспечивающие учёт мнения учащихся, опираясь на их субъективный опыт, использовали различные типы заданий, чередуя групповую и индивидуальную работу. Все используемые задания соответствуют возрастным особенностям детей. Всего было проведено 20 занятий, в которые были включены упражнения направленные на развитие учебной мотивации.

Например, мы попытались исправить представление детей об устном счёте (математическом диктанте). Вместо привычного « посчитай, сколько будет?» использовали следующие задачи шутки: «Мотоциклист ехал в посёлок и встретил 3 легковых автомобиля и грузовик. Сколько всего машин ехало в посёлок? (один мотоциклист)»; «Тройка лошадей пробежала 30 км. По сколько км. Пробежала каждая лошадь? (30 км)»; «Вова бежит хуже Миши. Миша бежит хуже Серёжи. Кто из мальчиков бежит хуже всех? (Вова)».

На уроке русского языка при проведении словарной работы использовались следующие мотивирующие задачи:

Решите мои грамматические задачи.

а) Это слово неодушевленный предмет. В его написании есть три буквы а. Оканчивается слово на твердый глухой шипящий звук. (Карандаш.)

б) Это слово называет одушевленный предмет. Состоит из 3 слогов, 6 букв и 6 звуков. Начинается слово с мягкого глухого согласного звука. Это слово употребляется в единственном числе, а если хотим употребить множественное число, используем другое слово. (Человек.)...»

На уроках литературное чтение, окружающий мир, технология и т.д. нами использовались следующие формы развивающих упражнений: игры, загадки-шутки, веселые тематические физкультминутки, занимательный оргоммент, ребусы, кроссворды и т.д.

Взаимодействие со специалистами: прежде чем приступить к реализации формирующей программы, нами были проведены консультации с классным руководителем 3 «Б» класса по написанию планов конспектов, подбору дидактического материала, проведена беседа об особенностях психофизиологического здоровья учащихся. После чего были составлены рекомендации для учителя начальной школы. Профессионализм и педагогический опыт учителя начальных классов И.А. Волковой помогли нам в достижении поставленной цели.

Работа с родителями: в течение экспериментальной работы было проведено 2 родительских собрания. На первом собрании родители были познакомлены с ролью и значением формирования учебной мотивации младших школьников и результатами первичного среза. Второе собрание было организовано для проверки эффективности применения заданий формирующей программы и подведения итога исследовательской работы.

Взаимодействие с родителями помогло организовать исследование комплексно, что в свою очередь показало эффективность работы формирующей программы «СТИМУЛ».

После реализации программы « СТИМУЛ» в учебном процессе нами был проведен вторичный срез, который показал, что к высокому уровню развития учебной мотивации можно отнести 9 учеников (48%), к среднему 9 учеников (48%) и только у 1 ученика (4%) низкий уровень мотивации учения.

Данные показатели свидетельствуют о том, что уровень учебной мотивации в 3 «Б» классе, после проведенной нами работы, повысился. Так как наше исследование было апробировано, и дало положительные результаты, оно может использоваться в школах учителями начальных классов для повышения интереса к учебной деятельности, а как следствие и повышение уровня учебной мотивации младших школьников. Учителю понравилась наша деятельность и она приняла наш опыт как хороший пример.

На основе этого можно сделать вывод: для становления положительной устойчивой мотивации следует использовать не один путь, а все пути в определенной системе, в комплексе, ибо ни один из них, сам по себе, без других, не может играть решающей роли в становлении мотивации всех учащихся. То, что для одного ученика является решающим, для другого может им не быть. В совокупности, в комплексе все указанные пути – достаточно эффективное средство формирования нужной мотивационной сферы у школьников.

Литература

1. Волков Б.С. Психология младшего школьника. – М., 2002.
2. Герасимова А.С. Теория учебной мотивации в отечественной психологии // Научные материалы международного форума и школы молодых ученых ИП РАН, раздел 2.– М., 2004.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Дисемалиева Т., Назаренко И. , г. Ставрополь
Научный руководитель: ст. преподаватель Затеева Т.Г.

Одной из задач общего образования, и в частности школьного математического – развитие мышления учащихся. Качества учащегося, формируемые в учебно-воспитательном процессе, делятся на два вида: общие и специальные. Мышление, конечно, относится к общим качествам, и его формирование происходит в процессе обучения всем учебным предметам, в процессе всей жизни учащихся. Однако общепризнанно, и исторический опыт это подтверждает, что обучение математике в формировании мышления играет первостепенную и исключительно большую роль. Тем более что в данное время выдвигается задача формирования учащимися не любого мышления, а научно-теоретического, в формировании которого роль математики ещё более значительна.

Поэтому нужно установить, какой вклад в решение задачи формирования научно-теоретического мышления может внести обучение математике, как оно должно быть для этого организовано, каково должно быть его содержание и методы обучения.

В данной статье мы выявили сущность мышления, отметим его особенности и виды, укажем процесс формирования мышления у детей.

С помощью мышления человек познаёт окружающий мир. Оно позволяет ему выявить в познаваемых объектах не только отдельные их свойства и стороны, что возможно установить с помощью чувств, но и отношения и закономерности связей и отношений между этими свойствами и сторонами. Тем самым с помощью мышления человек познаёт общие свойства и отношения, выделяет среди этих свойств существенные, определяющие характер объектов. Это позволяет человеку предвидеть результаты наблюдаемых событий, явлений и своих собственных действий.

Итак, если чувственное познание даёт человеку первичную информацию об объектах окружающего мира в виде отдельных свойств и наглядных представлений (образов) о них, то мышление перерабатывает эту информацию, выделяет в выявленных свойствах существенные, сопоставляет одни объекты с другими, что даёт возможность обобщения свойств и создание общих понятий. На основе представлений – образов – строить идеальные действия с этими объектами и тем самым предсказывать возможные результаты действий и преобразований объектов, позволяет планировать свои действия с этими объектами.

Вся эта огромная работа выполняется с помощью *мыслительных операций*: сравнения, анализа и синтеза, абстракции, обобщения и конкретизации.

Сравнение – это сопоставление объектов познания с целью нахождения сходства (выделения общих свойств) и различия (выделения особенных свойств каждого из сравниваемых объектов) между ними. Эта операция лежит в основе всех других мыслительных операций.

Анализ – это мысленное расчленение предмета познания на части.

Синтез – мысленное соединение отдельных элементов или частей в единое целое. В реальном мыслительном процессе анализ и синтез всегда выполняются совместно. Анализ и синтез как мыслительные операции не следует смешивать с аналитическими и синтетическими методами доказательства теорем и решения задач. В любом из этих методов используется анализ и синтез, как мыслительные операции, а различаются они лишь ходом рассуждений, идущих от условий к заключению.

Абстракция – это мысленное выделение каких-либо существенных свойств и признаков объектов при одновременном отвлечении от всех других их свойств и признаков. В результате абстракции выделенное свойство или признак сам становится предметом мышления. Все математические понятия как раз и представляют собой абстрактные объекты. Так, например, понятие геометрической фигуры образуется путём выделения в наблюдаемых предметах их формы, протяжённости и взаимного положения в пространстве и отвлечения от всех других свойств (материала, цвета, массы и т.д.). Но при этом производится не только абстрагирование (выделение указанных свойств и отбрасывание всех остальных), но и идеализация этих свойств путём мысленного перехода к предельным формам, которые реально, конечно, не существуют (идеальная прямая, точка, плоскость и т.д.).

Обобщение используется в двух различных формах:

- 1) как мысленное выделение общих свойств (инвариантов) в двух или нескольких объектах и объединение этих объектов в группы по основе выделенных инвариантов (эмпирическое обобщение);
- 2) как мысленное выделение в рассматриваемом объекте или нескольких объектов в результате анализа их существенных свойств в виде общего понятия для целого класса объектов (научно-теоретическое обобщение)

Конкретизация также может выступать в двух формах:

- 1) как мысленный переход от общего к единичному, частному;
- 2) как восхождение от абстрактно-общего к конкретно-частному пути выявления различных свойств и признаков этого абстрактно-общего: как наполнение, обогащение абстрактно-общего конкретным содержанием.

В зависимости от связи между чувственными и отвлечёнными элементами различают три вида мышления, 1) наглядно-действенное, 2) наглядно-образное и 3) теоретическое (отвлечённое, понятийное)

Наглядно-действенное мышление характерно для ребенка младенческого возраста (до 3 лет включительно), когда мысленное познание объектов совершается в процессе практических действий с этими объектами.

Наглядно-образное мышление возникает в дошкольном возрасте и представляет собой мышление с помощью наглядных образов, поэтому такое мышление подчинено восприятию, в нем отсутствует в развернутом виде абстрагирование.

Теоретическое мышление появляется у ребенка в школьный период, и оно характерно тем, что совершается в форме абстрактных понятий и рассуждений.

В сложных мыслительных действиях взрослого имеются элементы всех трех видов мышления, но какой-то один из них обычно преобладает. Так, при доказательстве теорем, решении задач доминируют, конечно, теоретический тип мышления, хотя там используются и элементы наглядно-действенного и наглядно-образного мышления (построение чертежей, схем, мысленные и практические их преобразования и т.п.).

Одновременно с развитием мышления у ребенка развивается и речь. В речи мысль обретает материальную форму, в которой она только и может быть воспринята другими людьми и самим человеком. Высокоразвитое мышление вообще невозможна вне речи, оно всегда связано с языком, и речь выступает как материальная оболочка мышления.

Каким же образом развивается мышление у ребенка? Как человек переходит от одного вида мышления к следующему? Что оказывает влияние на этот процесс?

На этот счет психологи придерживаются разных взглядов.

Ряд зарубежных психологов во главе с известным французским психологом Жаном Пиаже считают, что процесс умственного развития является самостоятельным и независимым от обучения, он имеет свои собственные внутренние закономерности. Обучение может лишь задерживать или ускорять сроки появления у ребенка соответствующих видов мышления, не изменяя их последовательности и особенностей. Жан Пиаже писал: «Это большая ошибка думать, что ребенок приобретает понятие числа и другие математические понятия непосредственно в общении. Наоборот, в значительной степени он развивает их самостоятельно и спонтанно Пиаже Ж.

Следовательно, процессы умственного развития и обучения являются тесно связанными и взаимно обусловленными: обучение упирается на достигнутый уровень развития и способствует дальнейшему развитию ребенка, переход его на следующий, более высокий уровень развития. Но развитие не следует за обучением как тень, автоматически: оно зависит от содержания и характера обучения и многих других факторов социальных и воспитательных (семьи, среды, природных задатков).

Как следует организовать и проводить обучение, с тем чтобы, учитывая все эти факторы, вести за собой умственное развитие ребенка, является весьма сложной и до конца еще не решенной психолого-педагогической проблемой.

Обычно, говоря о развитии мышления в процессе обучения математике, этот вопрос сводят к развитию математического мышления. Конечно, это верно, т. к. естественно, что в процессе обучения математике следует в первую очередь беспокоиться не вообще о развитии мышления, а именно в развитии специфического математического мышления. Весь вопрос только в том, что понимать под математическим мышлением, в чем состоит его специфика.

К сожалению, рассматривая сущность математического мышления, или, как еще говорят, математического стиля мышления, обычно указывают такое огромное число отличительных его качеств, что всякая специфика этого вида мышления теряется. Так, например, указывают такие качества математического стиля мышления: гибкость, активность, целенаправленность, готовность памяти к воспроизведению усвоенного, широта, глубина, критичность и самокритичность, ясность, точность, лаконичность, оригинальность, доказательность.

А.Я. Хинчик, известный математик, глубоко интересовавшийся проблемами обучения математике, указал четыре характерных признака математического мышления:

1. Доведенное до предела *доминирование логической схемы рассуждения*. Это своеобразная черта стиля математического мышления, в полной мере не встречающаяся ни в одной другой науке, имеет в себе много ценного. Очевидно, что она в максимальной степени позволяет следить за правильностью течения мысли и гарантирует от ошибки; с другой стороны, она заставляет мыслящего при каждой дизъюнкции иметь перед глазами всю совокупность имеющихся возможностей и обязывает его учесть каждую из них, не пропуская ни одной.

2. «...*лаконизм*, сознательное стремление всегда находить кратчайший ведущий к этой цели логический путь, беспощадное отбрасывание всего, что не абсолютно необходимо для безупречной аргументации».

3. «...*четкая расчлененность* хода аргументации». Для этого в математических работах широко используется такой простой прием, как нумерация понятий и суждений, а перед каждым абзацем ставится особое обозначение, указывающее, какой случай из всех рассматривается в данном абзаце.

4. *Скрупулезная точность символики*. «Каждый математический символ имеет строго определенное значение: замена его другим символом или перестановка на другое место, как правило, влечет за собой искажение, а подчас и полное уничтожение смысла данного высказывания».

Следовательно, *математическое мышление* – это предельно абстрактное, теоретическое мышление, объекты которого лишены всякой вещественности и могут интерпретироваться самым произвольным образом, лишь бы при этом сохранились заданные между ними отношения.

Математическое мышление, которое должно быть сформировано у учащихся в процессе обучения математике, является основной частью общей культуры мышления, воспитание которой есть важнейшая задача общего образования. Математический стиль мышления в наиболее яркой форме выражает научно-теоретический стиль мышления вообще. Следовательно, при формировании такого стиля мышления в процессе обучения математике у учащихся развивается научно-теоретическое мышление.

Культура мышления, кроме научно-теоретического характера, отличается еще рядом других признаков, среди которых следует в первую очередь выделить *разумность, логичность, дисциплинированность*.

Процесс воспитания культуры мышления является длительным, протекающим по сути дела, на протяжении всей жизни человека. Поэтому в процессе

обучения математике этим воспитанием следует заниматься в течение всех лет обучения в школе, повседневно и на каждом уроке. Учитель математики имеет для этого много возможностей хотя бы потому, что изучение математики, как никакого другого предмета, требует высокой культуры мышления.

Культуру мышления можно привить ученику лишь тогда, когда он сам будет работать над овладением этой культурой, над постоянным ее совершенствованием. Поэтому очень важно вовлечь учащихся в активную работу по самовоспитанию, добиться, чтобы они рассматривали воспитание культуры мышления как личностно значимую задачу. Конечно, учитель математики должен оказывать каждому ученику помощь в этой трудной работе.

Важно развить у учащихся желание и привычку к самоконтролю и самооценке хода своего мышления, своих умственных действий. Начинать надо с организации взаимоконтроля и взаимооценки, постепенно переводя их в самоконтроль и самооценку.

Литература

1. Акимов М.К., Козлова В.Т., Ференс Н.А. Теоретические подходы к диагностике математического мышления // Вопросы психологии. – 1999. – № 1.
2. Бабаева Ю.Д. и др. Классификации видов мышления / Бабаева Ю.Д., Васильев И.А., Войскунский А.Е., Тихомиров О.К. // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1999. – № 2.
3. Варданян А.У., Варданян Г.А. Сущность учебной деятельности при формировании математического мышления учащихся. – Уфа, 1985.
4. Возрастные и индивидуальные особенности мышления учащихся / Под ред. И.С. Якиманской. – М., 1989.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь. – 5-е изд., испр. – М., 1999.
6. Электронный ресурс: <http://bestreferat.ru>.

ПОЛОРОЛЕВОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В СЕМЬЕ И ДОУ

Долинская А.В., г. Ставрополь

Научный руководитель: ассистент Шкумат Я.Г.

В настоящее время актуальными остаются вопросы сущности процесса воспитания, поиске новых подходов к воспитанию дошкольников, способствующих наиболее полному развитию детей, в том числе и как представителей определенного пола.

В зарубежных и отечественных исследованиях обоснована значимость дошкольного возраста как важного периода полоролевой (гендерной) социализации. В дошкольном возрасте формируется система потребностей, интересов, ценностных ориентаций и определенных способов поведения, характерных для того или иного пола, а также намечаются различия у мальчиков и девочек в некоторых их личностных качествах [1, с. 98].

Ученые отмечают, что в настоящее время при воспитании ребенка не учитывается его половая социализация как одна из важнейших характеристик развития

личности. А ведь многое в формировании личности зависит от того, насколько успешно проходит процесс полоролевой социализации в дошкольном возрасте.

Полоролевая социализация, в свою очередь, включает в себя формирование представлений о содержании типичного для пола поведения и стремление повторить эти представления в собственном поведении, а также возникновение предпочтений и интересов, специфичных для пола. Это обуславливает актуальность проблемы полоролевой социализации.

Ученые, работающие по данной проблеме (Градусова Л.В., Кудрявцева Е.А., Татаринцева Н.Е.), считают, что женщину в девочке, так же как и мужчину в мальчике, следует формировать с дошкольного возраста, не отделяя полового воспитания от общего нравственного. В противном случае при становлении личности девочки или мальчика неизбежны отклонения, приводящие к эмоциональному неблагополучию среди сверстников, а в дальнейшем – препятствующие выполнению семейной и общественной функции.

Гендерная (полоролевая) социализация – это процесс, в ходе которого ребенок идентифицирует себя с представителями соответствующего пола и научается тому, что в данной культуре является социально приемлемым для мужчины и женщины [4, с. 64].

Анализ исследований (И. С. Кон, Д. В. Колесов, Л. И. Столярчук, А. Г. Хрипкова и др.) показывает, что понятие «полоролевая социализация» трактуется авторами как процесс развития девочек и мальчиков во взаимодействии их с окружающим миром. Сущность полоролевой социализации дошкольников состоит в том, что особенности характера и поведения девочек и мальчиков формируются в процессе вхождения ребёнка в социум.

Первая фаза (адаптация) предполагает усвоение действующих ценностей и норм, овладение соответствующими средствами и формами деятельности, характерными для мальчика и девочки. *Вторая фаза* (индивидуальная) порождается противоречием между необходимостью «быть такими, как все» в соответствии с закрепленным при рождении гражданским полом и стремлением индивида к максимальной персонализации, что характеризуется поиском средств и способов обозначения своей индивидуальности и развитием качеств маскулинности и фемининности. *Третья фаза* (интеграция) детерминирована противоречием между стремлением индивида быть идеально представленным своими особенностями и отличиями в обществе как представителя того или иного пола, с одной стороны, и потребностью общественности принять, одобрить и культивировать его индивидуальные особенности согласно половой роли, которая передается индивиду с рождением и закрепляется в процессе полоролевой социализации, с другой стороны.

Основными источниками формирования полоролевой идентичности являются семья и дошкольное образовательное учреждение.

- родители не всегда служат образцом для своего ребенка. Это проявляется в поведении, отношении родителей между собой. Примером могут служить неполные и неблагополучные семьи;

- родители не всегда контролируют и еще реже анализируют то, что смотрят их дети. А ведь современные СМИ подчас навязывают неправильные образцы полоролевого поведения.

Родители детей должны служить образцом для ребенка, соответствовать своей половой роли, Именно семья предопределяет стартовое развитие личности и поведение ребенка в будущем. Полоролевое воспитание происходит по типу отождествления ребенком себя с родителем своего пола и подражания ему. Сын в поведении отца находит образец своей собственной половой роли, в образе матери – прообраз своей будущей избранницы. Отношения родителей служат для него моделью взаимоотношения полов. То же самое можно сказать и о дочери: образцом поведения для нее служит мать, прообразом будущего избранника – отец. Поэтому оптимальный вариант для полоролевого развития ребенка – наличие в семье обоих родителей, т.е. полная семья, живущая по законам любви и взаимоуважения. В таком случае у детей формируются начальные идеалы семьи и своей социальной роли, нравственные представления о роли противоположного пола.

Проблема полоролевого воспитания и обучения детей является актуальной задачей работы педагогов ДОУ. Для реализации данной задачи необходимо создать определенные педагогические условия [3]:

1. Организация предметно-развивающей среды на основе гендерного принципа, отражающей интересы мальчиков и девочек.

2. Организация самостоятельной игровой деятельности с учетом полоролевого поведения.

3. Проведение организованной образовательной деятельности, формирующей представление о себе, как о представителе определенного пола; маме и папе; мужчине и женщине, особенностей их поведения.

4. Чтение художественной литературы, направленной на формирование генденного воспитания.

5. Взаимодействие с семьей в формировании полоролевого поведения детей.

Именно родители являются активными помощниками и единомышленниками в воспитании детей. Поэтому перед педагогом стоит задача – повысить компетентность родителей в вопросах полоролевого воспитания детей.

В дошкольном возрасте идет интенсивный процесс становления самосознания ребенка, важным компонентом которого является осознание себя как представителя определенного пола. Проблема гендерной социализации, включающая в себя вопросы формирования пола ребенка – одна из важнейших и актуальных проблем. Без ее решения невозможно разрабатывать методы дифференцированного подхода к воспитанию детей разного пола для формирования у них основ таких качеств, как мужественность и женственность, необходимых им и для успешного выполнения в будущем своих функций в семье.

Литература

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учеб.пособие. – М.. 1997.
2. Гендерная педагогика: учеб. пособие / Под ред. Л.В. Градусовой. – М., 2001.

3. Егорова Т.К. Условия формирования полоролевого поведения у детей дошкольного возраста// <http://nsportal.ru/detskii-sad/raznoe/usloviya-formirovaniya-polorolevogo-povedeniya-u-detey-doshkolnogo-vozrasta>
4. Колесов Д.В. Беседы о половом воспитании. – М., 1996.
5. Кон И.С. Особенности социализации мальчиков и девочек // Вопросы воспитания. – 2010. – № 1(2).

ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИЕ ДЕЙСТВИЯ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ЗНАКОВО- СИМВОЛИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Казанина Д. В., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. пед. наук Гиришович В.С.

Согласно стандартам второго поколения изучение математики младшими школьниками направлено на формирование математического мышления. Наряду с необходимостью развития на уроках математики логического, алгоритмического, критического мышления, пространственного воображения, согласно стандарту, важное значение имеет и развитие у детей младшего школьного возраста знаково-символического мышления.

Большинство исследователей: М.В. Гамезо, В.Ф. Ломов, В.Ф. Рубахин, Н.Г. Салмина и другие считают, что способность к оперированию знаково-символическими действиями начинает складываться у ребенка задолго до школьного возраста.

Знаково-символические действия в обучении, как отмечают ряд таких ученых, как Л.М. Фридман, В. А. Штофф и др., выступают в роли специального учебного средства, обеспечивающего логическое упорядочивание учебного материала, способствуют лучшему его восприятию, усвоению, запоминанию и воспроизведению учащимися. Знаково-символические действия ведут к структурированию учебного материала, заключающегося в связывании его отдельных частей в единое целое. Знаково-символические универсальные действия – это универсальные действия, которые обеспечивают конкретные способы преобразования учебного материала, представляют действия моделирования, выполняющие функции отображения учебного материала; выделения существенного; отрыва от конкретных ситуативных значений; формирования обобщенных знаний [2, с.18].

На ступени начального образования основным показателем развития знаково-символических универсальных учебных действий становится овладение моделированием. Более того, в концепции развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова моделирование включено в учебную деятельность как одно из действий, которое должно быть сформировано уже к концу начальной школы. Знаково-символические универсальные действия обеспечивают конкретные способы преобразования учебного материала, представляют действия моделирования, выполняющие функции отображения учебного материала; выделения существенного; отрыва от конкретных ситуативных значений; формирования обобщенных знаний.

Одним из направлений моделирующей деятельности в начальной школе является обучение обобщённому способу решения задач на уроках математики. В этом случае учебный процесс строится на основе общих этапов моделирования: 1) подготовительном: замещение (оригинала) на модель с помощью знаково-символических действий; 2) основном: кодирование – создание модели оригинала с помощью знаково-символических действий; 3) итоговом: декодирование – приближение к оригиналу [4, с. 27]

При изучении приёмов решения математических задач обучающиеся с помощью учителя работают с моделью в следующем алгоритме:

- 1) предварительный анализ текста;
- 2) перевод текста на знаково-символический язык, который может осуществляться вещественными или графическими средствами;
- 3) построение модели;
- 4) работа с моделью;
- 5) соотнесение результатов, полученных на модели, с реальностью (с текстами).

Общий приём решения задач стал предметом специального усвоения с последовательной отработкой каждого из составляющих его компонентов. Овладение этим приёмом позволяет младшим школьникам самостоятельно анализировать и решать различные типы задач. Рассмотренный приём решения задач с помощью преобразования учебного материала через моделирование выступает как универсальный метод мышления.

Однако во многих задачах перевод текста на язык графики является только началом анализа, а для решения требуется дальнейшая работа со схемами. Именно здесь возникает необходимость формирования у учащихся умения работать с моделями, преобразовывать их. При этом необходимо иметь в виду, что уровень графической подготовки при построении модели и работе с ней (согласно психологическим исследованиям) определяется главным образом не степенью владения учеником техникой выполнения графического изображения, а тем, насколько он готов к мысленным преобразованиям образно-знаковых моделей, насколько подвижно его образное мышление [1, с. 23].

Работу с моделью можно вести в двух направлениях:

- достраивание схемы, исходя из логического вывода, расшифровки данных задачи;
- видоизменение схемы, ее реконструирование.

При создании различного типа моделей очень важно определить, какая информация должна быть включена в модель, какие средства (символы, знаки) будут употребляться для каждой выделенной составляющей текста, какие из них должны иметь одинаковую символику, а какие – различную. В процессе построения модели и работы с ней проводится анализ текста и его перевод на математический язык: выделяются известные и неизвестные объекты, величины, отношения между ними, основные и промежуточные вопросы.

Для формирования умения составлять схемы к условиям задач использу-

ются следующие виды заданий:

- проиллюстрировать данные задачи с помощью картинок (при этом осуществляют операции объединения множеств и удаления подмножества из данного множества);

- на какие части можно разбить фигуры?

- как обозначены части?

- вставить пропущенные буквы и цифры.

- объясните свой выбор;

- нужно перевести текст задачи в чертеж;

- нужно по схеме составить задачу;

- нужно из предложенных вариантов выбрать и соотнести текст задачи и подходящий к нему чертеж [3, с. 42].

Таким образом, перевод текста задачи на знаково-символический язык, делает обозримыми связи и отношения, скрытые в тексте, способствует тем самым поиску и нахождению решения. Поэтому необходимо систематически формировать у младших школьников навыки использования различного рода знаково-символических универсальных действий, которые в свою очередь ведут за собой в соответствии со стандартами второго поколения развитие знаково-символического мышления.

Литература

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пос. для уч. / А.Г. Асмолов. — М., 2008.

2. Кульневич, С.В. Педагогика личности. — М. 2001.

3. Муртазина, Н.А. Схематические модели как средство обучения младших школьников решению задач различными способами : дисс. канд. пед. наук. — М., 2001.

4. Фридман, Л.М. Наглядность и моделирование в обучении. — М, 1984.

5. Штофф, В.А. Моделирование и философия. — М., 1966.

РАЗВИТИЕ УЧЕНИКА В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Капляр И.В., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. пед. наук Гиришович В.С.

Одной из ключевых ценностей в современном мире становится творческое, нешаблонное поведение, характеризующееся оригинальным решением поставленных задач, быстрой адаптацией к условиям постоянно изменяющегося мира и появлению новых технологий, орудий труда, поэтому всем очевидна необходимость подготовки учащихся к творческой деятельности. Развитие творческих способностей учащихся важно на всех этапах школьного обучения, но особое значение имеет формирование творческого мышления в младшем школьном возрасте.

Психологами установлено, что свойства психики человека, основа интеллекта и всей духовной сферы возникает и формируются главным образом в дошкольном и младшем школьном возрасте. Далее темпы умственного развития учащихся замедляются, а интерес к учебе падает вследствие недостаточного внимания к развивающей стороне обучения. До последнего времени в России обучение и воспитание, к сожалению, развивали в детях только одну сторону способностей – исполнительскую, а более сложная и важная сторона, творческая, отдавалась воле случая и у большинства оставалась на плачевном уровне [1, с. 16].

В настоящее время, когда в отечественной системе образования произошла ее переориентация на гуманистические, личностно-ориентированные и развивающие образовательные технологии, впервые остро встал вопрос о создании наиболее благоприятных условий, способствующих проявлению творческих познавательных способностей в раннем возрасте.

В начальных классах, особенно в первом, только начинают формироваться также способы учебной работы. Поэтому необходима непрерывная четкая линия, направленная на развитие внимания, наблюдательности, памяти, на умение проводить анализ, сравнение, определять закономерности. Именно в младшем школьном возрасте происходит становление познавательных интересов. Важно не упустить возможность развить познавательный интерес.

Свойство детского ума воспринимать все конкретно, буквально, неумение подняться над ситуацией и понять ее общий, абстрактный или переносный смысл – одна из основных трудностей детского мышления, ярко проявляющаяся при изучении такой абстрактной школьной дисциплины, как математика.

Современное содержание математического образования направлено главным образом на интеллектуальное развитие младших школьников, формирование культуры и самостоятельности мышления. Данный аспект является главным в развитии ученика, так как мышление влияет на формирование личности человека. В настоящее время математике отводится ответственная роль в развитии и становлении активной, самостоятельно мыслящей личности, готовой конструктивно и творчески решать возникающие перед обществом задачи. Именно математика вносит большой вклад в развитие логического мышления детей, воспитание таких важных качеств научного мышления, как критичность и обобщенность, формирование способности к анализу и синтезу, умений выдвинуть и сформулировать логически обоснованную гипотезу. Математикой воспитываются и такие качества ума и речи, как: точность, чёткость и ясность[2, с. 14].

Чтобы у младшего школьника развивалось творческое мышление, необходимо, чтобы он почувствовал удивление и любопытство, повторил путь человечества в познании, удовлетворил с аппетитом возникшие потребности в записях. Только через преодоление трудностей, решение проблем, ребенок может войти в мир творчества. Вопросами теории и технологии развития личности занимались А.В. Бруммеский, А.М. Матюшкин, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, В. Оконь, Т.В. Кудрявцев и др.

По словам замечательного педагога В.А. Сухомлинского, дети должны жить в мире красоты, игры, сказки, музыки, рисунка, творчества. Развитие способностей – важнейшая задача начального образования, ведь этот процесс пронизывает все этапы развития личности ребенка, пробуждает инициативу и самостоятельность принимаемых решений, привычку к свободному самовыражению, уверенность в себе. По данным психических исследований, наибольший сдвиг в развитии ребенка происходит на первом году обучения.

Учебные занятия с использованием методик развития познавательного интереса и применения современных компьютерных технологий по сравнению с традиционной формой обучения имеет ряд преимуществ:

- повышается учебная мотивация, достигаются высокие результаты;
- ученики с интересом и творческой активностью относятся к учебному предмету – математике;
- у школьников формируется активная позиция по отношению к себе и своему образованию [2, с. 45].

Математическая игра как метод учебной работы по математике имеет свои цели, задачи и функции. Основная цель применения математической игры на занятиях по математике – это развитие устойчивого познавательного интереса у учащихся к предмету через разнообразие используемых математических игр; также это развитие мышления; углубление теоретических знаний; самоопределение в мире увлечений и профессий; организация свободного времени; общение со сверстниками; воспитание сотрудничества и коллективизма; приобретение новых знаний, умений и навыков; формирование адекватной самооценки; развитие волевых качеств; контроль знаний; мотивация учебной деятельности и др.

Игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением. Большинство игр отличает следующие черты по С.А. Шамакову:

- свободная развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию ребенка, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата (процедурное удовольствие);
- творческий, в значительной мере импровизационный, активный характер этой деятельности («ноле творчества»);
- эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция («эмоциональное напряжение»)
- наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития [3, с. 21].

Педагогические игры – достаточно обширная группа методов и приемов организации педагогического процесса. Основное отличие педагогической игры от игры вообще состоит в том, что она обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Соблюдение же всех требований предъявляемых к математическим играм позволит добиться хороших результатов по привлечению большего числа учащихся к работе по математике, возникновению у них познавательного интереса к ней.

Игра ценна только в том случае, когда она содействует лучшему пониманию математической сущности вопроса, уточнению и формированию математических знаний учащихся. Дидактические игры и игровые упражнения стимулируют общение между учениками и преподавателем, отдельными учениками, поскольку в процессе проведения этих игр взаимоотношения между детьми начинают носить более непринуждённый и эмоциональный характер.

Практика показывает, что занимательный материал применяется на разных этапах усвоения знаний: на этапах объяснения нового материала, его закрепления, повторения, контроля. Использование дидактических игр оправдано только тогда, когда они тесно связаны с темой урока, органически сочетаются с учебным материалом, соответствующим дидактическим целям урока.

В практике начальной школы имеется опыт использования игр на этапе повторения и закрепления изученного материала и крайне редко применяются игры для получения новых знаний.

При объяснении нового материала необходимо использовать такие игры, которые содержат существенные признаки изучаемой темы. Также в ней должны быть заложены практические действия детей с группами предметов или рисунков.

Так, например, при изучении раздела «Нумерация чисел первого десятка» используются прежде всего такие игры, с помощью которых дети осознают приёмы образования каждого последующего и предыдущего числа. На этом этапе можно применить игру «Составим поезд». Дидактическая цель: ознакомить детей с приёмом образования чисел путём прибавления единицы к предыдущему числу и вычитания единицы из последующего числа. Содержание игры: учитель вызывает к доске поочерёдно учеников. Каждый из них выполняет роль вагона, называет свой номер. Например, первый вызванный ученик говорит: «Я первый вагон». Второй ученик, выполняя роль второго вагона, цепляется к первому вагону (кладёт руку на плечо ученика, стоящего впереди). Называет свой порядковый номер, остальные составляют пример: «Один да один, получится два». Затем цепляется третий вагон, и все дети по сигналу составляют пример на сложение: «Два да один – это три». Потом вагоны (ученики) отцепляются по одному, а класс составляет примеры вида: «Три без одного – это два. Два без одного – это один».

На основе использования игры «Составим поезд» учащимся предлагают считать число вагонов слева направо и справа налево и подводят их к выводу: считать числа можно в одном направлении, но при этом важно не пропустить ни одного предмета и не сосчитать его дважды [3, с. 26].

Учитель может придумывать свои игры, используя местный материал, учитывая индивидуально-психологические особенности своих детей.

Таким образом, дидактические игры помогают учащимся осмысленно усвоить математику. Дети чувствуют себя свободно, непринуждённо, с интересом участвуют в играх, которые способствуют их развитию.

Литература

1. Борзова В. А., Борзов А. А. Развитие творческих способностей у детей. – Самара, 1994.
2. Волкова С.И., Столярова Н.Н. Развитие познавательных способностей детей на уроках математики // Начальная школа. – № 7. – 1990; № 7– 1991; № 7, 8, 1992; № 7, 1993.
3. Кушнерук Е.Н. Занимательность на уроках математики в начальных классах. – М., 2009.
4. Стандарты второго поколения. Концепции федеральных государственных образовательных стандартов / Под редакцией А.М. Кондакова, А.А.Кузнецова. – М., 2008.

«ПУТЬ К УСПЕХУ» КАК ПУТЬ К РАЗВИТИЮ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Керничук Ю.В., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. пед. наук Кутьчицкая И.Ю.

В наше время система школьного образования подчинена глобальной задаче – интеллектуальному развитию личности. В ходе реформ современной школы стало уделяться большее внимание воспитанию таланта, развитию природных задатков и способностей каждого учащегося.

Будущее поколение должно уметь «добывать» знания и приобретать навыки, необходимые для развития общества, что требует перехода от процесса передачи учащимся готового уровня знаний к приоритетности развития личности, ее способностей к самосовершенствованию, что обеспечивает успешность принятия решений, самостоятельного функционирования в постоянно меняющихся социальных условиях.

Повышение интеллектуально-творческого потенциала современной России напрямую зависит от решения проблемы психолого-педагогического сопровождения учащихся младших классов. Именно сегодня возрастают требования к развитию творческой личности. Школа должна способствовать целостному социально-ориентированному обучению младших школьников. Это возможно в том случае, если учащиеся умеют актуальные знания преломлять к реальным условиям деятельности. Для этого у них должно быть развито дивергентное мышление.

В исследованиях Е. Торранса, Д. Гилфорда, К. Тейлора, Г. Груббера подчеркивается, что целью дивергентного мышления является развитие исследовательского интереса, ориентированность на поиск новых форм деятельности. Кроме этого дивергентность активизирует способность оценивать, сравнивать, строить гипотезы, анализировать и классифицировать полученный материал [1].

Человек, обладающий развитым дивергентным мышлением, не только может генерировать большое количество ответов на какой-либо вопрос, но становится способным к толерантности, поскольку способность генерировать большое количество ответов на один и тот же вопрос, так или иначе, рождает способность терпимо относиться к многообразию точек зрения других людей.

Также формирование дивергентного мышления важно и для понимания того, что каждое новое решение проблемы повышает ответственность человека. Дивергентное (многомерное, многовариантное, альтернативное) мышление является противоположностью линейному мышлению. Для него характерно отсутствие жёсткой связи между явлениями, причинами и их следствиями.

Для исследования дивергентного мышления существенное значение имеют теоретические положения А.М. Матюшкина, который считает, что полная структура продуктивного мыслительного акта включает в себя порождение проблемы и формулирование мыслительной задачи, а также поиск решения и его обоснование. Причем звено порождения проблемы рассматривается как наиболее специфическая характеристика творческого процесса мышления [2].

В современной практике начальной школы существует большое количество разнообразных подходов к развитию дивергентного мышления младших школьников. Анализ педагогический опыта учителей подтверждает, что основными формами, на которых происходит развитие дивергентного мышления младших школьников являются:

- учебная деятельность на уроке;
- кружки;
- факультативы;
- экскурсии;
- учебно-исследовательская деятельность.

Учителями начальных классов для развития дивергентного мышления младших школьников используются такие методы и приемы, как поисковый метод, словесный, игровой, практический, использование компьютерных программ, прием художественного творчества, прием обращения к индивидуальному опыту и т.п.

Объективность изучения и формирования дивергентного мышления школьников достигается тем, что педагогу надо исходить не из субъективных мнений, а из фактов. Факты же надо получать с помощью специальных психолого-педагогических диагностик.

На базе МБОУ СОШ № 27 города Ставрополя нами проводится исследование по проблеме развития дивергентного мышления учащихся младших классов в учебном процессе. Исследование проводится в 1 «Б» классе. В экспериментальную деятельность включено 26 учащихся, из которых 14 девочек и 12 мальчиков в возрасте 6-7 лет.

Первый этап экспериментальной деятельности (констатирующий срез) ставил своей целью определение исходного уровня развития дивергентного мышления учащихся, основными критериями выступали: гибкость, беглость и ори-

гинальность мышления. Были использованы тесты Е.П. Торренса (дорисовывание, что может быть одновременно, использование предметов (варианты употребления)) [2].

Проанализировав результаты диагностических материалов мы смогли четко дифференцировать три группы развития дивергентного мышления: высокий уровень мышления – 2 человека (7%); средний уровень мышления – 8 человек (34%); низкий уровень мышления – 16 человек (41%). Из чего можно сделать вывод, что в данном классе дивергентное мышление развито в основном на низком и среднем уровне.

Второй этап (формирующий) экспериментальной деятельности ставил своей целью создание психолого-педагогической программы «Путь к успеху», целями которой стали:

- развитие дивергентного (нешаблонного) мышления у учащихся начальных классов на уроках русского языка и литературного чтения;
- преодоление стереотипности и шаблонности мышления у учащихся младшего школьного возраста.

Так же нами были выделены принципы, на которых основана данная программа:

- усложнения содержания учебной деятельности;
- паритет заданий дивергентного и конвергентного типа;
- доминирование развивающих возможностей над информационной насыщенностью;
- ориентация на потребности ребёнка;
- максимальное расширение круга интересов;

Наше исследование было построено на антропологических принципах и включало следующие направления: работа с детьми, взаимодействие со специалистами образовательного учреждения (учитель и психолог), работа с родителями. Основная задача данной работы состояла в том, чтобы показать возможности формирования дивергентного мышления в младшем школьном возрасте и дать общие рекомендации для родителей и учителей начальных классов.

Прежде чем приступить к реализации формирующей программы, мы посетили консультацию психолога, который сообщил о психофизиологических и индивидуальных особенностях детей конкретного класса, дал рекомендации по работе с детьми. Так же была проведена беседа с классным руководителем 1 «Б» класса, по написанию планов-конспектов уроков, подбору дидактического материала и др. Профессионализм и педагогический опыт учителя начальных классов Т.Ю. Шварц помогли нам в достижении поставленной цели.

Работа с детьми проводилась на преддипломной педагогической практике (февраль-март 2013 г.), и была направлена на формирование у детей дивергентного стиля мышления, умение нестандартно (нешаблонно) мыслить, устанавливать причинно-следственные связи, расширять их кругозор и др. Для того чтобы достичь этой цели, в процессе обучения нами создавались благоприятные условия, которые обеспечивали учёт мнения учащихся, опирались на их субъективный опыт.

Мы использовали различные типы заданий, чередуя групповую и индивидуальную работу. Все предлагаемые задания соответствовали возрастным особенностям детей. Всего было проведено 20 занятий по русскому языку и литературному чтению, в которые были включены упражнения направленные на развитие дивергентного мышления.

В процессе работы мы применяли такие виды и формы работы как: установление ситуативных связей между предметами и явлениями, творческий пересказ, иллюстрирование прочитанного, инсценировка, досказывание или додумывание рассказа и др. Также использовались карточки, содержащие задания для развития дивергентного мышления. Все уроки проводились в нестандартной форме, на которых проявлялось творчество каждого ученика.

В течение экспериментальной работы было проведено два родительских собрания. На первом собрании родители были познакомлены с ролью и значением развития дивергентного мышления младших школьников в процессе обучения, их вниманию были представлены результаты первичного среза, так же мы сообщили о создании формирующей программы и предстоящей работе по развитию творческой мысли у учащихся данного класса. Второе собрание было организовано после проведения вторичного среза эксперимента. Его целью стало ознакомить родителей со всеми результатами, полученными в ходе экспериментальной деятельности, и предложить им рекомендации по повышению уровня дивергентного мышления детей.

Взаимодействие с родителями помогло найти индивидуальный подход к каждому ребенку, выяснить, чем увлекаются их дети, какие испытывают проблемы в обучении. Вся полученная информация помогла комплексно организовать исследовательскую деятельность, что в свою очередь показало эффективность работы над формирующей программой «Путь к успеху».

После реализации программы «Путь к успеху» нами был проведен вторичный срез, который показал, что к высокому уровню развития дивергентного мышления можно отнести 15 учеников (58%), к среднему 9 учеников (35%) и только у 2 учеников (7%) низкий уровень дивергентного мышления.

Данные показатели свидетельствуют о том, что уровень дивергентного мышления в 1 «Б» классе, после проведенной нами работы, повысился. Так как наше исследование было апробировано, и дало положительные результаты, оно может использоваться в школах учителями начальных классов для повышения интереса к учебной деятельности, и как следствие, повышение уровня дивергентного мышления младших школьников в процессе обучения.

В заключение хочется отметить, что именно школа должна быть местом, где осуществляется самореализация учащихся. В XXI веке возрастают требования к развитию творческой личности, которая должна обладать гибким продуктивным мышлением, развитым активным воображением, для решения сложнейших задач, которые выдвигает жизнь. В соответствии с этим необходимы выбор и разработка адекватных средств формирования дивергентного мышления, т.к. прежние не отвечают образовательной парадигме нового тысячеле-

тия. Творческую личность можно получить, лишь развивая ее в течение всего периода обучения в школе. Начальная школа – очень важные годы для творческого развития личности ребенка, так как все обучение в старших классах базируется на знаниях, полученных в младших классах.

Литература

1. Дорфман Л.Я. Дивергентное мышление и дивергентная индивидуальность: Ресурсы креативности // Ежегодник РПО. – М., 2002.
2. Савенков А.И. Одаренный ребенок дома и в школе. – Екатеринбург, 2004.

МИФОЛОГИЗМ РОМАНА Ч. АЙТМАТОВА «БУРАННЫЙ ПОЛУСТАНОК» («И ДОЛЬШЕ ВЕКА ДЛИТСЯ ДЕНЬ»)

Коваленко О., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. филол. наук Мхце Б.З.

Имя Чингиза Айтматова известно не только на его родине, в Киргизии, но также в России и далеко за ее пределами. Произведения Ч. Айтматова переведены более чем на пятьдесят языков мира, книги его разошлись миллионными тиражами. Интерес этот обусловлен актуальностью затрагиваемых им проблем, и тем, что автор через национальное стремится показать общечеловеческое.

Творчество Ч. Айтматова с самого начала получило высокую оценку современников. Любое произведение вызывало множество рецензий и отзывов на страницах самых популярных журналов. В современном айтматоведении существует целый ряд серьезных монографических исследований, освещающих художественный мир, как в целом, так и более частные проблемы творчества писателя.

Творчество Ч. Айтматова отмечено осмыслением современного мира, раздираемого противоречиями, пороками и бедами самого человека.

Мифологизм айтматовских произведений позволяет составить целостное представление о художественном мире писателя и уточнить авторскую позицию. В этом аспекте для изучения особенно интересно зрелое творчество писателя – это повести «Прощай Гульсары!» (1965), «Белый пароход» (1970), «Пегий пес...» (1976) и романы: «Буранный полустанок» (1980), «Плаха» (1986), «Тавро Кассандры» (1994), «Когда падают горы» (2006). Основное ядро авторского замысла в этих произведениях – это проблема «культурного» и «природного» в человеке, столкновение оппозиционных понятий «природа и цивилизация» в обществе. Миф как «сгусток мудрости» древних, как поколениями проверенный опыт, моделируя художественную картину мира, становится для Ч. Айтматова инструментом для вскрытия актуальных проблем современности и проникновения в глубины общественного разума, по контрасту и по аналогии позволяя художнику более объемно изображать общественные отношения (2; с 45).

Конец XX века во всем мире был временем наступления кризиса и ожидания Апокалипсиса. Наступление современной Ч.Айтматову эпохи начинается с постижения мысли о том, что сам человек и является источником всех своих бед и

что никакие высшие силы не могут вмешиваться в ход человеческой истории и ограничивать человеческую свободу. Ч. Айтматов интерпретирует литературные, культурные, исторические или легендарно-мифологические факты, творчески переосмысливая культурное наследие прошлого, и тем самым начинает диалог между эсхатологическими представлениями всех эпох и народов.

Особенность мифологического мышления писателя предполагает особое понимание художественного времени и пространства, указание на единое время всей человеческой культуры и предопределенность цикличности событий; когда реальное и воображаемое, прошлое и настоящее оказываются взаимопроницаемыми, возникает ощущение вневременности, когда не человек находится во времени, а время сосредотачивается в человеке; когда время становится всечеловеческим, а пространство – универсальным, то есть обладает способностью и к безграничному расширению, и к предельной локализации. Наряду с физическим пространством в романах Ч. Айтматова существует пространство, моделирующее мыслимую действительность, проецирующее или даже предуготовляющее вероятный ход событий. Таким образом, мир, созданный Ч. Айтматовым, вполне можно назвать многомерным, что предполагает сферическое повторение пространств, смешение и остановку времен.

Писатель использует мифологические параллели, чтобы подчеркнуть повторяемость и неразрешимость непреходящих социальных и личных проблем. Время становится героем произведений. Герой осознается как единственный представитель человечества, субъект истории, что позволяет поставить и попытаться решить важнейшие философские, так называемые «вечные», вопросы (3; с. 41).

Мир Ч. Айтматова един в борьбе противоположностей: добра и зла, неба и земли, истины и лжи, христианства и язычества, веры и атеизма. Эти бинарные оппозиции, которыми вообще широко оперирует мифологическое мышление, находятся между собой в тесной связи. Они идеологизируются писателем и становятся, как и в мифе, способом выражения фундаментальных антиномий: «жизнь – смерть», «свет – тьма», «вечное – временное», «бесконечное – конечное». При этом обнаруживается влияние христианства как основы эсхатологического сознания и мифотворчества писателя.

Всеобщий апокалипсис начинается с апокалипсиса, который проживает каждый человек внутри себя на уровне индивидуального ощущения и мироощущения и который, так или иначе, является отражением эсхатологических ожиданий того или иного народа, этноса, страны, общества.

В романе Ч. Айтматова «Буранный полустанок» присутствует ряд сюжетно-композиционных особенностей, также отобразивших эсхатологические представления писателя: картины гибели природного мира повторяют наиболее важные события, лежащие в основе эсхатологических библейских мифов. В каждом из романов выделяются социальная, любовная, экологическая линии. Все они друг с другом связаны. В каждой из них проявляются эсхатологические мотивы, которые играют структурно-образующую роль и помогают понять авторский замысел. Ч. Айтматов сумел взглянуть на мир, раздираемый противоречиями, с

позиций писателя-философа и показал путь любви, самопожертвования и единения как единственный путь выживания человеческой цивилизации.

Несмотря на большую философскую роль, роман увлекает не сразу. Философский эпиграф из «Книги скорби» X века, непривычное начало: «Требовалось большое терпение в поисках добычи по иссохшим буеракам и облысевшим логам» (6, с. 97), пожилой казах везет хоронить своего друга на родовое кладбище – совершенно иная, чуждая интересам жизнь открывается на первых страницах романа. Но полная скрытой силы, точная проза писателя захватывает, и постепенно открывается глубинный смысл происходящего, тайная взаимосвязь событий, постигается в дальнейшем слове.

Сюжет романа прост: мышкующая голодная лисица выходит к линии железной дороги, пожилая женщина спешит сообщить, что умер одинокий старик Казангап, путевой обходчик Едигей решает похоронить друга на древнем родовом кладбище. И печальная процессия, возглавляемая Едигеем на Каранаре, мерно движется вглубь степей к кладбищу Ана-Бейит. Но там их ждет ошеломляющая новость: святая святых казахов подлежит ликвидации, на месте кладбища будет находиться стартовая площадка для запуска ракет по программе «Обруч». Чья-то неумолимая воля в лице лейтенанта Тансыкбаева отлучает людей от их святыни. Униженный и расстроенный Едигей, преодолев сопротивление сына Казангапа Сабиджана, хоронит друга неподалеку, на обрыве Малакумдычап. И в конце этой истории, как и в ее начале, появляется символ Природы: коршун, паря высоко, наблюдает старинное дело захоронения и предстартовую суету на космодроме.

Параллельно идет рассказ о совершенно ином мире, центр которого находится южнее Алеутских островов в Тихом океане, в квадрате, примерно равноудаленном от Владивостока и Сан-Франциско. Это авианосец «Конвенция» – научно-стратегический штаб Обценупра по совместной программе «Демиург». Здесь американский и советский паритет – космонавты, связавшись с внеземной цивилизацией, покинули станцию «Паритет» временно, чтобы по возвращении доложить человечеству о результатах посещения планеты «Лесная Грудь». Объясняя причины своего «беспрецедентного предприятия», они пишут: «Нас ведет туда жажда знаний и вековая мечта человека открыть себе подобные существа в иных мирах, с тем, чтобы разум объединился с разумом»(1; с. 68).

При сопоставлении таких линий сюжета получается, что автор, постигая совершенный мир, всматривается в него из космической бездны: смогут ли люди изменить свои представления о мироустройстве, чтобы войти в новое обитаемое пространство? С другой стороны, современность последует из глубины изначальной Природы, с позиций патриархального миропонимания: сохранят ли люди традиции и духовные ценности предков, сохранят ли землю во всей ее уникальности? Введение космической, даже научно-фантастической сюжетной линии усложнило композицию романа. В нем существует как бы несколько пространств: Буранного полустанка, Сары-Озеков, страны, планеты и дальнего космоса. Так же сопрягаются в романе и разные пласты времени: прошлое,

настоящее и будущее. А в центре их пересечения – человек, причастный и к лисе, и к ракете, призванный все понимать, соединять, гармонизировать. Это и есть главный герой романа Едигей Жангельдин, Буранный Едигей, проживший безвыездно сорок лет на полустанке, фронтовик, настоящий труженик. Как писал сам Айтматов, «он один из тех, на которых, как говорится, земля держится... Он сын своего времени» (1; с.63). И рядом с ним в центре романа верблюдо-сырттан (сверхсущество), ведущий свой род от белоголовой верблюдицы Акмал, как воплощение самой Природы, ее равенства с человеком. Между ними, человеком и верблюдом, лежит пласт мифов: предание о кладбище Ана-Бейит, легенда о трагедии манкурта, о том, как Найман-Ана пыталась воскресить любовью память у сына-манкурта и как летает теперь над степью птица Доненбай с воззванием к людям: «Вспомни имя твое! Твой отец До-ненбай!...» (1; с. 112). Сюда же примыкает написанное ритмической прозой предание о любви старого певца Раймалы-ага: «степного Гете», к юной акынше Бегимай. Легендарные события прошлого живут в воспоминаниях Едигея, переплетаясь с днем настоящим: легенда о манкурте с судьбой Сабиджана, предание о золотом мекре с жизнью детей Абуталипа, а легенда о любви Раймалы-ага с переживаниями самого Едигея. Эти мифы привносят в композицию романа новые непередаваемые ощущения, делают его похожим на сказку, от которой просто невозможно оторваться, хочется с головой погрузиться в этот прекрасный мир неповторимой прозы.

Литература

1. Айтматов Ч. И дольше века день: Роман (Кирг. писателя). // Новый мир. – 1980. – № 11.
2. Айтматов Ч. Кирпичное мироздание или энергия мифа? // Литературная газета. – 2002.
3. Айтматов Ч. ... И выше века человек!: (Беседа с писателем Ч. Айтматовым/ Записал В. Хатунцев). //Комсомольская правда. – 1982, 28 февраля.

ФОРМИРОВАНИЕ ШКОЛ ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ ГЕНЕЗИСА ПОНЯТИЯ ДИЗАЙН

Красюков К.А., г. Ставрополь

Научный руководитель: д. пед. наук Бобрышов С.В.

Проблема совершенствования профессиональной художественной подготовки будущего специалиста-дизайнера приобретает все большее значение в системе художественного образования России. В настоящее время педагогической наукой ведется активный поиск путей совершенствования методов подготовки дизайнеров. Значимость современного социального прогресса во многом обусловлена достижениями дизайна. Это обстоятельство качественно изменяет роль дизайнера в современном обществе и, вместе с тем,

неизмеримо усложняет и широкий спектр художественно-проектной деятельности. Необходимость научного осмысления дизайн-проектирования, как культурно-эстетического феномена, в значительной степени обеспечит дальнейшее развитие и становление этой новой образовательной области.

Основы образовательных технологий, заложенные в пропедевтических курсах БАУХАУЗа и ВХУТЕМАСа/ВХУТЕИНа актуальны и сегодня, а обозначенный ими процесс схематизации, формализации и концептуализации – представляет собой фундамент формирования и развития проектного мышления в целом на современном этапе дизайн-образования. Содержание пропедевтических курсов отчасти дополнилось и усовершенствовалось школами разных стран мира за последние годы, но остался неизменным подход к формированию проектного мышления, суть которого формализация художественно-пластического языка, умение преобразовывать некое идеализированное мысленное представление в ясную проектную модель.

Профессиональная деятельность дизайнера – особая форма деятельности, интегрирующая в себе проектирование и творчество, подразумевающая не только творческий подход к решению проектных задач для создания качественно нового, ранее не существовавшего продукта, но и творческий подход к самому процессу решения поставленных перед дизайнером задач. Но что бы в полной мере понять значение, вкладываемое в наши дни в дизайн деятельность, необходимо рассмотреть формирование не только самой деятельности, но и понятия дизайн.

Известный теоретик и практик в области дизайна Лазарев Е.Н. в статье «Дизайн: от формы вещи до духа человека» отмечает, что английское понятие «design» уже изначально отражало несколько смысловых рядов. В качестве основных ученый называет следующие : во-первых, декоративный смысл (узор, украшение, убранство, орнамент, декор...), во-вторых, проектный смысл (набросок, эскиз, схема, рисунок, чертеж, конструкция...), в-третьих, смысл намерения (замысел, идея, план, задумка, предположение...), в-четвертых, интригующий смысл (затея, ухищрение, умысел, сюжетность...) [7].

При этом Лазарев подчеркивает, что одной из главных составляющих каждого приведенного выше ряда смыслов дизайнерской деятельности выступает социальный аспект, который как раз и отражает то, что называется человеческим фактором. Этот момент, в понимании дизайна, является принципиальным, так как позволяет увидеть вокруг какой идеи шло смысловое наращивание феномена дизайн.

В свою очередь, другой исследователь дизайна П. Кларк, рассматривает термин «дизайн», как нечто подразумевающее техническое изобретение, или какое-то художественное решение или содержащее в себе первоначальную идею. При этом, дизайн той или иной вещи охватывает все обозначенные выше понятия, как следствие – любые смысловые границы, в которые мы бы попытались втиснуть этот неоднозначный термин, обязательно будут оказываться искусственными [4, с.8].

Кларк рассматривает дизайн с точки зрения (как мы сейчас называем) проектной культуры, но он не отрицает творческую составляющую, упоминаемую Лазаревым. Наряду с другими исследователями они раскрывают понятие дизайна с разных сторон, показывая его многогранность и многоцелевую направленность.

Это наглядно объясняет факт того, что терминология, присущая дизайнерскому творчеству, значительно старше самой профессии «дизайнер», поскольку профессия родилась не на пустом месте, а опирается на весь предыдущий человеческий опыт общения с окружающим миром и приспособления его объектов к своим нуждам. Многие исследователи подчеркивают, что, будучи изначально деятельностью художественно-проектной, дизайн заимствовал понятия из трёх областей – изобразительной, ремесленной (затем инженерной) и архитектурной.

Таким образом, мы видим, что дизайн, как деятельность, зародившаяся на стыке различных профессий, среди которых центральное место занимают художественные и инженерные, вобрал в себя гуманитарную и техническую культуры, тем самым став проектно-творческой сферой деятельности человека.

Существует объективная необходимость смотреть на образование с точки зрения практики, а на практику – с точки зрения образования. Это особенно важно еще и потому, что дизайнерское образование, являясь идеальной моделью проектной культуры, становится удобным объектом для исследования и теоретического моделирования обучения любой профессии.

Само понятие проектной культуры родилось в конце 70-х – нач. 80-х годов, когда Королевский колледж искусств Великобритании (одно из самых уважаемых в мире учебных заведений подобного профиля) выступил с поисковой программой «Дизайн в системе общего образования». Одним из важнейших результатов данной программы, явилось обнаружение, наряду с гуманитарной и технической культурой, «третьей культуры», наличие которой, до того момента, не осознавалось просто потому, что ею пренебрегали, и как следствие – она не имела ни адекватного наименования, ни, естественно, сформулированного содержания. Специалистами колледжа искусств Великобритании было предложено назвать обнаруженную «Третью культуру», «дизайном с большой буквы», определив ее как совокупный опыт материальной культуры и как совокупный массив опыта, навыков и понимания, который человек воплощает в искусстве планирования, изобретения, создания и исполнения [15, с. 7]. Открытие дизайна в качестве «третьей культуры», занимающей как бы срединное положение между технической и гуманитарной культурой, произвело переворот в представлении об образовании. В этом «... расширенном понимании дизайна и содержится смысл, позволяющий трактовать его как всю проектную культуру и как часть фундамента общего образования» [3, с. 24].

Если предположить, что дизайн будет развиваться теми же темпами, то возможно, в недалеком будущем, используя подобный подход к дизайну, исследователи смогут поставить его в один ряд с базовыми науками, играющими

важнейшую роль в высшем профессиональном образовании. Но на сегодняшний день пока лишь ведутся споры о том, стоит ли признавать дизайн наукой.

Наиболее очевидным подтверждением важной роли дизайнерского образования в проектной культуре могут служить примеры Баухауза, ВХУТЕМАСа/ВХУТЕИНа, Ульмской высшей школы дизайна, которые были не только школами по подготовке кадров, но и центрами формирования и распространения определенной проектной культуры: стиля, метода формообразования, методологии, образцов профессионального мышления, поведения и мастерства [2].

Совпадение творческих взлетов проектной культуры с деятельностью того или другого образовательного центра, имеющего мировое значение, случается не очень часто, но именно оно, как подчеркивают специалисты в сфере дизайна, является высшим критерием для квалификации этих центров, как Школ дизайна с большой буквы. Мы убедимся в этом, если обратимся к истории формирования нескольких школ, сыгравших ключевую роль в становлении и развитии дизайна.

Например, наиболее заметным явлением в мировом дизайне 50-х годов, во многом определившим его главные концептуально-стилевые особенности и творческие достижения, была Ульмская школа дизайна, в стенах которой родился «браун-стиль», ставший, как и сама Ульмская школа, международным символом дизайна. В этом смысле учебное заведение состоялось и заявило о себе всему миру как Школа дизайна. Наиболее ярко выразились творческие и педагогические концепции обучения дизайну в программе Ульмской школы, разработанной дизайнером и педагогом Максом Биллом. В её теоретической основе лежало понимание формообразования как творчески-гуманитарного и синтезирующего процесса, концептуально связанного с рационально-эстетической теорией дизайна: насколько органично человек формирует окружающий его предметный мир, настолько органично данный мир сам воздействует на человека. Поэтому можно утверждать, что проектирование есть двойной вид деятельности: определение и корректирование воздействия на человека сложившейся среды, и дальнейшее развитие этой среды с учетом основных целей человеческого существования. Таким образом, соединяются отражательная и преобразовательная роли искусства, частью которого является и дизайн.

В нашей стране исторически сложилось несколько школ подготовки дизайнеров высшей квалификации с различной специализацией (московская, ленинградская, свердловская, вильнюсская, харьковская и др.). Исследователь профессионально-технического образования Хридина Н.Н. в своей работе указывала на то, что каждая сложившаяся школа в нашей стране, руководствуется всецело своей оригинальной концепцией дизайна и индивидуальным видением его профессиональных целей и задач, методов и средств деятельности. Как результат соответственно каждой концепции формируется отдельная модель специалиста и, как следствие, система методического обеспечения учебно-воспитательного процесса [17, с.6].

Для современного состояния дизайн-школ в нашей стране характерно бурное развитие самых различных направлений дизайна, активное формирование

собственных методик, участие в общероссийском процессе возрождения страны через восстановление или творческое переосмысление традиций ВХУТЕМАСа-ВХУТЕИНа в подготовке профессиональных кадров для творческо-проектной деятельности во всех областях дизайна [9].

За рубежом дизайн давно имеет статус престижной, экономически и социально значимой профессии. Сфера дизайнерского образования закреплена в общей системе дизайна системой различных связей.

Английская концепция дизайн-образования признана во всем мире как наиболее адекватная запросам социума. В период между двумя мировыми войнами Англия не имела такой школы дизайна, которая могла бы сравниться с Баухаузом или ВХУТЕМАСОМ, но имевшаяся связь между ремесленно-художественным образованием и новыми проектными задачами дизайна в промышленности обеспечила тогда довольно основательную подготовку специалистов. Художественное образование реформировалось, это был период подведения итогов собственного опыта и знакомства с опытом зарубежных стран [1, с. 19-24].

В результате двадцатилетних усилий в Англии были выработаны принципы дизайнерского обучения, опирающегося на тезис Г. Земпера о врожденном у каждого человека чувстве формы и цвета. В процессе обучения дизайнер может пробудить в себе необходимое чувство формы, аналогичное чувству скульптора или архитектора, способность воспринимать свойства цвета, качества поверхности, научиться видеть образ вещи в эскизе и чертеже, чувствовать изменения во вкусах публики.

Сегодня традиции английского дизайнерского образования продолжают существовать как единое целое. Это проявляется, в частности, в том, что при Национальном совете по присуждению ученых степеней есть отделение – Национальный совет по дипломам в области искусства и дизайна, который утверждает три ступени классификации дипломов, начиная с бакалавра искусств. Имея его, можно вступить в Общество художников промышленности и дизайнеров, и периодически подтверждать свою профессиональную подготовку в квалификационных комиссиях. Западные программы обучения дизайну (вне зависимости от специфики направления) всегда подразумевают серьезную производственную практику и представление работ на итоговых студенческих выставках [13].

Столь сильная разница в уровне развития дизайна и дизайн-образования не будет столь удивительна в сравнении с нашими школами, если вспомнить насколько сильно мешает нашим вузам заикленность на своих частных достижениях. Это, несомненно, мешает как продвижению модели дизайн-образования в другие сферы профессиональной подготовки, так и формированию проектного мышления будущего специалиста в различных областях деятельности.

Адекватное понимание человеком развития окружающей его среды, должно основываться на фундаментальных представлениях о системной организации материального мира, его структурной сложности и на функциональной многоуровневой организации, которая требует целенаправленного регулирования всех его внутренних и внешних связей и отношений. При художествен-

но-проектной разработке функцию такого регулятора призван выполнять дизайнер, обладающий развитым чувством композиционной меры.

Современный подход к решению дизайнерских задач значительно повышает требования к профессиональной подготовке дизайнеров. Комплексное, суммарное проектирование предполагает наличие знаний и навыков во многих, примыкающих к основному, видах проектного творчества [16].

В последние годы вопрос о сущности дизайна как сложного синтеза процесса и результата одновременно и его роли в современной культуре и экономике все больше занимает не только отечественных дизайнеров-практиков, но и социологов, культурологов, философов и других представителей социально-гуманитарного знания. Что в принципе становится понятно, если вспомнить, что дизайн изначально ассоциировался с человеком. Сам дизайн, выступая выражением проектной культуры постиндустриального общества, концентрирует в себе процесс изменения эстетических критериев и совершенствования форм. Функции, структура, место, роль дизайна, а также его эволюция, еще недостаточно изучены, несмотря на повышенный практический и теоретический интерес в обществе к этому феномену [18].

Литература

1. Дижур А.Л. Художественное конструирование за рубежом. Дизайн в ФРГ // Сб. трудов ВНИИТЭ. – М., 1976. – Вып. 1-4.
2. Дружкова Н.И. Педагогика Баухауза. – М., 2007.
3. Ефимов А. В. Дизайн архитектурной среды. – М.: 2005.
4. Кларк П. Дизайн // Серия «Открытие» / Пер. с англ. – М, 2003.
5. Кожуховская СМ. О преемственности ступеней профессионального образования при подготовке дизайнера-педагога // Международное университетское сотрудничество в области образования, науки и культуры. – Екатеринбург, 1997.- Ч.2.
6. Кучеров Е. Н. Дизайн: от формы вещи до духа человека /. – Альманах «Дизайн для всех», 1992, №1.
7. Лазарев, Е.Н. Дизайн: от формы вещи до духа человека // Дизайн для всех. 1992. – №1.
8. Львова И.А. О проблеме формирования творческого мышления в процессе обучения дизайну [Текст] // Модернизация системы инженерно-педагогического образования: опыт, проблемы, перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Калуга, 24-24 апреля 2007.
9. Львова И.А. Социально-экономические аспекты дизайн-образования // Искусство и образование: опыт взаимодействия. Сборник научно-методических статей / Под ред. Г.П. Сергеевой. – М., 2009.
10. Любомирова, Е.Е. Дизайнерское образование за 20 лет / Е.Е. Любомирова // Сб. статей. Труды ВНИИТЭ. Вып.49. – М., 1986.
11. Марголин, В.Ф. Наука в дизайн-образовании: невостребованные ресурсы // Техническая эстетика. – М., 1990. -N2.

12. Нельсон Дж. Проблемы дизайна / Пер. с англ. – М., 1971.
13. Переверзев, Л.Б. Дизайн в средней школе: британский эксперимент [Текст] / Л.Б. Переверзев // Труды ВНИИТЭ. – М., 1986.
14. Переверзев Л.Б. Чего мы ищем в зарубежном опыте дизайн образования // Труды ВНИИТЭ. – М., 1986.
15. Самин Д.К. 100 великих архитекторов. – М., 2003.
16. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М., 1975.
17. Хридина, Н.Н. Организационно-педагогические условия обеспечения эффективности образовательного процесса в профессиональных училищах: Автореф. дис... канд. пед. наук / Н.Н. Хридина. – Екатеринбург, 1997.
18. Щедровицкий, Г.П. Наука и методология науки дизайна / Некоммерческий научный Фонд «Институт развития им. Г.П. Щедровицкого». – Опубл.: fondgp@fondgp.ru
19. Щедровицкий, Г.П. Синтез знаний: проблемы и методы / Некоммерческий научный Фонд «Институт развития им. Г.П. Щедровицкого». – Опубл.: fondgp@fondgp.ru
20. Эстетические ценности предметно-пространственной среды / Под ред. А.В. Иконникова. – М., 1990.
21. Kozhukhovskaya S.M. About succession of vocational education stages providing in designer-pedagogues training/Upgrading regional Academic level, Newsletter N4 July 1997, p.27-30.

ИЗУЧЕНИЕ ЛЕКСИКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Саид С.Т.Ш., г. Железноводск

Научный руководитель: ст. преподаватель Пелипенко Р.И.

Словарный состав языка, представляя определенную систему, включает разные категории слов, которые связаны между собой различными отношениями, складывающимися на основе общих семантических признаков. Это дает основание для выделения лексики в особый раздел школьного курса русского языка, изучение которого начинается в I-IV классах. Изучение лексики в образовательно-познавательном аспекте обеспечивает системный подход к усвоению лексических понятий, позволяет знакомить учащихся со словом, как единицей лексической системы, со значением слова, изучать грамматику на лексической основе, доказывать существующие взаимосвязи между лексикой и другими уровнями языка, а также создает необходимые условия для целенаправленного обогащения словарного запаса учащихся.

Актуальность данной темы заключается в том, что усвоение огромного лексического запаса не может проходить стихийно. Одной из важнейших задач развития речи в начальной школе является упорядочение словарной работы, выделение основных ее направлений и их обоснование, управление процессами обогащения словаря школьников. Занимались изучением дан-

ной проблемы М.Р. Львов, М.С. Соловейчик, Т.А. Ладыженская, А.В. Текучев, М.М. Разумовская.

Лексика – словарный состав языка, какого-нибудь его стиля, сферы, а также чьих-нибудь произведений, отдельного произведения [4, с. 323],

Уже в начальной школе при изучении русского языка важное место занимает работа по развитию лексической грамотности учащихся, по усвоению ими новых разрядов слов, приобретению навыков правильного и уместного употребления слов в речи [1, с. 9],

Система работы по изучению лексики включает в себя методику работы над словарем, работу над синонимами, антонимами, работу над многозначностью слов и омонимами, фразеологией, работу над изобразительными средствами языка.

Дети, поступающие в школу, имеют определенный словарный запас, но часто встречаются с непонятными словами не только на учебных занятиях, но и при чтении книг, в кино, в театре и т.д. Источниками развития словаря детей являются наблюдения за окружающей действительностью, общение со взрослыми и детьми, чтение классное и внеклассное, изучение грамматики и правописания, сопровождаемое специальными грамматическими и орфографическими упражнениями, специальные речевые упражнения, связанные с анализом языка произведений, с пересказами, изложениями и сочинениями. Методика развития речи на лексическом уровне предусматривает четыре основные линии: обогащение словаря, т.е. усвоение новых, ранее неизвестных учащимся слов, а также новых значений тех слов, которые уже имелись в словарном запасе. Это достигается средством прибавления к словарю ребенка ежедневно 4-6 новых словарных единиц; уточнение словаря – это словарно-стилистическая работа, развитие гибкости словаря, его точности и выразительности, усвоение лексической сочетаемости слов, в том числе во фразеологических единицах, усвоение иноказательных значений слова, многозначности слов; активизация словаря, т.е. перенесение как можно большего количества слов из словаря пассивного в словарь активный; устранение нелитературных слов, перевод их из активного словаря в пассивный. Имеются в виду слова диалектные, просторечные, жаргонные, которые дети усвоили под влиянием речевой среды [2, с. 132].

Работа над синонимами – наиболее важная область словарной работы.

Система практических упражнений с синонимами складывается из обнаружения синонимов в читаемых текстах, объяснения значений и особенно оттенков значений, различий между словами-синонимами, подбора синонимов, которые могут служить заменой данному, специальных упражнений с синонимами, активизации синонимов, исправления речевых ошибок.

Работа с антонимами начинается с обнаружения их в тексте, затем вводится ряд специальных упражнений: подбор антонимов к данному слову, составление предложений с парами антонимов, замена антонима в предложении, продолжение начатого предложения с антонимами, подбор антонимов к многозначным словам.

С многозначностью слов школьники сталкиваются постоянно, но не всегда осознают ее. Проводятся специальные упражнения над многозначностью слов: подобрать слова, которые имели бы два-три значения; на каждое значение составить предложение, сравнить значения слов в сочетаниях, подобрать близкие по смыслу слова к каждому значению данных слов, т.е. синонимы, подобрать противоположные по смыслу слова, т.е. антонимы. От многозначности слов дети приходят к омонимам, которые им обычно им даются в занимательной, игровой форме: несет меня *лиса* за темные *леса* [3, с. 348].

Программа начальных классов не предусматривает специальной работы над фразеологическими единицами. Фразеологизмы метаморфичны, т.е. опираются на иносказание, на многозначность слов. Объяснение фразеологизмов проводится путем развернутого объяснения, с указанием на образительное значение фразеологической единицы. Знакомство с фразеологией происходит в процессе внеклассной работы, в различных викторинах, играх. Большую роль в обогащении речи учащихся играют пословицы. Они метки, лаконичны, их синтаксическая структура всегда ясна и симметрична, а лексика разнообразна и образна. Школьники не просто запоминают пословицы, они связывают их с нравственными проблемами человечества, с жизненными ситуациями.

В настоящее время существует много различных программ, по которым ведется обучение в начальной школе. Каждая из них предусматривает различный уровень знаний, умений по теме «Лексика», которым учащиеся должны овладеть за четыре года.

Программа Т.Г. Рамзаевой предполагает практическое ознакомление с лексическим значением слова, с многозначностью слов, синонимами, антонимами. Слово в программе рассматривается в лексическом и грамматическом плане. На протяжении всех четырех лет обучения большое значение придается словарной (лексической) работе. Теоретические сведения ученикам не сообщаются. Учащиеся осознают, что слова обозначают те или иные предметы и явления действительности, бывают близкими и противоположными по смыслу, могут быть употреблены как в одном, так и в нескольких значениях. Постепенно расширяется, обогащается и активизируется их словарный запас [5, с. 25].

По системе «Планета знаний» освоение функций и структурных особенностей языковых средств идет по концентрическому пути. Изучение языка в начальных классах начинается не с фонетики, как обычно, а с лексики – с осмысления номинативной функции слова – называть все, что существует в мире; с наблюдения за работой слов в составе предложений, с помощью которых люди могут выразить свои мысли, чувства, сообщить, спросить, посоветовать, пригласить и т.п. Учащимся дается теоретический материал, проводится много разнообразной работы по развитию лексических умений младших школьников.

В 2010-2011 учебном году было осуществлено исследование, целью которого стало – провести сравнительно-сопоставительный анализ результатов тестирования учащихся 3 классов, обучающихся по различным программам.

Материал тестирования выглядел так:

1. Подберите к данным словам слова с противоположным значением.
 - А) старый (дом) – _____ (дом)
 - Б) старый (человек) – _____ (человек)
 - В) старая (газета) – _____ (газета)
2. Подберите слова, близкие по значению.
 - А) смешной Б) метель В) работать
3. Расположите слова, близкие по значению, по возрастающей степени, обозначая их цифрами.
 - А) маленький, микроскопический, крохотный.
 - Б) гигантский, большой, огромный.
4. Подберите слова, противоположные по значению.
 - А) твердый Б) направо
 - В) купить Г) добрый
 - Д) юг Е) победа
5. Выпишите пары слов с противоположным значением:
холодный, белый, сладкий, черный, горячий, молодой, горький, старый
6. Составьте словосочетания с данным словом, чтобы оно имело разное значение.
 - А) камень Б) язык В) идет
7. Выберите подходящее по значению слово.
Александр Сергеевич Пушкин – (замечательный, выдающийся) русский писатель. Им написано/а (уйма, множество) прекрасных произведений.
Надо (оборонять, беречь, охранять) дружбу.
Все люди (могут, имеют возможность, способны) совершать необдуманные поступки.

8. Напишите, что обозначают выделенные слова:

1) В овраге бьют **ключи**.

Запереть дверь на **ключ**.

2) Мама нарезала **лук** в обед.

Он занимается стрельбой из **лука**.

9. Что обозначают слова?

А) пучина Б) бдительность В) знамение Г) галерея

3 «А» класс обучался по программе Т.Г. Рамзаевой. Учащиеся набрали небольшой процент, определяющий уровень знаний по теме. Из таблицы видно, что по программе совсем не уделяется внимание многозначности слов, большая работа проводится по изучению слов с противоположными и близкими значениями.

Критерий	антонимы	синонимы	многозначность	лексич. значение	омонимы	итог
Уровень знаний	82%	46%	0%	18%	54%	54%

3 «Б» класс обучался по системе «Планета знаний». Учащиеся набрали хороший процент по всем критериям, т.е. программа предусматривает изучение всех представленных лексических единиц.

<i>Критерий</i>	антонимы	синонимы	многозначность	лексич. значение	омонимы	<i>итог</i>
<i>Уровень знаний</i>	92%	75%	44%	42%	54%	72%

Таким образом, степень изучения лексики и усвоения лексических умений в начальной школе во многом определяется программой, по которой обучаются младшие школьники.

Литература

1. Земский А.М., Крючков С.Е., Светлаев М.В. Русский язык: В 2-х ч.: Ч. 1. Лексикология, стилистика и культура речи, фонетика, морфология. – 12-е изд., стереотип. – М., 1998.
2. Львов М.Р. и др. Методика преподавания русского языка в начальных классах. /М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – 2-е изд., испр. – М. 2002.
3. Методика русского языка/В.А. Кустарева, Л.К. Назарова, Н.С. Рождественский и др. – 3-е изд., перераб. – М., 1982.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. – 4-е изд., дополненное. – М., 1999.
5. Программы общеобразовательных учебных заведений в Российской Федерации. Начальные классы (1-4). – М., 1992.

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Тавадян А.М., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. пед. наук Каневская Ж. О.

Мы живем в переходное от плановой к рыночной экономике время, в нашем обществе появились новые возможности и новые проблемы при выборе профессии. Поэтому необходимо, чтобы молодой человек, оканчивая школу, уже приблизительно понимал, чем он хочет заниматься в жизни. Правильно выбранная траектория образования гарантирует раскрытие способностей и успешность в будущей профессиональной деятельности. В последние годы в начальной школе стали меньше внимания уделять знакомству учащихся с миром профессий. Дети, поступающие в первый класс, порой вообще не имеют представлений о некоторых профессиях и не могут рассказать, кем работают их родители. Поэтому проведение профориентационных занятий в начальной школе на сегодняшний день представляется весьма актуальным.

Вопросы, связанные с профориентационной работой среди младших школьников, неоднократно рассматривали такие ученые, как: Е.М. Борисова, В.А.

Бородин, С.И. Вершинин, А.Е. Голомшток, А.Я. Журкина, Л.А. Йовайша, Н.Н. Захаров, Н.Э. Касаткина, Е.А. Климов, Е.М. Павлютенков, М.Н. Скаткин, В.Д. Симоненко, А.Д. Сазонов, Н.Н. Чистяков, С.Н. Чистякова и др.

Профессиональная ориентация, по мнению И.П. Арефьева, – это формирование у учащегося готовности к профессиональному самоопределению, активизация внутренних ресурсов его личности с тем, чтобы, включаясь в профессиональную деятельность, человек мог в полной мере реализовывать себя в ней [1].

И.А. Белова отмечала, что на ступени начальной школы формируется положительное отношение к труду, раскрывается важность и необходимость труда для общества, сила и красота труда, формируется потребность быть полезным людям [2].

По мнению Т.Л. Бухариной, проводимая профориентационная работа в начальной школе является основой, на которой будет строиться вся последующая работа по профессиональному определению в средней школе. Поэтому она должна планироваться и осуществляться в определенной системе, а выбор методов, приемов и средств подбираться с учетом возрастных особенностей младших школьников [3].

1. К началу обучения в школе, у детей младшего школьного возраста начинает формироваться так называемое словесно-логическое мышление, которое предполагает умение оперировать словами, понимать логику рассуждений, уметь аргументировать свою точку зрения. И.А. Белова считала, что эту особенность их возрастного развития, можно использовать в ходе профориентационной работы, например, при выполнении заданий на описание признаков профессий, характеристике действий представителя профессии, его назначения и т.д. [2, с. 103-106].

В связи с тем, что ученик первого класса часто подменяет аргументацию и доказательство простым указанием на реальный факт или опирается на аналогию, то в процессе планирования профориентационного занятия, как говорил И.П. Арефьев, важно учить выделять в профессии существенные, главные стороны. Педагогу необходимо проявлять настойчивость в том, чтобы дети составляли представление о профессии на основе существенных признаков [1, с. 65-68].

2. Вследствие того, что дети в младшем школьном возрасте запоминают материал механически и им легче заучить, чем рассказать «в общих чертах», то, Л.А. Йовайша предлагает, в ходе профориентационной работы с детьми младшего школьного возраста развивать осмысленное запоминание [5, с. 40–43].

Внимание детей младшего школьного возраста еще неустойчиво и дети легко отвлекаются, быстро утомляются, поэтому в процессе профориентационных занятий долгие диспуты не эффективны. Учитывая этот факт, при планировании профориентационных занятий необходимо основываться на познавательных интересах детей. Для этого лучше использовать сказки, стихи с профориентационной тематикой и т.д.

По мнению Е.Н. Землянской, игра еще некоторое время после начала обучения в школе продолжает оставаться ведущей деятельностью учащегося, поэтому в процессе профориентационных занятий возможно применение таких игр, как:

«По признаку подбери название инструмента», «Определи профессию», «Отдел кадров» и др. Игра способствует расширению знаний младших школьников о разнообразии профессий, обогащает представления младших школьников о действиях представителей той или иной профессии, и, не маловажным является то, что в игре совершенствуются ручные движения и умственные операции [4].

Так как, к семи годам ребенок уже может мысленно расчленять предмет на части, а затем объединять их в целое, то, по мнению В.Д. Симоненко, в ходе профориентационной работы с детьми младшего школьного возраста нужно учитывать и эту возрастную особенность, например при выполнении заданий на визуализацию [7]. Можно показать учащимся кабину головного вагона (профессия «машинист»), а затем, прикрыв ее занавеской, попросить детей закрыть глаза и внимательно, «в голове», рассмотреть все детали. Затем попросить учащихся открыть глаза и вспомнить, что им удалось запомнить, и зачем эти детали нужны. Раздвинув шторы, можно предложить ребятам сопоставить то, что они смогли вспомнить с тем, что они видят теперь.

Решению задач профориентационной деятельности, как отмечала Т.Л. Бухарина, способствуют также такие формы и методы работы, как: беседы, экскурсии, работа с иллюстрациями и языковым материалом, которые могут успешно осуществляться на уроках чтения, русского языка, математики, окружающего мира, технологии, изобразительного искусства, а также во внеурочное время [3].

На внеклассных мероприятиях учащиеся могут узнать о новых профессиях, попробовав себя в роли представителей различных специальностей, разыграть ролевые сценки, прочитать стихи, разгадать кроссворды с соответствующей профессиональной тематикой и т.д.

И.В. Крупина предлагает привлекать к решению задач профориентации родителей, которые могут рассказать о своих профессиях, организовывать экскурсии, встречи с людьми разных профессий и т. д. [6].

Таким образом, профессиональная ориентация не может быть каким-то отдельным направлением деятельности школы. Она тесно связана со всей учебно-воспитательной работой и должна быть построена так, чтобы помочь ребенку в дальнейшем выбрать профессию, соответствующую его интересам и способностям. Профориентационная работа с учащимися начальной школы обладает определенной спецификой, и, учитывая возрастные особенности младших школьников, ее основная цель – это формирование у детей представлений о различных сторонах профессий, понимание роли труда в жизни человека и общества, развитие интереса к миру профессий.

Литература

1. Арёфьев И.П. Профориентация: ученик, учитель // Педагогика. – 1995. – №3.
2. Белова И.А. О проблемах профориентационной работы в школе // Социологические исследования. – 2000. – №5.
3. Бухарина Т.Л. Формы и методы развития профессионального интереса учащихся при выборе профессии. – М., 1987.

4. Землянская Е.Н. Игровые технологии профессиональной ориентации младших школьников // Начальная школа. – 2002. – № 12.
5. Йовайша Л.А. Проблемы профессиональной ориентации школьников. – М., 1983.
6. Крупина И.В. Роль семьи в профориентации и подготовке детей к труду // Школа. – 2001. – № 2.
7. Симоненко В.Д. Профессиональная ориентация учащихся в процессе трудового обучения. – М., 1985.

РАЗДЕЛ 4.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

ЭТАПЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ С ЗАДАННЫМИ ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ КАЧЕСТВАМИ

Котлярова С.С., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. пед наук Микула О.Н.

Практический опыт создания и использования цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) позволяет сделать определенные выводы относительно содержания этой работы. Гарантируемый уровень педагогических качеств проектируемого ЦОР может быть достигнут, если преподаватель в ходе проектирования учитывает ряд факторов и условий.

К первой группе факторов, которые связаны с целью проектирования ЦОР, можно отнести такие:

- соответствие поставленной цели возрастным особенностям учащихся;
- предварительная подготовленность учащихся;
- преемственность целей систем разных уровней, (школа, вуз, учебные заведения дополнительного образования: малая академия наук, школы для одаренных детей и т. д.). Учет этого фактора имеет особое значение при проектировании ЦОР для студентов первых курсов.

Вторая группа факторов относится к учебной информации. Она включает содержание, количество и качество учебного материала, способ, структуру, доступность его изложения и ориентация на разный уровень подготовленности учащихся и их жизненные цели, и т. д. Детально они изложены в [1, с. 48].

Третья группа факторов связана со средствами педагогической коммуникации и включает методы и приемы преподавания и учения, применение технических средств обучения и т.д. Собственно информационные технологии обучения создаются потому, что используемые в них компьютерные телекоммуникации помогают сделать лучше то, что уже делается в учебном процессе и обеспечат уникальное содержание и опыт в обучении студентов. Телекоммуникации также изменяют сущность самого процесса обучения.

К четвертой группе относятся те факторы, которые характеризуют учащихся как субъектов педагогического процесса: уровень общей подготовки, общие способности к учебно-познавательной деятельности, общие характеристики мышления, умения и навыки учебного труда, работоспособность и другие факторы, рассматриваемые Ю. К. Бабанским как внутренние компоненты реальных учебных возможностей.

Пятая группа включает факторы, относящиеся к педагогу, обучающему. Это уровень педагогической подготовки преподавателя, его профессионализм и

уровень его знаний по предмету, работоспособность, личностные характеристики и т.д. В плане проектирования информационной технологии обучения – это также умение готовить сценарии компьютерных программ учебного назначения [1, с.30]. Для преподавателей составление такого сценария является важным этапом создания компьютерных учебных средств, так как они средствами сценария переводят общие психолого-педагогические принципы управления в конкретные обучающие воздействия. Успешное решение данной проблемы преподавателем помимо других условий, предполагает знание им возможностей информационных и коммуникационных технологий.

Таблица 1.

Этапы проектирования личностно ориентированной информационной технологии обучения

I		
	1	Определение цели проектирования (целеполагание). Задание уровней усвоения учебной дисциплины.
II	Анализ	
	2	Определение системы педагогических и условий, влияющих на достижение целей проекта (ориентировка).
	3	Диагностика педагогической реальности (исходного состояния), определяющая особенности проекта.
	4	Определение дидактических единиц педагогического мышления. Построение конкретной модели педагогического объекта (моделирование)
	5	Выдвижение гипотез о вариантах достижения цели (прогнозирование).
III	Проектирование	
	6	Отбор и структурирование содержания обучения, адекватного заданной цели.
	7	Разработка тестов и заданий для контроля усвоения содержания учебной дисциплины.
	8	Обоснование концепции построения личностно-ориентированной информационной технологии обучения.
	9	Разработка сценария личностно-ориентированной ИТО.
IV	Реализация (программирование)	
	10	Материализация проекта личностно-ориентированной информационной технологии обучения инструментальными средствами программирования.
V	Внедрение	
	11	Оценка результатов реализации проекта и сравнение их с прогнозируемыми (оценивание).
	12	Построение оптимизированного варианта конкретного педагогического проекта (коррекция).
VI	13	Сопровождение

К шестой группе на наш взгляд, целесообразно включить факторы, характеризующие результаты применения информационной технологии. Это факторы, обеспечивающие эффективность обратной связи в педагогическом процессе с применением информационной технологии обучения: формы контроля (тестирования), оптимальное определение контрольных точек для тестирования и периодичности контроля, использование результатов контроля для корректировки учебного материала ЦОР, возможно заложенного в нем сценария, и др.

Последовательность действий проектировщика (преподавателя) ЦОР, учитывающего все перечисленные факторы, может быть представлена алгоритмом, представленным в таблице 1. Выполнение действий в соответствии с этим алгоритмом отвечает понятию процесса, т.е. в явном виде отражает смену в его состоянии: каждый этап качественно отличается от других решаемыми задачами и получаемым результатом, адекватен логике проектировочного процесса, обеспечивает достижение гарантированного результата.

Оптимизация информационной обучающей технологии не должна производиться только в связи с полученными в процессе педагогического эксперимента оценками. Идеи по поводу усовершенствования требований к проекту, его структуры, реализуемого педагогического сценария и т. д., могут возникать в результате выполнения любого этапа проектных работ. Поэтому реальный процесс создания ЦОР практически никогда полностью не укладывается в жесткую схему, которая может быть описана линейным алгоритмом. В процессе создания ЦОР постоянно возникает потребность в возврате к предыдущим этапам и уточнении или пересмотре ранее принятых решений. В результате реальный процесс его создания, в предположении, что цели проектирования ЦОР определены, может быть представлен в следующем виде (рисунок 1):

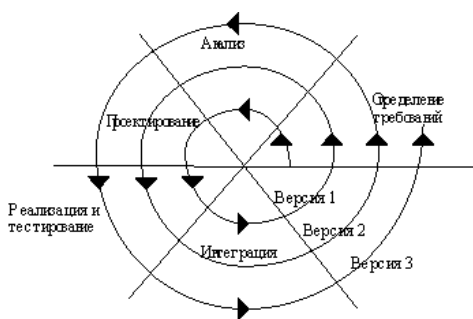


Рисунок 1 – Этапы процесса проектирования ЦОР

На этапе анализа определяется система педагогических качеств и условий, влияющих на достижение целей проекта, диагностируется педагогическая реальность (определяется исходное состояние), определяются особенности проекта и дидактические единицы педагогического мышления, строится конкретная модель педагогического объекта, выдвигаются гипотезы о вариантах дос-

тижения целей проекта. На этапе проектирования необходимо обосновать концепцию построения ЦОР, разработать соответствующий сценарий, отобрать и структурировать содержание обучения, адекватное заданной цели. На этом этапе также разрабатываются тесты и задания для контроля усвоения содержания учебной дисциплины. На этапе реализации происходит материализация проекта ЦОР инструментальными средствами программирования. На этапе внедрения оцениваются результаты реализации проекта, которые затем сравниваются с прогнозируемыми. В приведенном на рисунке 1 алгоритме добавлен заключительный этап – сопровождение. Под термином «сопровождение» мы понимаем не только поддержку проекта в готовности к использованию, но и усовершенствование (коррекцию) проекта в ходе учебного процесса. Оно может быть вызвано различными причинами, от появления новых идей у преподавателя по совершенствованию учебного процесса или появления новых фактов или открытий в конкретной области знаний до ошибок, допущенных на предыдущих этапах проектирования. Известное достоинство HTML-курсов – возможность сравнительно легко и сколь угодно часто усовершенствовать содержание курса, позволяет корректировать учебные материалы ЦОР в требуемой динамике. Для традиционных печатных учебников и пособий такое требование является весьма проблематичным.

Изложенные положения приводят к пониманию того, что электронный контент с учебными материалами, представленными например средствами Power Point, весьма условно может быть отнесен к ЦОР.

Литература

1. Микула О. Н. Проектирование личностно ориентированной технологии обучения студентов в условиях информатизации образовательного процесса ВУЗА. Диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. СГУ. Ставрополь, 2006.
2. Федеральный портал «Российское образование». <http://www.edu.ru>
3. Федеральный портал «Информационно-коммуникационные технологии в образовании». <http://www.ict.edu.ru>.

ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИА-ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

С.А. Пасечная, г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. пед наук Халатян К.А.

Двадцать первый век можно смело назвать веком непрерывного образования и новых технологий. Вступив в него, мы не обойдемся без современных средств обучения и новейших методик. Таково требование времени, таков социальный заказ общества. Появление мультимедийных систем и комплексных обучающих программ позволило более активно внедрять компьютеры в образовании.

Одной из причин использования новых информационных технологий в образовательном процессе является то, что преподаватели вынуждены постоянно решать дилемму – как “уложить” растущий объём изучаемого материала в небольшое число часов, которое имеет тенденцию к сокращению. С другой стороны, существует необходимость в тщательно подобранных учебно-методических материалах и пособиях, которые могут быть использованы при проведении и лекционных, и практических занятиях. Одним из путей решения этой проблемы является создание презентаций, которые на современном этапе развития информационных технологий являются одним из самых эффективных методов представления и изучения любого материала. Компьютерные презентации позволяют подойти к процессу обучения творчески, разнообразить способы подачи материала, сочетать различные организационные формы проведения занятий с целью получения высокого результата [2, с. 50].

По способу использования их можно разделить на две группы:

1. Презентации для сопровождения доклада (лекции);
2. Индивидуальные работы над проектом.

Первая органично вписывается в структуру урока, сопровождая рассказ учителя. Возможность вставлять любые объекты (картинки, графики, таблицы, и др.) в презентацию делает её особенно привлекательной при изучении сложных тем, когда необходимо показать модели или ход процесса. К тому же при представлении материала в таблицах, графиках и тезисах, включаются механизмы не только слуховой, но зрительной и ассоциативной памяти. Однако следует помнить, что использование презентации, как и любое использование компьютерных технологий, должно быть оправдано. То есть она должна давать возможность продемонстрировать тот материал, который станет понятнее именно в данной реализации, именно с использованием технических возможностей компьютера. В любом случае при первичном применении презентации даже самая простая реализация способна заинтересовать учащихся [1, с. 3].

Вторая является одной из ведущих форм личностно ориентированного обучения. Такой активный метод обучения активизирует творческий потенциал учащегося, учит работать с информацией, выбирать главное, систематизировать, анализировать, выбирать наиболее удачный способ представления материала. Каждый учащийся наглядно демонстрирует свои знания, умения, навыки, может реализовать себя.

Использование презентационных материалов на уроках математики помогает:

- рационализировать формы преподнесения информации (экономии времени на уроке);
- повысить степень наглядности;
- получить быструю обратную связь;
- отвечать научным и культурным интересам и запросам учащихся;
- создать эмоциональное отношение к учебной информации;
- реализовать принципы индивидуализации и дифференциации учебного процесса.

В педагогической практике наряду с традиционными, используют информационные технологии обучения с целью создания условий выбора индивидуальной образовательной траектории каждым учащимся, стремясь вдохновлять учеников на удовлетворение их познавательного интереса, поэтому главной нашей задачей считаем создание условий для формирования мотивации у учащихся, развитие их способностей, повышение эффективности обучения [1, с. 3].

При проведении уроков математики можно использовать мультимедийные презентации. На таких уроках ярче реализуется принципы доступности, наглядности. Уроки эффективны своей эстетической привлекательностью. Уроки-презентации обеспечивают получение большого объема информации и заданий за короткий период. Всегда можно вернуться к предыдущему слайду (обычная школьная доска не может вместить тот объем, который можно поставить на слайд).

При изучении новой темы можно провести урок-лекцию с применением мультимедийной презентации. Это позволяет акцентировать внимание учащихся на значимых моментах излагаемой информации. Сочетание устного лекционного материала с демонстрацией слайдов позволяет сконцентрировать визуальное внимание на особо значимых моментах учебной работы.

Многослайдовые презентации эффективны на любом уроке вследствие значительной экономии времени, возможности демонстрации большого объема информации, наглядности и эстетичности. Такие уроки вызывают познавательный интерес у учащихся к предмету, что способствует более глубокому и прочному овладению изучаемым материалом, повышает творческие способности школьников.

Также можно использовать презентацию для систематической проверки правильности выполнения домашнего задания всеми учениками класса. При проверке домашнего задания обычно очень много времени уходит на воспроизведение чертежей на доске, объяснение тех фрагментов, которые вызвали затруднения.

Использовать презентацию для устных упражнений. Работа по готовому чертежу способствует развитию конструктивных способностей, отработке навыков культуры речи, логике и последовательности рассуждений, учит составлению устных планов решения задач различной сложности. Особенно хорошо это применять в старших классах на уроках геометрии. Можно предложить учащимся образцы оформления решений, записи условия задачи, повторить демонстрацию некоторых фрагментов построений, организовать устное решение сложных по содержанию и формулировке задач.

Компьютер позволяет продемонстрировать преобразования пространства или плоскости в динамике. Это способствует не только лучшему запоминанию учебного материала, но и обеспечивает оптимальное включение и адаптацию нового материала в имеющиеся у учащегося знания. Таким образом, формируя последовательно «живое созерцание» учебной математической информации, мы не только используем природные свойства зрительного аппарата учащегося, но и формируем способность трансформировать визуальное мышление в продуктивное мышление.

Презентации удобно использовать и во внеклассной работе при проведении различных конкурсов, игр. Это и демонстрация портретов математиков, и рассказ об их открытиях, и иллюстрация практического применения теорем в жизни.

Использование компьютерных технологий в обучении математике позволяет дифференцировать учебную деятельность на уроках, активизирует познавательный интерес учащихся, развивает их творческие способности, стимулирует умственную деятельность, побуждает к исследовательской деятельности [3, с. 23].

Применение информационных технологий необходимо в связи с тем, что они способствуют:

1. совершенствованию практических умений и навыков;
2. позволяют эффективно организовать самостоятельную работу и индивидуализировать процесс обучения;
3. повышают интерес к урокам;
4. активизируют познавательную деятельность учащихся; осовременивают урок.

Таким образом, использование мультимедиа-технологий это одно из перспективных направлений информатизации учебного процесса и является одной из актуальных проблем современных методик преподавания математики.

Литература

1. Башмаков М.И., Поздняков С.Н. Понятие информационной среды процесса обучения// Школьные технологии.– 2000. – №2.
2. Саранцев Г.И. «Современный урок математики»./ «Математика в школе». – 2006. – №7.
3. Старцева Н.А. Применение электронных пособий на уроках математики / Информационные технологии в образовании. Сб. научно-методических материалов. – Новосибирск, 2004.

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ВОЗМОЖНОСТИ УЧЕБНОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ В ШКОЛЕ

***Радаливская Н.А., г. Ставрополь
Научный руководитель: ст. преподаватель Затеева Т.Г.***

Сущностные характеристики и возможности учебной компьютерной презентации в процессе обучения информатике в школе.

Достаточно часто возникает потребность в представлении чего-то нового: идей, проектов, продукции, товара и т. п. Для улучшения восприятия докладчики издавна использовали иллюстративный материал.

Презентация – это целенаправленный информационный процесс, решающий свои задачи.

Впервые идея создания специальной программы для подготовки презентационных материалов с использованием компьютера принадлежала американ-

скому ученому Роберту Гаскинсу. Он в 1984 году предложил концепцию такой программы. В течение следующих трех лет в соавторстве с Денисом Остином и Томом Рудкиным для компьютера Apple Macintosh была разработана программа Presenter позже она была переименована на PowerPoint. В 1987 году программа была куплена корпорацией Microsoft.

Первая программа предназначалась для подготовки черно-белых прозрачных пленок. Но уже следующая версия PowerPoint для Windows имела цветной интерфейс и соответствующие средства создания цветных материалов для презентаций [4].

Ранее, при отсутствии технических средств, во время проведения презентаций широко использовали изготовленные вручную или типографским способом схемы, карты, таблицы, графики, диаграммы и т. п. Долгое время программа PowerPoint также была сориентирована на подготовку материалов, которые в дальнейшем распечатывались на прозрачных пленках для графопроекторов или в виде слайдов 35-миллиметровой пленки для диапроекторов.

Появление компьютера и мультимедийного проектора позволило перейти к подготовке и показу иллюстративного материала в виде компьютерной презентации, которая сочетает все необходимые моменты по организации качественного сопровождения выступления докладчика, включая звук, видео и анимацию.

На ряду с данными возможностями в школе существует ряд проблем связанных с постоянным увеличением объема учебного содержания вместе с усложнением материала из-за стремительного развития информатики как науки при недостаточным количеством часов, отведенным на курс информатики в школе.

На самых ранних стадиях появления данной проблемы как одно из решений было решено провести информатизацию образования. В рамках которой одним из первых информационных средств было появление компьютера в школе. Что позволило:

- по новому организовать учебный процесс (подготовка расписаний, электронных документов и т.д.);
- подготовить авторские учебные пособия;
- обучить пользователей ПК для решения прикладных задач, обучить основам программирования, дизайна, компьютерному моделированию;
- использовать компьютерное обучение основам наук с помощью специально разработанных программ (недостаток: игнорирование дидактического принципа доступности);
- компьютеризировать контроль знаний;
- использовать компьютер для получения и работа с информацией из сети Интернет;
- создавать и работать со школьным сайтом, позволяющим связать учителей, родителей, учеников.

Вместе с компьютером в школе появилась и компьютерная презентация, которая стала неотъемлемой частью образовательного процесса. Ее используют как средство наглядности во время урока, лекции, доклада или на иных выступлениях, что предоставляет возможность пользователю включить в компью-

терную презентацию фрагменты текста, таблицы, схемы и элементы управления объектами. В процессе использования компьютерной презентации в школе появились новые требования и принципы ее построения, что привело к появлению нового понятия.

«Учебная компьютерная презентация – программное средство, которое приоритетно используется для сопровождения объяснения нового материала, педагогически целесообразно представляет содержание учебного материала в наглядном виде и обеспечивает реализацию методической системы учителя» [1, с.8].

Учебная компьютерная презентация может представлять собой дидактический потенциал, который заключается в следующих возможностях:

- «образное оснащение сложных и абстрактных понятий на основе мультимедийности;

- интерактивность обучения, обеспечивающая управление учебным процессом и создающая условия для осуществления различных видов учебной деятельности при объяснении нового материала за счет динамики предъявления информационных объектов на слайдах и навигации;

- мобильность и упрощение организации переходов от одного вида наглядности к другому при объяснении нового материала посредством интеграции в презентации различных видов информации;

- централизация управления процессом обучения;

- оперативность обновления и изменения содержания обучения в соответствии с быстрыми темпами развития науки, представленной в школьном курсе» [1, с. 9].

Возможности применения программы Microsoft Power Point на уроках информатики могут быть самыми разнообразными в зависимости от целей, поставленных перед уроком.

К уроку готовится презентация в программе Microsoft Power Point. Основные опорные моменты урока появляются на экране с помощью мультимедиапроектора. Это способствует лучшему восприятию, а следовательно, и усвоению материала, так как записи сделаны четко, логически стройно, а также красочно, сопровождаются рисунками, схемами, таблицами, уравнениями, которые ученик должен записать в тетрадь. К этим записям можно вернуться в любое время, повторяя их неоднократно. Мультимедиа-презентация позволяет привлечь и удерживать на более долгий срок внимание и воздействует более чем на один орган чувств.

Подача учебного материала в виде мультимедийной презентации сокращает время обучения, высвобождает ресурсы здоровья детей.

Кроме того, можно манипулировать звуком и видео для достижения спецэффектов, синтезировать и воспроизводить звук и видео, включая анимацию и интеграцию всего этого в единую мультимедиа-презентацию. Так в презентацию можно включить видеофрагмент строения или работы устройств компьютера. К ученикам приходит понимание устройства компьютера, а так же его удобно демонстрировать при повторении и обобщении изученного мате-

риала. Также при изучении систем счисления виртуальный мир дает возможность лучшего усвоения материала.

Таким образом, использование компьютерных технологий обогащает курс информатики не только лекционными, но и практическими знаниями и умениями. Такой презентацией можно воспользоваться ученику, пропустившему урок по болезни.

Использование мультимедийных презентаций целесообразно на любом этапе изучения темы и на любом этапе урока: при обучении информатике эффективно на уроках изучения нового материала, при отработке умений и навыков (обучающее тестирование), а также во время проведения практикума, что в основном не возможно без компьютера [3, с. 13].

Подобные уроки помогают решить следующие дидактические задачи: [2, с. 75]

- усвоить базовые знания по предмету;
- систематизировать усвоенные знания;
- сформировать навыки самоконтроля;
- сформировать мотивацию как к изучаемому предмету, так и к учению в целом;
- оказать учебно-методическую помощь учащимся в самостоятельной работе над учебным материалом.

С течением времени проблема вернулась связанная с постоянным усложнением материала и увеличении объема. Развитие информатики как науки необратимо, при том же недостаточном количестве часов, отведенным на курс информатики в школе. С введением нового стандарт эти проблемы стали вновь актуальны, а так же появились новые. Недостаточное обеспечение курса учебно-методической литературой полностью соответствующей Государственному образовательному стандарту по информатике, а так же позволяющей решить такие задачи как: формирование информационной культуры ребенка, основ научного мировоззрения, сочетания практической и фундаментальной подготовки учащихся.

Данный вывод вытекает из анализа государственного стандарта второго поколения, анализа ситуации образовательной практики и свидетельства учителей предметников. Исходя из данной проблемы, существует еще одна проблема, поиска эффективного средства обучения, наряду с увеличением качества знаний и увеличением темпа работы на уроке.

Исследования и многолетний опыт в области использования электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе таких ученых как: Е.В. Оспенникова, А.Ю. Уваров и О.Ф. Брыксина показал, что учителя не в полной мере используют возможный потенциал новых информационных технологий. Объясняют это тем, что недостаточно теоретических основ, которые раскрывают необходимость их создания и применения, наряду с отсутствием рекомендаций по их разработке и практическому применению.

Учителя в поисках эффективных средств обучения все чаще обращаются к созданию своих электронных образовательных ресурсов в основу которых положена учебная компьютерная презентация. Одно из наиболее простых и удоб-

ных в разработке средств обучения, которое можно применять в условиях классно-урочной системы с использованием наглядности.

Наблюдения во время практики показали, что при использовании презентации чаще всего слайды бывают перегружены различными информационными объектами, анимационными эффектами, отвлекающими или раздражающими эффектами. Так же ошибкой многих учителей является использование презентации только для демонстрации текста и графических элементов.

Как пишет академик РАО Роберт И. В. в своих работах, необходим переход от пассивного использования презентации к ее активному использованию в ходе учебного процесса. Традиционную методическую пассивность компьютерной презентации заменить методической активностью учебной компьютерной презентации, что позволит обеспечить условия для осуществления на уроке различных видов учебной деятельности.

«1. Образное оснащение сложных и абстрактных понятий информатики на основе мультимедийности. Содержание современного курса информатики отличается повышенной сложностью из-за большого количества абстрактных понятий, требующих наглядной поддержки объяснения.

2. Интерактивность обучения, обеспечивающая управление учебным процессом и создающая условия для осуществления различных видов учебной деятельности при объяснении нового материала (диалог, проблемная ситуация, исследование и др.) за счет динамики предъявления информационных объектов на слайдах и навигации по слайду и между слайдами презентации. За счет этого, предъявляя учебный материал, учитель имеет возможность организовать методическую активность слайда.

3. Мобильность и упрощение организации переходов от одного вида наглядности к другому при объяснении нового материала посредством интеграции в презентации различных видов информации.

4. Централизация управления процессом обучения в условиях персональной работы ученика за компьютером при изучении информационных и коммуникационных технологий.

5. Оперативность обновления и изменения содержания обучения в соответствии с быстрыми темпами развития науки информатики и информационных технологий» [1, с. 6]

При правильном использовании презентации с учетом всех вероятных ошибок и их устранением, а так же с корректным использованием ее возможностей существует возможность создание качественного обучения на уроках не только информатики, но и других учебных предметов.

Необходимо заметить, что такое образовательное средство как учебная компьютерная презентация может создаваться с помощью различных программных приложений. К ним относятся Microsoft Office PowerPoint, OpenOffice.org Impress, Powerbullet Presenter, ProShow Producer, PPT CREATE, Quick Slide Show, MySlideShow и др.

Другим видом презентаций являются потоковые презентации. Они предназ-

начены для непрерывного воспроизведения последовательности (потока) объектов с предварительно определенным временем показа каждого из них. Фактически это видеофильм, например рекламного или учебного назначения. Программами для обработки этого вида презентаций являются Adobe Flash, Microsoft Movie Maker, ANFX Visual Design, Virtual Tour Builder и др.

Следует отметить, что подобная классификация презентаций и систем для их обработки есть в чем-то условной. Это связано с тем, что расширение функциональности современных программ для обработки слайдовых презентаций предоставляет пользователю возможность создавать презентацию, которая по своим свойствам фактически не отличается от потоковой презентации. Такая же ситуация и с программами для обработки потоковых презентаций.

В последнее время приобретают популярность размещенные в Интернете средства обработки разнообразных документов. Есть подобные средства и для работы с презентациями: Google Presentations (<http://docs.google.com>), Prezi.com (<http://prezi.com>), Zoho Show (<http://show.zoho.com>), SlideRocket (<http://www.sliderocket.com>), Spresent (<http://www.spresent.com>) и т. п. Основными преимуществами использования этих средств является их бесплатность и доступность из любого компьютера, подключенного к Интернету. Для хранения созданных файлов можно использовать электронные хранилища данных в Интернете. Удобным является также то, что созданную компьютерную презентацию с разрешения автора могут просматривать другие пользователи Интернета.

Литература

1. Бобровская Л.Н. Учебная компьютерная презентация в обучении информатике как средство реализации методической системы учителя. – М., 2002.
2. Жукова Т.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся через использование мультимедийных технологий // Материалы научно-практической конференции «Информационные технологии в образовании». – Самара, 2004.
3. Нечитайлова Е.В Информационные технологии на уроках // Информатика в школе. – 2005. – №3.
4. Электронный ресурс: http://msk.edu.ua/ivk/Informatika/Informatika_akd_2.pdf

СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Семинская О.В., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. пед. наук Гиршович В.С.

Обучение математике – это искусство, направленное на каждого ученика в отдельности. Как заинтересовать школьников математикой? Как сделать так, чтобы ребятам хотелось идти, спешить на урок математики? Как сформировать ответственное отношение учащихся к своему учебному труду? Увеличение умственной нагрузки на уроках математики заставляет задуматься над тем, как

поддержат интерес к изучаемому материалу у учащихся, их активность на протяжении всего урока.

Использование современных информационных технологий по признанию многих учителей в настоящее время позволяет активизировать мысль школьников, стимулировать их к самостоятельному приобретению знаний. Включение в урок информационно-компьютерных технологий делает процесс обучения математике интересным и занимательным, облегчает преодоление трудностей в усвоении учебного материала. Компьютер становится мощным средством для структурирования и систематизации математических знаний и умений, для формирования мировоззрения и развития интеллекта учащегося.

Сегодня внедрение компьютерных технологий в учебный процесс является неотъемлемой частью школьного обучения. Общеизвестно, что использование компьютерных технологий в образовании неизбежно, поскольку существенно повышается эффективность обучения и качество формирующихся знаний и умений. Применение компьютерных программных средств на уроках математики позволяет не только разнообразить традиционные формы обучения, но и решать следующие задачи:

- развивать научное мировоззрение;
- повысить уровень обучения,
- обеспечить дифференциацию обучения,
- осуществлять контроль знаний учащихся
- повысить интерес к предмету, познавательную активность школьников [1, с. 35]

При системном использовании компьютера в преподавании математики нужно учитывать следующие основные положения:

- для получения ожидаемого результата компьютер в учебном процессе должен использоваться постоянно;
- учитель должен свободно владеть компьютером;
- необходимо применять гибкую методику использования компьютера в различных видах учебной деятельности, направленную на активизацию обучающегося.

Обычно работа по использованию информационных технологий строится по следующим направлениям:

- набор методических материалов;
- внедрение мультимедийных технологий;
- мониторинг качества обученности учащихся [4, с. 21].

В современных условиях в процессе обучения математике преподаватели вынуждены растущий объем изучаемого материала уложить в небольшое число учебных часов, которое к тому же имеет тенденцию к сокращению. С другой стороны, существует необходимость в тщательно подобранных учебно-методических материалах и пособиях, которые могут быть использованы при проведении учебных и практических занятиях. Одним из путей решения этой проблемы является создание презентаций, которые на современном этапе развития информационных технологий являются одним из самых эффективных

методов представления и изучения любого материала по математике. Компьютерные презентации позволяют подойти к процессу обучения творчески, разнообразить способы подачи материала, сочетать различные организационные формы проведения урока с целью получения высокого результата, при минимальных затратах времени на обучение.

В настоящее время в учебно-методических комплектах многих программ математики для начальной школы разработана компьютерная поддержка курса математики. Не подменяя собой учебник или другие учебные пособия, электронные издания обладают собственными дидактическими функциями. Они не привязаны жестко к какому-либо конкретному учебнику, в них представлены наиболее значимые вопросы содержания образования. Основную роль играет задачный материал, использование которого варьируется учителем. Программное обеспечение включает в себя обучающие и контролирующие программы, электронные учебники. При помощи этих программ ученик самостоятельно может проверить свой уровень знаний по теории, выполнить теоретико-практические задания. Здесь имеются теоретические вопросы, образцы выполнения заданий, задания для самопроверки. Программы удобны своей универсальностью. Они могут быть использованы и для самоконтроля, и для контроля со стороны учителя. помощи обучающей программы [3, с. 43].

При организации контроля знаний, умений и навыков учащихся в настоящее время необходимо использование тестирования с помощью компьютера. Тестовый контроль с помощью компьютера предполагает возможность быстрее и объективнее, чем при традиционном способе, выявить знание и незнание обучающихся. Этот способ организации учебного процесса удобен и прост для оценивания в современной системе обработке информации. Практически по любому разделу математики составлены тесты, которые входят в обучающие программы. Но эти готовые программы не учитывают индивидуальных особенностей учащихся и уровня обученности класса и здесь, конечно, есть широкое поле для работы учителя.

К урокам обобщения и систематизации знаний и способов деятельности можно предложить учащимся выполнить проектные и творческие работы об истории развития этой темы, о применении изучаемого материала в других областях знаний. Выполнение творческих заданий предполагает использование учащимися информационно-коммуникационных технологий, освоение проектно-исследовательской деятельности, работу с Интернет-ресурсами. Затем эти работы представляются и защищаются перед учащимися класса, коллективно анализируются и рецензируются результаты выполнения. Такой вид работы развивает творческие, исследовательские способности учащихся, повышает их активность, способствует приобретению навыков, которые могут оказаться весьма полезными в жизни.

Компьютер на уроке математики может применяться в демонстрационном режиме, в индивидуальном режиме и в дистанционном.

Использование компьютера в демонстрационном режиме возможно: при устном счете, когда в начале урока через мультимедиа-проектор проводится реше-

ние различных заданий; при объяснении нового материала, когда учителем демонстрируется через мультимедиа-проектор новый материал; при проверке домашнего задания, через мультимедиа-проектор; при работе над ошибками и т.д.

Использование компьютера в индивидуальном режиме возможно при устном, индивидуальном счете; при закреплении; при тренировке; при отработке ЗУН; при повторении; при контроле и т.д.

Использование компьютера в дистанционном, индивидуальном режиме возможно в исследовательской деятельности; в проектной деятельности учащихся; при проверке домашней работы; при подготовке контрольной работы и т.д. [2, с. 34].

Таким образом, использование компьютера на уроках математики помогает решить многие проблемы современного образования: поддерживать интерес к математике, делает процесс обучения математике интересным и занимательным, способствует активной деятельности учащихся, стимулирует их к самостоятельному приобретению знаний. Компьютер является как помощником, так и контролером на стадии тренировочных упражнений. Огромное разнообразие ролей компьютера в учебном процессе в своей основе является сочетанием трех главных функций: компьютер как орудие, компьютер как партнер, компьютер как источник формирования обстановки. Он помогает в значительной степени учителю при проведении урока, делая его отношения с учениками более человечными.

Литература

1. Антонов Н.С., Гусев А.В. Современные проблемы методики преподавания математики. – М., 2002.
2. Вострикова З.П. Компьютер в школе. – М., 2005.
3. Мордкович А.Г. Беседы с учителями математики. – М., 2005.
4. Угринович Н.Д. Информатика и информационные технологии. – М., 2001.

ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ И ИКТ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС СРЕДНЕГО (ПОЛНОГО) ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Трафимова Е.В., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. техн. наук Красильников В.В.

В практике образования важную роль играет контроль качества усвоения учебного материала, а проблема измерения и оценки результатов обучения является одной из самых важных в педагогической теории и практике. Поэтому непрерывно разрабатываются и используются разнообразные современные информативные средства контроля. Оценочный процесс в последнее время все более смещается в сторону объективизации оценок, позволяющей сравнивать показатели разных составляющих системы образования [2].

Определение уровня обученности относится к разряду обязательных результатов образовательного процесса, а показателем обученности в основном яв-

ляется отметка, выставляемая учащемуся на итоговой аттестации. При этом уровни учебных достижений задаются в виде оценки, числовая форма которой представляет собой отметку.

Современное образование в России перешло на Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения (ФГОС). В основу ФГОС нового поколения положена новая идеология. Перед образовательными учреждениями (ОУ) поставлена задача, которая предполагает воспитание гражданина современного общества, человека, который будет учиться всю жизнь. Целью современного образования становится развитие ученика ОУ как субъекта познавательной деятельности.

Особенность ФГОС нового поколения – деятельностный характер, который ставит главной задачей развитие личности ученика. Современное образование отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков; формулировки стандарта указывают на реальные виды деятельности.

Поставленная задача требует перехода к новой системно-деятельностной образовательной парадигме, которая связана с принципиальными изменениями деятельности учителя, реализующего новый стандарт. Также изменяются и технологии обучения, внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) открывает значительные возможности расширения образовательных рамок по каждому предмету в общеобразовательном учреждении.

Стандарт выдвигает три группы требований:

- требования к результатам освоения основной образовательной программы образования;
- требования к структуре основной образовательной программы образования;
- требования к условиям реализации основной образовательной программы образования [1].

Система образования отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков, формирования стандарта указывают реальные виды деятельности, которыми учащийся должен овладеть к концу обучения.

Результаты образования представлены в ФГОС и материалах, обеспечивающих его введение, с разной степенью детализации. В разделе «Требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования», который ориентирован в основном на широкую общественность, родителей, законодателей, результаты представляются в общем виде как определенная конкретизация целей образования. Планируемые результаты, входящие как раздел в структуру основной образовательной программы и предназначенные для учителей, разработчиков программ учебных предметов, ЕГЭ, авторов учебников, предполагают большую детализацию и конкретность, а для ступени среднего (полного) общего образования также уровневую дифференциацию.

Изменились методологические основы системы оценки достижения требований стандарта к результатам образования – критериальной основой оценки

становятся результаты деятельности по реализации и освоению основной образовательной программы не только на уровне обучающихся, но и на уровне педагогов и образовательных учреждений [1].

В практике среднего образования используются различные методы текущего и итогового контроля за качеством знаний учащихся. Чаще всего используются различные формы устного опроса и проведение письменных контрольных работ. Устные методы контроля пригодны для непосредственного общения учителя со школьниками на уроке по конкретным изучаемым на данном занятии вопросам. Они помогают учителю получить некоторую информацию о текущем усвоении учебного материала и осуществить необходимое педагогическое воздействие, а учащимся – подробнее и глубже разобраться в изучаемом материале. Письменные контрольные работы также могут использоваться для активизации самого процесса обучения и помощи учителю и учащимся в обнаружении наиболее слабых мест в усвоении предмета.

Проблема соотношения устных и письменных форм контроля разрешается в большинстве случаев в пользу последних. Считается, что, хотя устный контроль больше способствует выработке быстрой реакции на вопросы, развивает связную речь, он не обеспечивает надлежащей объективности. Письменная проверка, обеспечивая более высокую объективность, кроме того, способствует развитию логического мышления, целенаправленности: обучаемый при письменном контроле более сосредоточен, он глубже вникает в сущность вопроса, обдумывает варианты решения и построения ответа. Письменный контроль придает к точности, лаконичности, связности изложения мыслей. Оценивание, как при устном опросе, так и при контрольных работах является неточным, как это уже было показано раньше. Основными недостатками этих методов являются субъективность оценок и невоспроизводимость (неповторимость) результатов. Эти недостатки приводят к тому, что учитель не всегда может получить реальную и объективную картину учебного процесса. Таким образом, для оценки качества знаний эти методы контроля не годятся. Однозначные и воспроизводимые оценки способны дать лишь объективные методы контроля качества знаний учащихся, опирающиеся на специально созданные для этого материалы-тесты. Они должны быть разработаны по каждому уровню усвоения опыта. Тест – это средство, которое позволяет выявить уровень и качество усвоения. Однако при использовании тестов также возникает ряд проблем [3].

Целесообразно обсудить такие проблемы:

1. Принципы контролирования обученности.
2. Этапы оценки знаний обучающихся.
3. Понятия контроль, мониторинг, диагностика.
4. Предварительный, текущий и итоговый контроль.
5. Соотношение между устными и письменными формами контроля знаний в средней школе.

Необходимо внедрение новых методов оценки в учебный процесс. Технологическая карта – это новый вид методической продукции, обеспечивающей эффективное и качественное преподавание учебных курсов в школе и возмож-

ность достижения планируемых результатов освоения основных образовательных программ в соответствии с ФГОС второго поколения.

Обучение с использованием технологической карты позволяет организовать эффективный учебный процесс, обеспечить реализацию предметных, метапредметных и личностных умений (универсальных учебных действий), в соответствии с требованиями ФГОС второго поколения, существенно сократить время на подготовку учителя к уроку.

Понятие «технологическая карта» пришло в образование из промышленности. Технологическая карта – технологическая документация в виде карты, листа, содержащего описание процесса изготовления, обработки, производства определённого вида продукции, производственных операций, применяемого оборудования, временного режима осуществления операций.

Технологическая карта в дидактическом контексте представляет проект учебного процесса, в котором представлено описание от цели до результата с использованием инновационной технологии работы с информацией.

Сущность проектной педагогической деятельности в технологической карте заключается в использовании инновационной технологии работы с информацией, описании заданий для ученика по освоению темы, оформлении предполагаемых образовательных результатов. Технологической карте присущи следующие отличительные черты: интерактивность, структурированность, алгоритмичность при работе с информацией, технологичность и обобщённость [2, с. 234].

Литература

1. Официальный сайт // Федеральный государственный образовательный стандарт. – (Рус.) URL: <http://standart.edu.ru/>
2. Якушина Е.В. статья «Готовимся к уроку в условиях новых ФГОС» Интернет и образование// Июнь 2012, Том 2012, № 44.
3. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки. – В кн.: Труды Института по изучению мозга им. В.М. Бехтерева, IV. – Л., 1935. – (Рус.) URL: <http://www.ido.rudn.ru/>

ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ CISCO ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПАРАДИГМЫ ОБУЧЕНИЯ

Чернышов Д.А., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. техн. наук Красильников В.В.

Современный динамичный мир предъявляет высокие требования к информационным системам вузов – необходимая информация должна быть всегда доступной всегда и из любой точки сети. Совместно с институтами и университетами компания Cisco разрабатывает решения, позволяющие внедрять новые подходы к обучению. Тем самым строится база для подготовки квалифицированной рабочей силы и укрепляется равенство в обществе.

Сетевые решения для образовательных учреждений позволяют сформировать высоконадежную, удобную, оперативную среду обмена данными, которая так необходима современным институтам и университетам. Такие системы помогают построить безопасную рабочую среду, упрощают управление ИТ-ресурсами и расширяют возможности увлекательного обучения на протяжении всей жизни.

Компания Cisco ведет очень активную разработку средств автоматизации производства на всех его уровнях, а так же разрабатывает программы для улучшения качества образования, осуществляет подготовку кадров в области защиты информации на сетевом уровне и многое другое.

Последние несколько лет компания Cisco занимается разработкой своей собственной среды мгновенного обмена сообщениями – Cisco WebEX Connect IM. Эта среда позволит обмениваться сообщениями, видео- и аудио-файлами, а так же обеспечит видео- и голосовую связь сотрудников не только одного ВУЗа, но и всех филиалов, для более оперативного обмена информацией. Работа этой среды будет обеспечиваться путем специального программного обеспечения, под названием – Cisco Unified Communications Manager Express [4, с. 34].

Воспользовавшись специально разработанным приложением Cisco Unified Communications Manager Express, вы получите функции связи для повышения производительности каждого сотрудника.

Особенности:

- **Производительность.** Интеграция с программной панелью для унифицированных коммуникаций Cisco Unified Call Connectors улучшает совместную работу сотрудников, предоставляет сведения о присутствии, а также обеспечивает мгновенный доступ к данным сотрудников.

- **Простота.** Экономически эффективная интеграция передачи голоса и видео, беспроводной связи и возможностей коммуникации в виде единой платформы, что снимает потребность в множестве серверов для каждого приложения.

- **Мобильность.** Переадресация входящих бизнес-вызовов на мобильные и домашние телефоны на основе индивидуальных потребностей.

- **Видеосвязь.** Повышенное качество связи с помощью приложения Cisco Unified Video Advantage, которое обеспечивает видеосвязь для телефонных вызовов.

- **Эффективность работы.** Рационализация операций и снижение затрат на обслуживание сети благодаря интеграции ряда функций и приложений на маршрутизаторах Cisco с интегрированными сервисами.

Однако самым главным прорывом в области улучшения качества образования, было создание компанией Cisco комплекса под названием – Cisco TelePresence.

Основным принципом работы этого комплекса является так называемое «телеприсутствие». Принцип работы основан на организации конференций с использованием интерактивных досок, с возможностью подключения к одной конференции преподавателей и студентов не только в рамках одного ВУЗа, но

и из других филиалов. Для этого в организации должно быть установлено оборудование компании Cisco [1, с. 13].

Решения CiscoTelePresence для сферы образования открывают новые возможности визуального взаимодействия студентов, преподавателей, администраторов и научных сотрудников, способствуя повышению качества обучения, профессиональному развитию и укреплению взаимоотношений. С помощью систем CiscoTelePresence процесс обучения и совместную работу можно проводить посредством личного общения. Благодаря качественному звуку и видео высокой четкости эти системы позволяют вести диалог в привычной обстановке, что расширяет образовательные возможности как для преподавателей, так и для учащихся. В полный портфель решений CiscoTelePresence входят как иммерсивные системы, устанавливаемые в лекционных залах, так и инструменты для обмена материалами и решения для совместной работы по видеосвязи, которые используются в учебных аудиториях. Теперь студенты и преподаватели могут лично обсудить интересующие их вопросы со специалистами в любой точке мира. И сделать это можно в любой момент, просто нажав кнопку [2, с. 67].

Применение видеосвязи в сфере образования:

- Повышение доступности преподавательского состава для обучения более широкой аудитории студентов.

Благодаря системам видеосвязи и телеприсутствия CiscoTelePresence, образовательные учреждения любого уровня могут предоставить учащимся доступ к дополнительным учебным курсам, которые дистанционно проводят высококвалифицированные преподаватели. Кроме того, студенты могут сдавать вступительные экзамены и слушать по видеосвязи лекции по предметам, необходимым для получения второго диплома, при этом в аудитории сохраняется необходимый уровень интерактивности, что не предусмотрено при обычных онлайн-курсах.

- Возможность доступа к материалам и консультации со специалистами, которые ранее были недоступны.

Поставщики информации из различных стран мира предлагают учебные программы и познавательные материалы практически по любой теме.

- Сочетание курсов лекций, интерактивных и сетевых материалов.

Планируя проведение занятий в аудиториях и учебных мероприятий, преподаватели могут совмещать различные формы обучения, чтобы заинтересовать учащихся. Показывая видеоматериалы, загруженные в систему управления обучением (LMS), например в Blackboard или Moodle, преподаватели доказывают эффективность использования интерактивных учебных материалов.

- Расширение возможностей профессионального роста.

Преподавательский состав получает дополнительные возможности профессионального развития, экономя при этом время и средства на командировки. Учебные заведения и организации могут удовлетворить потребности своих сотрудников, предлагая широкий выбор образовательных программ, специально разработанных для конкретного учреждения.

- Доступ к учебным материалам и лекциям в любое время и из любой точки.

Автоматически размещаемые видеоматериалы для загрузки на мобильные устройства являются чрезвычайно важным ресурсом для комбинированного обучения в интерактивном режиме, а также отличным дополнением к обычным занятиям в аудитории. Учащиеся могут просматривать и повторять пройденный на уроках материал. Поэтому на самих занятиях можно отводить больше времени обсуждениям и работе над проектами.

- Руководители и кураторы.

Поскольку ВУЗы пытаются сохранить и улучшить свой коллектив преподавателей, необходимо предоставить им эффективную систему контроля и руководства, которая позволит повысить эффективность их работы. Благодаря видеосвязи преподаватели могут в любой момент обратиться к своим кураторам и руководителям за советом или ответами на свои вопросы.

- Обучение учащихся с особенностями в развитии.

Программа предусматривает обучение студентов, которые не могут посещать занятия по причине инвалидности или неизлечимой болезни.

- Повышение эффективности административного управления.

Руководство учебного заведения может при помощи видеосвязи общаться со своими сотрудниками, находящимися в других учебных корпусах, а также проводить регулярные совещания и получать отчеты из первоисточников [3].

Анализируя подходы компании Cisco области улучшения качества образования с использованием системы CiscoTelePresence, можно рассмотреть возможные варианты внедрения этих технологий в Ставропольском государственном педагогическом институте. Основные аспекты необходимые для реализации CiscoTelePresence:

- реорганизация ЛВС ВУЗа (установка коммутаторов и маршрутизаторов Cisco, замена каналов связи);
- установка необходимого программного обеспечения(CiscoWebEX и CiscoCommunicationsManagerExpress);
- организация курсов по обучению преподавательского состава кафедр работе с аппаратурой и программным обеспечением Cisco;
- организация консультаций со специалистами Cisco для ускорения обучения и более наглядного изучения принципов работы технологий Cisco.

Плюсы организации системы Cisco: высокая скорость обмена данными по ЛВС, возможность IP-телефонии, минуя Интернет-провайдеров, видео- и голосовая связь между сотрудниками и учащимися, распространение учебных материалов на мобильные устройства и доступность базы данных с учебными курсами и программами круглые сутки, возможность интерактивного взаимодействия преподавателей и студентов со студентами и преподавателями с других корпусов ВУЗа, а так же других ВУЗов, в которых установлена CiscoTelePresence.

Единственным недостатком организации системы Cisco в ВУЗах России является высокая стоимость оборудования и услуг предоставляемых компанией Cisco.

Литература

1. Сетевые технологии Cisco – Казань, 2009.
2. Передача голосовых данных по сетям CiscoFrameRelay, ATM и IP. –Казань, 2010.
3. Полный справочник по технологиям Cisco. – Казань, 2009.
4. Примеры внедрения продуктов и решений //Cisco – (Рус). URL: <http://www.cisco.com/web/RU/index.html>

ОБЛАЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Шевченко Е.В., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. техн. наук Красильников В.В.

Облачные технологии (облачные вычисления) – в большинстве своем, это технологии обработки данных, в которых компьютерные ресурсы и мощности предоставляются пользователю как Интернет-сервис. Пользователь имеет доступ к собственным данным, но не может управлять и не должен заботиться об инфраструктуре, операционной системе и собственно программном обеспечении, с которым он работает. Термин «Облако» используется как метафора, основанная на изображении Интернета на диаграмме компьютерной сети, или как образ сложной инфраструктуры, за которой скрываются технические детали.

Облачные технологии делятся на 5 основных видов:

1. SaaS (Software as a service) – программное обеспечение как сервис, то есть клиенту предоставляется доступ к необходимому программному обеспечению не как товар, а как услуга.

2. IaaS (Infrastructure as a service) – Инфраструктура ИТ как сервис, то есть клиенту предоставляется ИТ инфраструктура в соответствии с потребностями пользователей клиента.

3. PaaS (Platform as a service) – сервис, предназначенный для разработки облачных приложений, то есть ориентированный на производителей программного обеспечения.

4. Daas (Data as a service) – сервис для поиска, обработки и хранения информации.

5) AaaS (Application as a Service) – данный сервис, по сути, аналог SaaS, но он больше используется в развлекательных целях (социальные сети, онлайн-игры, интерактивное телевидение) и ориентирован на рядовых интернет-пользователей.

Облачные технологии становятся все более востребованными. В основном они определяются как всевозможные сервисы, доступ к которым можно получить через Интернет.

Основная концепция облачных технологий, пользователю не нужно покупать и устанавливать программное обеспечение на рабочие станции своих пользователей. Пользователь просто использует и платит только за необходимые ему ресурсы, которые находятся на удаленных серверах в каком-либо

DATA центре через интернет. Таким образом, данную концепцию можно использовать повсеместно и применить ее к образовательному процессу, и что самое главное она впишется в новые цели и задачи стоящие перед современным образованием в акценте формирования компетенций.

Инновационность реализации компетентностного подхода отражается в образовательном стандарте в способах и формах проведения учебных занятий. Компьютерные симуляции информационных и производственных процессов, деловые и ролевые игры, разборы конкретных ситуаций, тренинги, форумы, групповые семестровые задания, использование интернет- среды, электронное тестирование – вот примерный перечень методического арсенала, которым обязан пользоваться преподаватель, использующий компетентностный подход. Более того, четко сказано, что удельный вес занятий в интерактивных формах в целом в учебном процессе не должен быть менее 20% аудиторных занятий. Занятия лекционного типа не могут оставлять более 40% аудиторных занятий. Эти цифры имеют не рекомендательный характер, а обязательны к исполнению [1].

Анализируя возможности облачных технологий и требований ФГОС можно сделать вывод о том, что облачные технологии удовлетворяют требованиям компетентностного подхода, и могут использоваться как один из инструментов педагогического образования.

Какие же основные компетенции можно сформировать при помощи облачных технологий? Считается, что все ключевые компетенции предполагают формирование способностей, находить и применять нужную информацию, работать в команде, быть готовым в течение всей жизни к постоянному самосовершенствованию. Облачные технологии же подготавливает и создает благоприятные условия для их формирования. Облачные технологии могут включать в себя мультимедийные энциклопедии, интеллектуальные компьютерные игры, индивидуальные и групповые создания презентаций, опорные схемы, конспекты, планы, выполненные в электронном варианте – формируют ценностно-смысловые компетенции. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения выпускника в учебной и иной деятельности.

Несомненна развивающая роль облачных технологий в усвоении знаний. Выпускники имеют наглядную возможность коррекции и предупреждения ошибок. ОТ можно использовать для демонстрации картин, портретов, иллюстраций; для оформления и правки творческих работ, для групповой работы на разных этапах обучения. При помощи реальных объектов и информационных технологий формируются умения самостоятельно вырабатывать учебно-познавательные компетенции.

Умение создавать презентации, электронные варианты схем, учебные и внеучебные проекты; способность интегрировать науку и видеть в частном целое – формируют общепредметные и коммуникативные компетенции, которые способствуют умению общаться в группе, создавать коммуникативное поле, разумно использовать ресурсы интернета. Огромное количество тренинговых дисков дает возможность самостоятельно проверять свои знания, умения и навыки, выявлять проблемы, улучшать результаты.

Визуализацию можно использовать на всех этапах познания: при объяснении нового материала; при повторении; при закреплении; при контроле и систематизации; при обобщении; при выполнении заданий, заучивании наизусть; при работе с текстом произведения; при самостоятельной работе.

Облачные технологии смогут сформировать у выпускника педагогического ВУЗа ключевые компетенции. Поскольку ключевая компетенция рассматривается как способность личности решать жизненно важные проблемы в конкретных ситуациях, то умения вычленив проблему, сформулировать ее, проанализировать имеющуюся информацию и определить недостающую и т.д., вытекающие из этапов решения проблемы, должны присутствовать в каждой ключевой компетенции. Такие умения можно назвать организационными, их суть в умении организовать свою деятельность по решению возникающих проблем.

Организовать свою деятельность позволят облачные сервисы (on-line сервисы). За пример можно взять компанию Microsoft. Придерживаясь концепции Software as a Service, предлагает не покупать программу, а брать ее как бы в аренду и использовать только те функции которые необходимы.

Все описанное выше предлагает использование ОТ в ВУЗе. Можно привести несколько примеров.

Использование Office Word с поддержкой real-time, это позволит всем подключившимся пользователям в режиме реального времени работать над документом одновременно с другими пользователями.

Еще один сервис- Skydrive. Начав проект на одном компьютере, можно завершить его на другом. Без проблем организовать совместную работу, когда у каждого есть доступ к текущей версии файлов. Группа студентов может использовать бесплатные приложения Office Web Apps для редактирования общих документов eSkyDrive, при этом вы сразу можно видеть правки друг друга [2].

Еще один крупный облачный сервис Windows Azure. Это мощная облачная платформа, которая предлагает такие сервисы, как создание и работа с виртуальными машинами, виртуальными сетями и сервис Windows Azure Web Sites позволяющий работать с ASP.NET и PHP [3].

Тем самым выпускник сможет организовать свою деятельность и решить поставленные задачи при помощи пакета on-line пакета программ. При этом сервис тесно связан с электронной и файловыми хранилищами. Важно, что компании интегрируют поддержку своих онлайн-сервисов во все программные среды – как настольные, так и мобильные.

Литература

1. Официальный сайт // Федеральный государственный образовательный стандарт. -(Рус.) URL: <http://standart.edu.ru/>.
2. Официальный сайт // Windows Microsoft. – (Рус.) URL: <http://windows.microsoft.com/ru-RU/windows/home>
3. Habrahabr.-(Рус.)URL: <http://habrahabr.ru/company/microsoft/blog/145392/>

РАЗДЕЛ 5.

ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПИСЬМА У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аскерова С. М., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. психол. наук Жукова С.В.

Письмо и письменная речь являются важными видами деятельности для ребенка. От уровня их сформированности зависит психическое развитие учащегося и успех продвижения его в учебе на всех последующих этапах обучения.

Процесс письма представляет собой сложную деятельность, которая включает в себя ряд психофизиологических компонентов:

- акустический, позволяющий выделить звуки из речевого потока;
- артикуляционный, направленный на уточнение звукового состава слова и установление последовательности входящих в него звуков;
- зрительные представления и точные двигательные навыки, которые обеспечивают перевод звуковой структуры слова в графические знаки;
- удерживание в памяти этих графических символов и их правильную пространственную организацию;
- устойчивое внимание.

Только взаимодействие всех компонентов создаёт возможность прочного овладения письмом в процессе обучения [1, с. 77].

Навык письма – это речевая деятельность, которая в отличие от устной речи уже с самого начала является осознанным фактом.

Сознательный характер письма состоит в следующем:

Во-первых, в правильном соотнесении звука и буквы;

Во-вторых, в соблюдении ряда правил – графических и орфографических; наконец, в использовании письменного навыка для передачи собственных мыслей, чувств, намерений.

Очевидно, третье является наиболее важным, так как составляет единственную цель письма, тогда как первое и второе – лишь вспомогательные задачи пишущего человека, лишь средства, а не цели [4, с. 85].

Формирование навыка письма осуществляется в тесной связи с функционированием всей психики, с различными психическими процессами. Это отмечается в исследованиях В.Г. Петровой, Т.В. Власовой, В.И. Лубовского и других [6, с. 65].

Недостатки интеллектуальной деятельности умственно отсталых учеников, множественные речевые нарушения, несформированность фонематических процессов (фонематического восприятия, фонематического анализа и синте-

за), по мнению Е.И. Скиотис, Р.Д. Триггер, обуславливают трудности формирования навыка письма рассматриваемой категории учеников, начиная с начального периода обучения [5, с. 375].

Анализ научно-методической литературы по проблеме исследования показал, что многие умственно отсталые школьники с трудом овладевают фонетически правильным письмом, о чём свидетельствуют многочисленные ошибки в их письменных работах (А.К. Аксёнова, В.В. Воронковой, М.Ф. Гнездилова, А.Н.Корнева, Э.В. Якубовской) [1, 2, 3].

Одной из наиболее распространённых групп ошибок в письме умственно отсталых детей являются звуковые, или фонетические ошибки: замены на письме одних букв другими, а также пропуски, перестановки, добавление букв и слогов.

По данным Воронковой В.В., подобные ошибки у учащихся первых классов составляют 81,1%, вторых классов составляют 77,1 % от общего числа ошибок, третьих – 69,0 % , четвёртых классов – 67 % [2, с. 24].

Кроме того, для детей с интеллектуальной недостаточностью характерны следующие трудности формирования навыка письма:

- длительное запоминание буквы;
- смешение буквенных знаков;
- неправильное начертание буквы;
- неверное расположение букв на тетрадном листе;
- зеркальность письма;
- затруднения в соотношении звука с соответствующей буквой;
- неправильное соединение букв в слоге;
- не отделяют гласные звуки от согласных (стол – стл);
- смешивают акустически сходные звуки (Барбос – Парпос);
- переставляют буквы, т.е. нарушают строение слова (кошка – кокша);
- пропускают и переставляют местами слоги (сушили – сушли, защита – за-тащи)[4, с. 93].

Трудности в овладении письмом обусловлены тем, что каждый из процессов, необходимых для написания слова, у умственно отсталых детей крайне несовершенен. Недостаточность фонематического анализа затрудняет процесс разделения слов на составные части и препятствует точному распознаванию каждого из выделенных звуков. Из-за недостатков произношения трудно производить звуковой анализ и синтез слов. Из-за нарушения моторной сферы (недостаточная координация соответствующих движений мышц пальцев, неустойчивость всей кисти руки и т.п.) наблюдаются ошибки в начертании букв, пространственной ориентировки на листе бумаги, строчке. Низкий уровень познавательной активности (недостаточная сформированность операций анализа, отвлечения и обобщения, синкретичность и нерасчлененность мышления, незрелость мотивации учебной деятельности) также приводит к возникновению специфических трудностей при формировании навыка письма у детей с интеллектуальными нарушениями.

Анализ ошибок в письменных работах, наблюдение за другими сторонами речевой деятельности помогают понять причины затруднений в овладении на-

выком письма и целенаправленно осуществлять коррекцию имеющихся у школьников недостатков с опорой на их сохранные возможности.

Условно в формировании навыка письма можно выделить 3 этапа:

1 этап: включает развитие звуко-буквенного анализа, т.к. умственно отстающие учащиеся могут овладеть элементарными навыками грамотного письма лишь при условии достаточного развития у них фонематического слуха. Соответствующим упражнениям необходимо придавать исключительно большое значение не только в период обучения грамоте, но и в дальнейшем, а на проведение их отводить значительное количество времени на основе большого количества упражнений. Необходимо, чтобы фонема, на выделение которой направляются усилия школьников, встречалась им в разных словах, в самых разнообразных позициях. Только так они научатся узнавать фонему в любых условиях и правильно писать слова. В противном случае дети смогут распознавать фонему лишь в наиболее часто встречающихся, привычных позициях, а в других условиях ошибки будут неизбежными.

2 этап: направлен на коррекцию имеющихся у школьников недостатков зрительного и пространственного восприятия и представлений, а также моторики. На это направлены приёмы, способствующие уточнению образа буквы, его графическому оформлению, расположению слова на строчке, установлению последовательности звуков в слове, слов в предложении. Исправлению нарушений моторики служат уроки физкультуры, рисования, трудового обучения, музыки. На уроках русского языка должны проводиться упражнения на развитие движений мышц руки.

3 этап: непосредственное обучение умению писать под диктовку. Наиболее сложный этап обучения навыку письма. Обучение письму под диктовку должно проходить последовательно. Первоначально необходимо осуществить звуковой и буквенный анализ слова, составить слово из букв разрезной азбуки, прочитать его и списать. Затем работу следует несколько усложнить: ученики составляют слово, читают его, затем записывают, вставляя букву, которую учитель убрал из составленного ими слова. Далее из состава слова следует убрать целый слог, который ученики должны записать самостоятельно, а затем и само слово. Запись должна осуществляться на основе анализа и синтеза, но уже без зрительного подкрепления в виде букв разрезной азбуки. В дальнейшем в качестве зрительного подкрепления вместо букв разрезной азбуки выступает условная графическая запись слов. Предварительно по следам анализа ученики должны начертить столько полосок, сколько в слове слогов, столько квадратов, сколько в нём звуков, обозначая гласные – красным цветом, а согласные – синим. Только после такой длительной подготовки учащиеся могут перейти к письму под диктовку «по следам звукового анализа» без зрительной и моторной подготовки. Звуковой анализ долгое время должен оставаться ведущим при осуществлении письма под диктовку [4, с. 102].

Таким образом, формирование навыка письма у умственно отсталых учеников осуществляется со специфическими трудностями, обусловленными интеллектуальными нарушениями и отклонениями психического и физического

развития. Предупреждению и преодолению перечисленных трудностей способствуют: увеличение продолжительности периода обучения грамоте, частая повторяемость упражнений, направленных на развитие фонематического слуха, зрительного восприятия, мелкой моторики, обязательное использование в процессе формирования навыка письма приемов и заданий, способствующих повышению познавательной активности учащихся с нарушениями интеллекта.

Литература

1. Аксёнова А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. – М, 2002.
2. Воронкова В.В. Обучение грамоте и правописанию в 1-4 классах вспомогательной школы. – Изд. 2-е. – М., 1995.
3. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей: учебно – методическое пособие. – СПб., 1997.
4. Лалаева Р.И. Диагностика и коррекция чтения и письма у младших школьников. – СПб., 2004.
5. Логопедия: учебник для студентов дефект. пед. высш. учеб. заведений/ Под ред. Л.С. Волковой и С.Н. Шаховской. – М., 2002.
6. Обучение учащихся 1-4 классов вспомогательной школы: пособие для учителей / под ред. В.Г.Петровой. – 2 изд., перераб. – М., 1982.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА И ИНТЕЛЛЕКТА В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Асланкуова Л., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. психол. наук Ершова В.В.

Одной из ведущих современных тенденций в образовании России, является рост доли детей с тяжелыми комплексными нарушениями, нуждающихся в создании максимально развернутой системы специальных условий обучения и воспитания. Масштабное практическое применение научных достижений в сфере медицины, техники, цифровых технологий, специальной психологии и коррекционной педагогики приводит к тому, что часть детей с ОВЗ к семи годам достигают близкого к норме уровня психического развития, что ранее наблюдалось в единичных случаях, а потому считалось исключительным.

Изучением детей с нарушенным слухом и сниженным интеллектом занимались Л.И.Тигранова, М.Ф. Титова, М.С. Певзнер, Г.П. Бертынь, Н.Ю. Донской и другие ученые. Описывая детей, отнесенных к этой категории сложного нарушения, ученые отмечали, что у них обнаруживается ярко выраженная инертность, плохая переключаемость с одного вида деятельности на другие, неумение использовать оказываемую помощь, некритичность поведения и низкий уровень самоконтроля. Выявляется значительное отставание в речевом развитии: крайне ограничен словарь, фразовая речь находится в зачаточном состоянии.

Дети с комплексными нарушениями слуха и интеллекта обучаются в специальных классах школ для глухих и слабослышащих или обучаются по индивидуальной программе. В настоящее время в большинстве школ I, II вида, где обучение осуществляется по программам специальной общеобразовательной школы для глухих детей, действуют такие вспомогательные классы. Основной задачей обучения умственно отсталых глухих и слабослышащих является их подготовка к общественно полезному труду, формирования у них умения организовывать и осуществлять доступную им трудовую деятельность [2].

Большинство исследователей и практиков, работающих с этой категорией детей, отмечают необходимость организации психологического сопровождения их в условиях специального образования.

Сопровождение рассматривается как процесс, как целостная деятельность практического школьного психолога, в рамках которой могут быть выделены три обязательных взаимосвязанных компонента:

- систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его психического развития в процессе обучения.
- создание социально-психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения.
- создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы в психологическом развитии, обучении [2].

Психологическое сопровождение в массовом и специальном образовании различается по содержанию и направленности. В специальной школе акцент смещается на адаптацию ребенка к школьным условиям и задачам. Специфика содержания сопровождения определяется значительно более широким кругом решаемых задач помощи и поддержки (формирование социальных навыков, учет психофизического статуса ребенка).

Под психологическим сопровождением ребенка с ограниченными возможностями можно подразумевать движение вместе с изменяющейся личностью ребенка, рядом с ней, своевременное указание возможных путей оптимального развития, при необходимости – помощь и поддержка.

Целью психологического сопровождения специальной (коррекционной) школы является создание системы психолого-педагогических условий, способствующих успешной адаптации, реабилитации и личностному росту детей в социуме (школе, в семье, медицинском учреждении и т.п.).

Сущность психологического сопровождения ребенка с нарушениями слуха и интеллекта методологически раскрыта в работах И.И. Мамайчук, М.М. и Н.Я. Семаго. Согласно И.И. Мамайчук, психологическое сопровождение детей с комплексными нарушениями слуха и интеллекта – это деятельность психолога, направленная на создание комплексной системы клинико-психологических, психолого-педагогических и психотерапевтических условий, способствующих успешной адаптации, реабилитации и личностному росту детей в социуме. Это динамический процесс, включающий следующие компоненты:

- систематическое отслеживание клинико-психологического и психолого-педагогического статуса ребенка в динамике его психического развития;
- создание социально-психологических условий для эффективного развития детей в социуме;
- систематическая психологическая помощь детям в виде консультирования, психокоррекции, психологической поддержки;
- систематическая психологическая помощь родителям детей с нарушениями в развитии;
- организация жизнедеятельности ребенка в социуме с учетом его психических и физических возможностей.

Основные задачи психологического сопровождения ребёнка с комплексным нарушением Жигорева М.В. [1] видит в следующем:

- исследование механизмов и обеспечение условий, необходимых для полноценного психического развития и формирования личности детей со сложными недостатками развития;
- развитие гностических процессов, которые соответствуют физическим и психическим возможностям;
- формирование активности и самостоятельности;
- создание диагностического инструментария, позволяющего выявлять и прогнозировать особенности развития детей.
- реализация собственно психологической развивающе-коррекционной работы на протяжении всего образовательного процесса.

К основным направлениям деятельности психолога в специальном образовательном учреждении Сергеева О.П. [3] относит:

- выявление детей, нуждающихся в специализированной помощи;
- выявление в процессе сопровождения ребёнка эмоционально-аффективных и личностных особенностей, препятствующих адекватной социально-психологической адаптации в образовательной среде, социуме;
- реализация психологической развивающе-коррекционной помощи детям, испытывающим трудности адаптации, поведения и др.;
- контроль динамики психического развития и эффективности специализированной коррекционной помощи;
- проведение дифференциальной диагностики учащихся с рекомендациями ПМПК о диагностическом обучении по программе специального (коррекционного) учреждения VIII вида;
- участие в ПМПК по сопровождению учащихся с личностными и поведенческими проблемами;
- составление индивидуальных, подгрупповых и групповых коррекционных программ по выявленным проблемам у учащихся и запросу ПМПК;
- взаимодействие с учителями, воспитателями, учителем-логопедом, дефектологами, социальным педагогом по сопровождению обучающихся (консультации по запросам специалистов, консилиума, участие в МО, семинарах, педсоветах и др.);

- консультирование специалистов по результатам диагностической работы;
- консультирование родителей (лиц их заменяющими) по результатам диагностики психологического климата в семье, взаимоотношений родителей с детьми, типа воспитания, для прогноза влияния тех или иных моделей воспитания на психическое и личностное развитие детей;
- консультирование родителей по их запросам;
- просветительская работа по вопросам психофизиологических особенностей детей с нарушением интеллекта и слуха; особенностей коррекционно-развивающей работы с ними; поиску рациональных путей социальной адаптации; участию семьи в реализации индивидуальной психолого-медико-педагогической программе сопровождения;

Таким образом, психологическое сопровождение детей со сложными (комплексными) нарушениями развития должно быть личностно-ориентированным, проводиться систематически, с поэтапным усложнением содержания материала и постепенным уменьшением помощи взрослого. Непрерывный мониторинг динамики развития ребенка должен обеспечивать гибкую адаптацию индивидуальной программы.

Литература

1. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь. – М., 2006.
2. Информационное письмо Министерства образования РФ № 27 12722-6 от 3.04.2003 г. “Об организации работы с обучающимися, имеющими сложный дефект”.
3. Сергеева О.П. «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья начальных классов в условиях ОУ. – М., 2011.

ОСОБЕННОСТИ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАЙКАНИЕМ

Боченкова М.Ю., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. психол. наук Жукова С.В.

Проблему заикания можно считать одной из самых древних в истории развития учения о расстройствах речи. Различное понимание его сущности обусловлено уровнем развития науки и позиций, с которых авторы подходили и подходят к изучению этого речевого расстройства.

Заикание – нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата. Правильное понимание структуры заикания, причин, лежащих в его основе, различных соотношений первичных и вторичных нарушений необходимо для отбора детей в специальные учреждения, для выбора наиболее эффективных приемов коррекции и для предупреждения возможных осложнений в школьном обучении.

Научная разработка проблемы заикания в отечественной логопедии связана с именами И. А. Сикорского, Н. Г. Неткачева, В. А. Гиляровского, Ю.А. Флорен-

ской, Ю.А. Поваренского, М.Е. Хватцева, И.П. Тяпугиного, М.С. Лебединского, С.С. Ляпидевского, А.И. Поварина, Н.И. Динкина, В.С. Кочергиной, М. Зеемана, М. Совак, В.И. Селиверстова, В.М. Шкловского, Г.А. Волковой, Л.А. Зайцевой.

С каждым годом увеличивается число детей, страдающих тяжёлыми нарушениями речи, в том числе заиканием. У большинства из них в той или иной степени присутствует нарушение слоговой структуры слова. В дальнейшем оно может привести к негативным изменениям в развитии личности ребёнка, таким как формирование замкнутости и закомплексованности, что будет мешать ему не только в обучении, но и в общении со сверстниками и взрослыми.

Существует зависимость овладения слоговой структурой слова от состояния фонематического восприятия, артикуляционных возможностей, семантической недостаточности, мотивационной сферы ребёнка; а по данным последних исследований – от особенностей развития неречевых процессов: оптико-пространственной ориентации, ритмической и динамической организации движений, способности к серийно-последовательной обработке информации [5].

В связи с тем, что правильная речь является одной из важнейших предпосылок дальнейшего полноценного развития ребенка, процесса социальной адаптации, выявление и устранение нарушений речи необходимо проводить в ранние сроки. Значительный процент речевых нарушений проявляется в дошкольном возрасте, так как этот возраст является сензитивным периодом развития речи. Своевременное выявление речевых нарушений способствует более быстрому их устранению, предупреждает отрицательное влияние речевых расстройств на формирование личности и на все психическое развитие ребенка.

Термин «структура слова» трактуется как соотношение частей звуковых единиц. Л.Л. Касаткин, Е.В. Клобуков рассматривают «звуковое членение речи» как «деление речевого потока на отрезки, отдельные единицы, выделяемые различными фонетическими средствами». Такими единицами являются фраза, фонетическое слово, слог, звук. Слоговая структура – характеристика слога с точки зрения количества, последовательности и видов составляющих его слогов.

Развитие связной речи у ребёнка и тесно связанное с ним усвоение грамматического строя невозможны вне овладения звуковой системой родного языка. Последнее представляет собой ту основу, на которой строится всё задание усвоения языка ребёнком, становление его речи. Овладение звуковой стороной языка включает два взаимосвязанных процесса: формирование у ребёнка восприятия языка; или как его называют фонематического слуха, и формирование произнесения звуков речи. Оба процесса начинаются тогда, когда язык становится для ребёнка средством общения. С одной стороны ребёнок начинает понимать обращённые к нему слова взрослых, с другой – пытается сам произнести первые слова [3].

Исследователи как в области физиологии речи (Л.А. Чистович), так и в области лингвистики (В.А. Кожевников, Л.В. Бондарко и др.) выделяют некую систему с обратными связями. Однократное воздействие извне на такую систему приводит к образованию слоговой (ритмической) последовательности. Суще-

ствуют команды, образующие слоговую последовательность, в которой уже заранее установлено произнесение первого слога. Смена нервных импульсов происходит с частотой произнесения слогов.

Уровень и успех овладения слоговой структурой слова зависит от сформированности сенсорного и моторного анализатора.

Процесс овладения слоговым составом слова может быть понят только в его связи с общим и речевым развитием ребёнка, а в частности его слухового восприятия, уровня его артикуляционных возможностей, развитием мотивационной стороны деятельности и т. д. [4].

Ребенок не сразу овладевает умением воспроизводить все слоги слова. Физиологический механизм слогообразования формируется у детей в период лепета, в возрасте 5-6 мес. Первые речевые выражения очень просты по своему слоговому составу. Первыми обычно появляются двусложные слова с открытыми повторяющимися слогами с ударением на первом слоге. Усвоение слогового состава слова происходит в норме на фоне ограниченных звуковых возможностей. Овладение слоговым составом слова опережает усвоение звукового состава слова: в слове, либо раньше всего усваивается слоговый контур, либо разные по звуковому составу и строению слоги (открытые, закрытые слоги, слоги со стечением согласных).

Овладение слоговым контуром слова у детей происходит интенсивно в раннем возрасте и заканчивается к началу дошкольного возраста. В это же время ребенок практически овладевает умением воспроизводить число слогов вплоть до четырехсложных, хотя звуковая сторона речи к этому времени еще окончательно не сформирована. А к 4-5 годам ребенок овладевает правильным произношением слов любой структурной сложности.

Среди разнообразных нарушений речи у детей дошкольников с заиканием одним из наиболее трудных для коррекции является такое проявление речевой патологии, как нарушение слоговой структуры слов. Этот дефект речевого развития характеризуется трудностями в произнесении слов различного слогового состава.

Нередко в речи заикающихся наблюдается подмена слов, которые в момент высказывания им трудно произнести, на слова, которые произнести легче. Часто речевые уловки такого рода меняют смысл высказывания, что не всегда осознается заикающимся.

Темп речи часто ускорен, дети как будто “захлебываются” речью, недоговаривают окончания слов и предложений, пропускают отдельные слова и предлоги, делают грамматические ошибки. Нередко отмечается “смазанность” произнесения звуков в речевом потоке.

Следующим фактором, влияющим на проявление или исчезновение речевых судорог у заикающегося, является разная сложность речевой структуры.

Обычно заикающиеся легко произносят отдельные звуки, особенно гласные, реже – слоги, еще реже – слова. Трудности у них, как правило, возникают в начале изложения (трудно начать говорить), в начале смыслового отрезка развернутой фразы (после дыхательной или смысловой паузы) или в начале про-

стой фразы. Нередко остановки, спотыкания появляются на некоторых определенных («трудных») звуках [6].

При судорогах выражается внезапная остановка речи и повторение звуков, похожих на “пм-пм”, “кн-кн”, “тн-тн” и т. п.

В этом случае речь ребёнка имеет выраженные отклонения, которые могут проявляться следующим образом:

1. Нарушение количества слогов:

- сокращение (пропуск) слога: «тенок» – телёнок, «поток» – потолок
- опускание слогообразующей гласной: «патина» – путина, «пинино» пианино;
- увеличение числа слогов за счёт вставки гласных в стечения согласных: «бу-балики» – бублики, «пелимени» – пельмени;

2. Нарушение последовательности слогов слове:

- перестановка слогов: «понялы» – поляны, «митуны» – минуты;
- перестановка звуков соседних слогов: «летефоны» – телефоны, «довопа-ды» – водопады;

3. Искажение структуры отдельного слога:

- сокращение стечений согласных: «тол» – стол, «нук» – внук;
- вставки согласных в слог: «лимонт» – лимон, «канант» – канат и т.п.

Таким образом, можно сказать, что слоговая структура слова у детей дошкольного возраста с заиканием имеет характерные особенности. Этим детям присущи: нарушение количества слогов, нарушение последовательности слогов слове, искажение структуры отдельного слога.

Литература

1. Гвоздев Н.А. Вопросы изучения детской речи. – СПб., 2007.
2. Ляпидевский С.С. Нарушение речи и голоса у детей. – М., 2003.
3. Мартусевич М.И. Современный русский язык. Фонетика. – М., 2000.
4. Основы логопедической работы с детьми. / Под общ. ред. д. п. н., проф. Г.В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М., 2003.
5. Правдина О.В. Логопедия.. – М., 2001.
6. Сикорский И.А. О заикании. – М., 2000.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Боярская Ю.В., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. психол. наук Шеховцова Е.А.

Изменения в окружающем мире, обществе, быстрые темпы роста объема информации, предъявляют повышенные требования к интеллектуальным качествам личности, ее творческим способностям. Решающее значение для адаптации человека к сложным реалиям современного общества имеет не только объем накопленных знаний, но их системность и умение применять знания в

практической деятельности. Это требует определенного стиля мышления, способного увидеть новые связи между вещами и создать новое, как в материальной, так и в духовной сфере. Способность к созданию нового, значимого для личности и общества и является творчеством.

Проблемам творчества посвящали свои труды такие отечественные и зарубежные психологи, как Я. А. Пономарев, Д. Б. Богоявленская, Р. М. Грановская, В. Н. Дружинин, Л. Б. Ермолаева-Томина, В. Н. Козленко, Дж. Гилфорд, Е. Торренс, К. Тейлор и другие.

Одним из наиболее сложных вопросов решения задачи формирования творческих способностей учащихся являются вопросы практической реализации теоретических результатов, полученных в психологии и педагогике.

Школьное образование служит базой для дальнейшего непрерывного обучения и самообразования в современных условиях. Поэтому наряду с решением типовых задач школа призвана вооружить учащихся знанием методов творческого подхода к выполнению действий, когда исходные данные начала решений не определены.

Определение индивидуальных путей интеллектуального развития учащихся является в настоящее время одним из основных условий повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в школе.

Отечественные педагоги и психологи рассматривают творчество как создание человеком объективно и субъективно нового. Именно субъективная новизна составляет результат творческой деятельности детей младшего школьного возраста.

Известный педагог В.Н. Шацкая, говоря о детском творчестве и его значении для формирования личности ребенка, подчеркивала: “Мы детское художественное творчество рассматриваем в условиях общего эстетического воспитания скорее как метод наиболее совершенного овладения определенным видом искусства и формирования эстетически развитой личности, чем как создание объективных художественных ценностей” [5, с. 8].

Волков Н.Н., характеризуя изобразительное творчество школьников, писал: “Воспитание творчества – разностороннее и сложное воздействие на ребенка. Мы видели, что в творческой деятельности взрослых принимают участие ум (знания, мышление, воображение), характер (смелость, настойчивость), чувство (любовь к красоте, увлечение образом, мыслью). Эти же стороны личности мы должны воспитывать и у ребенка для того, чтобы успешнее развивать в нем творчество. Обогащать ум ребенка разнообразными представлениями, некоторыми знаниями – значит дать обильную пищу для творчества детей. Научить их внимательно присматриваться, быть наблюдательными – значит сделать их представления ясными, более полными. Это поможет детям ярче воспроизводить в своем творчестве виденное ими” [1, с.70].

Включая в содержание образования наряду со знаниями и умениями опыт творческой деятельности, И.Я. Лернер определяет такие черты творческой деятельности:

- 1) самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний в новую ситуацию;
- 2) видение новой функции предмета (объекта);
- 3) видение проблемы в стандартной ситуации;
- 4) видение структуры объекта;
- 5) способность к альтернативным решениям;
- 6) комбинирование ранее известных способов деятельности с новыми.

И.Я. Лернер утверждает, что творчеству можно учить, но это учение особое, оно не такое, как обычно учат знаниям и умениям. Создавая изображение, ребенок осмысливает качества изображаемого, запоминает характерные особенности и детали разных предметов и связанные с их передачей действия, продуцирует средства передачи образов в рисунке, лепке, аппликации [3, с. 56].

В свою очередь Б.М. Теплова отмечал, что «главное условие, которое надо обеспечить в детском творчестве, – искренность. Без нее все другие достоинства теряют значение» [4, с. 148]. Этому условию, естественно, удовлетворяет то творчество, которое возникает у ребенка самостоятельно, исходя из внутренней потребности, без какой-либо преднамеренной педагогической стимуляции. Но систематическая педагогическая работа, по мнению ученого, не может строиться в расчете лишь на самостоятельно возникающее творчество, которое у многих детей и не наблюдается, хотя эти же дети при организованном вовлечении их в художественную деятельность обнаруживают иногда незаурядные творческие способности.

С психологической точки зрения младший школьный возраст является благоприятным периодом для развития творческих способностей потому, что в этом возрасте дети чрезвычайно любознательны, у них есть огромное желание познавать окружающий мир. Педагоги и психологи поощряя любознательность, сообщая детям знания, вовлекая их в различные виды деятельности, способствуют расширению детского опыта. Накопление опыта и знаний – это необходимая предпосылка для будущей творческой деятельности. Кроме того, мышление детей с проблемами в развитии более свободно, чем мышление детей «нормы». Оно еще не задавлено догмами и стереотипами, оно более независимо. А это качество необходимо всячески развивать. Детство также является сензитивным периодом для развития творческого воображения. Из всего выше сказанного можно сделать вывод, что дошкольный и младший школьный возраст, дает прекрасные возможности для развития способностей к творчеству. И от того, насколько использованы эти возможности, во многом будет зависеть творческий потенциал взрослого человека.

Данные психологов показывают, что уровень творческого мышления детей с задержкой психического развития может быть на достаточно высоком уровне при развитии данного вида мышления, индивидуальном психолого-педагогическом подходе к ребенку, выборе специальных коррекционно-развивающих методик и упражнений. У данной категории детей срабатывает «механизм компенсации»: не развиты или недостаточно развиты те или иные психические процессы, но развиты другие.

В самом общем виде сущность задержки психического развития состоит в следующем: развитие мышления, памяти, внимания, восприятия, речи, эмоционально-волевой сферы происходит замедленно с отставанием от нормы. Ограничение психических и познавательных возможностей не позволяет ребенку успешно справиться с задачами и требованиями, которые предъявляет ему общество. Поэтому, педагоги и психологи должны помочь в развитии таких психических процессов как творческое мышление, воображение. Диагностика творческих способностей детей с задержкой психического развития показывает, что они способны мыслить творчески, неординарно, если для этого будут созданы все условия и ситуация успеха.

Особое место в работе с детьми младшего школьного возраста занимает исследование креативности, то есть способности к творчеству, которое может проявляться в самых разных видах деятельности. По мнению американского психолога П. Торенса, креативность является естественным процессом, вызываемым сильной потребностью личности в разрешении любой неопределенности или незавершенности.

Оценить вербальную и образную креативность, а также отдельные креативные способности: позволяют тесты творческого мышления П. Торенса. Они предназначены для использования в следующих целях:

- исследование развития одаренности учащихся;
- разработка коррекционных и психотерапевтических программ для одаренных детей, имеющих проблемы с обучением;
- поиск и выявление детей со скрытым творческим потенциалом, не обнаруживаемым другими способами.

Тесты сгруппированы в вербальную (словесную), изобразительную (фигурную, рисуночную), звуковую и двигательную батареи, отражая различные проявления креативности в показателях беглости (скорости), гибкости, оригинальности и разработанности идей и предполагают использование в практике обследование таких батарей в целом.

Диагностика П. Торенса является наиболее приемлемой. Его тесты не предполагают определенного числа ответов. В них нет правильных и неправильных суждений, оценивается лишь их соответствия идее, поощряется и стимулируется поиск нетривиальных, необычных и неожиданных решений, что немало важно для детей с задержкой психического развития.

Одним из наиболее эффективных способов развития творческих способностей детей младшего школьного возраста как в норме, так и с задержкой психического развития, по нашему мнению является игровая деятельность. Многие исследователи (Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, С. Левин и др.) отмечают игровое начало детской деятельности.

По мнению Д.Б. Эльконина игра – это одна из форм психических функций и способ познания ребенком мира взрослых [6].

Л.С. Выготский говорит о психологическом родстве искусства и игры в мире ребенка. Творчество тоже включается в этот процесс игры. Первые ассоциатив-

ные образы, созданные детьми с задержкой психического развития, являются для ребенка как бы «живыми» и легко включаются им в ситуацию игры [2] .

Для ребенка игра – естественный способ рассказа о себе, своих чувствах, мыслях, о своем опыте. В игре ребенок с проблемами в развитии легко открывает свои истинные чувства и переживания. Все что беспокоит ребенка, волнует его, он может выразить в игре. Это удивительный вид творчества ребенка. Ведь игра – это работа с воображением и фантазии. В руках ребенка простые камешки, палки, платки могут превратиться в торты и пирожные, сабли и великолепные наряды. В игре ребенок воспринимает то, что он себе представляет, как действительное, не задумываясь о том, где граница реальности и воображения. Игра не направлена на достижения какой-либо цели, дети наслаждаются самим процессом игры.

Таким образом, вся творческая деятельность ребенка является важным элементом его развития. Для ребенка с задержкой психического развития чаще важен не результат, а процесс. Важным моментом в работе с такими детьми является реальная, действенная помощь, оказанная профессионалом. Не менее значимо умение правильно и интересно организовать занятия с использованием игр и упражнений на развитие творческих возможностей и способностей воспитанников.

Литература

1. Волков Н.Н. Восприятие картины. – М., 1976.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. – М., 1991
3. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 1981.
4. Теплов Б.М. Избранные труды (в 2-х томах). Т. 1. – М., 1985.
5. Шацкий С.Т., Шацкая В.Н. Сохраним то, что есть в детях – М., 2011.
6. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 1978.

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ЛОГОРИТМИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ

Гонкало Г.М., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. психол. наук Шипилова Е.В.

Под логопедической ритмикой понимается система двигательных упражнений, в которых различные движения (корпуса, головы, рук, ног) сочетаются с музыкой и произнесением определенного речевого материала (фраз, слов, слогов, звуков).

В настоящее время логопедическая ритмика рассматривается в специальной литературе как эффективное средство воздействия на многообразные нарушения психомоторных, сенсорных функций у лиц с речевой патологией посредством системы движений в сочетании с музыкой и словом [1, с. 16].

Логопедическая ритмика исходит из общих методологических основ лого-

педии и дефектологии и является одним из ее разделов. Целью логоритмических занятий является создание условий для развития эмоционального, социального, речевого и интеллектуального потенциала ребёнка. Формирование его позитивных личностных качеств, компенсация первичных нарушений и коррекция вторичных отклонений в развитии.

Важнейшей задачей, определяющей особую значимость логопедической ритмики, как одного из звеньев логопедической коррекции, является формирование и развитие у детей с речевой патологией двигательных способностей, как основы воспитания речи, перевоспитания и устранения речевых нарушений [3, с.12].

Занятия по логоритмике проводятся регулярно, на протяжении всего года, начиная со средней группы. Продолжительность занятий 20-30 минут. Занятия проводятся 2 раза в неделю в утренние часы. Большинство авторов (Е. Кузнецова, А.Е. Воронова, М.Ю. Картушина) придерживается структуры занятия, состоящей из трех частей: подготовительной, основной и заключительной.

Новая тема прорабатывается на протяжении 3 занятий с постепенной подачей изучаемого материала.

Например, 1-е занятие: знакомство с новыми движениями по подражанию взрослому, вслушиваются в текст песни или стихотворения, знакомятся с сюжетом новой игры.

2-е занятие: внимание детей привлекается к качеству выполнения основных движений или упражнений; совместно с взрослым дети учатся воспроизводить разучиваемый текст песни или стихотворения, сопровождать речь движениями; отвечать на короткие вопросы по содержанию игры.

3-е занятие: дети самостоятельно учатся воспроизводить движения или танцевальные элементы, руководствуясь только речевой инструкцией или соответствующей движению музыкой; свободно ориентироваться по тексту песни или стихотворения; передавать их настроение; уметь соблюдать основные правила игры [3, с. 31].

Рекомендуется обязательное использование схем, графиков, рисунков, то есть зрительных опор, способствующих формированию и развитию слухо-зрительно-двигательной координации.

Речевой материал на таких занятиях предварительно не разучивается, а проводится по подражанию. Во время речевых упражнений желательно, чтобы дети стояли вместе с педагогом в кругу или сидели полукругом. Такое расположение дает возможность детям хорошо видеть педагога, двигаться и проговаривать речевой материал синхронно с ним [1, с.34].

В логоритмические занятия включаются:

- ходьба и маршировка в различных направлениях;
- упражнения на развитие дыхания, голоса и артикуляции;
- упражнения, регулирующие мышечный тонус;
- упражнения, активизирующие внимание и память;
- счетные упражнения, формирующие чувство музыкального размера;
- упражнения, формирующие чувство музыкального темпа и ритма;
- пение;
- упражнения в игре на музыкальных инструментах;

- самостоятельная музыкальная деятельность;
- игровая деятельность;
- упражнения для развития творческой инициативы;
- упражнения, развивающие слуховое и речеслуховое восприятие;
- речедвигательные упражнения;
- танец и пантомима.

Основным принципом построения всех перечисленных видов работы является тесная связь движения с музыкой, включение речевого материала [4, с. 26].

При выборе методических приемов, связанных с включением речевого материала в упражнения, учитывается то, что дети не имеют навыков речевой деятельности, их умения в разных областях речевого развития стоят на неодинаковых уровнях, отсюда необходимость сочетания приемов активизации речи в целом, разных ее сторон (словаря, грамматического строя, диалога, монолога, совершенствования звуковой стороны речи) [2, с. 27].

Структура занятия может не всегда включать все перечисленные элементы, они могут видоизменяться и варьироваться. В ходе проведения логоритмических занятий вариативность достигается за счёт постепенных, поэтапных и целенаправленных усложнений [4, с. 42].

При разработке любой логоритмической деятельности необходимо учитывать главный принцип достижения эффективности в работе – индивидуальный подход к каждому ребенку, учитывающий его возрастные, психофизиологические и речевые возможности. А также для более успешного проведения логоритмических занятий следует выполнять психолого-педагогические условия: создание благоприятной психологической атмосферы, постоянное привлечение внимания детей и пробуждение у них интереса к выполнению упражнений. Важно правильно организовать общение с детьми.

Литература

1. Бабушкина Р.Л., Кислякова О.М. Логопедическая ритмика в системе коррекционно-воспитательной работы с детьми, страдающими общим недоразвитием речи. – СПб., 2010.
2. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика. – М., 2002.
3. Воронова А.Е. Логоритмика в речевых группах ДООУ для детей 5-7 лет. – М., 2006.
4. Дедюхина Г.В. Работа над ритмом в логопедической практике. – М., 2006.

ОСОБЕННОСТИ ОРИЕНТИРОВКИ В ПРОСТРАНСТВЕ ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ ПРИ ДЕТСКОМ ЦЕРЕБРАЛЬНОМ ПАРАЛИЧЕ

Дворникова Е., г.Ставрополь

Научный руководитель: канд. психол. наук Жукова С.В.

Проблема ориентировки в пространстве и формирования правильных пространственных представлений и понятий является одной из актуальных в обла-

сти психологии, педагогики и методики, поскольку ориентировка в пространстве лежит в основе познавательной деятельности человека.

Пространственные представления являются базовыми составляющими психической деятельности (Б.Г. Ананьев, А.А. Люблинская, А.В. Семенович). Пространственный анализ и синтез лежит в основе симультанного синтеза, а он является одним из условий понимания развернутой речи: способности не только удерживать в памяти все элементы развернутой речевой структуры, но временно «обозреть» ее, уложить в одновременно воспринимаемую смысловую схему. «Симультанное обозрение» и составление симультанных смысловых схем совершенно необходимы для понимания речевых конструкций, которые включают в свой состав сложные логико-грамматические отношения, выражаемые с помощью предлогов, падежных окончаний, порядка слов и других средств (Б.Г. Ананьев, А.Р. Лурия, А.А. Люблинская, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, И.А. Филатова, Л.С. Цветкова) [7].

Н.С. Жукова, Е.М. Мастокова, Т.Б. Филичева, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова отмечают, что у детей с дизартрией в той или иной степени нарушается ориентировка в пространстве, в схеме своего тела, на листе бумаги. И.Ю. Левченко, Р.Я. Абрамович, М.В. Ипполитова отмечают в большей степени наиболее яркие проявления ориентировки в пространстве у детей при ДЦП: нарушения дифференциации правой и левой стороны, оптико-пространственные нарушения. В этом случае детям сложно копировать геометрические фигуры, рисовать, писать, нарушен целостный образ предметов. Недостаточность ориентировки приводит к несформированности пространственных представлений, к трудностям в обучении, в общении со сверстниками и взрослыми.

Б.Г. Ананьев отмечал, что пространственная ориентировка – это восприятие и отражение человеком различных признаков окружающих предметов посредством взаимосвязанной деятельности анализаторной системы [1].

В работах О.И. Галкиной отмечается, что ориентировка в пространстве представляет собой сложную познавательную деятельность, в которой участвуют такие психические функции, как восприятие, мышление, память.

Начальный этап ориентировки в ограниченном или малом пространстве – это:

- ориентировка на собственном теле (знание частей собственного тела, знание о пространственном расположении частей тела, обозначение расположения частей своего тела соответствующими пространственными терминами, сравнение реальных пространственных отношений с их отображениями в зеркале);
- ориентировка в большом пространстве – это знакомство с расположением объектов, составляющих близлежащее окружение ребенка в помещении дома и вокруг него (ориентировка в квартире, в помещении, на улице, использование терминов справа, слева, сверху, внизу, впереди, сзади, далеко, близко и т.д.).
- на плоскости (располагать предметы на поверхности слева направо и в названных направлениях, определять и словесно обозначать пространственное положение игрушек и предметов) [3].

Понятие «пространственная ориентация» используется для характеристики умения человека ориентироваться не только на местности, но и на себе, на

другом человеке (левая рука, правая рука), на различных предметах, в условиях ограниченного пространства, например на листе бумаги. Этот процесс также предполагает активные действия субъекта в пространстве.

Содержание понятия ориентировка на плоскости включает: умение фиксировать местоположение точки на листе; понимание пространственных отношений между различными предметами на листе; умение выполнять разнообразные практические задания при ориентировке на плоскости; умение самостоятельно характеризовать пространственную размещенность объектов на листе, пользуясь соответствующей терминологией; умение ориентироваться на листе в клетку [1].

И.М. Сеченов неоднократно подчеркивал, что главная роль в восприятии пространства принадлежит зрению и осязанию. Взаимодействие зрения и осязания создает необходимые условия для развития пространственной ориентировки [7].

Развитие пространственных представлений в младшем школьном возрасте подчиняется общим закономерностям онтогенеза человеческой психики, которое осуществляется путем усвоения, овладения специальным опытом, накопленным предшествующим поколением.

По исследованиям А.А.Столяр, В.В.Данилова, О.М.Дьяченко развитие ориентировки в пространстве проходит в несколько этапов:

1 этап – в 3 – 4 года расположение частей своего тела (голова, ноги, глаза, уши, спина и др.) и в соответствие с ними различать пространственные направления от себя: впереди – сзади (позади), вверху – внизу, справа (направо) – слева (налево). Различать правую и левую руки.

2 этап – 4 – 5 лет развивается умение определять пространственные направления от себя, двигаться в заданном направлении (вперед – назад, направо – налево, вверх – вниз); обозначать словами положение предметов по отношению к себе (передо мной стол, справа от меня дверь, слева – окно, сзади на полках – игрушки). Начинается знакомство с пространственными отношениями: далеко – близко (дом стоит близко, а березка растет далеко).

3 этап – 5 – 6 лет в окружающем пространстве: слева – справа, вверху – внизу, впереди (спереди) – сзади (за), между, рядом с, двигаться в заданном направлении, меняя его по сигналу, а также в соответствии со знаками – указателями направления движения (вперед, назад, направо, налево и т.д.). Ориентировка в пространстве помогает определять свое местонахождение среди окружающих людей и предметов: «Я стою между Олей и Таней, за Машей, позади Кати, перед Наташей, около Юры»; обозначать в речи взаимное расположение предметов: «Справа от куклы сидит заяц, а слева от куклы стоит лошадка, сзади – мишка, а впереди – машина». Ориентировка на листе бумаги (справа – слева, вверху – внизу, в середине, в углу).

4 этап – 6 – 7 лет на ограниченной поверхности (лист бумаги, учебная доска, страница тетради, книги и т.д.); располагать предметы и их изображения в указанном направлении, отражать в речи их пространственное расположение (слева, справа, вверху, внизу, левее, правее, выше, ниже, в левом верхнем (правом нижнем) углу, перед, за, между, рядом и др.)[8].

При ДЦП формирование пространственных представлений нарушено, и оно имеет свои особенности, связанные с поражением головного мозга и особенностями развития этих детей.

ДЦП – заболевание, развивающееся в результате поражения головного мозга во внутриутробном периоде, во время родов или на первом году жизни ребенка и проявляющееся двигательными расстройствами по типу параличей и парезов, реже гиперкинезов и атаксии, а так же нарушения речи и психики [6].

Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, возникающее вследствие органического поражения центральной нервной системы. Основным отличительным признаком дизартрии от других нарушений произношения является то, что в этом случае страдает не произношение отдельных звуков, а вся произносительная сторона речи [Л.С. Волкова].

В работах И.Ю. Левченко указывается на недостаточность пространственных представлений у детей с ДЦП, которые проявляются в нарушении схемы тела: формирование представлений о ведущей руке, о частях лица и тела происходит значительно позже, чем у здоровых сверстников, выявляются затруднения при дифференциации правой и левой стороны тела. Многие пространственные понятия (спереди, сзади, между, вверху, внизу) усваиваются только в ходе специального обучения. Дети с трудом определяют пространственную удаленность: понятие далеко, близко, дальше заменяются у них определениями там и тут. Они затрудняются в понимании предлогов и наречий, отражающих пространственные отношения (под, над, около). Значительная часть детей с трудом воспринимает пространственные взаимодействия. У них нарушен целостный образ предметов (не могут сложить из частей целое – собрать разрезную картинку, выполнить конструирование по образцу из палочек и строительного материала). Часто отмечаются оптико-пространственные нарушения. В этом случае детям сложно копировать геометрические фигуры, рисовать, писать.

Нарушения оптико-пространственного восприятия в рисунках выражаются неправильной передачей пространственных отношений между отдельными предметами или их элементами, смещением рисунка относительно центра листа. При выполнении заданий по словесной инструкции дети обычно не могут разместить предметы на листе в соответствии с инструкцией, а при срисовывании часто выполняют рисунок в зеркальном изображении. Отмечается прямая зависимость между тяжестью двигательной патологии и степенью выраженности пространственных нарушений [5].

В исследованиях Т.А. Дворниковой показано, что при гемипаретической форме ДЦП особенно часто наблюдаются нарушения в формировании ориентировки в собственном теле, у сидящего напротив человека.

Структура нарушений у детей с гемипарезом, по мнению И.И. Мамайчук, в значительной степени определяется локальными поражениями мозга. У больных с левосторонними гемипарезами (правополушарный дефект) ведущим является недоразвитие зрительно-пространственного анализа и синтеза, а при правосторонних гемипарезах (левополушарный дефект) наблюдается недостаточ-

ное развитие вербальных функций: уровня словесных обобщений, словарного запаса, характер суждений [5, с. 97-119].

Таким образом, у детей с дизартрией, как правило, наблюдаются недостатки сформированности ориентировки в пространстве. Причем, степень этой недостаточности зависит от степени тяжести речевого нарушения. Так, у детей с дизартрией, страдающих ДЦП, особенно ярко выражены трудности пространственной ориентировки и в схеме собственного тела, и в окружающем пространстве, и на плоскости.

Литература

1. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. – М., 1998.
2. Василенко Н.А. Психопатологическая характеристика учащихся с церебральным параличом// Дефектология. – №1. –1996.
3. Галкина О.И. Развитие пространственных – представлений у детей в начальной школе. – М., 2000.
4. Кулакова Н.С. Развитие пространственных представлений школьников // Школьные технологии. – 2003. – №5.
5. Левченко И.Ю., Кузнецова Г.В. Основные принципы и методы коррекционно-педагогической работы с детьми, страдающими детским церебральным параличом. / Медико – социальная реабилитация больных и инвалидов вследствие ДЦП./ Под ред.К.А. Семеновой.– М., 1991.
6. Мастюкова Е.М. Физическое воспитание детей с церебральным параличом: младенческий, ранний и дошкольный возраст. – М., 1991.
7. Основы специальной психологии: Учеб пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. Л.В. Кузнецовой. – М. 2003.
8. Столяр А.А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников. – 2001.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ОБСЛЕДОВАНИЮ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Зейналова З.М., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. пед. наук Шеховцова Т.С.

Как известно, диагностика развития ребёнка представляет собой комплекс исследований. Психолого-педагогическая диагностика включает в себя следующие составляющие: медицинскую диагностику, педагогическую диагностику, психологическую диагностику, логопедическую диагностику.

В нашем исследовании мы рассмотрим подходы к логопедической диагностике (логопедическому обследованию).

Проблема изучения речи детей является одной из актуальных проблем для современной логопедии. Существуют различные подходы к обследованию речи де-

тей дошкольного возраста (Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Волкова Г.А., Туманова Т.В., Грибова О.Е., Бессонова Т.П., Ястребова А.В., Волконская Т.Н. и другие).

Проблема выбора оптимальных методов диагностики речевого развития ребенка остро стоит перед учителями-логопедами, поскольку от точности и объективности результатов обследования зависит успешность коррекционной работы с детьми.

В логопедии разработаны методы, позволяющие надежно диагностировать такие нарушения речи дошкольников, как ОНР, ФФН, предусматривающие, как правило, качественный анализ данных. В соответствии с традиционным подходом к логопедической диагностике специалисты используют определенную схему обследования речевых функций ребенка и отражают результаты в соответствующей речевой карте.

Логопедическая диагностика даёт возможность более дифференцированно корректировать нарушения речи. Она должна идти от общего к частному: от выявления комплекса речевых симптомов к уточнению механизмов речевой патологии, к уточнению взаимодействия между речевой и неречевой симптоматикой, к определению структуры речевого дефекта [4].

Разработкой методик обследования речи занимались Г.В. Чиркина, М.Е. Хватцев, Р.И. Маргынова, Е.И. Мастюкова, Э.Я. Сизова, Т.Б. Филичева, Л.В. Мелихова, М.Б. Эйдинова, Е.Н. Правдина-Винарская и др. Эти методики получили широкое распространение и стали традиционными.

Наряду с традиционным подходом к обследованию речи на современном этапе широко применяются и новые подходы (Т.П. Бессонова, О.Е. Грибова, Г.А. Волкова, Т.Н. Волковская, О.О. Кузнецова, Р.И. Лалаева, Т.А. Фотекова, Т.В. Ахугина).

Логопедическое обследование ребёнка можно проводить, начиная с полутора лет. Результаты такого обследования помогут своевременно определить направления коррекционной работы с ребенком, а в некоторых случаях возможно и предупреждение вторичных нарушений в развитии (например, задержка психического развития) [3].

Авторами выделяется разное количество этапов логопедического обследования (от 3 до 10). Количество этапов и схема обследования варьируется в зависимости от ведущих задач обследования, организационных условий, формы и видов обследования, возраста и уровня речевого развития, но в любом случае схема логопедического обследования включает:

- Тщательное изучение условий речевого развития;
- Собственно процедуру обследования с регистрацией вербальной и невербальной деятельности обследуемого;
- Анализ и педагогическую оценку результатов обследования.

Г.В. Чиркиной и Т.Б. Филичевой (1991) выделены следующие этапы логопедического обследования детей дошкольного возраста:

- I. Ориентировочный этап, на котором проводится сбор анамнеза и установление контакта с ребёнком;

II. Дифференцировочный этап, включающий в себя обследование когнитивных и сенсорных процессов с целью отграничения первичной речевой патологии детей от сходных состояний, обусловленных нарушением слуха, зрения, интеллекта;

III. Основной – обследование всех компонентов языковой системы (собственно логопедическое обследование: обследование звуковой стороны речи, понимания речи, лексического запаса, грамматического строя языка, связной речи);

IV. Заключительный (уточняющий этап), включает динамическое наблюдение за ребенком в условиях специального обучения и воспитания [5].

Подход, разработанный Грибовой О.Е., находится в рамках психолого-педагогического направления российской школы логопедии – школы Р. Е. Левиной. В рамках этого подхода «симптоматическому подходу к анализу речевых процессов было противопоставлено принципиально новое понимание речевой деятельности как сложного функционального единства, составные части которого зависят одна от другой и обуславливают друг друга» [1, с. 5].

У О.Е. Грибовой предметом рассмотрения является процесс построения стратегии и тактики логопедического обследования речи детей дошкольного и школьного возрастов, имеющих несформированность языковых средств общения: звуковой и/или лексико-грамматической стороны речи [1].

О.Е. Грибова попыталась описать технологическую цепочку обследования структуры речевого дефекта с учетом принципов (развития, системности, взаимосвязи речи с другими сторонами психической деятельности ребенка, онтогенетического принципа, принципов доступности, поэтапности, учета ведущей деятельности возраста и проч.).

Особое внимание уделяется описанию последовательности действий логопеда, обеспечивающих всесторонний подход к изучению недостатков устной и письменной речи детей дошкольного возраста.

О.Е. Грибова [1] предлагает выделить пять этапов логопедического обследования:

I. Ориентировочный (сбор анамнестических данных; выяснение запроса родителей; выявление предварительных данных об индивидуально-типологических особенностях ребенка).

II. Диагностический (взаимодействие логопеда и ребенка направлено на выяснение того, какие языковые средства сформированы, а какие не сформированы к моменту обследования; характер несформированности языковых средств; в каких видах речевой деятельности проявляются недостатки; какие факторы влияют на проявления речевого дефекта).

III. Аналитический (интерпретация полученных данных и заполнение речевой карты, которая является обязательным ответным документом логопеда, независимо от его места работы).

IV. Прогностический (на основании результатов обследования дошкольника логопедом определяется прогноз дальнейшего развития ребенка, основные направления коррекционной работы с ним, составляется индивидуальный план работы).

V. Информирование родителей (сообщается вся информация, которая получена в процессе обследования, какой бы неожиданной и неприятной для родителей она бы ни была).

Рассмотрев два подхода (Г.В. Чиркиной и О.Е. Грибовой), мы обратили внимание на сходства и различия.

Первым отличием является количество этапов обследования. Г.В. Чиркина выделяет 4 этапа логопедического обследования (ориентировочный, дифференцировочный, основной, заключительный). О.Е. Грибова выделяет 5 этапов (ориентировочный, диагностический, аналитический, прогностический, информационный).

Ориентировочные этапы Г.В. Чиркиной и О.Е. Грибовой подобные. Основным содержанием данного этапа является сбор анамнестических данных, выяснение запроса родителей, педагогов, выявление предварительных данных об индивидуально-типологических особенностях ребёнка.

Дифференцировочный этап выделен только Г.В. Чиркиной. С одной стороны, этот этап играет немаловажную роль в логопедическом обследовании детей дошкольного возраста, так как обследование когнитивных и сенсорных процессов может говорить о структуре дефекта. С другой стороны, содержание данного этапа отражено в обследовании психических процессов, которое проводит психолог, и логопед может получить интересующую информацию от него.

В вопросах собственно диагностики речи в рассматриваемых нами подходах нет принципиальных различий, а для интерпретации полученных данных О.Е. Грибова предлагает дополнительный – аналитический – этап.

Также в дальнейшем О.Е. Грибова, в отличие от Г.В. Чиркиной, выделяет прогностический этап. Мы считаем, что данный этап необходим, так как именно прогноз позволит осуществить грамотное планирование предстоящей логопедической работы, а характер прогноза – благоприятный или неблагоприятный – укажет на направления и сроки работы. Кроме того, данные прогноза позволяют уже на этом этапе дать определённые рекомендации родителям как участникам коррекционно-развивающего процесса.

К заключительному (уточняющему) этапу Г.В. Чиркина относит динамическое наблюдение за ребёнком в условиях специального обучения и воспитания. О.Е. Грибова же в качестве заключительного этапа выделяет информационный этап, подразумевающий информирование родителей о полученных результатах и рекомендации им. Мы считаем, что этот этап также необходим, так как родители играют главную роль в развитии ребенка.

Таким образом, выявив сходства и различия, мы пришли к выводу о том, что между подходами Г.В. Чиркиной и О.Е. Грибовой нет принципиальных различий. Оба подхода являются полными, не исключая, а дополняя друг друга. Имеющиеся различия свидетельствуют о сложности логопедического обследования и необходимости системно подходить к данному процессу.

Однако отметим, что рассмотренные подходы являются достаточно ёмкими по времени проведения и обработке результатов. Но часто бывает необходимо экстренно провести диагностику речевого развития ребёнка на логопун-

кте или скрининг-диагностику с целью первичного отбора детей, нуждающихся в логопедической помощи. Для этого на современном этапе развития логопедии разработаны методики экспресс-диагностики речи. Рассмотрим сущность некоторых из них.

Одним из авторов методики экспресс-диагностики речи детей дошкольного возраста является О.О. Кузнецова [2, с. 26-35]. До обследования речи ребёнка или пока логопед проводит обследование, родителям предлагается заполнить специальную анкету, чтобы выявить причины возможных речевых нарушений их ребёнка.

Примечательно также, что содержание экспресс-диагностики речи зависит от ступени дошкольного возраста. Так, содержание экспресс-диагностики речи детей раннего и младшего дошкольного возраста включает: обследование неречевых функций (общие данные, восприятие, общая и мелкая моторика, строение артикуляционного аппарата, артикуляционная моторика, речевое дыхание), обследование речевых функций (фонетическая сторона речи, фонематическая сторона речи, лексико-грамматические представления в импрессивной и экспрессивной речи, уровень развития связной речи).

Содержание экспресс-диагностики речи детей среднего и старшего дошкольного возраста включает: обследование неречевых функций (общая и мелкая моторика, строение артикуляционного аппарата, артикуляционная моторика, речевое дыхание), обследование речевых функций (понимание речи, лексико-грамматические представления, звукопроизношение и уровень развития фонематического слуха, произношение слов и предложений сложного состава, анализ звукового состава, уровень развития связной речи). Экспресс-диагностика речи ребёнка раннего и младшего дошкольного возраста проводится в течение 15-20 минут, детей среднего и старшего дошкольного возраста – в течение 30-35 минут. Логопед ведёт протокол обследования, а потом осуществляет качественный анализ полученных результатов.

Другой вариант экспресс-диагностики устной речи дошкольников заключается в тестовой методике. На современном этапе логопедами адаптирована тестовая методика диагностики устной речи младших школьников Т.А. Фотековой для использования в обследовании речи дошкольников с учетом требований образовательной программы и возрастных норм речевого развития детей 4-6 лет. Так, программа тестовой экспресс-диагностики устной речи дошкольников 4-6 лет, разработанная Юмаевой О.Н. и Болониной В.В., направлена на оптимизацию процесса диагностики речи детей с ОВЗ, получающих коррекционную помощь в условиях логопункта.

Достоинством данной разработки является разнообразие речевых проб с обоснованными чёткими критериями оценки и возможностью обработки результатов с помощью компьютера. Авторы программы дополнили методику разделом, посвященным обследованию словарного запаса дошкольников, что позволило учителю-логопеду комплексно оценивать уровень сформированности всех компонентов языковой системы ребенка. Применение информационных технологий при обработке и анализе результатов минимизирует времен-

ные и трудовые затраты специалиста, что позволяет осуществлять качественный и количественный анализ эффективности коррекционной работы по итогам полугодия и учебного года.

Программа четко структурирована по этапам диагностической работы и имеет 5 основных тесно взаимосвязанных разделов. В ней предусматривается возможность оценки уровня сформированности всех сторон речи дошкольников на начало, середину и конец учебного года, получения речевого профиля каждого ребенка и группы в целом, облегчающего составление индивидуальных программ развития, а также отслеживания динамики в речевом развитии воспитанников и оценки эффективности проведенной коррекционно-педагогической работы, что отвечает требованиям к работе психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк) ДОУ.

Таким образом, на современном этапе развития логопедии имеются различные подходы к обследованию речи. Они могут быть разными по объёму и наполняемости заданий, но все содержат основные звенья логопедического обследования, позволяющего сделать заключение о состоянии речи ребёнка. Важно помнить, что использование того или иного подхода будет определяться ситуацией и целью обследования.

Литература

1. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: Методическое пособие. – М., 2005.
2. Кузнецова О.О. Экспресс-диагностика речевого развития детей дошкольного возраста // Логопед. – 2005. – №5.
3. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. – М., 2004.
4. Лалаева Р.И. Проблемы логопедической диагностики // Логопедия сегодня. – 2007. – №3.
5. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений/ Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной 3-е изд., доп. – М., 2003.

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ К УСЛОВИЯМ ДОУ

Калмыкова Е.П., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. психол. наук Шеховцова Е.А.

Процесс адаптации к новым условиям детей младшего дошкольного возраста является предметом изучения многих психологов, педагогов, психиатров и социологов: И.М. Щелованова, М.И. Лисиной, Р.В. Тонковой-Ямпольской, Е.А. Стребелевой, Г.М. Ляминой и других [5].

В исследованиях этих авторов определено, что адаптационные возможности ребёнка младшего дошкольного возраста ограничены. Когда ребёнок впервые

приходит в детский сад, происходит серьёзная перестройка всех его отношений с людьми, ломка привычных форм жизни. Эта резкая смена условий существования может сопровождаться тяжёлыми переживаниями, снижением речевой и игровой активности, а нередко сказывается и на здоровье ребёнка [3].

Нарушения речевого развития у детей ещё больше затрудняют формирование навыков общения со взрослыми и сверстниками.

Попытки рассматривать проблему адаптации детей с общим недоразвитием речи остаются на уровне только теоретических исследований и сводятся к рекомендациям перед приходом ребенка в сад максимально приблизить домашний режим дня к режиму дошкольного учреждения. В ходе комплексного исследования, проведенного учеными в разных странах, было выделено три фазы адаптационного процесса.

Острая фаза – сопровождается разнообразными колебаниями в соматическом состоянии и психическом статусе, что приводит к снижению веса, более частым респираторным заболеваниям, нарушению сна, снижению аппетита, регрессу в речевом развитии; фаза длится в среднем один месяц.

Подострая фаза – характеризуется адекватным поведением ребенка, то есть все сдвиги уменьшаются и регистрируются лишь по отдельным параметрам, на фоне замедленного темпа развития, особенно психического, по сравнению со средними возрастными нормами; фаза длится 3-5 месяцев.

Фаза компенсации – характеризуется убыстрением темпа развития, и дети к концу учебного года преодолевают указанную выше задержку в развитии [4].

При этом различают три степени тяжести прохождения острой фазы адаптационного периода:

Легкая адаптация – поведение нормализуется в течение 10-15 дней; ребенок соответственно норме прибавляет в весе, адекватно ведет себя в коллективе, не болеет в течении первого месяца посещения дошкольного учреждения;

Адаптация средней тяжести – сдвиги нормализуются в течение месяца, ребенок на короткое время теряет в весе; может наступить однократное заболевание длительностью 5-7 дней, есть признаки психического стресса;

Тяжелая адаптация длится от 2 до 6 месяцев; ребенок часто болеет, теряет уже полученные навыки; может наступить как физическое, так и психическое истощение организма [1].

Имеющиеся у детей речевые нарушения, и связанные с ними вторичные отклонения со стороны высших психических функций, личности в целом, усиливают проявления симптомов дезадаптации.

Взаимообусловленность речевых и коммуникативных умений у детей с нарушениями речи приводит к тому, что особенности их развития препятствуют осуществлению полноценного общения, и как следствие, к снижению потребности в общении, несформированности форм коммуникации (диалогической и монологической речи), незаинтересованности в контакте, неумению ориентироваться в ситуации общения.

По мнению Л.С. Выготского [2], проблемы в развитии речи у ребенка создают почву для возникновения препятствий в развитии его общения с окру-

жающими, в установлении широких социальных связей, когда нарушается «нормальное вращение ребенка в культуру».

Такие дети обычно не пользуются успехом среди сверстников, вследствие чего страдает и личностный аспект адаптации.

Дети, имеющие нарушения речи, не способны к длительной игровой деятельности, они упрямы, в отдельных случаях проявляется негативизм. У них отмечаются склонность к колебаниям настроения, переходы от импульсивного состояния к заторможенному.

Наблюдаемые у детей с общим недоразвитием речи серьезные трудности в организации собственного речевого поведения отрицательно сказываются на их общении с окружающими [5].

Большую роль в общении детей с окружающими, играет самооценка ребенка.

Самооценка является ядром самосознания, так же как и связанный с самооценкой уровень притязаний. Самооценка и уровень притязаний ребенка оказывают большое влияние на эмоциональное благополучие, успешность в различных видах деятельности и его поведения в целом.

У большинства младших дошкольников с нарушениями в речевом развитии преобладает ситуативно-деловая форма сотрудничества. Предпочитаемый вид коммуникации – общение со взрослым на фоне игровой деятельности, которая отличается не только содержательной бедностью, но и недостаточной структурированностью используемой речи. Практически у половины детей с ОНР не сформирована культура общения: у них отсутствует чувство дистанции, интонации часто крикливы, резки, они назойливы в своих требованиях.

У некоторых детей с ОНР преобладает внеситуативно познавательная форма общения. Они с интересом откликаются на предложение взрослого почитать книги, внимательно слушают несложные тексты, но по окончании чтения организовать с ними беседу трудно: как правило, дети почти не задают вопросов по содержанию, не могут сами пересказать услышанное в силу несформированности репродуцирующей фазы монологической речи. Даже при наличии интереса к общению со взрослым ребенок в процессе беседы часто перескакивает с одной темы на другую, познавательный интерес у него кратковременен, и беседа не может длиться более 5-7 мин. Значительная часть детей данной категории старается изолироваться от взрослых. Они замыкаются в себе, очень редко обращаются к старшим, стесняются и избегают контактов с ними [3].

Таким образом, комплекс нарушений речевого и когнитивного развития у младших дошкольников с общим недоразвитием речи препятствует становлению у них полноценных коммуникативных связей с окружающими, затрудняет контакты со взрослыми и может приводить к изоляции в коллективе сверстников.

Указанные особенности в развитии детей с нарушениями речи спонтанно не преодолеваются. Они требуют от педагогов специально организованной коррекционной работы. При организации работы при подготовке детей с речевыми нарушениями необходимо учитывать их психологические особенности, степень речевых нарушений, личностные качества.

Литература

1. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях. / Под ред. Н. М. Щелованова, Н. М. Аксариной. – М., 1995.
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М. – Л., 1956.
3. Лямина Г.М. В группу поступил новый ребенок. “Воспитание и развитие детей раннего возраста”: Пособие для воспитателей детских садов. Г.М. Лямина. – М., 1991.
4. Мельникова Н. Адаптация малышей к детскому саду.// Дошкольное образование. – 2002. – № 5.
5. Социальная адаптация детей в дошкольных учреждениях / Под ред. Р.В. Тонковой-Ямпольской, Е. Шмидт-Кольмер, А. Атанасовой-Буковой. – М., 1980.

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Колесникова В.В., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. психол. наук Мельникова М.И.

Одной из актуальных задач современной дефектологии является осуществление системы психолого-педагогических мер, направленных на предупреждение социально-психологической дезадаптации у детей с ограниченными возможностями здоровья. Нарушения слуха являются одной из форм сенсорных расстройств, которые за последние годы имеет стойкую тенденцию к росту. Утрата слуха или его ограничение в детском возрасте негативно сказываются на развитии других психических функций и личности в целом, приводят к возникновению целого ряда вторичных дефектов. По данным отечественных и зарубежных исследователей (Т.Г. Богданова, 2002; М. Перре, У. Бауман, 2007), у глухих детей заметно чаще встречаются эмоциональные и поведенческие нарушения, невротические реакции, число невротических расстройств у детей и взрослых с нарушениями слуха в два раза выше, чем у слышащих сверстников. У глухих детей больше, чем у слышащих, проблем, связанных с приспособлением к окружающему миру. Это приводит к появлению у них таких личностных черт, как ригидность, эгоцентризм, отсутствие внутреннего контроля, импульсивность, внушаемость, более высокий уровень агрессивности в поведении, меньшее, чем у слышащих, стремление к сотрудничеству, эмоциональная незрелость.

Проблема изучения личности глухого и слабослышащего ребенка была впервые поставлена и осмыслена Л.С. Выготским, который обосновал положение о том, что интеграция личности неслышащего в общество слышащих может осуществляться только на основе единства развития его интеллектуальной и аффективной сфер. Психолог считал, что основным недостатком всей прежней психологии являлся отрыв интеллектуальной стороны сознания от его аффективной, волевой стороны. Мышление и все познавательные процессы, рассматриваемые обособленно от эмоционально-волевой сферы становятся ненужным эпифеноменом. Они, по мнению Выготского, ничего не могут изменить

в жизни и поведении человека, либо, «вмешиваясь в сознание и жизнь личности, непонятным образом оказывают на нее влияние» [4, с. 21]. Следовательно, ключом к пониманию личности ребенка с нарушениями слуха и определению путей его успешной социальной интеграции в общество является выяснение закономерностей его эмоционально-волевого развития, характер общения между ним и другими людьми, в том числе и слышащими.

Влияние нарушения слуховой функции на весь процесс психического развития глухих и слабослышащих детей рассматривалось в работах Ж.И. Шиф, И.М. Соловьева (1971), М.М. Нудельмана (1975), С.Н. Шабалина, М.Е. Хватцева (1961). Особый характер становления нравственных отношений в общении и взаимодействиях между глухими детьми дошкольного возраста изучалось Н.Г. Морозовой (1985). Под руководством Т.В. Розановой были проведены исследования развития эмоциональной сферы глухих детей, становление самооценки и уровня притязаний, особенности межличностных отношений (1981). В исследовании В. Петшак изучалось понимание глухими школьниками эмоций других людей (1989). В то же время проблема значимости эмоционально-волевой регуляции для процессов социально-психологической адаптации детей с нарушениями слуха в научной литературе освещалась не достаточно, что определило цель данной статьи.

Цель работы – на основе анализа научной литературы выявить и описать специфические особенности становления эмоционально-волевых качеств у детей с нарушением слуха.

Под эмоционально-волевыми качествами личности мы будем рассматривать социально формирующиеся свойства ее «эмоционального языка», высший уровень развития эмоций человека, возникающий как результат интеграции ситуативно проявляемых и неконтролируемых эмоциональных состояний и волевой регуляции поведения. Содержательные аспекты эмоциональности отражают явления и ситуации, имеющие особую значимость для субъекта. Они неразрывно связаны со стержневыми особенностями личности, ее нравственным потенциалом, направленностью мотивационной сферы, мировоззрением, ценностными ориентациями, сознательным волевым управлением. Содержательные аспекты волевой сферы выражаются в способностях человека, проявляющиеся в самодетерминации и регуляции им своей деятельности и различных психических процессов (Леонтьев А.Н., 1984; Рубинштейн С.Л., 1984).

Как было показано в работах Л.И. Божович и ее сотрудников, основы эмоционально-волевой регуляции поведения складываются у нормально развивающихся детей к младшему школьному возрасту, что обуславливает новые возможности для целенаправленной деятельности, социально-одобряемых форм поведения. При этом умение образовывать намерение и осуществлять действие по его реализации даже у нормально слышащих детей требуют руководства и воспитания. Первоначально функция намерения более эффективна в случаях, когда ребенку надо воздерживаться от какого-либо поступка, чем в случаях, когда ему требуется выполнение некоторой деятельности по достижению поставленной

цели. Дети без сенсорных дефектов уже в 4-5 лет, по предварительному уговору со взрослым, могут воздерживаться от той или иной свойственной им реакции, от того или иного одноактного поступка. Например, ребенок может, оказавшись в магазине, воздержаться от покупки ему игрушки, или не заплакать, когда врач делает укол. Но, как отмечает Л.И. Божович, «даже подростки часто затрудняются осуществить намерения, если для этого им надо систематически и относительно долго выполнять неинтересную, трудную или неприятную работу» [3, с. 36]. Важнейшим условием формирования произвольных форм поведения у нормально развивающихся детей является отражение отношения к ним взрослых, их одобрение или их недовольство. В качестве другого условия Л.И. Божович называет формирование внутреннего плана действия, основанного на рассуждении. Любое рассуждение, даже, если оно осуществляется во внутреннем плане, предполагает хорошо сформированную речь. С ее помощью ребенок способен разрешить внутренний конфликт между непосредственным желанием удовлетворить ситуативную потребность, например, пойти погулять с товарищами и не делать уроки, и стремлением выполнить сознательно поставленную цель – уклониться от этой встречи и подготовиться к уроку.

Таким образом, важнейшими условиями развития произвольных форм поведения у нормально развивающихся детей, являются понимание значения и смысла своих поступков и реакций на них других людей. В то же время у детей с нарушением слуха возникает своеобразие субъективного отношения к себе, к миру, к другим людям. Анализ научной литературы по проблеме исследования позволил обнаружить следующие специфические особенности в становлении эмоционально-волевых качеств у детей с нарушением слуха.

Первая особенность – запаздывание в темпах становления эмоционально-волевой регуляции. Сурдопсихологами Н. Г. Морозовой, В. Ф. Матвеевым, В. Петшак делается вывод, что из-за нарушений слухового анализатора у детей наблюдаются трудности в формировании движений, осуществлении контроля за параметрами их выполнения (скорость, точность, ритмичность). В свою очередь, замедленность формирования кинестетических восприятий сопровождается запаздыванием выполнения произвольных действий, лежащих в основе любой деятельности [6, 7, 8].

Другая особенность состоит в слабом использовании словесных обозначений определенных эмоций. С помощью речи ребенок получает возможность кодирования и декодирования отношения взрослого к себе, к проявляемым поступкам, и на этой основе он учится управлять своими желаниями и ситуативными побуждениями. Дети с нарушением слуха могут испытывать затруднения в правильном обозначении со стороны взрослого своих поступков, достижений в игровой и учебной видах деятельности, в связи с чем у них наблюдаются нарушения в формировании адекватной самооценки и уровня притязаний.

Третья особенность определяется трудностями в распознавании эмоциональных состояний других людей. Многие эмоциональные состояния, социально-нравственные чувства остаются совсем неизвестными глухим школьникам до

среднего школьного возраста. В исследовании В. Петшак изучались особенности понимания эмоций глухими дошкольниками и школьниками. Использовались три варианта изображений: 1) условно-схематические, 2) реалистические, 3) в жизненной ситуации (на сюжетной картине). Надо было назвать эмоциональное состояние, изобразить его или обозначить с помощью жестовой речи. Оpozнание эмоциональных состояний по используемому набору изображений оказалось трудным как для слышащих, так и для глухих дошкольников. Среди глухих детей лишь немногие правильно опознали эмоции при схематических и реалистических вариантах изображений. Лучше понимались эмоциональные состояния персонажей картины: в одной трети случаев глухие дети давали изображенным эмоциональным состояниям мимическую, пантомимическую и жестовую характеристику, достаточно эмоционально насыщенную. Словесные обозначения эмоций встречались только в отдельных случаях. По опознанию эмоций во всех вариантах изображений глухие дошкольники существенно уступали слышащим сверстникам, но с одним исключением: изображения гнева опознавались глухими детьми столь же успешно, как и слышащими.

Четвертой специфической особенностью формирования эмоционально-волевых качеств у детей с нарушением слуха является трудности в соотношении цели деятельности, результата и рациональных способов осуществления этой деятельности. Сознательный контроль собственных действий на основе принятой цели управляют поведением, не позволяя вниманию отвлекаться на посторонние дела. Из-за нарушений эмоционально-волевой регуляции у глухих и слабослышащих детей надолго может сохраняться дефицит социальной приспособленности, эмоционально-волевые расстройства: доминирование эгоцентрических мотивов поведения, предпочтение немедленного вознаграждения, импульсивность, поверхностные эмоциональные проявления, бесцветная продукция воображения.

Отмечая отставание в формировании эмоционально-волевой сферы у глухих и слабослышащих детей, необходимо отметить, что в условиях коррекционно-развивающего процесса удается уменьшить риск невротических нарушений. Многими сурдопедагогами отмечается положительное значение владения жестовой речью не только для адекватного понимания эмоциональных состояний других людей, но и для овладения словесными способами описания эмоциональных состояний.

Таким образом, своеобразие эмоционально-волевых качеств у глухих и слабослышащих детей формируются под воздействием не только специфики самого сенсорного дефекта, но и во многом обусловлены характером их коммуникативных связей со значимыми близкими людьми, овладением жестовой речью, своевременностью использования специальных психокоррекционных мер воздействия.

Литература

1. Бауман У., Перре М. Клиническая психология. – СПб., 2007.
2. Богданова Т.Г. Сурдопсихология. – М., 2002.
3. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.

4. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6-ти т. Т. 2. – М., 1982.
5. Исследование личности детей с нарушениями слуха / Под ред. Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой. – М., 1981.
6. Матвеев В.Ф. Психологические нарушения при дефектах зрения и слуха. – М., 1987.
7. Морозова Н.Г. Развитие нравственных отношений между глухими детьми дошкольного возраста // Дефектология. – 1989. №3.
8. Петшак В. Изучение эмоциональных проявлений у глухих и слышащих дошкольников // Дефектология. – 1989. №4.
9. Психология глухих детей / Под ред. И.М. Соловьевы, Ж.И. Шиф, Т.В. Розановой. – М., 1971.
10. Хватцев М.Е., Шабалин С.Н. Особенности психологии глухого школьника. – М., 1961.

МЕТОДЫ ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕРАПИИ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Колоколова Е.Б., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. психол. наук Приленко Ю.В.

Телесные практики как инструмент познания человеком себя и мира берут свое начало в глубокой древности. Телесная терапия, направленная на достижение и поддержание здоровья, существовала задолго до научного или структурного подхода к ней в рамках таких сфер, как боевые искусства, шаманизм, целительство, танец, религиозные и бытовые ритуалы. Замечательно, что основоположники систем телесной психотерапии, получивших в XX веке развитие в странах западного мира, были практически знакомы с древними, большей частью, восточными моделями работы с телом и адаптировали принципы восточных учений к современному миру, создавая преемственность древних знаний [5].

В рамках современной медицины акцент на использовании тела для излечения наиболее выражен в мануальной терапии, рефлексотерапии. В рамках личностного роста и управления восприятием сейчас разрабатываются новые и адаптируются древние телесные психотехники.

Телесно-ориентированная терапия – это группа методов психотерапии, ориентированных на изучение тела, осознанием клиентом телесных ощущений, на исследование того, как потребности, желания и чувства проявляются в различных телесных состояниях. В последние годы в среде отечественных психотерапевтов заметно возрос интерес к знакомству и освоению этого, прежде малоизвестного в России, направления в психотерапии.

В контексте психотерапии существуют около 50 различных телесно-ориентированных лечебных систем, среди которых наиболее широко известны райхианская терапия, биоэнергетический психоанализ по Лоуэну, система Фельденкрайза, техники Александра, рольфинг, розен-метод, Биосинтез, биодинамический психоанализ.

Терапия Вильгельма Райха. Вильгельм Райх – создатель телесно-ориентированной терапии. Он полагал, что механизмы психологической защиты и связанное с ними защитное поведение способствуют формированию «мышечного панциря» (или «брони характера»), выражающейся в противоестественном напряжении различных групп мышц, стесненном дыхании и пр. Противостоять психологическим защитным механизмам можно путем модификации телесного состояния и воздействия на напряженную область. В.Райхом были разработаны методики для уменьшения хронического напряжения в каждой группе мышц; с помощью физического воздействия он стремился высвободить подавленные эмоции. Телесно-ориентированная терапия В. Райха в значительной степени базируется на его теории органичной энергии. Он рассматривал удовольствие как свободное движение энергии из сердцевины организма к периферии и во внешний мир; тревожность представляет собой отвлечение энергии от контакта с внешним миром, возвращение ее внутрь. В. Райх в конце концов пришел к представлению о терапии как о восстановлении свободного протекания энергии через тело посредством систематического освобождения блоков мышечного панциря. По его мнению, эти блоки (мышечные зажимы) служат искажению и разрушению естественного чувствования, в частности, подавлению сексуальных чувств [3].

Биоэнергетика Александра Лоуэна. Биоэнергетика Лоуэна представляет собой модификацию райхианской терапии. Понятие «энергия» имеет для телесно-ориентированной терапии особое значение. Александр Лоуэн, ученик Вильгельма Райха, изучает тело с учетом его энергетических процессов и описывает его как «биоэлектрический океан» химического и энергетического обмена. Она включает райхианскую технику дыхания, многие из традиционных приемов эмоционального раскрепощения. Лоуэн использует также напряженные позы для энергетизации частей тела, которые были заблокированы. В этих позах увеличивается напряжение в постоянно зажатых частях тела. В конце концов, оно усиливается настолько, что человек вынужден расслабить мышцы, «распустить мышечный панцирь» [2].

Терапия Моше Фельденкрайса. Моше утверждает, что люди действуют в соответствии со своим Я-образом, направляющим каждое действие и обусловленным тремя факторами:

- а) биологической конституцией,
- б) воспитанием в специфической социальной среде,
- в) самовоспитанием, независимым элементом социального развития [1].

Поскольку наследование физических признаков от нас не зависит, а воспитание в обществе навязывается, самовоспитание – это единственное, что находится в наших собственных руках. Эти три силы формируют Я-образ или индивидуальность (личность). Они также являются главными детерминантами успеха или неудачи индивидуума в обществе и межличностных отношениях. Суть системы Фельденкрайса состоит в формировании лучших телесных привычек, в восстановлении естественной грации и свободы движений, в утверждении образа Я, в расширении самосознания и развитии способностей человека.

Метод Ф. Матиаса Александра. Он направлен на использование привычных телесных поз и их совершенствование. Александер полагал, что предпосылкой свободных и естественных движений, что бы мы ни делали, является наибольшее возможное растяжение позвоночника. Это не означает насильственного вытягивания позвоночника, имеется в виду естественное вытягивание вверх. Уроки техники Александра предполагают постепенное тонкое руководство в овладении более эффективным и удовлетворительным использованием тела. Кроме упражнений, метод Александра включает также коррекцию психологических установок и устранение нежелательных физических привычек. Этот метод особенно популярен среди артистов, танцоров и т. п. Он также эффективно используется для лечения некоторых увечий и хронических заболеваний [4].

Терапия Иды Рольф (рольфинг). Метод структурной интеграции, называемый рольфингом по имени ее основательницы Иды Рольф. В этом методе уделяется большое внимание физическому контакту.

В основе метода Рольф лежат представления о том, что хорошо функционирующее тело с минимумом затрат энергии остается прямым и вертикальным, несмотря на влияние силы тяготения. Под влиянием стресса это положение искажается, а наиболее сильные изменения происходят в фасциях и соединительных оболочках, покрывающих мышцы. Цель структурной интеграции – привести тело к лучшему мышечному равновесию, ближе к оптимальной позе, при которой можно провести прямую линию через ухо, плечо, бедренную кость и лодыжку. Работа над определенными участками тела нередко высвобождает старые воспоминания и способствует глубоким эмоциональным разрядам. Вместе с тем целью рольфинга является преимущественно физическая интеграция, психологические аспекты процесса не становятся предметом специального внимания.

Система «Чувственное сознание». Систему в Европе развивали Эльза Гиндлер и Хайнрих Якоба, в США – их ученики Шарлотта Селвер и Чарльз Брукс. Чувственное сознание – это процесс познания возвращения в соприкосновение с нашими телами и чувствами, со способностями, которыми мы располагали, будучи детьми, но утратили по мере взросления. Родители реагируют на детей с позиций собственных предпочтений, вместо того чтобы разобраться, как способствовать реальному развитию ребенка. Другая проблема детского опыта – совершение усилий. Как много родителей, которые хотят, чтобы их ребенок сел, встал, пошел, заговорил как можно раньше! Они не хотят дожидаться естественного процесса развертывания способностей. Детей учат, что недостаточно дать вещам происходить самим по себе; их учат «стараться» [1].

Работа чувственного сознания фокусируется на непосредственном восприятии, умении отличать собственные ощущения и чувства от социально привитых образов, которые столь часто извращают опыт. Это требует развития чувства внутреннего мира и покоя, основанного на «недеянии».

БиоЭнергоСистемоТерапия (БЭСТ-массаж). БЭСТ – Биологическая энергия в системе терапии – это комплексная система воздействия различными мето-

дами на структуру человеческого организма, в основе которой лежит принцип функционального единства тела и психики человека. Работа целителя по этому методу носит системный (двупланый) характер. С одной стороны ликвидируя патологический процесс в организме, целитель непосредственно воздействует на физическое тело пациента, его энергетику, с другой стороны – работает на ментальном уровне. Это позволяет согласованно использовать приемы и методы физического, биоэнергетического и психологического воздействия для достижения более быстрого и полного целительного эффекта. В основе метода лежит контактное устранение нарушений, вызванных особенностями памяти тела (клеточной памяти) [4].

Телесно-ориентированная психотерапия – это способ стать и оставаться самим собой в любой ситуации, сбрасывая маски, защитные слои, которыми дети с ОВЗ приобретают с детства. Она прокладывает путь к достижению большей осознанности, свободы и творчества в жизни таких детей. Телесно-ориентированная психотерапия приведет к восстановлению правильного распределения энергии в организме, повышению общего энергетического потенциала, гармонии тела и психики. Создаются предпосылки для решения личностных, семейных проблем, находятся новые пути для выходов из конфликтов, спортивного и профессионального роста, повышения креативности. Применение методов телесно-ориентированной терапии дает хорошие результаты при лечении пост-травматических стрессовых расстройств, неврозов, тревог и страхов, что особенно важно для детей с ОВЗ.

Литература

1. Кнастер Мирка. Мудрость тела. – М., 2002.
2. Лоуэн А. Психология тела: биоэнергетический анализ тела. – М., 2000.
3. Свободное тело. Хрестоматия/ сост. Баскаков В. – М., 2001.
4. Сергеева Л.С. Телесно-ориентированная психотерапия. – СПб. 2000
5. Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике / Под редакцией В. Баскакова. – М., 1972.
6. Шкурко Т.А. Танцевально-экспрессивный тренинг. – СПб., 2003.

РЕАБИЛИТАЦИЯ РЕЧЕВЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ ПРИ ПОРАЖЕНИИ МОЗГА

Кононенко Е.В., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. биол. наук Сейфулина Г.В.

Нарушение речевой функции, проявляющееся в виде афазии, является наиболее частым следствием инсульта, черепно-мозговой травмы и нейрохирургического вмешательства [1].

Восстановление речи в большинстве случаев не происходит спонтанно. Лечение больных с афазией не ограничивается обычной восстановительной терапией (лекарственные препараты, массаж, лечебная физкультура и пр.), они, как правило, нуждаются в длительной комплексной реабилитации [2].

Восстановление речевых функций после острых поражений головного мозга (инсульт, черепно-мозговая травма) наиболее быстрыми темпами происходит в течение первого года. Помощь по восстановлению речи у больных с афазиями, развившимися после острого поражения головного мозга, оказывает логопед.

Существует несколько типов афазий, и для каждой из них – свои программы логопедической помощи [3].

Этапами речевой реабилитации являются: восстановление речи и социальная адаптация. На всех этапах речевой реабилитации важнейшее значение имеет эмоциональный фактор. Больные постоянно нуждаются в ободряющих беседах, в формировании положительной мотивации к занятиям, в правильном отношении к себе. Восстановление речи требует времени больше, чем улучшение общего состояния пациента. В течение первых двух лет после инсульта или черепно-мозговой травмы желательно, чтобы больной регулярно занимался как в стационаре (1-2 мес.), так и в поликлинике. Через каждые 2-3 месяца занятий делается небольшой перерыв (1-2 мес.). Общая продолжительность логопедических занятий составляет 2-3 года.

На поздних этапах логотерапии более активно используется механизм компенсации; речевая функция не восстанавливается в прежнем виде, а меняет свое строение.

Логопедическая работа при афазии – длительный и трудоемкий процесс, требующий сотрудничества врача, логопеда, пациента и его ближайшего окружения, причем восстановление речи должно проходить не эмпирически, а квалифицированно, на серьезном профессиональном уровне. Поэтому важен отбор больных для проведения интенсивного восстановительного лечения и обучения. Следует принимать во внимание прогностическое значение отдельных факторов, влияющих на эффективность восстановления (возраст, мотивация, наличие признаков левшества, соматические заболевания и их динамика) [4].

Эффективное восстановление речи зависит от следующих факторов:

1. Решающее значение принадлежит направленному восстановительному обучению.

2. Форма афазии особого влияния на эффективность восстановления речи не оказывает. Однако такое влияние обнаружилось на динамике отдельных сторон речи – экспрессивной и импрессивной. Экспрессивная речь лучше восстанавливается при моторных речевых формах афазии.

3. Влияние степени выраженности дефекта. Изучение этого фактора на эффективность восстановления речи позволило обнаружить зависимость экспрессивной и импрессивной речи от степени выраженности их нарушений к началу курса восстановительного обучения. Оценивая больных до и после восстановительного обучения, Цветкова Л.С. обнаружила, что значительная положительная динамика отмечается в группе со средней степенью выраженности дефекта. Больные с грубой и легкой степенью выраженности нарушения продвигаются за цикл занятий менее значительно.

4. Давность заболевания. Наиболее эффективным курс восстановительного обучения оказывается для больных, занятия с которыми проводились в пери-

од от 0,5 до 1 года до начала заболевания в сравнении с больными, у которых от начала заболевания прошло более длительное время.

5. Влияние этиологий заболевания. Для прогноза восстановления речи при афазии и для решения вопросов адекватной восстановительной терапии имеет большое значение ее этиология. Сравнивая, например, динамику восстановления речи в процессе обучения у больных с последствиями черепно-мозговой травмы и нарушением мозгового кровообращения, обнаружилось, что лучший прогноз у больных с последствиями черепно-мозговой травмы.

6. Роль возраста. Наиболее положительная динамика обнаружена в группе больных молодого возраста [6].

Вероятность восстановления речи выше у тех больных, которые после выписки из стационара продолжают заниматься с логопедом или членами своей семьи, консультирующимися у профессионала. Родственники пациента могут существенно помочь ему в восстановлении речи. Однако их активность должна контролироваться специалистом, поскольку некоторые задания могут в ряде случаев вызвать ухудшения речевых функций вместо их улучшения.

Логопед в процессе индивидуальной и коллективной работы с больными афазией модифицирует имеющиеся в арсенале дефектологии приемы и методы коррекционно-педагогической работы, привнося свой индивидуальный опыт. Во многом результаты коррекционно-педагогической работы зависят от настойчивости логопеда и больного, являющегося по существу сотрудниками в достижении одной цели: максимального восстановления речи на фоне лечения.

Таким образом, программы восстановления речи при разных формах афазии носят дифференцированный характер, но на раннем этапе после инсульта и черепно-мозговых травмах при ряде форм афазии для преодоления вторично нарушенной смысловой стороны речи используется близкие по характеру методические приемы.

Для решения задач коррекционно-педагогической работы при восстановлении речи у больных с афазией необходима предварительная неречевая работа с ними. В связи с системным характером афазических расстройств работа ведется над всеми сторонами речи с учетом специфики нарушения каждой речевой функции при разных формах афазии.

В процессе восстановительного обучения афазии после поражении мозга перед логопедом ставится конкретная задача создания поэтапной программы в соответствии с индивидуальными особенностями и возможностями больного.

Литература

1. Визель Т.Г. Как вернуть речь.— М., 2001.
2. Основы ранней реабилитации больных с острым нарушением мозгового кровообращения: Учебно-методическое пособие по неврологии для студентов медицинских вузов /Под ред. В.И.Скворцовой.— М., 2006.
3. Шкловский В.М., Визель Т.Г. Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии.— М., 2000.

4. Шкловский В.М. Система организации нейрореабилитации больных с последствиями черепно-мозговой травмы // Клиническое руководство по черепно-мозговой травме. Т.3 / Ред. Коновалов А.Н., Лихтерман Б., Потапов А.А.– М.: Антидор, 2002.

5. <http://doctor.kz/health/news/2011/06/13/11551>

6. <http://logopedia.by/?p=275>

УСЛОВИЯ И МЕХАНИЗМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Корсунова И.Ю., г. Ставрополь

Научный руководитель: ст. преподаватель Трущелева А.В.

Важным моментом реализации программы инклюзивного образования является создание информационной базы данных обо всех детях с ограниченными возможностями здоровья.

Цель нового тысячелетия – образование для всех и его гуманизация, вытекающие из нее новые подходы и педагогические тенденции знаменуют переход от обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в специальных учреждениях закрытого типа к интегрированному образованию (инклюзии).

Преодоление сложностей инклюзивного образования состоит также в проблеме негативного психологического воздействия ауры детей с особыми потребностями на обычных детей, заниженным образовательным уровнем учебного процесса, адаптированным к нуждам нездоровых детей. Во многом эта проблема надуманна, дети, как правило, относятся достаточно толерантно к своим сверстникам с недостатками здоровья и развития. Однако ряд родителей придерживаются именно этой позиции и нередко оказывают всякого рода сопротивление интегрированному обучению. Решающая роль в предупреждении противопоставления детей друг другу, в развитии свободных, естественных, взаимно уважительных отношений, в создании обстановки равенства всех учеников и ценности каждого из них принадлежит учителю. Разрешение проблем образовательной интеграции требует квалифицированного психологического сопровождения, планирования содержательной работы по предупреждению негативных явлений, формированию у родителей и педагогов сознания особого мира детей с обеих сторон шкалы здоровья и в конечном итоге выработке приверженности гуманистическому взаимодействию всех людей, и детей в первую очередь [2].

Поставленные задачи реализуются в нескольких направлениях. В первую очередь инклюзивное образование может быть получено в образовательном учреждении общего типа, создавшем специальные условия для обучения детей с особыми потребностями. Также дети с ограниченными возможностями здоровья могут обучаться по индивидуальным учебным планам в специализированных классах общеобразовательных школ или в условиях домашнего обучения, которое определяется в зависимости от состояния здоровья ребенка. Для

детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью и множественными нарушениями возможно обучение в коррекционно-развивающих реабилитационных центрах [4, с. 37-43].

Вместе с тем объективной является дифференцированность инклюзивного образования, которое различно по содержанию, направленности, целям и методикам обучения в зависимости от особенностей развития детей, состояния их здоровья и вытекающих из них разноуровневых образовательных потребностей. Единая цель инклюзивного образования – качество и результат – достигается разнообразием подходов, условий, учебных планов и программ.

Система специальных заведений закрытого типа (школы-интернаты) имеет ряд негативных факторов, одним из которых являлось отсутствие социального опыта взаимодействия с внешней средой. В формате специализированного или индивидуального обучения не воссоздаются естественные условия социума, ребенок не включается в разнообразные жизненные ситуации, не приобретает необходимых практических навыков. Социальное развитие ребенка в таких условиях не благоприятствует овладению им новыми социальными связями и подготовке к независимому, самостоятельному образу жизни. Полученные знания не всегда оказываются применимыми к окружающей действительности [5, с. 61-63].

Процесс интегрированного обучения сложен и требует значительных затрат, как материальных, так и интеллектуальных. Недостаточная подготовленность снижает эффективность его реализации, а в некоторых случаях сводит на нет. Проводимые мониторинги и сопутствующие исследования показывают снижение общей успеваемости интегрированного класса на 7% при превышении норматива наполняемости класса детьми с особыми потребностями до половины от общего числа учеников. Темп изучения учебных дисциплин снижается с 13 до 15%, отставание от учебных программ увеличивается в той же прогрессии при недостатке учителей-дефектологов и не должном соотношении к детям. Негативное влияние на качество учебного процесса оказывает нехватка или отсутствие учебных материалов и литературы специализированного назначения. До 78% снижается усвоение учебных дисциплин при пользовании общими со здоровыми детьми учебниками даже в условиях индивидуального обучения учителем-дефектологом.

Исходя из целей организации инклюзивного обучения, в качестве развивающей, социально и личностно ориентированной, адаптивной и корректирующей нарушения системы, тенденции необходимых преобразований должны реализовываться в следующих аспектах:

- многовариативность системы – создание разнообразных видов интегрированного образования и оказание медицинских, социальных и образовательных услуг широкого профиля;
- свобода выбора форм организации образования и типа учебного заведения;
- участие родителей в процессе обучения, их тренинговая подготовка силами специалистов, предоставление возможностей дневной занятости;

- работа со здоровыми детьми, обучающимися с детьми с ограниченными возможностями здоровья, а также их родителями, выработка толерантности и адекватного поведения, создание здоровой среды в детском коллективе;
- разработка специального образовательного норматива, регулирующего как определенный образовательный уровень, так и адекватную жизненную компетенцию [3].

При многовариативности подходов к обучению детей с особыми потребностями, безусловно, ведущей является тенденция к интеграции. Приоритетность интегрированного обучения определяется конкретными особенностями развития детей, их возможностями и интересами.

Инклюзивное обучение предполагает создание специальных условий, основными из которых являются малочисленная наполняемость класса, наличие дополнительных педагогических кадров, в том числе со специальным образованием, комплекс индивидуальных учебных программ, планов, методических материалов, литературы, создание адекватных внешних условий, как-то: необходимый уровень комфортности, специализированные средства передвижения и организация адаптивных учебных мест, дистанционные средства обучения, инновационные методы и информационно-коммуникационные образовательные технологии. Важным условием является развитие интерактивности и социальной адаптированности детей [1, с. 3-5.].

Критерием качества образовательной среды является способность обеспечить ребенку личностное развитие и интеграцию в обществе. В первую очередь – это переход к подлинному взаимодействию и общению всех детей без отличий. В этих целях используются различные формы совместной деятельности в условиях безбарьерной среды, чтобы дети могли осваивать в процессе взаимодействия нормы социального поведения и приобретать опыт их воспроизведения.

Обусловленность успешности образовательной интеграции в значительной степени достигается организационными формами и в первую очередь состоянием и условиями учебно-воспитательного процесса. Оптимальный расклад обучения представляется следующим: в инклюзивном классе должно быть не более 15 человек, из них не более трех детей – с тяжелыми нарушениями здоровья и не более пяти – с менее тяжелыми отклонениями. Причем комплектация класса зависит также от однородности заболеваний – недостатки зрения, слуха, двигательных функций, интеллекта и др. Детей с неоднородными нарушениями здоровья может быть в классе не более двух. Учитель-дефектолог, сопровождающий ребенка, должен иметь соответствующую заболеванию специализацию. Благоприятный коррекционно-развивающий учебный процесс может быть организован при наличии квалифицированных специалистов и их совместной деятельности с учителем класса.

Литература

1. Гусева Т.Н. Инклюзивное образование как путь развития и гуманизации общества // Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М., 2010.

2. Дмитриева Т.П. Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении. Методические рекомендации / Отв. Ред. Т.Н. Гусева. – М., 2010.

3. Инклюзивное образование. Выпуск 4. Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду. – М., 2010.

4. Кузнецова Л.В. Построение «Культура включения» – профилактика рисков инклюзивного образования // Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М., 2010.

5. Ялалов Ф.Г. Адаптивная образовательная среда как фактор социализации детей с особыми образовательными потребностями. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: Материалы международной конференции. 19–20 июня 2008 года. – СПб., 2008.

РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА СРЕДСТВАМИ МНЕМОТЕХНИКИ

Литвинова И.Н., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. психол. наук. Ершова В.В.

В настоящее время имеется лишь очень незначительное количество специальной педагогической литературы, отражающей современные представления о характере зрительной памяти и особенностях ее коррекции средствами мнемотехники у младших школьников с нарушением слуха. Так как именно зрительная память обеспечивает длительное хранение информации, что необходимо для прочного усвоения знаний.

Проблемы с развитием памяти, возникающие у детей с нарушениями слуха, начали привлекать внимание психологов в начале XX века. В 30 – 70-е и последующие годы XX столетия проводилось всестороннее изучение психического развития детей с нарушениями слуха [1].

На сегодняшний день их количество превосходит все мыслимые и не мыслимые границы. Приемы запоминания создаются в основном для школьников и студентов. Мнемотехника известна с давних времен и насчитывает как минимум две тысячи лет [5].

Изучением особенностей мнемотехники занимались такие ученые как: А.Р. Лурия, П. Рамус, Ткаченко Т.А., Воробьева В.К., Глухов В.П., Большева Т.В., Ефименкова Л.Н., Зинченко Т.П., Козаренко В.А.

Мнемотехнику в специальной психологии называют по-разному: Воробьева В.К. называет эту методику сенсорно-графическими схемами, Ткаченко Т.А. – предметно-схематическими моделями, Глухов В.П. – блоками-квадратами, Большева Т.В. – коллажем, Ефименкова Л.Н. – схемой составления рассказа[4].

Мнемотехника, как считает Т.П. Зинченко, представляет собой систему различных приемов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования искусственных ассоциаций. По мнению Т.П. Зинченко, в мнемотехнике содержится правильное представление о том, что успешность работы памяти зависит от тех или иных способов запоминания. Это положе-

ние широко разрабатывается в современной психологии. Формирование приемов смысловой, логической обработки запоминаемого материала рассматривается как основной путь не только повышения эффективности работы памяти, но и ее развития и воспитания [3].

Большое значение в коррекционно-развивающей работе с младшими школьниками с нарушением слуха имеет использование мнемотехники.

Мнемотехника – от греч. «Mnemonikon» система различных приемов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования дополнительных ассоциаций [7].

Такие приемы особенно важны для младших школьников с нарушением слуха, так как мыслительные задачи решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального.

Мнемотехника основана на нескольких простых принципах. Процессом запоминания можно управлять сознательно, если запоминание осуществляется в зрительной аналитической системе. Запись образов в память реализуется простой мыслительной операцией «Соединение образов». Для быстрого преобразования любых видов информации в образы, применяется ограниченный набор приемов кодировки. Длительность сохранения сведений в памяти зависит от частоты активизации запомненной информации. При необходимости эта информация в зрительных образах может быть переведена на рефлекторный (автоматический) уровень припоминания. В этом случае запомненные сведения припоминаются очень быстро и освобождаются от вспомогательных зрительных образов. Возможности запоминания с помощью методов мнемотехники в десятки раз превышают возможности обычной зрительной памяти [4].

Особенностью данной методики является не применение изображения предметов, а символов для опосредованного запоминания. Это значительно облегчает детям с нарушением слуха поиск и запоминание слов. Символы максимально приближены к речевому материалу.

У младших школьников с нарушением слуха важно развивать зрительную память, используя символы, схемы, которые лежат в основе образования искусственных ассоциаций, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти, что и составляет суть мнемотехники. Опора на визуальный образ очень важна и обязательна, так как если при воспроизведении текста этот зрительный образ не возникает в воображении, то ребенок не понимает этого текста [2].

Таким образом, приём символизации это наиболее короткий путь к формированию процесса запоминания и точной передачи информации, требующей дословного повторения. Для этого достаточно схематичного изображения отдельных частей, что облегчит запоминание и последующее воспроизведение целостного образа в рифмованной форме.

Именно эти наблюдения в практике коррекционной работы и подсказали необходимость выбора системы мнемотехники, позволяющей развивать зрительную память у младших школьников с нарушением слуха через приёмы опосредованного запоминания.

Особое место в работе с детьми с нарушением слуха в этом направлении занимает дидактический материал в форме мнемотаблиц и схем-моделей.

Мнемотаблица – это схема, в которую заложена определенная информация. Для детей младшего школьного возраста с нарушением слуха необходимо давать цветные мнемотаблицы, так как в памяти у детей с нарушением слуха быстрее остаются отдельные образы.

Использование мнемотаблиц на занятиях позволяет младшим школьникам с нарушением слуха эффективнее воспринимать и обрабатывать зрительную информацию, перекодировать, сохранять и воспроизводить ее в соответствии с поставленными задачами.

Как считает Полянская Т.Б., использование опорных рисунков для обучения увлекает детей с нарушением слуха, превращает занятие в игру. Как уже было отмечено, в младшем школьном возрасте преобладает зрительная (образная) память, и запоминание носит произвольный характер зрительный же образ, сохранившийся у ребенка после прослушивания, сопровождающегося просмотром рисунков, позволяет значительно быстрее запомнить информацию [7].

Чаще всего младшим школьникам с нарушением слуха предлагается самим зарисовать символы в предложенную схему-модель. Рисунки (значки-символы) фиксируются в доступной детям с нарушением слуха схематичной форме и их количество в схеме-модели могут изменяться в зависимости от содержания – ознакомления детей с предметами, объектами и их характерными признаками.

В одном из научных трудов Козаренко В.А. работа с мнемотаблицами предполагает несколько этапов:

1. Учить детей с нарушением слуха заменять ключевые слова в предложениях значками символами; учить зарисовывать предметы и явления природы;
2. Самостоятельно, с помощью знаков – символов, заполнять схему мнемотаблицы. Использовать мнемотаблицу как план;
3. Закреплять изученный материал путем неоднократного повторения рассказа с опорой на составленную ранее мнемотаблицу.

Особенностью данной методики является не применение изображения предметов, а символов для опосредованного запоминания. Это значительно облегчает детям поиск и запоминание слов. Символы максимально приближены к речевому материалу [4].

Таким образом, изучив психологическую литературу по данной проблеме, мы пришли к следующему выводу:

- мнемотехника особенно важна для младших школьников с нарушением слуха, так как мыслительные задачи решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального.

- использование мнемотехники на занятиях позволяет младшим школьникам с нарушением слуха эффективнее воспринимать и обрабатывать зрительную информацию, перекодировать, сохранять и воспроизводить ее в соответствии с поставленными задачами.

- включение мнемотехнических приёмов в коррекционно-развивающий процесс является одним из факторов его успешности, но при этом необходимо учитывать

индивидуальные особенности детей той или иной категории при подборе и организации коррекционного воздействия на память с элементами мнемотехник.

Литература

1. Боскис Р.М., Влодавец В.А., Выгодская Г.Л.; под ред. Соловьева И.М. / Психология глухих детей Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования. – (2-е изд., стер.). – М., 2006.
2. Головниц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика. – М, 2001.
3. Зинченко Т.П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии. – СПб., 2002.
4. Козаренко В.А. Учебник мнемотехники. Система запоминания “Джордано». – М. 2002.
5. Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти // Психология памяти: Хрестоматия / Ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. – М., 2000.
6. Ляудис Н.В. Память в процессе развития. – М.. 1991.
7. Полянская Т.Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие. – СПб., 2009.

ОБЩЕНИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Никитина Н., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. психол. наук Шаповаленко З.И.

Человек не может жить, работать, удовлетворять свои материальные и духовные потребности, не общаясь с другими людьми. Исторически и в процессе индивидуального развития общения является необходимым условием существования личности, одним из важнейших факторов ее социального развития. Будучи существенным аспектом многих разновидностей человеческой активности, общения отражает объективную потребность людей в объединении, сотрудничестве друг с другом, а также является условием развития самобытности, целостности, индивидуальности человека.

Понятие «общение» употребляется в психологической литературе в разных значениях: как обмен мыслями, чувствами, переживаниями (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн), как одна из разновидностей человеческой деятельности (Б. Г. Ананьев, Н. С. Каган, И. С. Кон, А. А. Леонтьев), как специфическая социальная форма информационной связи (А. Д. Урсул, Л. А. Резников и др.).

Такая разноплановость в определении этого понятия объясняется его многоаспектностью, междисциплинарным характером, а также сложностями выделения общения как специфического явления из других сфер общественной жизни – производственной, политической, культурной.

Многогранность общения оказывается даже в тех словосочетаниях, которые очень часто употребляются как в научном, так и в обыденном понимании: «духовное», «материальное», «межличностное», «массовое», «интимное» и прочее общение. И это не удивительно, ведь большинство разновидностей человеческой

деятельности: труд, игра, учение, война, торговля, любовь, туризм, воспитание, управление и т.п., оказываются тесно связанными с категорией общения.

Общение для человека – это его среда обитания. Без общения невозможно формирование личности человека, его воспитание, интеллектуальное развитие, приспособление к жизни.

С научной позиции Г. М. Андреевой, можно дать следующее обобщающее определение данному феномену. Общение – это сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в деятельности совместной; включает в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание партнера [2].

Общение представляет собой довольно сложный и многогранный процесс, его изучением занимаются представители разных наук – философы, социологи, культурологи, психологи и лингвисты.

Изучение проблемы общения в отечественной психологии имеет свою традицию. Названная проблема разрабатывалась в трудах В.М. Бехтерева, который впервые поднял вопрос о роли общения как фактора психического развития человека, но сам процесс общения у Бехтерева еще не был объектом самостоятельного исследования [3].

В трудах Б.Г. Ананьева общение выступает как одна из форм жизнедеятельности, условие социальной детерминации развития личности, формирования психики человека [1].

Общение, по мнению Б.Ф. Ломова, принадлежит к базовым категориям психологической науки. Оно не уступает проблемам деятельности, личности, сознания [4].

Общение – это весь спектр связей и взаимодействий людей в процессе духовного и материального производства, способ формирования, развития, реализации и регуляции социальных отношений и психологических особенностей отдельного человека, подчёркивает Г.М. Андреева, которое осуществляется через прямые или косвенные контакты, в которые вступают личности и группы [2].

Общение может осуществляться вербальным и невербальным путем. По мнению Ю.С. Степанова, знание «бессловесного языка» во многом определяется нашей общей психологической культурой и культурой нашего общения. Именно от умения понимать без слов часто зависит успех в деловых и личных отношениях между людьми [4].

Отечественная психологическая наука имеет давние традиции относительно исследования категории общения и выявления ее специфически-психологического аспекта. Принципиальным является вопрос взаимосвязи общения и деятельности. Совместная деятельность и общение протекают в условиях социального контроля на основе социальных норм – принятых в обществе образцов поведения, которые регламентируют взаимоотношения людей.

Исходя из идеи единства общения и деятельности, под общением понимают реальность человеческих отношений, которая предусматривает любые формы совместной деятельности людей (Б.Г. Ананьев, А.А. Леонтьев,

С.Л. Рубинштейн и др.). К тому же, люди не просто общаются в ходе выполнения ими определенных функций, но они всегда общаются во время соответствующей деятельности.

В интерпретации проблемы общения можно выделить ряд подходов.

Субъект-субъектный подход к проблеме общения преодолевает одностороннее понимание общения как формы или вида деятельности. В свое время Б.Ф. Ломов и его сотрудники сделали вывод о необходимости формулирования нового методологического принципа – принципа общения как субъект-субъектного взаимодействия, основываясь на котором, общение является особой самостоятельной формой активности субъекта [4, с. 34-47].

Современная психологическая наука изучает две основные формы общения: в одном случае – это способ организации деятельности, в другом – удовлетворение потребности человека в другом человеке, в живом контакте с ним. Общение, таким образом, определяется как форма взаимодействия субъектов, которая мотивируется их стремлением выявить психологические качества друг друга и в ходе которой формируются межличностные отношения между ними (привязанности, дружбы или неприязни).

Одновременно под совместной деятельностью понимаются ситуации, при которых межличностное общение людей подчиняется общей цели – решению конкретного задания.

Кроме субъект-субъектного подхода к изучению природы общения, который еще в психологической литературе называют диалогическим (партнер по общению остается для собеседника значимой, уникальной, неповторимой личностью), имеют место и другие подходы.

Моносубъективный подход опирается на представление о том, что человек в этом мире практически одинок, и общение для него является эпизодом в его жизни. При этом другой человек в жизни человека не играет заметной роли.

Согласно с полииндивидуальным подходом, индивид не просто один в этом мире, а один из многих других. И влияние одного человека на другого основывается на учете психики последнего.

Интерсубъективный подход имеет своим основанием согласие, которое означает одинаковое понимание людьми ситуации. Общаясь, люди уступают друг другу в разговоре, приспособляются друг к другу, строя межличностные связи. В случае, когда аргументы одного партнера не совпадают с ожиданиями другого, то общение приобретает субъект-объектный характер.

Общение является социальным явлением, природа которого проявляется в социуме, в среде людей во время передачи социального опыта, норм поведения, традиций и др. Общение способствует обогащению знаний, умений и навыков участников совместной деятельности, удовлетворяет потребность в психологическом контакте, является механизмом воспроизведения событий, настроений, координирует усилия людей, помогает объективному выявлению особенностей поведения партнеров, их манер, черт характера, эмоционально-волевой и мотивационной сферы.

Как известно, общение является чрезвычайно сложным феноменом в жизни индивида и человечества в целом, оно охватывает большое количество взаимосвязей, межличностных отношений, осуществляется в различных формах и с помощью различных средств, которые являются неотъемлемым фактором культуры и постоянно совершенствуются и обогащаются.

В результате общения происходят определенные контакты, межличностные отношения, осуществляется объединение (или разделение) людей, вырабатываются правила и нормы поведения. Успешность любых контактов зависит от налаживания взаимопонимания между партнерами по общению. В реальных межличностных контактах раскрывается весь спектр качеств личности, ее коммуникативный потенциал, социальная значимость, оказываются человеческие симпатии и антипатии, любовь и дружба, совместимость и несовместимость, привлекательность и вражда.

В связи с этим чрезвычайно важно знать те взаимоотношения, которые сложились между членами контактной группы, ведь от них, в конечном итоге, зависит вся система общения отдельной личности, развитие ее коммуникативного потенциала, средства, используемые в процессе взаимодействия.

Таким образом, обобщая вышесказанное можно заключить, что общение рассматривается как сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, реализуемый в процессе совместной деятельности, в процессе которого осуществляется не только взаимный обмен деятельностью, но и представлениями, идеями, чувствами людей. Общение – это своеобразная форма взаимодействия субъектов, направленная на выявление их психологических качеств, влияющих на характер межличностных отношений между ними, осуществляемое в различных формах и с помощью различных средств.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л., 1968.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 2006.
3. Бехтерев В.М. Коллективная рефлексология // Избранные работы по социальной психологии. – М., 1994.
4. Ломов Б.Ф. Категория общения и деятельности в психологии // Вопросы философии. –1979. – № 8.
5. Степанов Ю.С. Язык внешности. – М., 2003.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОВЛАДЕНИЯ НАВЫКОМ ЧТЕНИЯ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Оленникова М., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. пед. наук Артеменкова Л. Ф.

Нарушение деятельности анализаторов и психических процессов у детей с нарушениями интеллекта приводит к неполноценности психофизиологической

базы формирования письменной речи. Поэтому дети младшего школьного возраста испытывают затруднения при овладении всеми операциями и действиями, которые входят в процесс чтения.

Наибольшие трудности при овладении навыком чтения детьми данного контингента связаны с нарушением фонематического слуха и звукового анализа и синтеза. Р.И. Левина отмечает, что дети младшего школьного возраста с трудом дифференцируют акустически сходные фонемы и поэтому плохо запоминают буквы, так как каждый раз соотносят букву с разными звуками. Иными словами, происходит нарушение системы перекодировки и кодировки буквы в звук и звука в букву [5].

Условием овладения читательской деятельностью является знание способов чтения, способов смысловой обработки текста, владение определенными умениями и навыками, которые не должны развиваться спонтанно.

Одним из вариантов повышения качества чтения в начальной школе является целенаправленное управление обучением чтению. Уроки чтения в III классе коррекционной школы VIII вида организуются как уроки объяснительного чтения. Объяснительное чтение предполагает полное и подробное объяснение учителем содержания прочитанного. В процессе объяснительного чтения решаются следующие задачи: совершенствование навыков сознательного, правильного, беглого, выразительного чтения; расширение и углубление знаний учащихся об окружающем мире; формирование положительных личностных качеств учеников; развитие всех видов речевой деятельности в единстве с развитием мышления, мыслительных операций, познавательной деятельности в целом; формирование элементарных литературоведческих представлений; формирование элементов самостоятельной читательской активности.

В специальной (коррекционной) школе детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта учат пользоваться двумя способами чтения (по слогам и целыми словами), так как только в этом случае они смогут постепенно переходить от послогового чтения к быстрому «узнаванию» слова. В процессе проработки связного текста учителю рекомендуется показать учащимся образец правильного чтения и затем неоднократно читать материал вместе с детьми.

Заинтересованность учащихся при повторном чтении достигается за счет постоянной вариативности заданий и подчеркнутого интереса учителя к новому виду деятельности детей. Актерские данные (эмоциональность, выразительность, умение играть роль заинтересованного участника всего происходящего) необходимы педагогу любого типа школы, но еще в большей степени тому, кто обучает и воспитывает умственно отсталых детей [4].

Одним из эффективных педагогических условий работы по выработке у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта навыка правильного чтения являются ежедневные специальные упражнения, способствующие правильному воспроизведению слоговых структур и слов, которые могут вызывать затруднения при чтении текста [2].

Конкретными их задачами являются: установление связи между зрительными и речедвигательными образами слогов и слов, дифференциация сходных единиц чтения, накопление в памяти слогов и слов, читаемых глобально, слияние в единый процесс восприятия и осмысления слова.

Несомненно, что предварительные упражнения в правильном чтении решают и такую задачу, как совершенствование произносительных навыков учащихся, так как прочтение слогов и слов предполагает четкость их артикулирования. Однако в противоположность артикуляционной гимнастике с ее нацеленностью на укрепление мышц артикуляционного аппарата, на четкость произношения звуков эти упражнения, прежде всего, готовят детей правильному прочтению слов текста.

Р.И. Лалаева рекомендует специальные приёмы, способствующие выработке правильного чтения [4]:

1. Звуко-буквенный анализ слов. Работа с классной разрезной азбукой. Трудное слово произносится по слогам, анализируется, составляется из букв разрезной азбуки и затем плавно прочитывается. Иногда трудное слово записывается на доске по слогам и прочитывается.

2. Чтение таблиц с трудными словами и предложениями. Их учащиеся сначала читают по слогам, затем слитно.

3. Чтение небольших текстов, написанных на доске. В текст включаются слова, в которых учащиеся чаще всего делают ошибки (слова со стечением согласных, с твердым и мягким знаками, слова с буквой ё и т. д.).

4. Самостоятельное выделение учащимся из текста слов, прочтение которых требует помощи учителя.

5. Своевременное объяснение значения слова.

6. Хоровое чтение трудной части рассказа. В след за этим данную часть читают слабые учащиеся.

7. Применение указок при чтении. Указка облегчает ориентировку на странице, помогает целостному, а поэтому правильному восприятию слова, мобилизует учащихся с неустойчивым вниманием, с нарушением зрительных восприятий.

8. Распределение частей текста для чтения между учащимися с учетом возможностей каждого.

9. Коллективное обсуждение правильности чтения отдельных учеников. Все учащиеся по своим книгам следят за чтением товарищей. После прочтения соответствующей части идет обсуждение качества чтения каждого ученика.

А.К. Аксёнова отмечает, что не менее важно для формирования навыка правильного чтения организовывать наблюдения учащихся за чтением друг друга. Только при активности всего класса можно добиться того, чтобы школьники читали текст в течение всего урока либо вслух по вызову учителя, либо про себя, следя за чтением одноклассника. Для организации таких наблюдений можно использовать различные приемы: медленное чтение учителя; комбинированное чтение, когда в тексте выделяются предложения для чтения их хором;

сопряженное чтение; контроль детей за чтением товарищей с последующим сообщением количества и характера допущенных ошибок [1].

В развитии навыка сознательного чтения огромное значение имеют те виды занятий, которые проводятся в условиях общеобразовательной школы, а именно: подготовка учащихся к восприятию текста, словарная работа, выразительное первоначальное чтение произведения учителем, чтение текстом учащимися, анализ прочитанного при повторном чтении, составление плана, пересказ, работа над выразительными средствами художественного произведения, характеристика героя, творческая деятельность школьников. Эти виды работы приобретают ряд специфических черт в специальной (коррекционной) школе. Так, подготовка учащихся к восприятию текста не ограничивается только проведением предварительной беседы, как предлагает методика массовой школы, а проводится более углубленно, с использованием целого ряда других приемов и методов.

Чтобы повысить работоспособность детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта на всех этапах урока, можно использовать приемы, о которых говорится в методике М. Ф. Гнездилова [1]:

- 1) соответствующие задания учителя;
- 2) предварительное спланированное чтение;
- 3) коллективное комбинированное чтение.

Учителю приходится чаще всего пользоваться дедуктивным методом, когда от общего вопроса учащиеся идут к выявлению деталей, которые могут помочь углубленному пониманию прочитанного. Кроме того, в младших классах специальной (коррекционной) школы следует избегать чересчур детальных вопросов по содержанию, так как их обилие может запутать учащихся, отвлечь их от понимания главной мысли произведения.

Работа над составлением плана прочитанного в специальной (коррекционной) школе начинается с III класса, причем составление картинного словесного плана в младших классах протекает коллективно, при постоянной помощи со стороны учителя. Заголовки к частям рассказа подбираются в виде вопросительных, повествовательных и реже назывных предложений [3].

Заключительной стадией работы над произведением являются творческие работы – рисунки к тексту, изготовление макетов, составление монтажей, альбомов, инсценировки, а в старших классах, кроме того, сочинения на различные темы, связанные с прочитанным, изложения коротких отрывков.

Указанные виды фронтальной работы, способствующие формированию навыка сознательного чтения, не всегда оказываются эффективными в отношении отдельных детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта. Приходится прибегать к ряду дополнительных приемов.

Дети с нарушениями интеллекта нуждаются в дополнительных стимулах, мобилизующих внимание: поощрении (если ученику удалось сохранить внимание хотя бы на небольшой промежуток времени), частых вызовов для ответа, проведении занятий в игровой форме.

На уроках чтения нужно специально заботиться о приёмах организации мыслительных процессов, помогать учащимся в осознании смысловой структуры текста. Наибольшие возможности для развития сознательности чтения заложены в следующих видах работ: предварительная беседа; беседа в связи с разбором частей текста и всего рассказа в целом; работа над планом и пересказом прочитанного; словарная работа [4].

Способствует сознательности чтения также работа по составлению плана, которая помогает осознать отдельные части произведения и охватить его в целом, понять, в какой последовательности ведется рассказ.

Самым распространенным видом чтения в специальной (коррекционной) школе является чтение вслух. Только чтение вслух даёт возможность учителю выработать у детей умение читать выразительно, показать красоту, ритм и напевность стиха, выявить особенности речи действующих лиц. Значение чтения вслух возрастает в связи с необходимостью постоянно контролировать, особенно на первых порах, его правильность. В свою очередь навык молчаливого чтения вырабатывается с большим трудом в силу его самостоятельности и меньшей мотивированности. Читая текст без помощи учителя, дети с нарушениями интеллекта затрудняются самостоятельно выделить существенные связи описываемых событий, установить их причинную зависимость.

Виды и приемы работы по развитию этого навыка могут быть следующими:

1. Отчетливое произнесение звуков, слогов, слов, скороговорок, четверостиший во время артикуляционной гимнастики.
2. Хоровое чтение – для отработки умений регулировать силу голоса, воспроизводить мелодику и темп речи учителя.
3. Подражание образцу выразительного чтения.
4. Чтение по ролям, драматизация текста.
5. Упражнения на формирование умения сознательно пользоваться некоторыми видами интонационных средств [1].

Работа по развитию навыков правильного, беглого, выразительного и сознательного чтения у детей с нарушениями интеллекта протекает в единстве.

Таким образом, для того чтобы дети младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта смогли в полной мере овладеть навыком чтения, необходимо организовать следующие психолого-педагогические условия:

- учет особенностей познавательного развития детей с нарушением интеллекта. Этим объясняется небольшой объем требований, предъявляемых к учащимся специальной школы и учитывающих определенную динамику их развития по сравнению с предыдущими годами обучения;
- формирование мотивации к овладению навыком чтения, за счет вариативности предлагаемых заданий;
- организация специальных методов и приемов формирования навыка чтения.

Литература

1. Аксенова А.К. Методы обучения русскому языку в коррекционной школе. – М., 2002.

2. Васильева М.С. Актуальные проблемы обучения чтению в начальных классах. – М., 2007.
3. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. – М., 2001.
4. Лалаева Р.И. Нарушения речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников. – М., 1988.
5. Левина Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей. – М., 2000.

ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Оленникова М., г. Ставрополь

Научный руководитель: ст. преподаватель Алексеева М.Н.

Для человечества в семье находят отражение все социальные проблемы характерные для современного общества. Соответственно, все виды технологий социальной работы в той или иной мере затрагивают семью – направленные на социальную реабилитацию инвалидов или детей-инвалидов, оказывающие помощь малообеспеченным, женщинам, военнослужащим и т.д. Есть также специфические технологии, предназначенные для оказания помощи самой семье как таковой.

Технология работы с семьей обусловлена следующими факторами: сложностью объекта, условиями, характеристиками и проблемами, а также потенциалом развития [2].

Особенности, которые содержит семья как объект социальной работы, позволяют рассматривать ее как специфическую целевую группу. Основными характеристиками семьи при этом представляются: тип семьи; проблемы; условия, сдерживающие и стимулирующие функции, что дает основание для выбора технологий социальной помощи.

Для социальной работы неправильная ориентация может быть причиной постановки нереалистических целей, выбора неэффективных технологий и методик. В значительной степени основные трудности и потребности в профессиональной помощи семье зависят от ее типа.

Семьи могут различать по критерию детности. Среднее число детей на одну семью без учета ее детности 1,1, среднее число детей в семье, их имеющей – 1,6. Многодетность на большинстве территорий РФ фиксируется при наличии трех и более детей, и всего таких семей в стране чуть более трех млн.

Существует типология социального риска, т.е. выделение семей, где по объективным или субъективным условиям социальное функционирование затруднено, они практически неизбежно находятся в состоянии жизненного затруднения и нуждаются в помощи со стороны государственной системы социальной защиты и социального обслуживания. Это семьи беженцев и вынужденных переселенцев; малообеспеченные семьи, семьи с избыточной иждивенческой нагрузкой (многодетные или имеющие в своем составе инвалидов), где на одного ра-

ботающего приходится более одного иждивенца; семьи, воспитывающие детей-инвалидов; неполные семьи; семьи военнослужащих срочной службы. В последнее время к ним прибавляются такие категории, как семьи безработных; семьи военнослужащих-контрактников; семьи, проживающие в экологически и экономически неблагополучных регионах; семьи, связанные с предприятиями и учреждениями, где не выплачивают заработную плату [3].

В сущности, все функции, которые когда-то принадлежали преимущественно семье, сегодня могут быть осуществлены вне ее. В связи с этим встает вопрос, остается ли семья фундаментальным социальным институтом, вне рамок которого существование человека невозможно.

Этот теоретический вопрос подкрепляется усиливающейся нестабильностью семейного образа жизни, нарастанием кризисных явлений, которые свойственны и нашей стране, переживающей социально-экономические трудности, и экономически благополучным странам, не испытывающие в последние годы такого резкого падения уровня жизни своего населения, наблюдают аналогичные трудности в функционировании своих семей.

Многодетные семьи, когда-то составлявшие большинство на территории России (в начале века в европейской части страны на каждую семью приходилось в среднем восемь детей) в настоящее время устойчиво занимают незначительную долю (7,5%) от общего количества семей [4, с. 29].

Причинами недостаточной социализации детей из многодетных семей является: временная загруженность родителей, низкий уровень образованности самих родителей (9% не имеет образования вообще, 40% многодетных родителей не имеют профессионального образования), снижение возможностей для культурного проведения досуга, неблагоприятный психологический климат семьи, неблагоприятная социальная обстановка в семье (алкоголизм, наркомания).

По мнению Е.И. Холостовой, у многодетных семей есть общая социальная проблема – неадекватное отношение ребенка к собственной индивидуальности, к своей личности.

Направления деятельности, значимые для многодетных семей:

- обеспечение условия для преодоления негативных тенденций и стабилизации материального положения российских многодетных семей;
- улучшение охраны здоровья семей, поддержка развития семейного предпринимательства, фермерства;
- дальнейшее развитие системы семейных пособий, обеспечение своевременности их выплат;
- укрепление фонда государственного и муниципального жилья, сохранение льготности обеспечения жильем многодетных семей;
- усиление помощи многодетной семье в воспитании детей [2].

В современных условиях происходит становление новых подходов и реализация форм помощи многодетной семье. Приобретает актуальность дифференцированный и адресный подход, направленный на активизацию потенциала собственных жизненных сил и возможностей семьи и предполагающий все-

сторонний учет особенностей социального положения многодетной семьи, ее потребностей, интересов.

Деятельность социальных работников по содействию или решению проблем многодетных семей должна осуществляться в двух направлениях:

1. Работа по привлечению (на основе знания нужд и потребностей семьи и проживающих в ней лиц) различных организаций и служб, способных помочь многодетной семье. При этом социальный работник действует в тесной связи с другими службами на основе партнерских связей.

2. Непосредственная помощь социального работника многодетной семье, включая различные виды работ: выявление и учет семей: количество членов семьи, пол и возраст детей и родителей, материальное положение семьи т.д.; определение основных проблем и трудностей семьи; установление основных направлений в оказании помощи; конкретная деятельность социального работника по различным видам помощи.

Семьи, воспитывающие детей – инвалидов, обладают всеми проблемами, связанными с инвалидностью (малообеспеченность, ограничения в жизнедеятельности и т.д.). Выбор в пользу своего ребенка, за оставление его в семье, может считаться достаточно серьезным решением, так как трудности, связанные с его воспитанием, чрезвычайно велики. Сеть учреждений, оказывающих родителям помощь в такой деятельности, пока далеко не достаточна [1].

По мере улучшения социальной ситуации в России, когда задачи обеспечения выживания отодвинутся на задний план, проблемы семейной терапии, совершенствования и стабилизации семейных отношений выдвинутся на первое место. Как правило, родители неблагоприятных семей – люди далекие от педагогики, мало интересующиеся проблемами семейного воспитания. Поэтому очень важно им в этом помочь.

Виды и формы социальной помощи, направленные на сохранение семьи, как социального института в целом и каждой конкретной семейной группы, нуждающейся в поддержке, можно подразделить на 1) экстренные, направленные на выживание семьи; 2) социальную работу, направленную на поддержание стабильности семьи; 3) социальную работу, направленную на социальное развитие семьи и ее членов.

Остановимся на видах экстренной помощи, которые связаны с реагированием на внутрисемейную жестокость. Самый опасный для личности, здоровья и жизни вид жестокого обращения – физическое и сексуальное насилие. Физическое и сексуальное насилие разрушительно влияет на взрослых, тем более, на детей. Для лиц, переживающих его, характерны сохраняющиеся надолго депрессивные состояния, приступы тревожности, страх прикосновений и контактов, ночные кошмары, чувство изолированности и низкая самооценка.

Защита более слабых членов семьи, в первую очередь детей от жестокого обращения в семье – одна из важнейших задач социального работника. Желательно знать прямые и косвенные признаки, которые могут указывать на наличие жестокого обращения в семье по отношению к детям. Иногда родители

не разрешают ребенку посещать школу. Дети отстают в развитии, хуже учатся. У них мало или вовсе нет друзей. Ребенок не доверяет взрослым, особенно тем, которые находятся близко. Совокупность таких признаков должна стать причиной для серьезного исследования ситуации в семье. Как правило, есть необходимость немедленного удаления ребенка из такой семьи и помещения его в учреждение социальной реабилитации. Проявление жестокости по отношению к детям, не корригируемое поведение взрослых могут служить предлогом для возбуждения дела о лишении родительских прав или уголовном преследовании виновного в жестокости обращения [5, с. 63].

Работа с трудными детьми и подростками включает диагностику семейной и школьной ситуации, выявление первичной социальной сети ребенка, обязательно анализ его медико-социального и интеллектуально-психологического статуса. На основе данных, полученных в ходе этой диагностики, составляется программа работы с семьей ребенка, разрешения его школьных проблем, вовлечения его в более благоприятную социальную сеть.

Важной задачей является также психокоррекционные мероприятия, изменения самооценок взрослых и детей, отучение от негативных стереотипов и выработка навыков стереотипов положительного, доброжелательного и уважительного обращения друг к другу.

В случае работы с семьей алкоголика диагностика выявляет основную причину злоупотребления спиртными напитками и сопутствующие обстоятельства. Для этого необходимо изучение личностей как самих пьющих, так и членов их семей, а также изучение социальной биографии.

Далее составляется программа работы с самим наркозависимым лицом, с его семьей, с социальным окружением. Она будет включать лечебные мероприятия, консультации, психотерапию и психокоррекцию, возможно, социально-трудовую реабилитацию самого алкоголика и его семьи.

Социальная работа с такой семьей начинается с тщательного изучения действительной семейной проблемы, по поводу которой супруги чаще всего имеют неверные представления, ознакомления с их личностями, семейными и брачными установками. Соответственно семейная терапия включает в себя нахождение компромисса в культурно-смысловой сфере, коррекцию накопившихся социально-психологических стереотипов, обучение навыкам неконфликтного общения. Такая работа проводится путем индивидуальных бесед и интервью, групповой психотерапии или игровой терапии.

Надо сказать, что осознание реальной семейной проблемы имеет не только диагностическое, но и терапевтическое значение, когда обнаружение и осознание затруднения заставляет членов семьи пересмотреть свое поведение. Одной из таких многосторонних методик является построение генограммы семьи. Генограмма – это схема семейной истории, создаваемая по определению правилам и отражающая взаимоотношение в поколениях прародителей, родителей и в самой исследуемой семье.

Технологии коррекции семейных взаимоотношений многочисленны, многие из них входят в рамки психологических или педагогических наук. Выбор их

определяется как обстоятельствами конкретной социальной ситуацией, включая характерологические черты клиентов, так и личностными качествами самого специалиста по семейной терапии, его вкусами и предпочтениями. Сущностью всех применяемых средств является работа по осуществлению и закреплению тех изменений, которые приведут семью к желанной стабилизации. К сожалению, далеко не все виды семейных дисфункций поддаются коррекции, причем зависит это не только от недостаточности или неадекватности усилий специалиста по семейной работе. Иногда можно с большой долей вероятности предсказать неблагоприятный прогноз.

Таким образом, анализ семьи с точки зрения социальной помощи показывает, что семья, как целевая группа социальной работы – это внутренняя дифференцированная социальная группа, требующая специфических технологий и приемов социальной работы по разрешению проблем, обусловленных трудной жизненной ситуацией, ограничением реализации своих функций содержания и технологии социальной работы с семьей опираются на типы и проблемы семей. Важным является то, на какой правовой базе формируется практика помощи семье.

Литература

1. Грачев Л.К. Программа социальной работы с семьями, имеющими детей-инвалидов. – М., 1992.
2. Гуров В.Н. Теория и методика социальной работы с семьей – Москва-Ставрополь, 1998.
3. Кевля Ф.И. Социально-педагогическая поддержка семей и детей группы риска // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – №1. – 1998.
4. Панова А.М. Социальная защита семьи: современная ситуация, проблемы, пути, решения: В 2-х кн. – М; Ставрополь, 1997.
5. Шептенко П.А., Воронина Г.А. Методика и технология работы социального педагога. – М., 2001.

ГИДРОГИМНАСТИКА КАК ОДИН ИЗ ПРИЁМОВ ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ КОРРЕКЦИИ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Пименова Елена, г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. пед. наук Акименко В.М.

На протяжении нескольких лет создавалась система программно-методического обеспечения для организации пальчиковой гимнастики с гидромассажем для детей, имеющих нарушения речи. Система программно – методического обеспечения способствует формированию и развитию моторных умений и навыков, определяющих корректировку речи и устранение дефекта.

В группе должно быть создано коррекционно-оздоровительное пространство: зоны речевой и двигательной активности, центр игры и отдыха, «водная» зона.

Создавая систему работы по развитию мелкой моторики пальцев рук, надо использовали гидрогимнастику и гидромассаж.

Вода, соль и массаж как лечебные профилактические средства были известны еще в глубокой древности [1, с. 16-19]. Воздействие на воду образует микроволны, которые усиливают давление на организм человека. Кожа рук, с ее обширной сосудистой системой и огромным количеством рецепторов, является механическим передатчиком раздражения в кору головного мозга. Помимо раздражения кожных рецепторов, вода оказывает механическое давление на мышцы, в результате чего они расслабляются и снимается патологическое напряжение [2].

Для проведения занятий с водой требуется специальное оборудование: емкости для воды, соль, салфетки, крем, термометры.

Система выполнения упражнений в воде предполагает регулярное их выполнение в утренний отрезок времени в течение 10-15 минут.

Обязательны контрастные ванночки для рук (при температуре 18 и 36 градусов: в теплой воде 7-8 сек., в прохладной воде 3 – 4 сек.) и такие упражнения, как растирание, пощипывание и похлопывание.

Массаж в воде с предметами:

1. С каучуковым мячиком:

- прокатывание мячика между ладонями рук;
- прокатывание мячика между пальцами рук;
- прокатывание мячика по тыльной стороне правой руки левой ладонью и наоборот;
- прокатывание мячика между указательными пальцами левой и правой рук, средними, безымянными и мизинцами.

Массаж в воде с предметами:

1. С каучуковым мячиком:

- прокатывание мячика между ладонями рук;
- прокатывание мячика между пальцами рук;
- прокатывание мячика по тыльной стороне правой руки левой ладонью и наоборот;
- прокатывание мячика между указательными пальцами левой и правой рук, средними, безымянными и мизинцами.

Самомассаж с некоторыми осложнениями в движениях и действиях с предметами помогает образовывать связь между тонкими движениями пальцев рук и речевой зоной.

Массаж в воде с предметами:

1. С каучуковым мячиком:

- прокатывание мячика между ладонями рук;
- прокатывание мячика между пальцами рук;
- прокатывание мячика по тыльной стороне правой руки левой ладонью и наоборот;
- прокатывание мячика между указательными пальцами левой и правой рук, средними, безымянными и мизинцами.

2. С четырехгранной палочкой, обмотанной проволокой:

- прокатывание палочки от основания ладони к подушечкам пальцев;
- прокатывание палочки по ладоням;
- прокатывание палочки по пальцам;
- прокатывание палочки поочередно между указательными пальцами, средними и т.д.

3. С двумя бусинками:

- Прокатывание двух бусинок между ладонями круговыми движениями;
- Прокатывание двух бусинок между ладонью правой и тыльной стороной левой руки и наоборот;
- Прокатывание бусинок в тазике с водой поочередно каждым пальцем одновременно левой и правой рукой;
- Перекладывание бусинок двумя пальцами обеих рук с одного тазика в другой.

Необходимое оборудование:

- для прокатывания: 4-х гранные палочки, пластмассовые, деревянные и рельефные бигуди, массажеры;
- массажеры – каталочки с разным количеством предметов, бигуди с шипами, палочки с разной поверхностью;
- для круговых вращений используем: разное количество бусинок, грецкие орехи, косточки, камушки (предметы с твердой поверхностью).

Для того чтобы дети различали мышечные ощущения, ввели предметы с мягкой поверхностью: ткань, губки, поролоновые и резиновые мячики, ластики.

Разработаны упражнения, определяющие характер предмета по мышечным ощущениям: «тяжесть – легкость», пробки с камушками и без них; «напряжение – расслабление» – сожми эспандер, мячик, поролоновый снежок, губку.

Ко всем составленным комплексам лучше подобрать стихотворения. Они способствуют развитию координации и произвольной моторики. Проговаривание стихотворений с действиями дает большой эффект: включаются слуховой, речевой и кинестетический анализаторы. Кроме того, с помощью стихотворения вырабатывается правильный ритм дыхания, развивается речеслуховая память, дикция, интонационная выразительность речи.

Например, тема «Дикие животные»:

Упражнения с мячом – ежиком.

Я мячом круги катаю, между ладоней

Взад – вперед его гоняю, смена рук

Им поглажу я ладошку, соответственно

Будто я сметаю крошку, смена рук

И сожму его немножко, соответственно

Как сжимает лапу кошка, смена рук

Каждым пальцем мяч прижму соответственно

И другой рукой начну, смена рук.

А теперь последний трюк: переброс мяча из руки в руку

Мяч летает между рук.

Тема: «Рыбы».

Потешка «Акула» (в воде)

Приплывали две севрюги,

У них спины словно дуги.

Налетели с двух сторон

Две акулы, выйдя вон.

(две ладони вместе, изображают плывущую рыбу) [4].

Уже давно доказано: чем быстрее и точнее ребенок выполняет движения пальцами, чем тоньше, дифференцированнее работа мышц кистей рук, тем быстрее и лучше развивается речь и мышление.

Вследствие развития мелкой моторики пальцев рук, эффективнее проходит работа по постановке и автоматизации звуков, быстрее развивается речь [3].

При обучении элементам письма дети делают лучше нажим, ведут более уверенные линии, ровнее «держат» строчку, сохраняют наклон, рисуют.

Таким образом, использование упражнений с применением гидрогимнастики позволяет ребёнку с различной речевой патологией достигать заметных результатов в развитии двигательной сферы. Регулярные выполнения упражнений в воде являются профилактикой заболеваний, способствуют здоровью формирующим процессам в организме ребенка, так как вода обладает большой теплопроводностью и теплоемкостью.

Литература

1. Виру А.А. Физиологические основы оздоровительного эффекта физической тренировки // Теория и практика физической культуры. – 1984. – № 9.
2. Селуянов В.Н. Технология оздоровительной физической культуры. – М., 2001.
3. Кирьянова Р.А. «Шпаргалка» для учителя-логопеда дошкольного образовательного учреждения (справочное пособие). – СПб., 2007.
4. Шанина С.А., Гаврилова А.С. Играем пальчиками – развиваем речь. // М., 2008.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Приткова Н.В., г. Ставрополь

В настоящее время процесс формирования личности ребенка с нарушением интеллекта является актуальным исследованием специалистов педагогических и психологических отраслей научного знания. Это связано с тем, что психика ребенка с нарушением интеллекта имеет свои специфические особенности. Л.С. Выготский убедительно показал, что любой дефект является фактором, в известной степени изменяющим отношения человека с окружающим миром, что в результате дает «социальную ненормальность поведения». Труды отечественных ученых свидетельствуют о том, что только в социальной среде в процессе целенаправленного воспитания происходит действенная выработка программ социального поведения человека, формируется человек как личность.

Вопросы формирования личности детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта рассматривались во многих психолого-педагогических исследованиях в трудах таких ученых, как П.Я. Трошин, Г.Е. Сухарева, В.Г. Петрова, М.С. Певзнер, Л.С. Выготский, Л.В.Занков, В.И.Лубовский и другие.

Международная классификация болезни (МКБ) дает следующее определение нарушению интеллекта- это состояние задержанного или не полного развития психики, которая в первую очередь характеризуется нарушением способностей, проявляющейся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, то есть когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей [5, с. 31].

Органическое поражение центральной нервной системы приводит к ряду нарушений высшей нервной деятельности, которые, в свою очередь, обуславливают отклонения формирования личности.

В комплекс условий, от которых зависит полноценное развитие личности ребенка, входят состояние и свойства нервной системы. Но определяют развитие личности ребенка общественные условия его воспитания, конкретная историческая среда, в которой он развивается, его образ жизни.

Этими положениями теории личности, разрабатываемыми советскими психологами, существенно отличаются от некоторых зарубежных концепций, рассматривающих личность и характер ребенка как прямое следствие его конституциональных, наследуемых свойств [2].

Дети с нарушениями интеллекта в связи со свойственной им неразвитостью мышления, слабостью усвоения общих понятий и закономерностей сравнительно поздно начинают разбираться в вопросах общественного устройства, в понятиях морали и нравственности. Их представления о том, что хорошо и что плохо, в младшем школьном возрасте носят довольно поверхностный характер. Они узнают правила морали от учителей, от родителей, из книг, но не всегда могут действовать в соответствии с этими нормами либо воспользоваться ими в привычной конкретной ситуации, основываясь на рассуждениях [5].

Недоразвитие или неправильное развитие характера, воли и других высших психических функций, как указывал Л.С. Выготский, довольно частое, но не обязательное вторичное осложнение при умственной отсталости.

Вследствие слабости корковой деятельности либо чрезмерной возбудимости подкорковых образований головного мозга у ряда детей, наблюдается повышенная расторможенность влечений, а также замедленное и затрудненное развитие духовных потребностей. Это является показателем дисгармоничного развития потребностей. Именно эта дисгармоничность или непропорциональное развитие потребностей представляет собой ключ к пониманию особенностей и трудностей развития личности детей с нарушениями интеллекта [3].

Существенное влияние на развитие личности оказывает формирование ее направленности. Понятие «направленность личности» было введено известным советским психологом С.Л. Рубинштейном. Это понятие расшифровывается как характеристика основных интересов, потребностей, склонностей, устрем-

лений человека. Интересы детей с нарушениями интеллекта недостаточно дифференцированы, малоинтенсивны, неустойчивы. Формирование социально зрелых потребностей требует большого времени, чем в норме, и особого внимания педагогов. При интеллектуальной недостаточности убеждений неточны, поверхностны, младшие школьники не всегда могут отстоять их в споре и не ориентируются на них в повседневной жизни. Вместе с тем исследования свидетельствуют о возможностях воспитания у детей данной категории социально значимых интересов и потребностей, а также о возможностях формирования у них убеждений и мировоззрения в целом [4].

Наиболее отчетливо закономерности изменения мотивационной сферы детей с нарушениями интеллекта, при которых процесс нарушения мотивов, установок и ценностей происходит достаточно развернуто и приводят к смене позиций, интересов, ценностей личности.

Действия этих детей не продиктованы ни внутренними мотивами, ни их потребностями. Отношение детей с нарушениями интеллекта к окружающему глубоко изменено. Наличие такого отношения к конечному результату заставляет человека предусматривать те или иные частности, детали, сопоставлять отдельные звенья своей работы, вносить коррективы [1].

Учебная деятельность школьников с нарушениями интеллекта привлекает особое внимание исследователей. Среди важных условий формирования у таких школьников интереса к обучению специалисты называют опору на жизненный опыт ребенка, занимательные по форме задания и создание ситуаций успеха. Для успешного овладения детьми с нарушениями интеллекта учебной деятельностью необходим индивидуальный подход, который заключается в направленности обучения на коррекцию дефектов психики, присущих школьникам с интеллектуальной недостаточностью [4].

В классе специальной школы, так же как и в коллективе нормально развивающихся учащихся, структура межличностных взаимоотношений представлена деловыми и личными отношениями. Однако, если в норме деловые и личные отношения часто не совпадают, у детей с нарушениями интеллекта они совпадают практически всегда. Так же, как и в общеобразовательной школе, в коллективе учащихся с нарушением интеллекта выделяют статусные группы: звезды, предпочитаемые, пренебрегаемые, изолированные. Однако избирательность во взаимоотношениях учащихся с интеллектуальной недостаточностью более или менее устойчиво начинает проявляться к 5-му классу. До этого их взаимоотношения носят диффузный характер, границы статусных групп размыты [3].

По особенностям своего поведения эти дети далеко не однородны: одни возбудимы, импульсивны, недостаточно дисциплинированы; другие – более уравновешенны, спокойны и дисциплинированы, есть крайне вялые, заторможенные, медлительные.

Дети с нарушениями интеллекта, так же как и дети с нормальным развитием в процессе общения вступают в контакт со сверстниками. Многие из них долгое время не вступают между собой в выраженные контакты. Это особен-

но ярко проявляется у детей с преобладанием процесса торможения, с грубым недоразвитием личности. Это обуславливается прежде всего сниженной потребностью в общении, малой инициативностью [5].

В группах детей с нарушениями интеллекта не редко лидеры выделяются по случайному признаку. Среди лидеров часто оказываются носители отрицательных личностных качеств, негативно влияющих на своих товарищей. Изолированных детей в 3- 4 раза больше, чем у детей с нормальным развитием. Отторгаются чаще всего вспыльчивые, аффективные, обидчивые и не уравновешенные в поведении дети [2].

Слабость побуждений детей с интеллектуальным недоразвитием неравномерна. Элементарные органические потребности у большинства детей с интеллектуальным недоразвитием совершенно адекватны, и их побудительная сила с годами все увеличивается. Вследствие слабости корковой деятельности либо чрезмерной возбудимости подкорковых образований головного мозга у ряда детей наблюдается повышенная расторможенность влечений [5].

Таким образом, формирование личностных качеств младшего школьника, так же как и любого иного ребенка происходит в онтогенезе. Важнейшая роль в воспитании принадлежит коллективу, в котором ребенок развивается. Особенности познавательной деятельности детей с нарушениями интеллекта приводят к недоразвитию личности и деятельности, которые особенно усугубляются под влиянием негативной социальной ситуации. В условиях же положительного отношения к ребенку, коррекционно-развивающего обучения в специальной школе появляются позитивные тенденции к компенсации дефекта.

Литература

1. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики/ Под ред. В.А.Сластенина: 2-е изд. – М., 2002.
2. Л. Хьелл, Д. Зинглер Теории личности. – СПб., 2002.
3. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика): Учеб. пос. для студ. дефек. фак. высших и сред. пед. уч. зав. – М., 2000.
4. Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития / Сост. и общ. ред. В.М. Астапова, Ю.В. Микадзе. – СПб., 2002.
5. Сорокина В.М. Специальная психология. – СПб., 2003.

ОВЛАДЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СОЧЕТАЕМОСТЬЮ СЛОВ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИСТЕМНЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Проноза А., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. пед. наук Кабушко А.Ю.

Под системным недоразвитием речи мы понимаем такое отклонение в речевом развитии, которое одновременно характеризуется и несформированностью процесса говорения, и несформированностью процесса восприятия речевых сообщений.

Системное недоразвитие речи характеризуется нарушениями звукопроизношения, фонематического восприятия, слоговой структуры, звуконаполняемости слов, грамматического строя речи. В сводной группе детей с системными нарушениями речи подавляющее большинство составляют дети с моторной и сенсорной алалией, но могут оказаться и дети с ринолалией и дизартрией, если у них кроме нарушения звукопроизводительной стороны выявляется и лексико-грамматическая неполноценность. Так же в данную группу входят дети с задержкой психического развития, дети с нарушением слуха и с нарушением интеллекта [2].

Мы остановимся на последних, так как нарушения речи у умственно отсталых детей носят системный характер. У них оказываются несформированными все операции речевой деятельности: имеет место слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении, грубо нарушено программирование речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий, реализация речевой программы и контроля за речью, сличение полученного результата с предварительным замыслом, его соответствие мотиву и цели речевой деятельности.

Многие умственно отсталые дети не начинают говорить не только к началу дошкольного возраста, но и к 4-5 годам. Для большинства таких детей развитие речи в дошкольном возрасте только начинается.

С точки зрения развития речи дошкольники с нарушением интеллекта представляют собой весьма неоднородную категорию. Среди них имеются дети, совсем не владеющие речью, и дети с формально достаточно хорошо развитой речью. Но всех их объединяет ограниченное понимание обращенной речи, привязанность к данной ситуации, с одной стороны, и оторванность речи от деятельности – с другой. Речь не отражает истинных интеллектуальных возможностей ребенка, не может служить полноценным источником передачи ребенку знаний [4].

Специфика речевого развития детей с нарушением интеллекта определяется особенностями высшей нервной деятельности и их психического развития. У этих детей отмечается недоразвитие высших форм познавательной деятельности, конкретность и поверхностность мышления, замедленное развитие речи и ее качественное своеобразие, нарушение словесной регуляции поведения, незрелость эмоционально-волевой сферы. Характерным для данных детей также является позднее развитие речи.

Значительное отставание отмечается и в появлении фразовой речи. При этом временной интервал между первыми словами и фразовой речью у них более длительный, чем у детей в норме.

У детей с нарушением интеллекта оказываются несформированными в большей или меньшей степени все этапы речевой деятельности. Отмечаются слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении, нарушено смысловое программирование речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий. Вследствие целого ряда причин нарушаются реали-

зация речевой программы и контроль за речью, сличение полученного результата с предварительным замыслом [2].

Симптоматика и механизмы речевых расстройств у этих детей определяются не только наличием общего, диффузного недоразвития мозга, что обуславливает системное нарушение речи, но и локальной патологией зон, имеющих непосредственное отношение к речи, что еще более усложняет картину нарушений речи при умственной отсталости.

Проблема развития лексической стороны речи у умственно отсталых детей привлекали внимание многих авторов (В.Г. Петрова, Г.И. Данилкина, Н.В. Тарасенко, Г.М. Дульнев), которые отмечали, что нарушения познавательной деятельности накладывают отпечаток на формирование пассивного и активного словаря [1].

Эти речевые расстройства оказывают отрицательное влияние на психическое развитие ребенка, эффективность его обучения.

Нарушения речи умственно отсталых детей имеют сложную структуру. Они разнообразны по своим проявлениям, механизмам, стойкости и требуют дифференцированного подхода при их анализе.

Речь слабо развита, что не может осуществлять и свою важнейшую функцию – коммуникативную. К сожалению (и это характерно для умственно отсталых дошкольников, в отличие, например, от дошкольников с нарушением слуха), недоразвитие коммуникативной функции речи не компенсируется другими средствами общения, в частности мимико-жестикulyторными. Амимичное (лишенное мимики) лицо, плохое понимание жеста, употребление лишь примитивных стандартных жестов характерно для этой категории детей. Таким образом, без специального дошкольного обучения и воспитания умственно отсталые дети достигают школьного возраста с существенными речевыми нарушениями.

По данным специалистов (М.Ф. Гнездилов, В.Г. Петрова и др.) у умственно отсталых страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая. Отмечаются трудности звукобуквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи. В результате наблюдаются различные виды расстройства письма, трудности овладения техникой чтения, снижена потребность в речевом общении [3].

При умственной отсталости в различной степени нарушены операции и уровни порождения речевого высказывания (смысловой, языковой, сенсомоторный уровни). Наиболее недоразвитыми оказываются высокоорганизованные, сложные уровни (смысловой, языковой), требующие высокой степени сформированности операций анализа, синтеза, обобщения. Сенсомоторный уровень речи у этих детей страдает по-разному.

Словарь умственно отсталого ребенка отличается бедностью, в нем почти полностью отсутствуют обобщающие понятия, многие дети (особенно дошкольники) неточно понимают значение даже общеупотребительных существительных, прилагательных, глаголов, наречий. Особенно страдает лексика. Без специального обучения у умственно отсталых дошкольников совсем не развивается регулирующая функция речи.

В словаре данной категории детей преобладают существительные с конкретным значением, усвоение же слов с абстрактным значением вызывает большие трудности. Повторение и узнавание простых слов конкретного значения у умственно отсталых, как и у нормально развивающихся детей, не вызывает затруднений. В то же время абстрактный характер речевого материала оказывает большее, чем в норме отрицательное влияние на процесс распознавания и воспроизведения слов умственно отсталыми детьми. Они определяют слова с абстрактным значением более элементарно и примитивно, чем дети с нормальным интеллектом.

У многих детей с умственной отсталостью отсутствуют в речи слова обобщающего характера (мебель, посуда, овощи, фрукты). Большое количество ошибок наблюдается в обозначении детенышей животных (у кошки – киска, у собаки – собачонок, собаченок, щененок, у лошади – лошаденок) [5].

В активном словаре отсутствуют многие глаголы, обозначающие способы передвижения животных (скачет, ползает, летает). В речи имеется незначительное количество приставочных глаголов, которые чаще всего заменяются бесприставочными глаголами (пришел – шел, перешел – шел).

Дети с интеллектуальной недостаточностью редко употребляют слова, обозначающие признаки предметов. Они называют основные цвета (красный, синий, зеленый), величину предметов (большой, маленький), вкус (сладкий, горький, вкусный). Противопоставления же по признакам длинный – короткий, толстый – тонкий, высокий – низкий в речи детей почти не встречаются.

В речи данной категории детей часто встречается неточное употребление слов, парафразии. Преобладающими являются замены по семантическому сходству, характерны замены слов с диффузным, расплывчатым значением (скачет, ползет – идет, высокий, толстый – большой). Обозначая предметы, умственно отсталые школьники часто смешивают слова одного рода, вида. Так словом рубашка обозначается и кофта, и рубашка, и свитер, и куртка; словом ботинки – и сапоги, и ботинки, и туфли. Неточности в употреблении слов объясняются трудностями дифференцирования, как самих предметов, так и их обозначений [2].

Пассивный словарь детей с интеллектуальной недостаточностью шире активного, но с трудом актуализируется из-за склонности ЦНС к охранительному торможению и замедленного формирования семантических полей. Для воспроизведения слова очень часто требуется наводящий вопрос.

Следующей особенностью лексики умственно отсталых детей является замедленный темп развития значения слова и качественное своеобразие его структуры. Развитие значения слова тесно связано с формированием познавательной деятельности. Первоначально слово имеет лишь предметную соотнесенность, являясь конкретным наименованием предмета. По мере развития познавательной деятельности и речи слово начинает обобщать предметы, признаки, действия, относя их к определенной категории. Таким образом, из простого наименования предмета слово трансформируется в слово-обобщение, которое постепенно становится истинным понятием, представляющим обобщение наиболее существенных признаков данного предмета, явления.

Дети испытывают затруднения при использовании абстрактной и обобщающей лексики, в понимании и употреблении слов с переносным смыслом, не используют в речи синонимы, антонимы [5].

Пассивный словарь умственно отсталых детей больше активного, но он с трудом актуализируется, часто для воспроизведения слова, требуется наводящий вопрос. Трудности вызываются, с одной стороны, склонностью умственно отсталых детей к охранительному торможению в коре головного мозга, с другой – особенностью формирования семантических полей.

Преобладающим типом лексических ошибок становится неправильное употребление слов в речевом контексте. Не зная наименований частей предметов, дети заменяют их названием самого предмета, название действий заменяют словами, близкими по ситуации и внешним признакам. Нередко, правильно показывая на картинках заданные действия, в самостоятельной речи дети смешивают их [1].

Речевые ошибки отражают низкий уровень усвоения языковых закономерностей, нарушение лексической и синтаксической сочетаемости, нарушение норм литературного языка. Они обусловлены, прежде всего, малым объемом речевой практики.

Множественные ошибки встречаются при выполнении заданий на исследование грамматического строя речи. Даже получая помощь взрослого, дети допускают значительное количество ошибок при выполнении заданий на изменение существительных по числам. Большие затруднения вызывают задания на согласование прилагательных с существительными и существительных с числительными в роде и числе. Большинство детей не могут самостоятельно выполнить задания на словообразование: им требуются наглядный образец и помощь взрослого.

Редко используются антонимы, практически отсутствуют синонимы, характеризующие величину предмета, используют только понятие: «большой – маленький», которыми заменяют слова: «длинный», «короткий», «высокий», «низкий», «толстый», «тонкий», «широкий», «узкий». Неадекватное использование антонимических средств языка обусловлено недостаточностью осознания парадигматических связей и отношений. В языковой продукции распространены модели антонимических пар, в основе которых лежит элемент отрицания.

Все это обуславливает частые случаи нарушения лексической сочетаемости. Недостаточная ориентация в звуковой форме слова отрицательно влияет на усвоение морфологической системы родного языка. Дети затрудняются в образовании существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов некоторых прилагательных. Много ошибок допускают при употреблении приставочных глаголов. С трудом дети образуют новые слова с помощью приставок и суффиксов, ошибочно используют союзы и предлоги, допускают ошибки в согласовании существительного с прилагательным в роде, числе и падеже.

Литература

1. Соколова Н.Д., Калининкова Л.В.. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия. – М., 2005.

2. Зайцева Л.А. Коррекционная педагогика. – Ростов-на-Дону, 2005.
3. Зикеев А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений: Уч. пос. для студ. высш. пед. учеб. зав. – М., 2000.
4. Игнатьева С.А., Блинов Ю.А. Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии. – М., 2004.
5. Мозговой В.М. Основы олигофренопедагогики. – М., 2006.

ГИРУДОТЕРАПИЯ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННЫХ НЕТРАДИЦИОННЫХ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ПРАКТИК

Пяткова А., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. психол. наук Шаповаленко З.И.

В современной системе психотерапевтических практик немаловажное место отводится нетрадиционным способам воздействия на личность, в том числе и на детей с ограниченными возможностями здоровья.

Гирудотерапия (от лат. *hirudo* – пиявка, *therapeia* – терапия, лечение) – способ лечения человека при помощи пиявок, хорошо известный в медицине на протяжении многих тысячелетий, относится в настоящее время к медицинским средствам психотерапевтического воздействия на клиента. Использование этого метода дополняет терапию синтетическими лекарственными препаратами.

Пиявки в лечебных целях использовались еще во времена египетских фараонов. Упоминания о них встречаются в Библии и в Коране. Гален и Авиценна широко применяли пиявок в своей лечебной практике. Своего расцвета гирудотерапия достигла в XVIII-XIX столетиях, когда пиявок использовали не только в медицинских, но и в косметических целях.

С конца XIX века, после изучения и внедрения в медицинскую практику асептиков и антисептиков (ряда правил и мероприятий, направленных на предупреждение попадания бактерий и уничтожение инфекции в ране), популярность гирудотерапии уменьшилась. Ей на смену пришли методы кровопускания или постановки кровотоочных банок, а с середины XX столетия началась эра антибиотиков, и постепенно о гирудотерапии стали забывать. Однако в начале XXI века тщательные научные исследования позволили вернуть гирудотерапию в разряд эффективных и безопасных способов лечения многих заболеваний.

В нашей стране метод гирудотерапии утвержден Минздравом, а медицинская пиявка внесена в Государственную фармакопею РФ (перечень основных лечебных средств, разрешенных к использованию на территории РФ). В Санкт-Петербурге создана кафедра гирудотерапии и натуральных методов лечения, в Москве открыт Центр гирудотерапии, где изучаются состав и механизмы воздействия слюны пиявки, разрабатываются способы применения гирудотерапии при различных заболеваниях [3].

В настоящее время для гирудотерапии используется лишь один вид класса пиявок – пиявка медицинская (*Hirudo medicinalis*), включающий три подвида – пиявка аптекарская, пиявка лечебная и пиявка восточная. Пиявка медицинская от-

носится к отряду кольчатых червей, классу пиявок. Секрет слюнных желез пиявки содержит большое количество биологически активных веществ, которые обеспечивают несвертываемость крови пациента, что является причиной кровото-чивости (теряется 5–15 мл крови) в течение 3–24 часов после укуса.

С 1984 года пиявка медицинская занесена в Красную книгу: она практически не встречается в природных водоемах и выращивается на специальных био-фабриках с соблюдением всех правил экологической безопасности. В начале прошлого века пиявка заняла “красный уголок аптеки”.

Наиболее популярен метод гирудотерапии был во Франции: из записей На-полеона известно, что только из Венгрии в течение года было импортировано шесть миллионов пиявок для лечения солдат его армии.

Н. И. Пирогов при обобщении наблюдений военно-полевой практики в пе-риод Крымской войны и Кавказской экспедиции отмечал: “Я ставил от 100 до 200 пиявок. Даже в простых переломах, где только отмечалась незначительная опухоль, тотчас же ставились пиявки”. Из последних сил желая помочь умира-ющему другу, военный врач В. И. Даль поставит смертельно раненому Пуш-кину на живот 25 пиявок, что уменьшило жар и вздутость живота, стабилизи-ровало пульс. “Это была минута надежды”, – напишет потом Даль [4].

Лишь в конце XIX столетия были предприняты первые попытки изучения механизма терапевтического действия пиявок. Этими знаниями мировая на-ука обязана нашим отечественным ученым. Они впервые собрали выделение (секрет) слюнных желез пиявок, после чего началось изучение состава и свойств его действующего начала.

Полученный в 1884 году профессором К. Дьяковым экстракт из тела пияв-ки, названный гирудином, послужил исходным материалом для выделения и изучения биологически активных веществ, поступающих в кровь организма при использовании пиявок. До этого считалось: лечение происходит в основном за счет того, что пиявка отсасывает “плохую кровь”. Действительно, пиявка высасывает от 3 до 5 кубических сантиметров крови. Однако главное, как по-казали исследования, – состав слюны пиявки, которая усваивается тканями организма. Ее составляющие в целом изучены, но ряд веществ, вводимых слю-ной пиявки, и сегодня требует расшифровки.

Медицинская пиявка впрыскивает в организм за один сеанс свыше ста био-активных препаратов. Они оказывают противовоспалительное действие, активи-зируют местное капиллярное кровообращение, улучшают снабжение тканей кис-лородом и питательными веществами, предотвращают тромбообразование и растворяют свежие тромбы. Есть все основания называть пиявку фармацевти-ческой мини-фабрикой. Важнейший фермент пиявочного секрета – гиалурони-даза – вектор, с помощью которого все другие биологически активные веще-ства, входящие в состав секрета, усваиваются организмом, проникая в ткани на глубину до десяти сантиметров, таким образом достигается лечебный эффект.

В настоящее время гирудотерапия успешно применяется для профилак-тики и лечения:

- сердечно-сосудистой системы (гипертоническая болезнь, стенокардия, сердечная недостаточность);
- заболевания легких (бронхит, бронхиальная астма), желудка (язва, гастрит), печени (гепатит, цирроз);
- хирургических болезней (фурункулез, абсцессы, варикозная болезнь, тромбоз, трофические язвы и раны, острый мастит, последствия травм).

Применение гирудотерапии оказалось эффективным и при лечении гинекологических заболеваний, в урологии, офтальмологии (глаукома), при воспалении придаточных пазух носа, уха и т.д. [1].

Специфический способ воздействия на активные точки нервной системы позволяет использовать пиявок в методиках лечения, аналогичных иглоукалыванию. Кроме того, ученые обнаружили еще одно удивительное свойство пиявок – оказываемый ими нейротрофический эффект. Суть его заключается в том, что вещества, которые содержатся в слюне пиявок, способны восстанавливать клетки нервной системы. Впервые это свойство пиявок было обнаружено, когда гирудотерапия применялась по отношению к детям, страдающим ДЦП. После нескольких месяцев лечения маленькие пациенты, обреченные на неподвижность, начинали ходить. Сейчас ученые возлагают на это открытие большие надежды. Среди многочисленных и разнообразных эффектов гирудотерапии одним из главных является способность вызывать уменьшение спастичности у больных детским церебральным параличом. Предполагается, что использование пиявок поможет и в лечении болезней, вызванных органическими поражениями центральной нервной системы. Например, таких заболеваний, как болезнь Паркинсона, рассеянный склероз, послеинсультное состояние и др.

Ученые, специализирующиеся на гирудотерапии, располагают уникальными данными, подтверждающими, что пиявки обладают свойством пробуждать способность человеческого организма к репродукции, то есть восстановлению утраченных клеток и органов. Интерес к гирудотерапии, как и к другим нетрадиционным методикам лечения, возрос сейчас во всем мире. Ведь именно они порой оказываются эффективны в случаях, когда традиционная медицина бессильна [1].

Причина невысокой распространённости этого метода состоит, во-первых, в том, что количество медицинских пиявок в России резко сократилось, во-вторых, у многих клиентов он вызывает недоверие и неприятие в силу его нетрадиционности и экзотичности.

Современная фармакология, безусловно достигшая крупных успехов, зачастую оказывается бессильной при лечении ряда заболеваний. Более того, появилась целая серия болезней, которые называют “лекарственными”. На одной из Ассамблей Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ, Женева, 1991, 44-я сессия Всемирной Ассамблеи здравоохранения) ученые пришли к выводу, что надо изучать опыт народной медицины и использовать его в тех случаях, когда эффекты от использования ее методов подтверждаются научными данными. Благодаря этому, в последние годы произошел всплеск интереса к изучению пиявок, известных целителей множества различных заболева-

ний, результатом которого стали несколько выдающихся открытий, дающих возможность объяснить чудодейственные свойства “живой иглы” [2].

Интерес к пиявкам с каждым годом возрастает, соответственно расширяются и области их применения. В последние годы были разработаны уникальные методики по их использованию в пластической хирургии. При помощи пиявок была разрешена проблема вживления трансплантата. Именно благодаря успеху, полученному в этой области, в 2004 году пиявка была внесена в книгу рекордов «Гинесса» в номинации «Самый полезный червяк».

Но следует помнить гирудотерапия не панацея от всех болезней. Она противопоказана при гемофилии, тяжелой анемии; не рекомендуется во время беременности.

Литература

1. Калашникова Е.А. Альтернативное лечение. – М., 2006.
2. Малахов В.А., Гетманенко А.В., Черныш Т.И. Все рецепты натуральной медицины. Полный справочник. – СПб., 2008.
3. Павлова Т. Гирудотерапия и очищение организма. – СПб, 2009.
4. Храмова Е. Гирудотерапия. Лечение пиявками. – М., 2010.

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ СВЯЗНЫХ РЕПРОДУКТИВНЫХ МОНОЛОГИЧЕСКИХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Рамазанова Г.И., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. пед. наук Кабушко А.Ю.

Связная речь – это речь, которая отражает все существенные стороны своего предметного содержания. Являясь самостоятельным видом речемыслительной деятельности, она вместе с тем выполняет важную роль в процессе воспитания и обучения детей, т.к. она выступает в виде средства получения знаний и средства контроля за этими знаниями [1].

Исследованием проблемы развития связной речи у детей с различными нарушениями речи занимались К.В. Воробьева, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др. В их работах отмечается, что дошкольники, имеющие речевую патологию, испытывают определенные трудности при продуцировании связного высказывания, которые нередко сопровождаются поисками необходимых языковых средств. У детей еще нет умения и навыков связно излагать свои мысли. Поэтому для них характерны подмена связного высказывания односложными ответами на вопрос или различными нераспространенными предложениями, а также неоднократные повторения слов и отдельных предложений. Среди большого количества детей с речевой патологией выделяется категория детей, имеющих общее недоразвитие речи.

Общее недоразвитие речи – это различные сложные речевые расстройства, при котором нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне [5].

Типичными проблемами развития речи детей с общим недоразвитием речи являются:

1. Односложная, состоящая лишь из простых предложений речь (так называемая “ситуативная” речь). Неспособность грамматически правильно построить распространенное предложение.

2. Бедность речи. Недостаточный словарный запас. Плохая дикция, неспособность грамотно и доступно сформулировать вопрос, построить краткий или развернутый ответ, если это необходимо и уместно.

3. Неспособность построить монолог: например, сюжетный или описательный рассказ на предложенную тему, пересказ текста своими словами.

4. Отсутствие логического обоснования своих утверждений и выводов.

5. Отсутствие навыков культуры речи: неумение использовать интонацию, регулировать громкость голоса и темп речи [7].

Особенности в построении высказывания, характерные для детей с общим недоразвитием речи, – результат трудностей планировании и развитии речевого сообщения. Аналогичное высказывание речи свидетельствует о большом числе сбоев грамматическом оформлении сообщения (Р.И. Лалаева).

Дети с общим недоразвитием речи затрудняются в построении конструкции связной монологической речи. При пересказах не умеют последовательно и достаточно полно излагать свои мысли, пропускают отдельные звенья, «теряют» действующих лиц. Творческий пересказ детям с общим недоразвитием речи дается с большим трудом. Дети испытывают серьезные затруднения в определении замысла рассказа, в изложении последовательного развития сюжета. Нередко выполнение творческого задания подменяется пересказом знакомого текста. При пересказе короткого текста не всегда полностью понимают смысл прочитанного, опускают существенные для изложения детали, нарушают последовательность, допускают повторы, добавляют лишние эпизоды или воспоминания из личного опыта, затрудняются в выборе необходимого слова.

Развернутые смысловые высказывания детей с общим недоразвитием речи отличаются отсутствием четкости, последовательности изложения, отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц. Также в пересказе возникают пропуски, искажения, перестановки материала, пересказ не соответствует содержанию и структуре оригинала. Дети ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, теряют действующих лиц [5].

При пересказе или рассказе дети, страдающие общим недоразвитием речи, затрудняются строить фразы, прибегают к перефразировкам и жестам, теряют основную нить содержания, путают события, затрудняются в выражении главной мысли, не заканчивают фразы. Такая речь хаотична, бедна выразительностью оформления [2].

Чем больше объем пересказываемого текста, тем чаще встречаются разнообразные аграмматизмы. Среди наиболее характерных видов аграмматизмов – пропуск или избыточность членов предложения, ошибки в управлении и согласова-

нии, ошибки в употреблении служебных слов, ошибки в употреблении временных глаголов, трудности в слово- и формообразовании, ошибки в формировании высказывания. Отмечаются отдельные аграмматичные фразы, неточное употребление некоторых слов, фонетические недостатки менее разнообразны. Дети пользуются простыми распространенными предложениями из трех-четырёх слов. Сложные предложения в речи детей отсутствуют. Иногда создается впечатление, что ребенок, начав высказывание, не может его закончить. Эти дети часто используют прямую речь (в сравнении с нормально развивающимися детьми).

В среднем дошкольном возрасте большое влияние на развитие связной речи оказывает активизация словаря, объем которого увеличивается примерно до 2,5 тысяч слов. Ребенок не только понимает, но и начинает употреблять в речи прилагательные для обозначения признака предмета, наречия – для обозначения временных и пространственных отношений. Появляются первые обобщения, выводы, умозаключения. Дети чаще начинают пользоваться придаточными предложениями, особенно причинными, появляются придаточные условия, дополнительные, определительные (Спрятала игрушку, которую мама купила; Если дождик кончится, пойдем гулять?). Нередко вместо самостоятельной формулировки ответа они неуместно используют формулировку вопроса в утвердительной форме. Не всегда умеют правильно сформулировать вопрос, подать нужную реплику, дополнить и исправить высказывание товарища. Структура речи также еще несовершенна. При употреблении сложноподчиненных предложений опускается главная часть (обычно они начинаются с союзов потому что, что, когда) [5].

Дети с общим недоразвитием речи третьего уровня постепенно подходят к самостоятельному составлению небольших рассказов по картинке, по игрушке. Однако их рассказы в большинстве своем копируют образец взрослого, они еще не могут отличить существенное от второстепенного, главное от деталей. Ситуативность речи остается преобладающей, хотя идет развитие и контекстной речи, т. е. речи, которая понятна сама по себе [3].

У детей, имеющих четвертый уровень общего недоразвития речи, по данным Т.Б. Филичевой, уровень связной речи значительно повышается. Однако и у них наблюдаются особенности в формировании репродуктивных видов связных высказываний. В беседе, при составлении рассказа по заданной картине, серии сюжетных картинок выявляются нарушения логической последовательности, «застывание» на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов. Дети используют в основном простые малоинформативные предложения. У детей этой группы по-прежнему сохраняются трудности планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств. Так же отмечается неумение пользоваться способами словообразования, которые создают трудности в использовании вариантов слов, детям не всегда удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. Нередко они заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово другим, сходным по значению [6].

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи отмечаются следующие особенности построения репродуктивных видов связанных высказываний: трудности понимания прочитанного текста; при программировании – неумение воспроизвести все темы текста в соответствии с основным смыслом; при пересказе – затруднения при построении фразы. Дети теряют основную нить содержания, путают события, затрудняются в выражении главной мысли, не заканчивают фразы. Так же у них отмечается неправильное употребление слов, и образования формы слов, они прибегают к перефразировкам и жестам. Такая речь хаотична, бедна выразительностью оформления. При речевой активности у детей отмечаются нарушения в специальном высказывании, указывающие на непонимание смысла текста, и введение ребенком в пересказ собственной лексики. Кроме того отмечается не способность детей самостоятельно, без подсказок и наводящих вопросов пересказать текст.

Литература

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие. – М., 2006.
2. Глухов В.П. Формирование связной монологической речи у детей с ОНР в процессе обучения пересказу // Дефектология. – № 1. – 1989.
3. Короткова Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию. – М., 1982.
4. Козырева Л.М. Развитие речи детей 5-7 лет. – Ярославль, 2004.
5. Логопедия: учебн. для студ. дефект. ф-тов пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М., 2005.
6. Рузская А.Г. Развитие общения ребенка с взрослыми и сверстниками. – М., 1997.
7. Трошин О.В. Логопсихология. – М., 2005.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ СТЕРТУЮ ДИЗАРТРИЮ

Сальникова О.Д., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. психол. наук Шипилова Е.В.

В связи с ухудшениями экологической обстановки в стране, социально-экономическим, политическим дисбалансом к 80-м годам XX века возросло количество патологий у детей и взрослых, в частности речевых. Исходя из статистики, следует отметить, что число детей с речевыми нарушениями составило 40-50% от общего числа дошкольников (А.Г. Прытко, Е.А. Соболева, Т.Б. Филичева и др.), тогда как на конец 50-х годов XX в. данное число детей не превышало 17% (Б.М. Гриншпун, М.Е. Хватцев и др.)

Одним из таких нарушений выступает дизартрия – нарушение произношения вследствие недостаточной иннервации речевого аппарата, возникающее в

результате поражений заднелобных и подкорковых отделов мозга. При дизартрии ограничена подвижность органов речи (мягкого нёба, языка, губ), из-за чего затруднена артикуляция. В детском возрасте дизартрия нередко приводит к нарушению произнесения слов и, как следствие, к нарушению чтения и письма, а иногда к общему недоразвитию речи [1].

Вопросами коррекции дизартрии занимались многие специалисты: О.В. Правдина, Е.М. Мастокова, К.А. Семенова, Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова, Е.Ф. Архипова и др. Все авторы отмечают необходимость проведения специфической целенаправленной работы по развитию общей моторики, артикуляционной моторики, нормализации мышечного тонуса, мелкой моторики пальцев рук, а так же проведение пальцевой гимнастики, дыхательных и голосовых упражнений.

Многие отечественные и зарубежные исследователи доказали, что из общего количества детей с речевой патологией на долю дизартрических нарушений приходится от 60% до 70%. В большинстве случаев дизартрия наблюдается при детском церебральном параличе (от 65% до 85%). Менее выраженные формы дизартрии могут наблюдаться у детей без явных двигательных расстройств, перенесших легкую асфиксию или родовую травму.

Одной из таких форм выступает стертая дизартрия, которая характеризуется нерезко выраженной неврологической симптоматикой, смазанностью, назализацией, имеются парезы отдельных мышечных групп, сопровождающиеся нечетким звукопроизношением.

В группах для детей с общим недоразвитием речи до 50% детей имеют стертую дизартрию, а в группах с фонетико-фонематическим недоразвитием – до 35%. Дети, имеющие стертую дизартрию, нуждаются в длительной, систематической индивидуальной логопедической помощи.

Одним из средств коррекционной логопедической работы является логопедическая ритмика. Г.А. Волкова определяет логопедическую ритмику, как одну из форм активной терапии, которая может быть включена в «любую реабилитационную методику воспитания, лечения и обучения людей с различными аномалиями развития, особенно в отношении лиц с речевой патологией» [5].

Жак-Далькроз Э., Александрова Н.Г., Збруева Н.П., Румер М.А., Ветлугина Н.А. и многие другие авторы говорили о большой значимости логопедической ритмики для всестороннего развития ребенка, для формирования и коррекции нарушенных функций, речевых нарушений. Благодаря занятиям логопедической ритмики дети развиваются как психически, так и физически, эмоционально, эстетически.

Развитие речи идет с помощью синтеза слова, движения и музыки. Движение помогает осмыслить слово. Слово и музыка организуют и регулируют двигательную сферу детей, что активизирует их познавательную деятельность, эмоциональную сферу, помогает адаптации к условиям внешней среды. Большую роль в слове, движении, музыке играет темп и ритм, так как их заданные характеристики выступают средством воспитания и развития у лиц с речевыми нарушениями чувства темпо-ритмической структуры в движении и включение его в

речь. Послоговой речевой ритм является равномерно повторяющимся, по своим механизмам он является родственным ходьбе, дыханию, сердцебиению.

Стихотворный текст является ритмической основой для выполнения движений, а двигательный компонент помогает лучше запомнить текст самого стихотворения. Ритм стихотворной строки согласовывается с движениями рук, ног, туловища, с помощью чего нормализуется темп и ритм речи, развивается словарь. Музыка, сопровождающая упражнения, влияет также на качество исполнения, улучшает пластичность движений, придаёт им мягкость и выразительность, развивается слуховое восприятие.

Логопедическая ритмика предполагает коррекцию координации движений и речи. Связь движений и речи нормализует состояние мышечного тонуса, помогает освободиться от эмоциональной и двигательной зажатости, способствует координации процессов дыхания, голосообразования, артикуляции, регулированию ритма речи, профилактике и преодолению таких речевых расстройств, как стертая дизартрия [8].

Таким образом, логоритмические упражнения способствуют развитию темпа и ритма речевого дыхания, развитию артикуляционной моторики, укреплению мимической мускулатуры, формированию фонематической системы, развитию темпо-ритмических и мелодико-интонационных характеристик речи, развитию умения сочетать движения и речь, координировать их, подчинять единому ритму, оказывают благоприятное воздействие на формирование пространственных представлений.

Логопедическая ритмика представляет собой комплексную методику, включающую в себя средства логопедического, музыкально-ритмического и физического воспитания.

1. Целью логопедической ритмики является преодоление речевого нарушения путем развития и коррекции неречевых и речевых психических функций и в конечном итоге адаптация к условиям внешней и внутренней среды.

2. Задачи логопедической ритмики определяются как оздоровительные, образовательные (познавательные), воспитательные, коррекционные.

3. Ритмика является составной частью физического и художественного воспитания, особенно в детском возрасте.

4. Ритмика способствует гармоническому физическому развитию детей, развитию музыкального слуха, музыкальной памяти, выразительности движений; знакомит детей с музыкой, танцами, песнями, учит в движениях выражать характер и темп музыкального произведения [5].

Таким образом, логоритмические занятия способствуют решению основной задачи – развитию всех сторон речевой деятельности, совершенствованию движений, развитию психических процессов.

Модель коррекционно-развивающей деятельности с детьми дошкольного возраста, имеющими стертую дизартрию, представляет собой целостную систему. Её цель состоит в организации воспитательно-образовательного процесса, включающего диагностический, профилактический и коррекционно-разви-

вающий аспект, обеспечивающие высокий, надёжный уровень речевого, интеллектуального и психического развития ребёнка [5].

Логопедическая работа на занятиях логопедической ритмики для детей со стертой дизартрией включает в себя несколько этапов. На начальных этапах предусматривается работа по нормализации мышечного тонуса артикуляционного аппарата. С этой целью логопед проводит дифференцированный логопедический массаж. Планируются упражнения по нормализации моторики артикуляционного аппарата, упражнения по укреплению голоса, дыхания. Специальные упражнения вводятся для улучшения просодики речи.

Ведется работа по развитию звукопроизношения, дыхания; развитию высоты, силы и тембра голоса, темпо-интонационных характеристик речи; работа по совершенствованию общей и мелкой моторики, выработке четких координированных действий во взаимосвязи с речью.

Нарушения координации движений являются основным признаком затруднения в обучении речевому процессу. У детей со стертой дизартрией развитие движений в сочетании со словом и музыкой представляет собой целостный воспитательно-коррекционный комплекс [7].

В ряду различных методик, представляющих систему работы по коррекции дизартрии, определённое место занимает логопедическая ритмика.

Занятия с движениями для детей с дизартрией имеют особое значение, потому что двигательные упражнения тренируют в первую очередь мозг, подвижность нервных процессов (Н.А. Бернштейн, В.М. Бехтерев, И.М. Сеченов и др.).

В то же время движение под музыку является для ребёнка и одним из самых привлекательных видов деятельности, игрой, возможностью выразить эмоции, реализовать свою энергию, поэтому оно в целом благотворно сказывается на его состоянии и воспитании [6].

Подвижные игры развивают у детей эмоционально-волевые качества, обучают самым разнообразным видам движения – ходьбе, бегу, прыжкам, учат ориентироваться в пространстве. Весь словесный материал – песенки, потешки, пропеваемые или проговариваемые детьми во время подвижных игр, служит еще одной важной цели – закреплению в речи дошкольников различных групп звуков [4].

Перевоспитание нарушенных функций и дальнейшее развитие сохранных функций требуют от ребенка собранности, внимания, конкретности представлений, активности мысли и развития памяти: эмоциональной, если процесс обучения вызывает заинтересованность и связанный с этим эмоциональный отклик; образной – при восприятии наглядного образца движений; словесно-логической – при осмысливании задачи и запоминании последовательности выполнения логоритмических заданий; двигательно-моторной – в связи с практическим выполнением заданий; произвольной – без которой невозможно сознательное, самостоятельное выполнение упражнений.

Так же, нам бы хотелось отметить недостаточную сформированность моторного, зрительного, а особенно слухового внимания и памяти у детей со стер-

той формой дизартрии. Поэтому на занятиях по логоритмике обязательно проводятся упражнения, направленные на развитие всех видов внимания и памяти. В результате выполнения специально подобранных упражнений у дошкольников постепенно формируется быстрая и точная реакция на различные виды раздражителей. Дети учатся сосредотачиваться, проявляя для этого определенные волевые усилия. Улучшается не только устойчивость, но и переключаемость внимания – способность переходить от одного действия к другому. Параллельно с развитием всех параметров произвольного внимания у детей постепенно улучшается память, как моторная и зрительная, так и слуховая [2].

Таким образом, в коррекционной работе с использованием логоритмики с детьми, страдающими стертой формой дизартрии, можно выделить следующие направления: развитие моторики артикуляционного аппарата, развитие произвольной мимической моторики, развитие общей произвольной моторики, развитие длительности речевого высказывания на одном выдохе, развитие фонематического восприятия, развитие мелкой моторики рук, речевого слуха, развитие чувства ритма, развитие умения произносить слова со сложной слоговой структурой.

Литература

1. Арихипова Е.Ф. Стертая дизартрия. – М., 2006.
2. Арихипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии. – М., 2010.
3. Бондаревский Е.Я. Возрастные особенности развития функции равновесия у детей школьного возраста // Развитии двигательных качеств школьников. – М., 1967.
4. Боромыкова О.С. Коррекция речи и движения с музыкальным сопровождением. – СПб., 1999.
5. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2002.
6. Волкова Л.С., Лалаева Р.И., Мастюкова Е.М. и др. Логопедия: Учебное пособие. – М., 1989.
7. Гоголева М.Ю. Логоритмика в детском саду. – Ярославль, 2006.
8. Якубович М.А., Преснова О.В. Коррекция двигательных и речевых нарушений методами физического воспитания. – М., 2006.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Уманская А., г. Ставрополь

Научный руководитель: ст. преподаватель Алексеева М.Н.

В связи с переводом российской общеобразовательной школы в новое качество в рамках модернизации образования, назрела необходимость внедре-

ния в учебный процесс инновационных методик и передовых педагогических технологий, призванных обеспечить индивидуализацию обучения, развивать самостоятельность учащихся как сложное интегральное качество личности, а также содействовать сохранению и укреплению их здоровья.

Современный дидактический принцип личностно-ориентированного обучения требует использования таких технологий обучения, которые содействуют сохранению здоровья школьников.

Существует несколько подходов к определению понятия «здоровьесберегающая технология». По определению Н.К. Смирнова, здоровьесберегающие образовательные технологии – это все те психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни [3].

Здоровьесберегающие технологии реализуются на основе личностно-ориентированного подхода. Осуществляемые на основе личностно-развивающих ситуаций, они относятся к тем жизненно важным факторам, благодаря которым учащиеся учатся жить вместе и эффективно взаимодействовать. Предполагают активное участие самого обучающегося в освоении культуры человеческих отношений, в формировании опыта здоровьесбережения, который приобретает через постепенное расширение сферы общения и деятельности учащегося, развитие его саморегуляции (от внешнего контроля к внутреннему самоконтролю), становление самосознания и активной жизненной позиции на основе воспитания и самовоспитания, формирования ответственности за свое здоровье, жизнь и здоровье других людей.

Для осуществления учебно-образовательного процесса на основании здоровьесберегающих технологий необходимо выделить закономерности педагогического процесса, находящие свое выражение в основных положениях, определяющих его организацию, содержание, формы и методы.

Принципы здоровьесберегающих образовательных технологий обучения должны способствовать профилактике, диагностике и коррекции здоровья учащихся в учебном процессе; развитию познавательной деятельности школьников; гуманизации образования.

Принципы выступают в органическом единстве, образуя систему, в которую входят общедидактические принципы и специфические принципы, выражающие специфические закономерности педагогики оздоровления.

Общедидактические принципы – это основные положения, определяющие содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с общими целями здоровьесберегающих образовательных технологий.

Среди специфических принципов, выражающих специфические закономерности педагогики оздоровления, важнейшим можно назвать принцип «Не навреди!» – одинаково актуальный как для медиков, так и для педагогов. Усвоение пользы здоровьесберегающих мероприятий требуют их повторяемости [2].

Для достижения целей здоровьесберегающих образовательных технологий обучения необходимо определить основные средства обучения: средства двигательной направленности; оздоровительные силы природы; гигиенические. Комплексное использование этих средств позволяет решать задачи педагогики оздоровления.

Н.К. Смирнов считает, что, кроме стремления защитить школьников от воздействия негативных факторов образовательного процесса, необходимо последовательно и планомерно обучать их ведению здорового образа жизни, воспитывать у них культуру здоровья. Причем делать это не в традиционных формах проведения большинства уроков, а в режиме активных методов обучения, с использованием игр, тренингов, показом и обсуждением видеоматериалов, анализом реальных жизненных ситуаций и т.п. Заметно повысить эффективность этой работы можно путем приобщения к ней родителей школьников, но в традиционных формах взаимодействия семьи и школы, а именно по тематике заботы о здоровье учащихся [3].

Основной формой обучения младших школьников остается урок. Чтобы проанализировать урок с точки зрения сохранения здоровья школьников, целесообразно обратить внимание на следующие его аспекты:

1. Гигиенические условия в классе (кабинете).
2. Число видов учебной деятельности, используемых учителем (нормой считается 4-7 видов за урок).
3. Средняя продолжительность и частота чередования различных видов учебной деятельности (ориентировочная норма: 7–10 минут).
4. Число использованных учителем видов преподавания (норма – не менее трех за урок).
5. Использование методов, способствующих активизации инициативы и творческого самовыражения учащихся, которые позволяют им превратиться в субъекты деятельности. Это методы свободного выбора (свободная беседа, выбор действия, его способа, выбор приемов взаимодействия, свобода творчества и т.д.); активные методы (ученики в роли учителя, чтение действием, обсуждение в группах, ролевая игра, дискуссия, семинар и др.); методы, направленные на самопознание и развитие (интеллекта, эмоций, общения, воображения, самооценки и взаимооценки) и др.
6. Умение учителя использовать возможности показа видеоматериалов для инсценирования дискуссии, обсуждения, привития интереса к познавательным программам, т.е. для взаимосвязанного решения как учебных, так и воспитательных задач.
7. Позы учащихся и их чередование в зависимости от характера выполняемой работы.
8. Физкультминутки и физкультпаузы (норма – на 15-20 минут урока по 1 минуте из 3-х легких упражнений с 3-4 повторениями каждого), а также эмоциональный климат во время выполнения упражнений и наличие у школьников желания их выполнять.

9. Положительной оценки заслуживает включение в содержательную часть урока вопросов, связанных со здоровьем и здоровым образом жизни.

10. Наличие у учащихся мотивации к учебной деятельности на уроке: интерес к занятиям, стремление больше узнать, радость от активности, интерес к изучаемому материалу и т.п.

11. Благоприятный психологический климат на уроке.

12. Темп и особенности окончания урока [1].

В системе здоровьесберегающего обучения в рамках коррекционной педагогики выделяют два основных направления. Первое – создание условий для охраны, укрепления и совершенствования здоровья учеников и формирования у них представлений о роли здоровья в жизни человека. Второе – формирование у школьников потребности быть здоровыми, вести здоровый образ жизни и владеть некоторыми средствами и приемами сохранения и укрепления своего здоровья.

В первую очередь в школе должны быть созданы условия для полноценной реализации технологий, укрепляющих здоровье, на основе подбора оптимальных режимов функционирования учреждения, укрепления необходимой материально-технической базы и использования педагогических методов, направленных на формирование у детей представлений о своем здоровье, привитие навыков его укрепления каждым ребенком. Особую роль во внедрении здоровьесберегающих технологий в педагогическую практику играет профессиональное взаимодействие всех сотрудников образовательного учреждения.

Литература

1. Костенко Л.В. Здоровьесберегающие технологии в школе // Открытый класс. – 2009. – № 9.

2. Психолого-педагогическая диагностика / Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М., 2003.

3. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. – М., 2009.

РАЗДЕЛ 6.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОСОФИИ, КУЛЬТУРОЛОГИИ И ИСТОРИИ

РОЛЬ И ОСОБЕННОСТИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ МОЛОДЁЖНОЙ ПОЛИТИКИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

Аллазова С.К., г. Железноводск

Научный руководитель: ст. преподаватель Асс Т.П.

Статистические исследования показывают, что 18-25-летние жители страны станут основным трудовым ресурсом России в ближайшие 10 лет. Темп продвижения России по пути демократических преобразований будет зависеть от позиции молодёжи в общественно-политической жизни и её активности. Эта позиция и определила актуальность исследования именно государственной молодёжной политики.

Цель исследования состоит в изучении основных составляющих государственной молодёжной политики в РФ.

Для достижения поставленной цели в исследовании определены задачи: выявить сущность молодёжной политики, определить ее цели, основные направления, выявить механизмы реализации молодёжной политики государства, дать общую характеристику субъекта реализующего и формирующего государственную молодежную политику (на примере г. Железноводска), изучить нормативно-правовую базу в сфере государственной молодёжной политики.

Развитие молодых граждан и молодёжных объединений –непосредственное направление деятельности государства. Участие молодёжи в формировании и реализации государственной молодёжной политики является одним из принципов этой политики.

Соблюдение прав молодых граждан обеспечивается через недопущение введения каких-либо ограничений прав и свобод молодых граждан в зависимости от возраста, а равно возложения на них дополнительных обязанностей в сравнении с обязанностями граждан иного возраста. Главной задачей государства в сфере труда и занятости молодежи является обеспечение условий для достижения экономической самостоятельности и реализации права молодых граждан на труд при структурной перестройке экономики и высвобождении работников, размещении производительных сил и создании новых рабочих мест, организации служб занятости и помощи в трудоустройстве, создании системы профессиональной ориентации и подготовки, повышения квалификации и переподготовки кадров.

В целях реализации инновационного потенциала молодежи, облегчения стартовых условий вхождения молодых граждан в рыночные отношения государство осуществляет меры по социально-экономической, организационной и пра-

вой поддержки предпринимательской (фермерской) деятельности молодых граждан, молодых семей, коллективов молодых граждан, а также организаций молодых предпринимателей, молодёжных хозяйственных объединений на селе, прежде всего в сфере производства товаров и услуг.

Оказывая поддержку молодой семье, государство исходит из того, что от здоровья супругов и от социально-экономических и бытовых условий жизни молодой семьи, от окружающей ее природной и культурной среды, в целом от образа ее жизни зависят сохранение генофонда наций и народов Российской Федерации, физическое и духовное здоровье новых поколений.

Государство исходит из особого общественного значения одарённой личности и стремится к тому, чтобы меры поддержки молодых талантов не вели к искажению естественных социокультурных процессов [10, с. 15]. Ярким доказательством такого подхода является грантовая программа поддержки молодёжи на основе Приоритетного национального проекта «Образование» (2006 г.)

Государство определяет правовой статус молодёжных и детских общественных объединений, реализует в отношении молодёжных и детских объединений принцип приоритета при финансировании мероприятий (программ) в области государственной молодёжной политики, устанавливает по отношению к ним льготный налоговый режим, предоставляет всем молодежным и детским объединениям равные возможности пользоваться государственной поддержкой, гарантирует невмешательство в их деятельность при оказании такой поддержки, предоставляет детским объединениям право пользоваться помещениями школ, внешкольных учреждений, клубами, дворцами и домами культуры, спортивными и иными сооружениями бесплатно или на льготных условиях.

Государство оказывает содействие развитию международного молодежного сотрудничества (в том числе финансовое) путем заключения и реализации межправительственных соглашений о молодёжных обменах, а также включению молодежи России в систему региональных, общеевропейских и других международных гуманитарных, образовательных, научно-технических молодёжных программ.

Государственная молодёжная политика осуществляется комплексно: государственными органами и их должностными лицами, молодёжными объединениями, их ассоциациями, молодыми гражданами.

Уже стало практикой привлечение молодых граждан к формированию и реализации государственной молодёжной политики в Российской Федерации. Федеральные органы государственной власти совместно с молодежными, детскими общественными объединениями один раз в три года созывают всероссийский конгресс молодежи [10, с. 15].

Анализируя правовую базу государственной молодёжной политики, мы видим, что она обеспечена от Конституции Российской Федерации до арсенала законов, программ, национальных проектов, нормативно-правовых актов. Это создаёт возможности для её государственной реализации едино во всех субъектах страны. (См. Приложение) Например, проект «Молодая семья России» уже развёрнут и внедряется в жизнь страны в рамках молодёжной программы.

На наш взгляд, наиболее развитым и перспективным является программный механизм осуществления молодёжной политики. Именно на уровне программы реализация молодёжной политики обретает собственно практическую направленность и окончательно оформляется.

Развитие молодёжной политики в городе Железноводске – пример реализации программных документов государства. Решением совета города Железноводска каждый год утверждается Программа развития молодёжной политики в городе Железноводске. Во всех восьми ее разделах прописаны организационные и иные меры по выполнению программы, определены исполнители, сроки проведения массовых акций и мероприятий, источники финансирования.

Решением совета города-курорта Железноводска от 29.04.2008 п 362 «Об утверждении положения об общественной молодёжной палате при совете города-курорта Железноводска» создана Молодёжная палата. Анализируя ее цели, мы видим, что деятельность Молодёжной палаты направлена на содействие по привлечению молодых граждан к непосредственному участию в формировании молодёжной политики, формирование правовой и политической культуры молодежи, содействие реализации законных прав и интересов молодежи при выработке и принятии решений советом города-курорта Железноводска.

В одном из отчётных докладов главы города – курорта Железноводска подчёркнуто: «В приоритетном порядке мы поддерживаем программы и акции, ориентированные на молодёжь. Уверен, что развитие Железноводска возможно только при участии молодых руководителей, учителей, учёных, врачей, рабочих, представителей творческой интеллигенции» [6].

За отчётный период администрацией проведена разноплановая работа по реализации молодёжной политики. В городе проведено 17 акций краевого и всероссийского уровня. Молодёжь города принимает активное участие в краевых форумах и слётах: «Волонтёр – 2010», «Дела и взгляды молодых», «Патриот», «Машук – 2010», «Машук – 2011», «Машук – 2012», «Лидеры Ставрополя XXI век». Возрастает с каждым участие молодёжи в городских и краевых мероприятиях. Нормой стали трудовые десанты, и молодёжные акции, и вечера различной направленности. Важнейшим направлением в деле воспитания молодёжи администрация города считает формирование чувства патриотизма и уважения к истории. Неоценимую помощь в этой работе нам оказывают городские общественные организации. Из 26 объединений наиболее активную работу в деле воспитания молодого поколения проводят общество ветеранов войны, труда, вооруженных сил и правоохранительных органов – самая многочисленная организация, костяк которой составляют ветераны Великой Отечественной войны и труженики тыла; «Российский Союз ветеранов Афганистана», городская организация «ДОСААФ», городское казачье общество.

Не менее важным аспектом является формирование у молодёжи толерантного отношения к представителям всех народов. Более двух столетий в мире и согласии здесь, в Железноводске, живут представители 64 национальностей. И это делает наш город по-своему неповторимым.

Значимым событием для молодёжи города является создание Молодёжного парламента города Железноводска «Россия моей мечты» в рамках Ассоциации молодёжных парламентов России, входящий в Единый портал молодёжного парламентского движения России. При реализации проекта использовались средства государственной поддержки, выделенные в качестве гранта в соответствии с распоряжением Президента РФ №192-рп от 14 апреля 2008 года.

Государственная поддержка молодой семьи одна из немаловажных составляющих деятельности администрации г. Железноводска. Оказывая поддержку молодой семье в обеспечении жильем молодых семей, администрация поэтапно реализует принятую программу. Так, в марте 2013 года готовятся площади земли для строительства домов 2 микрорайонов. И первоочередная задача – обеспечить молодые семьи.

Студенческая молодёжь города представлена разными высшими учебными заведениями: Железноводская Высшая Школа Дизайна, Филиал Московского государственного гуманитарного педагогического университета имени М.А. Шолохова, Филиал Южного федерального университета, Филиал Ставропольского государственного педагогического института в г. Железноводске – ведущее и самое старейшее учебное заведение из всех.

Администрация филиала СГПИ считает важным включение студентов в реализацию различных направлений молодёжной политики. Успешное сотрудничество с городскими, региональными и краевыми организациями, осуществляющими молодёжную политику, является важной составляющей воспитательной работы филиала. Студенческое сообщество филиала принимает активное участие в слётах, фестивалях, круглых столах, конференциях, методических сборах, организуемых Комитетом по делам молодёжи города-курорта Железноводска, муниципальным бюджетным учреждением «Государственный центр поддержки молодёжных инициатив», государственным бюджетным учреждением Ставропольского края «Центр молодёжных проектов». Наиболее активные студенты филиала являются участниками студенческого самоуправления, представленного Студенческим советом филиала. Ярким доказательством актуальности молодёжной политики в Ставропольском Государственном институте является Интернет-конференция «Проблемы образования и молодёжной политики в начале XXI века», проведённая в рамках учебного процесса. Особую роль в правовом образовании играет работа проблемной группы «Правовая защита молодёжи».

Интересным на наш взгляд в рамках проекта молодёжного лагеря «Машук 2010» на Кавказских Минеральных Водах является грантовая система поддержки молодёжи. Это позволило завоевать грант в размере 250 тысяч рублей студенту 2 курса филиала СГПИ в г. Железноводске Воронину Сергею и внедрить его в жизнь на самой актуальной волне политики государства. В Пятигорске он организовал работу муниципального общественного комитета по борьбе с коррупцией. И на правах обладателя гранта возглавил его президиум в качестве председателя. Он сумел привлечь к работе специалистов разных сфер деятельности: депутатов Государственной Думы Российской Федерации, Госу-

дарственной Думы Ставропольского края, судей субъектов СКФО городского и районного значения, начальников и их заместителей из разных структур правоохранительных органов, Генеральных директоров компаний, военнослужащих, преподавательский состав образовательных учреждений, рабочих и студентов. Комитетом по борьбе с коррупцией с октября 2010 по март 2011 года (за полгода деятельности!) было рассмотрено более 600 заявлений, направлено более 900 запросов по предотвращению коррупционных проявлений, многие из них были решены судом с положительным решением [9, с. 34]. Это ли не показатель роли молодёжи в государстве?

Таким образом, завершая анализ государственной молодёжной политики, мы считаем, что в условиях модернизации общества и растущих требований к человеческому капиталу, государственная молодёжная политика должна стать инструментом развития и преобразования страны. Считаем, что жизнь уже доказала, – универсальным и эффективным средством обеспечения проектной активности молодёжи станут механизмы грантовой поддержки. Эффективность применения грантовых механизмов развития общественной активности и привлечения институтов гражданского общества к решению общенациональных проблем убедительно доказана мировым опытом, успешно применяющим эти механизмы в течение нескольких десятилетий.

Таким образом, в ходе исследования было доказано, что государственная молодёжная политика является приоритетной и направлена на обеспечение ее конкурентоспособности и укрепление национальной безопасности страны.

Литература

1. Государственная молодёжная политика: Проблемы моделирования в современных условиях/ О.В. Гуцин// Социология власти. – 2007. – №4.
2. Гусев Б.Б. Стратегия государственной молодёжной политики. – М., 2008.
3. Конституции Российской Федерации. – М., – 2008. Механизмы реализации государственной молодёжной политики/ А. Зеленин// Государственная служба. – 2007. – №5.
4. Определение возрастных рамок молодёжи/ А. Зеленин// Государственная служба. – 2008. – №3.
5. Официальный сайт администрации г.Железноводск
6. Переверзев М.П. Экономические основы работы с молодёжью – М.: Юнити. – 2008.
7. Правовая помощь молодежи/ И.С. Кочетков// Закон и право. – 2010. – №1.
8. Северо-Кавказский регион: проблемы и перспективы культурного и социально- экономического развития. – Железноводск – Пятигорск, РИА - КМВ.-2011.
10. Тенденции развития государственной молодёжной политики/ О.В. Голицина// СОТИС. – 2010. – №3.

СЕМЬЯ И СЕМЕЙНАЯ ОБРЯДНОСТЬ АБАЗИН: ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ

Ашба А.З., г. Ставрополь

Научный руководитель: канд. филол. наук Мхце Б.З.

Особенности хозяйственного уклада и общественного строя, изменение в социально-экономических отношениях оказали непосредственное влияние на формы абазинской семьи и характер семейного быта. У абазин существовали две формы семьи: малая, состоящая из одного-двух, иногда трех поколений ближайших родственников (муж, жена, их неженатые дети и один из родителей мужа) и большая включавшая две и более брачных пары и состоявшая из трех и более поколений родственников.

И большая и малая семьи были патриархальными. Главой семьи являлся самый старший в семье человек, по мужской линии. Он обладал почти неограниченной властью. Как и на всем Кавказе, у абазин существовала строгая половозрастная иерархия: все члены семьи подчинялись ее главе, младшие – старшим, женщины – мужчинам. Традиционное уважение старших исключало конфликты между отцом и детьми. Неподчинение главе семьи и непочитание старших считалось позорным и осуждалось. Особы уважением в семье пользовался старший сын главы семьи. Он был главы помощником отца и его приемником. «Старший сын – опора для семьи», – гласит абазинская пословица.

Среди женщин старшей в доме была мать семейства, а после ее смерти жена старшего брата, даже если она была младше остальных невесток. Невестки должны были подчиняться ей, так же беспрекословно, как все члены семьи – ее главе. В условиях натурального и полунатурального хозяйства круг обязанностей женщин был широк и разнообразен. Уход за детьми и их воспитание, приготовление пищи, шитье одежды, обуви, стирка белья, обработка продуктов животноводства, изготовление изделий домашних промыслов и многое другое – все это входило в обязанности женской половины семьи.

Внутрисемейный быт складывался на основе вековых патриархальных традиций. Подчинение женщины мужчине проявлялось во многих сферах семейного быта. Например, за стол сначала садились мужчины, а женщины прислуживали им, накрывали на стол. После того, как мужчины поедят, за стол садились женщины и дети. Считалось, что женщины вообще не должны были сидеть за одним столом с мужчинами, есть вместе с ними, сидеть в их присутствии.

Что касается семейной обрядности, преобладающий брачный возраст у абазин составлял для мужчин – 25 лет, для девушек – 16-17 лет. Практиковались две основные формы заключения брака: по сговору и умыканием. Существовал также колыбельный сговор. Он обычно заключался между дружественными семьями. Если у одного из приятелей рождался сын, а у другого – дочь, то родители договаривались между собой, что по достижению детьми брачного возраста их поженят. Люлечный сговор практиковался все же нечасто, и основная масса браков заключалась путем сговора жениха и невесты.

В день увоза невесты из родительского дома за ней посылали свиту родственников жениха, его близких друзей. Ехал и сам жених. Родители девушки, заранее извещенные о приезде гостей, подготавливались к пиршеству: готовили угощение, приглашали родственников, соседей, молодежь для устройства танцев. С момента приезда гостей, невеста находилась в своей комнате, окруженная своими подругами и молодыми родственниками. После короткого угощения, гости изъявляли желание уехать вместе с невестой. Но это им удавалось не сразу, доверенное лицо жениха должен был ее выкупить. День свадьбы оглашали заранее и рассылали вестников во все аулы. На крыше дома, где проходила свадьба, вешали флаг – знак того, что здесь свадебное торжество.

После того, как невесту забирали из промежуточного дома, где она находилась до свадьбы, ее привозили домой к жениху. Под звуки особой старинной мелодии невесту заводили во двор, где она должна была стоять в кругу танцующей молодежи, где ее сопровождали две родственницы со стороны мужа. В честь новобрачной стреляют из ружья, всадники делают круг по двору и останавливаются напротив входа в дом. Считалось большим удастьем, если верхом удавалось проникнуть в дом. За проявленную смелость мать жениха дарила всаднику халву, свадебный флаг или шелковый платок. Затем, невесту заводили к свекрови, где ей мазали губы медом с маслом, желая ей при этом сладкой семейной жизни. Затем невесту уводили в специально приготовленную для нее комнату. Ни в свадебных приготовлениях, ни на самой свадьбе жених не принимал участия. Он все это время находился у своего дружки. Через неделю устраивали обряд возвращения новобрачного домой. Он возвращался со своими друзьями, его встречали родственники. При этом полагалось «избить» его, якобы за совершенный проступок.

Новобрачная должна была соблюдать множество запретов: не показываться без особого на то разрешения на глаза свекру, не называть по имени родителей мужа, самого его, старших родственников и родственников мужа. Новобрачный, в свою очередь, соблюдал аналогичные запреты по отношению к родственникам жены. Муж и жена не имели права появляться вместе перед старшими, в общественных местах, брать при посторонних своих детей на руки, называть их по именам.

Важным событием в семье считалось рождение ребенка.

Появление ребенка было всеобщей радостью. Особенно радостно встречалась весть о рождении сына-наследника. На десятый день после рождения, ребенку шили первую рубашку – «сабиас». В этот же день совершали обряд укладывания ребенка в колыбель. Первенцу колыбель дарил дед со стороны матери. Колыбель потом переходила от одного ребенка к другому. На обряд укладывания приглашали родственников, готовили для них угощения из курятины, сладких жаренных в масле мучных изделий и специально предназначенной для этого случая халвой – люлечного теста.

Гости приносили подарки, обычно одежду для ребенка. Колыбель готовила свекровь или с ее разрешения пожилая родственница. Перед укладыванием ре-

бенка в колыбель ненадолго помещали кошку. Этот магический прием, видимо, связывали с живучестью и спокойным нравом кошки. Укладывая ребенка, трижды произносили: «Спи так же сладко и спокойно, как и кошка» [1, с. 175]. Затем кошку убирали, и свекровь укладывала в колыбель ребенка.

Ко дню первого укладывания ребенка в колыбель обычно приурочивали наречение имени. Первенцу имя часто давал дядя со стороны матери. Давший имя обязательно делал ребенку подарок. В прошлом им могли быть: конь, седло, украшенная уздечка, мужской пояс с серебряными пряжками. Девочке дали «золотую шапку», набор для женского рукоделия и т. п.

Когда ребенок начинал ходить, то ему устраивали обряд первого шага. На середину комнаты ставили столик с различными предметами: Кораном, кинжалом, деньгами, зеркальцем и т. д. Считалось, что так можно было предопределить его будущее. До 5-6 лет дети находились под наблюдением матери, после достижения определенного возраста девочки оставались при матери, а мальчики поступали на попечительство мужской части семьи. Мальчика учили ухаживать за рогатым скотом, лошадей, верховой езде, стрельбе, правилам приема гостей и пр. Девочку – ведению домашнего хозяйства: приготовлению пищи, вышиванию, обработке шерсти и т. д. Остается отметить, что многие обряды и обычаи, пришедшие от предков из глубины веков, не теряют своего значения и сегодня в 21 веке

Литература

1. Першиц А.И., Заседателева Л.Б., Клычев Р.Н. Абазины. – Ставрополь: Ставропольское книжное издательство, Карачаево-Черкесское отделение, 1989 .

ИСКУССТВО КАК ФАКТОР НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Лукошкина А.С., г. Ставрополь

Научный руководитель: д. филос. наук Грузков В.Н.

Искусство явилось первой и наиболее универсальной формой общественного сознания, в которой человек утверждает свою биологическую и социальную целостность. Оно сохранило и пронесло это естественное свойство Человека Разумного через тысячелетия истории, и ныне, в век узкой специализации и обособленных профессий, творческий акт художника остался, пожалуй, единственной формой самоутверждения личности, не потерявшей своей социальной гармонии и красоты.

При этом нельзя не понимать, что человек как таковой извечно стремится к красоте. Фактически нет людей, кому было бы неведомо чувство прекрасного. Искусство дает свои ответы на запросы времени, но ответам этим способно внять и использовать их в своей жизни и деятельности лишь эстетически развитая, творческая личность.

В.Г. Белинский отмечал, что в познании окружающего мира имеются два пути: путь научного познания и познание средствами искусства. Он указывал,

что ученый говорит фактами, силлогизмами, понятиями, а писатель, художник – образами, картинами, но говорят они об одном и том же.

Искусство – вид духовного освоения действительности человеком, цель которого – формирование и развитие его способности творчески преобразовывать окружающий мир и самого себя по законам красоты.

В отличие от других сфер общественного сознания и деятельности (науки, политики, морали, религии, права и т. д.) искусство удовлетворяет универсальную потребность личности – восприятие окружающего мира в различных формах человеческой чувственности.

Искусство формирует, совершенствует универсальную человеческую способность, которая, будучи развитой, реализуется в любой сфере социальной действительности и познания – в науке, политике, в быту, в труде.

Уже в I тыс. до н.э. в Древнем Китае, Индии, Греции философы обратили внимание на то, что в процессе чувственного восприятия многих явлений действительности у людей возникает непосредственно-эмоциональное отношение к ним. Оно выражается в определенных переживаниях (восхищении, отвращении, сочувствии, сострадании, гневе, юморе и т.д.) и существенно отличается от научного познания, которое предполагает теоретическое осмысление жизни. Восторгаясь, например, переливами красок на небосклоне в минуты северного сияния или заката солнца, мы не размышляем о том, почему именно такова окраска неба, от чего она зависит, а ученые интересуют именно причины возникновения того или иного явления.

Заметили древние мыслители и то, что эстетические переживания очень отличаются от переживаний, вызванных повседневными житейскими заботами. Они несут в себе иное, более светлое настроение, как бы “очищенное” от этих забот. Самые сильные эмоциональные переживания вызывают у человека произведения искусства.

Большую роль играют искусство и эстетическое воспитание в формировании нравственности. Аристотель писал, что музыка способна оказывать влияние на этическую сторону души, и, поскольку она обладает таким свойством, она должна быть включена в число предметов воспитания молодежи.

Однако влияние искусства на воспитание в значительной мере зависит от художественно-эстетического развития человека. В восточных странах говорят: “Нет красоты в песках пустыни, есть красота в душе араба”. Без знания законов художественно-эстетического отражения действительности, без понимания художественного языка искусство не возбуждает ни мыслей, ни глубоких чувств. Оно приносит удовлетворение и наслаждение только тому человеку, который имеет определенную подготовку и обладает эстетической образованностью.

Эстетические чувства, как и вся эмоционально-чувственная сфера человеческой психики, – своеобразная форма отражения действительности, в которой объектно-субъектные отношения существенно отличаются от этих же взаимоотношений в познавательном отражении действительности (197).

Эстетическое чувство отличается от других эмоциональных состояний прежде всего бескорыстной духовной потребностью, которая составляет его основу. Как говорил А.А. Фет, созерцают Венеру Мелосскую не для получения следующего места по службе.

В силу возможности «сопереживать», идентифицировать мысленно свое «Я» с личностью персонажа искусства читатель, слушатель, зритель приобщается и к многогранному опыту жизнедеятельности героев художественного произведения, в котором соединяются черты нравственной, эстетической, политической культуры, культуры труда и быта. Воздействие целостной системы художественного произведения на сознание личности имеет комплексный характер. Искусство не может существовать вне культуры. Являясь социальным явлением, оно должно быть осмыслено в ее контексте.

Побудительные мотивы творчества могут быть различны: стремление художника к обретению духовной свободы, к реализации им возможностей воображения и понимания себя, к созданию антитезы действительности через представление собственной картины мира, к преодолению конфликта между здравым смыслом и духом, к осуществлению идеальных представлений, наконец, что наиболее существенно, к самовыражению и самовоспроизводству.

Весьма часто художник в своем творчестве компенсирует то, что ему недоступно в его собственной жизни либо осуществляется не так, как ему хотелось бы. В творчестве он может выдать желаемое за действительное, осуществить свою мечту. В искусстве сочетаются два начала: подражательное, удваивающее действительность, и выразительное, воплощающее художественные образы и оригинальные, самобытные, неповторимые формы.

Искусство – это мастерская культуры. Результаты художественного творчества являются не только произведениями искусства, но и фактами культуры, так как они концентрируют в себе черты своего времени, культурно-исторической эпохи, национальной принадлежности, вбирают в себя черты господствующего мировоззрения, религиозных верований, нравственных установок и оценок. Искусство выражает и закрепляет в художественных формах общественные идеалы, проблемы мировоззренческого характера. Можно сказать, что искусство создает автопортрет общества. Искусство – самопознание культуры.

Доминантное положение искусства в ряду «предметов», способных активно формировать целостную, грамотную, эстетически развитую личность, объясняется еще и тем, что в общении с произведениями художественного творчества человек приобщается к миру гениального художника, идентифицирует себя с ним, «проживает» вместе с автором его интеллектуальную и эмоциональную жизнь. О чем бы ни повествовало произведение искусства, углом зрения, точкой отсчета является позиция высокоорганизованной в этическом и эстетическом смысле личности автора.

Нужно помнить, что в учебном заведении преподаватель имеет дело с такой возрастной группой, у которой восприятие художественных ценностей носит характер так называемого «нравственного эгоцентризма». Собственно эс-

стетических, художественных оценок в таком возрасте еще не может быть. Студент, воспринимая произведение искусства, примеряет его к себе, ставит себя на место героя, вступает в спор с автором «лично от себя». Такой тип восприятия эстетически чрезвычайно неустойчив, «поливалентен», так как его «доминантный очаг» – этическая проблематика. В этот период образования особенно важно предложить молодому человеку близкую ему нравственную тематику не на примерах «из жизни», а в её лучших образцах, сконцентрированных в произведениях высокого искусства. Именно они должны «бессознательно» восприниматься как норма. В связи с этим важно выбрать преимущественно то искусство, которое наиболее «массово» действует на молодежь, наиболее ей доступно и легко усваивается.

Поэтому неудивителен тот особый и неизменный интерес к искусству, который наблюдается в течение всего периода его существования.

Совокупность всех форм художественной деятельности порождает искусство в многообразии его видов и форм, вместе с этим и учреждения, руководящие этим процессом и обслуживающие его как с точки зрения подготовки будущих молодых специалистов, (вузы, училища, школы, студии и т.д.), так и с точки зрения обеспечения социального функционирования искусства (музеи, кинотеатры, театры, концертные залы и т.д.). Все вместе взятое составляет художественную культуру общества, которая, в свою очередь, в единстве со всеми формами эстетической деятельности – дизайнерской, духовно-культурной и теоретико-эстетической, а также с учреждениями, обеспечивающими эстетическую деятельность, образует пласт эстетической культуры общества и обеспечивает полифункциональность эстетики и ее связь с духовно-нравственным воспитанием.

В целом, деятельно-преобразующее и нравственное начало искусства проявляется в том, что:

а) художественное произведение оказывает нравственно-эстетическое воздействие на людей;

б) включает людей в направленную и ценностно-ориентированную деятельность, тем самым искусство участвует в социальном преобразовании и нравственном воспитании граждан общества;

в) сам процесс творчества в искусстве есть определенное преобразование с помощью воображения, впечатлений, фактов действительности и направлен, прежде всего, к нравственным чувствам личности;

г) искусство, обрабатывая строительный материал, лепит из него нравственно-эстетический образ. Создание скульптуры, картины, поэмы, симфонии – это всегда преобразование мрамора, краски, слова, звука во имя воспитания человека-гражданина.

Отсюда, в современной образовательной парадигме важно уделять приоритетное место для использования потенциала искусства в решении задач нравственного воспитания личности.

Литература

1. Античные мыслители об искусстве: Сб. высказываний древнегреческих философов и писателей об искусстве / Общ. ред., введ. ст. и коммент. В.Ф.Асмуса. – 2-е изд., доп. – М., 1938.
2. Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры, искусства: В 2т. Т.1. – М., 1994.
3. Буров А.И. Эстетическая сущность искусства. – М., 1956.
4. Волович Л.А. Система эстетического воспитания учащихся профтехучилищ. – М., 1998.
5. Выготский Л.С. Психология искусства. – Минск, 1998.
6. Липский В.Н. Эстетическая культура и личность. – М., 1987.
7. Овсянников М.Ф. Эстетика в прошлом, настоящем и будущем: Из истории эстет. мысли. – М., 1988.
8. Роль искусства в развитии способностей школьников / Под ред. Е.К.Чухман. – М., 1985.
9. Толстой Л.Н. Что такое искусство? Статьи, письма, дневники. – М., 1985.

РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ ПО ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ НА СТАВРОПОЛЬЕ В 50-Е Г.ХХ В. (НА ПРИМЕРЕ МИНЕРАЛОВОДСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УЧИЛИЩА)

Ордян Е.А., г. Железноводск

Научный руководитель: канд. ист. наук Краснокутская Л.И.

История показывает, что на каждом новом этапе эволюции общества актуализируется интерес к проблемам образования как институциональной основе, обеспечивающей ту или иную модель в образовании и воспитании человека. В период переживаемого нашим государством реформирования системы образования, вхождения России в мировое образовательное пространство поиск и отработка оптимальных стратегий развития образования актуализирует обращение исследователей к прошлому педагогики, востребует критическое переосмысление исторического опыта обучения и воспитания, включая сферу подготовки педагогических кадров.

Педагогическое сообщество Ставрополя в 1950-е г. представляло дифференцированную социальную группу. Сложность внутренней стратификации была связана с одновременным наличием нескольких критериев, определяющих позицию педагога в школьной иерархии. К этим критериям можно отнести гендерную принадлежность, партийность, образование и уровень школьного звена, в котором работал, преподаватель, и все же главным был профессионализм.

Качественный, или вернее, профессиональный уровень учителя зависел от его подготовки. В этом плане интерес представляют мало изученные средние профессиональные педагогические учебные заведения на Ставрополье.

В крае педагогические кадры готовили несколько педагогических училищ: Минераловодское, Буденновское, Ессентукское, Благодарненское, Черкесское (национальное) школьные и Машукское дошкольное [11, с. 12] Рассмотрим этот

аспект в реалиях подготовки учителей начальных классов на примере Минераловодского педагогического училища.

В 1950-е гг. социальная группа школьных учителей на Ставрополье, как и в целом в стране, в абсолютном большинстве становится женской. Это было обусловлено тем, что в послевоенное десятилетие преобладали женщины; малочисленная мужская часть населения в основном занимала руководящие должности.

Количество выпускников школ между тем возрастало: во второй половине 30-х гг. родилось многочисленное поколение, которое именно в начале 50-х гг. получало среднее образование. В 1949 г. система народного образования впервые в истории страны перешло на всеобщее обязательное семилетнее образование [5]. Это вполне объяснимо, несмотря на то, что страна в послевоенный период нуждалась в рабочих руках для восстановления народного хозяйства, однако для развития государства нужны были образованные кадры. Семилетний всеобщий, его обязательность позволили обеспечить конкурентность, высокий конкурс при наборе учащихся в педагогические училища.

Со второй половины 40-х – начале 50-х гг. XX в. в СССР выполнялась целенаправленная политика по восполнению населения, потерянного в годы войны. С увеличением числа учащихся росла и потребность в педагогических кадрах. С целью улучшения подготовки педкадров были увеличены сроки обучения с 3-х до 4-х лет, что повлекло за собой увеличение числа курсовых групп и количества учащихся [2]. Это потребовало дополнительной площади учебных помещений, общежитий, кабинетов, учебного и хозяйственного оборудования.

В связи с этим в Минераловодском училище возникли большие трудности, которые предстояло энергично решить в самый короткий срок. Учебное заведение было расположено в приспособленном помещении – в особняке начала XX в. в стиле «модерн», переданного членами семьи Ивана Дмитриевича Иноземцева в ведение Наркомата просвещения ещё в 30-е годы XX в., в свою очередь передачей его Минераловодскому педагогическому техникуму [3, с. 66]. Особняк с десятью аудиториями уже не удовлетворял потребностям учебного заведения. В результате финансирования удалось выстроить небольшие помещения для общежития, прачечной, бани, мастерской. Актный зал (из самана) был выстроен с помощью студентов. Разрабатывался проект на сооружение нового типового здания.

Изменение учебного плана и введение таких новых предметов, как история ВКП (б), история педагогики, психология, логика и др. вызвало необходимость пополнения педколлектива новыми преподавателями. В связи с этим необходимо отметить, какой статус получал выпускник училища. В приказах по итогам учебных годов в 50-е годы XX в. Присваивались не специальность, а звание «учитель!» [1]. Выпускники-учителя, имея такой высокий статус, пользовались заслуженным уважением, как со стороны государства, так и со стороны общества.

Педагогическому училищу повезло, по направлению Ставропольского краевого комитета КПСС и приказом Ставропольского краевого отдела образования директором Минераловодского педагогического училища был назначен

Н.И. Видутов (1948-1960гг). Волевой, инициативный организатор и вдумчивый педагог, он довольно быстро пополнил коллектив квалифицированными преподавателями, сплотил единством целей и задач и направил усилия на повышение качества профессиональной подготовки учащихся. Многие преподаватели, опытные специалисты и энтузиасты своего дела, пришли тогда в училище по приглашению нового руководителя [4].

В 1949 году при училище была открыта базовая школа, для работы в которую отбирались наиболее опытные учителя [11, с. 11]. Наличие своей базовой школы, согласованная методическая работа преподавателей училища и учителей базовой школы способствовали успешному выполнению поставленной перед коллективом задачи – улучшению подготовки будущих учителей, как на очном, так и на заочном отделении.

В середине 50-х годов XX в. потребность страны в учителях начальных классов несколько сократилось, так как сказывалось уменьшения рождаемости детей в военные годы, но зато требования к ним из года в год повышались. Министерство народного образования поставило вопрос о необходимости обязательного высшего образования для учителей начальных классов и об организации при педагогических институтах специальных факультетов по их подготовке [6, с. 145]. Затем они были преобразованы в учительские институты.

При снижении потребности в учителях начальных классов и намечающейся перспективе их подготовки в педвузах стало нецелесообразным иметь много слабо оборудованных училищ. В результате в 1955 году закрывается Благодарненское педагогическое училище, а его старшие курсы и все учебное оборудование передано Минераловодскому училищу [10]. Проходит ещё год, и в 1956 году невыпущенные студенты Ессентукского педагогического училища вместе со своими преподавателями и учебным имуществом вливаются в состав Минераловодского педучилища. Так в 1956 году появляется ещё одно отделение – дошкольное.

С 1955 по 1962 год в училище стали принимать учащихся только со средним образованием. Для них был введен специальный двухгодичный курс на всех отделениях: школьном, пионерском, дошкольном. В 1957 году по ходатайству директора Министерство просвещения разрешило училищу производить прием без вступительных экзаменов, по конкурсу аттестатов. Абитуриенты проходили собеседование и проверку музыкального слуха. Этот опыт оправдал себя. В училище шли способные, трудолюбивые учащиеся. В один их таких приемов в училище было принято 15 медалистов [10, с. 13].

С каждым годом училище крепло и росло численно, несмотря на сложность работы с разнородным контингентом учащихся и трудности материального порядка.

В 1958 году был издан «Закон об укреплении связи школы с жизнью», в котором рассматривались вопросы о дальнейшем развитии системы народного образования [5, с. 164]. Положения этого Закона предстояло внедрять в жизнь в процессе подготовки будущих учителей и воспитателей. Коллектив продолжал успешную творческую работу. Большое внимание уделялось изучению передового опыта учителей школ, продолжалась экспериментально-исследо-

вательская работа методистов и учителей базовой школы. Преподаватели выезжали в районы для контроля и помощи в работе бывших выпускников.

«Хрущевская оттепель» повлияла на активизацию общественной жизни среди учащихся. Поэтому на рубеже 50-х годов в училище активно начали работать кружки, секции, клубы. Учащиеся постоянно участвовали в спартакиадах и олимпиадах, в смотрах-конкурсах, художественной самодеятельности, в фестивалях, проводимых в районе и крае. Также проводились масштабные культурно-массовые мероприятия и организацию отдыха учащихся (культурпоходы на концерты, в театр, поездки в дальние экскурсии, проведение вечеров, поощрение лучшей групповой самодеятельности). Например, летом 1954 года 60 человек учащихся 3 курса во главе с председателем студпрофкома Савельевой Александрой и замдиректора Осиповой М.М. на двух арендованных автобусах совершили экскурсию по маршруту Нальчик – Орджоникидзе-военно-Грузинская дорога-Тбилиси [1, с. 48]

В этот период студенты училища побеждали во многих республиканских спортивных соревнованиях; занимали призовые места в краевых конкурсах художественной самодеятельности,

За успехи в учебно-воспитательной работе по подготовке учителей начальных классов и воспитателей детских садов, за большую методическую работу в крае директору училища Николаю Ивановичу Видутов было присвоено почетное звание «Заслуженный учитель РСФСР», а в 1960 году он был переведен на должность заведующего Ставропольским краевым отделом образования. Директором училища был назначен Горбачев Павел Александрович.

Итак, в 50-е годы XXв. коллектив Минераловодского педагогического училища смог не только преодолеть послевоенные трудности, но и выполнить поставленные задачи по реформированию системы образования в СССР: повысить качественный потенциал педагогических кадров, улучшить качество обучения, расширить число специальностей. Система подготовки педагогов для начальной школы стала более гибкой, демократичной, исходя из требований времени, менялись условия приема, срок обучения и качество подготовки.

Литература

1. Архив Филиала СГПИ в г. Железноводске. Альбомы за 1953-1954 учебный год.

2. Козлова Н.А. Вузы и средние специальные учебные заведения Ставрополя и их вклад в восстановление и развитие народного хозяйства края (1945-1964 гг.) // Научные труды № 28 / Под ред. В.А. Казначеева. – Пятигорск: издательство «Технологический университет», 2005.

3. Краснокутская Л.И. Иноземцево. Страницы истории (1802-2002).– Пятигорск, 2002.

4. Книга приказов 1948/ Архив Филиала СГПИ в г.Железноводске/ Приказы по Минераловодскому школьному педагогическому училищу.

5. Советская школа и педагогика в период восстановления народного хозяйства и дальнейшего развития социалистического общества [Электронный ресурс] // <http://www.detskiysad.ru/ped/ped139.html>

6. Лоран Кумель. Образование в эпоху Хрущева: «оттепель» в педагогике [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nz/2003/2/kumel.html>
7. Моносзон Э.И. Становление и развитие советской педагогики 1917-1987. – М., 1987.
8. Педагогическое образование в России: становление и развитие. Монография / Под общ. ред. Л.Л. Редько; под науч. ред. В.В. Колпачёва. – Ставрополь, 2008.
9. Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в СССР. Важнейшие этапы истории и современное состояние. – М., 1975.
10. Приказ № 27 по Минераловодскому школьному педагогическому училищу от 30.08.1955г. / Архив Филиала СГПИ в г. Железноводске/ Приказы по Минераловодскому школьному педагогическому училищу. Оп.2.Д.16.Л.15об.
11. Сгонник Л.В. Педагогический колледж г. Железноводска: вчера, сегодня, завтра (деятельность образовательного учреждения по подготовке педкадров). – Ставрополь, 2000.

ОТРАЖЕНИЕ СОБЫТИЙ ФЕВРАЛЯ 1917 Г. В РАЗВИТИИ Г. ПЯТИГОРСКА

Текина Е.В., г. Железноводск

Научный руководитель: канд. ист. наук Краснокутская Л.И.

В XX – начале XXI вв. отношения властных структур федерального центра и региональной власти в связи с изменениями политического строя в стране находятся в поиске оптимальных путей взаимодействия, и потому представляет интерес исторический опыт развития управления на КМВ в период реформирования управления после февральской революции 1917 г.

С началом Первой мировой войны Кавказские курорты были объявлены Всероссийской здравницей для лечения больных и раненых воинов. На обеспечении этих задач отдельно выделялись средства Санитарном-эвакуационным управлением Военного ведомства (начальник Ольденбургский). И по-прежнему Министерством торговли и промышленности. С 1915 г. на 4-х курортах одновременно проходило лечение более 6 тыс. человек [7, с. 133.]. Ритм курортов был отлажен. Его поступательное развитие, исходя из потребностей военного времени, неожиданно был прервана политическими событиями в столице. 2 марта 1917 г. императорская власть в России прекратила свое функционирование. Император Николай II подписал манифест об отречении от престола. В это событие не сразу поверили местные органы власти и поэтому задержали публикацию на 2 – 3 дня.

4 и 5 марта 1917 г. периодическая печать Терской области опубликовала подробности отречения. Газета «Кавказский край» посвятила этому сообщению экстренный выпуск и поместила телеграмму об этом Пятигорскому городскому голове от городского головы Тифлиса [5].

1. Вторая революция начала XXв. Февральская революция 1917 г. – одно из важных событий в истории России, давших толчок развитию многих яв-

лений. После нее были созданы новые органы Временного правительства не только в столице, но и на Тереке и Пятигорье – Гражданские исполнительные комитеты [2, с. 50].

Настроения того времени ярко описали в своих воспоминаниях княгиня В. Урусова и прапорщик Ф.А. Шошин, находившиеся на курортах КМВ.

Смутное время в Петрограде и Москве привело к тому, что многие знатные семьи устремились на Кавказские Минеральные Воды подальше от революционных волнений. Среди них была и семья князя Урусова. Сообщение об отречении от престола царя и великого князя Михаила Александровича «не оставляло никакой надежды. Все растерялись и с безвольным унынием бродили по окрестностям Кисловодска» [9, с. 60]. Такое настроение испытывали представители российской аристократии.

Прапорщик Ф.А. Шошин находился в те дни на излечении в одном из офицерских госпиталей Пятигорска, куда был направлен в январе 1917 г. Московской врачебной комиссией после ранения и операций на грязелечение. Его воспоминания ценны тем, что они показывают неоднозначность восприятия военными людьми падения монархии. С ним в лазарете были кадровые военные, но в большинстве офицеры военного времени (окончившие шести или четырехмесячные курсы прапорщиков). «В те дни, – писал он, – о нарастающих событиях в стране между офицерами шел горячий спор; кадровые офицеры «цеплялись» за прогнивший престол» [7, с. 148.]. А также он делился своими впечатлениями о событиях в ответ на сообщение из Петрограда 5 марта 1917 г.. Поступившие телеграммы из Петрограда были встречены с ликованием: тысячная толпа с музыкой и революционными песнями подошла к госпиталю и остановилась. Ораторы пояснили суть происходивших событий и, обращаясь к больным и раненым офицерам, призывали присоединиться к революционному движению. 22-х летний прапорщик вышел на балкон, поднял костыль как знак внимания, который заметили, и коротко сказал о том, что они, больные и раненые офицеры, проливая кровь, служили Родине и вместе со всем народом приветствуют свободу, революцию. Выступление было встречено бурно.

2. Воспоминания Ф.А. Шошина позволяют выстроить последовательность дальнейших событий, которые разворачивались с молниеносной быстротой. Участники митинга прошли по городу и разместились в большом зале городской Думы. Всем места не хватило, стояли у стен. У трибуны появились лидеры и пояснили события о переходе власти к Временному правительству, предложили открытым голосованием избрать местные органы власти [8, с. 149].

В этот же день делегатским собранием представительств от различных союзов, партий, слоев общества был избран Временный Пятигорский Гражданский исполнительный комитет в составе 18 лиц (председатель Г.И. Шпилевой) [9]. Впервые в органы управления было включено 8 солдат и столько же офицеров. Выборы продолжались, а когда дело дошло до охраны общественного порядка, предложили вместо полицейских чинов избрать лучших людей и назвать этот орган «народная милиция».

Вновь образованное Временное правительство в центре, понимало необходимость стабильного положения Кавказских курортов, т.к. задач о его – продолжение войны до победного конца – предполагало иметь реабилитационную тыловую базу. Поэтому, новый министр торговли и промышленности (А.И. Коновалов назначенный 5 марта 1917г.) направил телеграмму в адрес Управления Кавказских Минеральных Вод, где выразил две важные мысли. В первой – уверенность, что служащие будут продолжать выполнять свое основное назначение, направленное на создание наилучших условий на группах Кавказских Минеральных Вод для лечения больных сограждан и «дорогих раненых воинских чинов, защитников нашей обновленной Родины» [3]. Вторая мысль была посвящена значению для страны Кавминвод и о необходимости здесь сохранять порядок: «Лечебные группы Кавказских Минеральных Вод – есть народное достояние, оберегать которое надо всеми силами», следуя указаниям нового Правительства, стремившегося к установлению общего порядка в стране, на благо Родины. Выразил надежду, что такой же порядок «будет соблюден и на группах Вод нашей Всероссийской Здравницы» [7].

В ответ, дирекция курорта на следующий день телеграфировала о том, что все служащие Управления Вод, курортных групп восторженно встретили известие об образовании нового Правительства, «облеченного народным доверием, были воодушевлены единым стремлением всемерно способствовать спокойному и безболезненному обновлению Государственного строя и готовы отдать все свои силы на служение свободной России» [4].

В соответствии с директивой из центра были назначены Временный правительственный комиссар КМВ (вместо директора Вод), а вместо заведующих каждой из курортных групп – комиссары. В их обязанности входило введение в жизнь постановлений Временного правительства России и Терской области, с одной стороны, и групповых Советов КМВ – с другой. Комиссары решали хозяйственные вопросы по обеспечению работы бальнеоучреждений.

Первая мировая война до марта 1917 года не создавала серьезных осложнений в функционировании курортов (несмотря на приток беженцев и раненых) и не наносила ему вреда. Лишь общее ухудшение экономического положения России, рост социальной напряженности (дефицит продовольствия, эпидемии), разрушение транспортной инфраструктуры в стране на третьем году войны, положили конец мирному и ритмичному периода настоящего на КМВ и закономерно привели к революционным потрясениям 1917 года.

Так, организационное собрание Пятигорского группного Совета на заседании 8 марта 1917 года постановило: Пятигорская группа, как и остальные группы Всероссийской лечебницы КМВ, составляет неотъемлемую собственность всего русского народа и заинтересована в установлении ведения правильности хозяйства. Это задача не только служащих и рабочих Управления Вод, но и всего общества, всего народа. Оно приняло решение преобразовать Управление групп в Пятигорский группный Совет (группа это один из курортов КМВ). В него вошли, с одной стороны, представители служащих и рабочих управле-

ния Вод, с другой – представители общественных организаций. В состав Совета было избрано 17 человек [1]. Это был совещательный орган. Наряду с ним продолжала функционировать дирекция Пятигорской группы во главе с комиссаром. По такой же схеме проведены преобразования и на других курортных группах. Как и в столице было установлено двоевластие.

Из-за критического финансового положения и невозможности должным образом подготовиться к очередному лечебному сезону правительственный комиссар КМВ Н.А. Филиппов в конце марта 1917 г. подал в отставку [6, с. 53]. Временно директором Кавказских Минеральных Вод был назначен специалистом дирекции химик Э. Э. Карстенс (1876 – 1944). Деятельность его на этом посту была очень короткой [9, с. 22-23]. Впоследствии в автобиографии он писал: «Эта должность обязала меня в 1917 г. принять обязанности Директора в течение 2-х месяцев в чрезвычайно тяжелых условиях переходного периода и разрухи» [9].

В помощь хозяйственным органам уже в апреле 1917 г. был избран Большой Совет Кавказских Минеральных Вод во главе с президиумом, что установлено двоевластия на КМВ, по аналогии с центральными органами, Временным директором был назначен инженер-архитектор И.И. Байков, главным врачом – Н.А. Орлов, недавно вернувшийся с фронта.

Итак, изменения в политическом курсе страны после февраля 1917г. повлияли на реформирование системы управления курортами КМВ и в отдельных курортных группах на выборных началах. Наряду с правительственными комиссарами, присланными из центра, предпочтение отдавалось местным специалистам и медикам, прошедшим войну, или хорошо знавшим курортное дело. В связи с изменой уже сложившейся финансирования деятельность курортов стало лихорадить, что приводило к кризисам власти и к смене кабинетов управления. Отмечается наряду с единоначалием коллективность в управлении Кавказских курортов, т.е. сформировано двоевластие было отражением в управлении страной.

Литература

1. Голос. – Пятигорск, 1917, 27(4)марта.
2. Емельянова Н. Если умыться кровью ... // Родина. – 2008. № 9. Кавказский край. – 1917. – 8марта.
3. Кавказский край. – 1917 – 9 марта.
4. Кавказский край. – 1917. – 5 марта.
5. Краснокутская Л.И. Михаиленко В.И. Управление Кавказскими Минеральными Водами. // Вестник Кавказа. – Пятигорск, 2004.
6. Краснокутский В.С. Кавминводы в годы Первой мировой войны – Пятигорск, 2012.
7. Краснокутский В.С. Кавминводы в годы Первой Мировой войны 1914-1917гг. – Пятигорск, 2012.
8. Урусова В.В. Мои воспоминания о войне Великой и гражданской // Наше наследие – М. 1996. – №38
9. Шевченко Г. Пятигорье – благословенный край. – Кисловодск, 2005.

РУССКАЯ ФИЛОСОФИЯ КОСМИЗМА И ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ: ГРАНИ ВЗАИМОСВЯЗИ

Шрамко А. В., г. Ставрополь

Научный руководитель: д. филос. наук Грузков В.Н.

Философия русского космизма представляет комплексное глобальное планетарное учение о взаимодействии Человека и Космоса. Поэтому это учение относится не столько к отдельным гносеологическим или иным проблемам философии, сколько к целостному пониманию человека, установлению его миссии и вселенской предназначенности. Восстановление естественной связи человека с природой и историей, возрождение духовного образа жизни, расширение миропонимания человека до планетарного, вселенского уровня – это ключевые позиции философии русского космизма.

Рассмотрим труды наиболее ярких представителей данного направления философской мысли. Пальма первенства здесь правомерно принадлежит Николаю Федоровичу Федорову – русскому философу-утописту, но чьи труды и идеи требуют своего дальнейшего изучения. Он был создателем философского учения, привлекавшего внимание многих отечественных и зарубежных мыслителей. В его «Философии общего дела» представлен ряд таких глубоких философских идей, как «регуляция природы», высказаны мысли о космической взаимосвязи явлений, идеи построения психократического общества [1].

Взгляды мыслителя представляют собой оригинальный подход к решению традиционных проблем русской философии, основанный на поиске причин всеобщего зла и разработки проекта его преодоления. Федоров характеризовал общество и его историческое прошлое как непрерывную цепь истребления одного народа другим, уничтожение старшего поколения младшим. Философ показывал мир как совокупность отношений, проникнутых духом взаимной вражды.

В таких условиях каждый отдельный человек вынужден решать, прежде всего, проблемы самосохранения, что приводит его к самоизоляции.

Федоров предлагает новый, «космический», взгляд на человека. Человек-землянин – далеко не совершенное, но уникально организованное природное существо. Люди, уничтожая друг друга, забывают о своем главном враге – смертоносных силах природы. «Она – сила, пока мы бессильны, – пишет Федоров, – пока мы не стали ее волей. Сила эта слепа, пока мы неразумны, пока мы не составляем ее разума... Природа нам враг временный, а друг вечный, потому что нет вражды вечной, а устранение временной есть наша задача» [2, с. 521]. Мыслитель утверждает, что главное бедствие – природный пауперизм, радикальная необеспеченность человека жизнью, а в пределах короткого его существования – элементарным здоровьем и питанием. Следовательно, необходимо сознательное управление эволюцией, преобразование природы исходя из потребностей нравственности и разума человека. Человек – венец творения природы, он должен произвести ее преобразование и одухотворение, что создаст поворот к сознательно планируемой и осуществляемой целесообразности. Регуляция природы выступает как новая ступень эволюции, сознательный

этап развития мира. Если эволюция – процесс невольный, пассивный, то регуляция должна стать волевым преобразовательным действием, осуществляемым для «общего дела».

Основу для преодоления человечеством нынешнего безнравственного состояния философ видит в нравственном долге «сынов и дочерей человеческих» по отношению к «отцам», предкам, всем умершим, который заключается в воскрешении, возвращении жизни, отнятой у них людьми или природой в процессе борьбы, войн, голода, природных катаклизмов. Воскрешение – это реальное действие человечества, вооруженного научным знанием объединенного мира. В вопросе о восстановлении погибшего мыслитель утверждает, что организм – это машина, и если мы собираем машину, сознание возвращается автоматически [2, с. 366].

В трактовке философа предсказания о конце мира и Страшном суде носит не безусловный, а предупредительный характер. Оно будет осуществлено в случае пассивного поведения человеческого рода, не пожелавшего заняться «общим делом», и не осознавшего Божественной воли. В общем, взгляды мыслителя проникнуты идеей всеобщего апокалипсиса [3].

Философия общего дела Н.Ф. Фёдорова оказала существенное влияние на К.Э. Циолковского – создателя космической философии [4, с. 278-281]. Она ощутимо повлияла на современную цивилизацию посредством космонавтики, которая стала одним из основных направлений НТР. Немаловажно и то, что она относится к числу немногих в русском космизме образцов целостной философско-мировоззренческой системы. В основе философско-мировоззренческой концепции Циолковского лежит идея: судьба человека зависит от судьбы Вселенной. Мир (космос) у К.Э. Циолковского целостен, он преодолел хаос и эволюционирует через ряд циклических усовершенствований. Таким образом, вся материя у К.Э. Циолковского жива, и каждый атом несет в себе программу всех своих прежних жизней. Также он пишет о целенаправленном строительстве нового человека, новых форм организации общества, причем во вселенских масштабах.

Одним из оригинальных результатов стали многообразные интеллектуальные проекты будущего – так называемая космическая футурология, которая средствами философии охватывает всю предшествующую человеческую историю в основных вехах и этапах таким образом, что становится видимым и весьма отдаленный ее горизонт. От первого объединения человечества в пределах планеты (в работах Л.И. Мечникова) до возможности перехода человека в бестелесное энергетическое состояние (К.Э. Циолковский). При этом несколько нивелируется роль науки и техники, которые в проектах данной плеяды мыслителей перестают рассматриваться в качестве перспективы и главной цели, а становятся повседневным, рядовым средством, служащим упрочению человеком своего космического направления. Трансформация человека немыслима без нового сознания, новой культуры, образования. Современный космизм представляет собой программу становления человечества, и космическая фи-

лософия Циолковского может рассматриваться как перспективный вариант осуществления такой программы.

Представления В.И. Вернадского имеют непреходящее значение в формировании нового ноосферного мышления, концептуальными идеями которого являются идеи космизма [5], [6]. В.И. Вернадский выделял в природе разнообразные формы вещества, которые объединяются в единое целое – биосферу и представлены неживым веществом, живым веществом и биокосным веществом (атмосфера, гидросфера, литосфера). Биосфера как планетарное динамическое системное образование подчинено действию закона возрастания роли живого вещества. Человек есть единственная разумная форма живого вещества. Разум как новый вид энергии способен переработать всю природу, планету, он стал великой геологической силой, хотя человек остается при этом природным существом. Чем дальше, тем острее проявляется неблагоприятное отношение общества к природе, которое уже обернулось экономическим упадком, кризисами хозяйства, голодом, непосильным трудом, деградацией нравственных сил человека. Однако этот тип отношений противоречит изначальному качеству людей как общественных существ, способных и имеющих право жить благодаря гармонии, солидарности и единению. Эти исконные качества в сочетании с нарастающей силой и мощью разума должны привести к новому состоянию общества – ноосферному, времени господства здравого смысла, приоритета и сохранения жизни на планете и в космосе, которые также едины, как едины природа и человек, человек и общество.

Если мыслителей, о которых шла речь, можно считать предшественниками формирования глобально-экологического мышления, то В.И. Вернадский по праву может быть назван его основателем, первым, кто осознал проблему целостно. Идеи В.И. Вернадского были продолжены в особой мере А.Л. Чижевским. Для него основной является идея единства живого и неживого, человека и Космоса, психического и физического и определяет направления его научных исследований. А.Л. Чижевский выявил следующий синергизм: материя обладает атрибутом времени, жизнь – ритмом, а человеческое общество – темпом. Мы же в обыденности дней воспринимаем мир как в едином измерении. Важной вехой в развитии космического естествознания явились работы А.Л. Чижевского, ибо он расширил диапазон исследований до уровня «космос – биосфера – социосфера». Главная заслуга Чижевского – открытие тотального влияния солнечной активности на динамику жизнедеятельности в биосфере, в том числе, стихийные массовые явления в человеческом сообществе. Открытие глобального влияния солнечной активности на биосферу и социосферу, по сути, не только завершило историческую ломку геоцентризма, но и вело к формированию космизма и глобалистики.

Впервые среди всех космистов понятие «среда» трактуется не просто как непосредственные географические условия, а как планетарные условия в единстве с космосом. Жизнь в большей степени явление космическое, нежели земное, полагал А.Л. Чижевский. Потому человек отражает все колебания среды

– географических условий планеты и космоса – синхронно-периодически, спорадически, резонансно. Поведение человеческих масс общества отзывчиво на влияние солнцедятельности, в особенности, как считал ученый, на γ -излучение. Это влияние позволяет утверждать, что история человечества связана с историей Солнца [7].

Резюмируя движение идей наиболее оригинальных представителей отечественного естественнонаучного космизма, подчеркнем следующее: в философии космизма отчётливо обозначились два аспекта взаимосвязи человека и космоса: с одной стороны, человек рассматривался как неотъемлемая часть меняющегося Космоса, зависящая во всех своих проявлениях от космического целого. С другой стороны, сам человек рассматривался в качестве фактора эволюции, развивая свои способности таким образом, что, создавая новую технику и технологию, он начинал активно воздействовать на окружающий мир.

И хотя на рубеже XIX-XX вв. вера в научно-технический прогресс была достаточно зримой и ещё не проявлялись кризисные последствия технократического отношения к миру, космисты предупреждали будущие поколения от возможных негативных последствий безудержной и ничем не ограниченной технологической эксплуатации природы.

В порядке общего вывода можно сказать: русский космизм не получил широкого распространения и повторил судьбу многих философских течений, продуктивные идеи которых значительно опережали свою эпоху. В этом смысле остается только сожалеть, что идеи космизма не нашли необходимого воплощения.

Тем не менее, в современной ситуации перед лицом экологического кризиса, поиск “общего дела” в решении задач регуляции отношений человека и остального мира приобретает уже приоритетное значение, прежде всего, в плане формирования духовных основ экологического сознания.

Литература

1. Философия: Учеб. пособие/ под. ред. проф. В.Н. Лавриненко. – М., 1996.
2. Федотов Н.Ф. Сочинения. – М., 1982.
3. Архипов М.В. Социально-утопический космизм Н.Ф. Федорова / Россия: прошлое, настоящее, будущее. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 16-19 декабря 1996 г/ Отв. Ред. М.С. Уваров. – СПб., 1996.
4. Русский космизм: Антология философской мысли. / Сост. С.Г. Семенов, А.Г. Гачевой. – М., 1993.
5. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. – М., 2002
6. Вернадский В.И. Научная мысль как планетарное явление. – М., 1991.
7. Чижевский А.Л. Физические факторы исторического процесса. – Калуга, 1924.

Содержание

РАЗДЕЛ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Анурина В.А.</i> УЧЁТ ЭТНИЧЕСКОГО И РЕЛИГИОЗНОГО ФАКТОРОВ ТРАНСФОРМАЦИИ ЭТНОКОНФЕССИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА	3
<i>Варакса А.В.</i> ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ ВИРТУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЕ	6
<i>Горлачева А.А., Сухоносова К.А., Романенко В.С.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ	9
<i>Калининченко Е.</i> РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	12
<i>Капляр И.В.</i> СТАНОВЛЕНИЕ ГЕНДЕРНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ	16
<i>Кириллина Т.Д.</i> ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА: ПРОБЛЕМА ПОНЯТИЙНОГО СООТНЕСЕНИЯ	20
<i>Ковалева А.А.</i> САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ	23
<i>Кокоева А. Г.</i> ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ	26
<i>Лебедева Е.</i> РАЗВИТИЕ ДВИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СЕТТЛЬМЕНТОВ В США В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА	29
<i>Маслиев И.В.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПОРДХОДЫ	32
<i>Нечволода Н.Э.</i> ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ДИАДЕ «УЧИТЕЛЬ-УЧЕНИК»	35
<i>Пахомова К.А., Пахомова М.В.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗА	41
<i>Ревингина И.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ТОМАСА МОРА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ	45
<i>Резниченко А.А.</i> ИЗУЧЕНИЕ ФЕНОМЕНА ОДАРЕННОСТИ В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ ДО НАЧАЛА XX ВЕКА	48

Траутвайн А. АНГЛИЙСКИЙ ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	52
Щербакова Ю. ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	54

РАЗДЕЛ 2. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОЗРАСТНОЙ, ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Антюшина Т.В. СОЦИАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ В МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ: СОДЕРЖАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ	58
Алейникова И.С. ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ	60
Бородина Л. СПЕЦИФИКА ПОСТРОЕНИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЙ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА ПРИ НЕОБХОДИМОСТИ СТИМУЛИРОВАНИЯ ИЛИ СТРУКТУРИРОВАНИЯ РАССКАЗА КЛИЕНТА	62
Бабаян И. ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА В ХОДЕ БЕСЕДЫ С КЛИЕНТОМ- ИНОСТРАНЦЕМ	64
Бондаренко М.Г. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	68
Боченкова М.Ю. К ВОПРОСУ О РОЛИ НАСЛЕДСТВЕННЫХ ФАКТОРОВ В ФОРМИРОВАНИИ ЛЕВОРУКОСТИ У ДЕТЕЙ	71
Брусник А.В. ЖЕСТОКОЕ ОБРАЩЕНИЕ С ДЕТЬМИ: ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ И ФАКТОРЫ РИСКА	75
Буркова А.А. ВЛИЯНИЕ СКАЗКИ НА РАЗВИТИЕ СЛОВЕСНОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	79
Буркова А.А. ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИИ И ЛИЧНОСТИ КАК ФОКУС СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ	82
Водяшина Е.Ю. АРТ-ТЕРАПИЯ: ТЕХНИКА «РАССКАЗА В КАРТИНКАХ» ...	85
Гаврилова И.А. СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	90
Гончарова А.Н. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ЗАВИСИМОСТЕЙ	93
Долженко А.Е. ПРОБЛЕМА ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ	97
Иванова К.А. МОЛОДЕЖНЫЕ СУБКУЛЬТУРЫ: ПОНЯТИЕ, ИСТОРИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ, ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ	101
Изюмова О.А., Горлачева А.А. ФОРМЫ ЖЕСТОКОГО ОБРАЩЕНИЯ С ДЕТЬМИ	104

Коленкина В.И. ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЁНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СИТУАЦИИ ПОВТОРНОГО БРАКА МАТЕРИ	107
Мартыросян А.Г. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .	110
Мельникова Д.М. ВРЕМЕННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА	115
Мерзликина М.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	119
Мерзликина М.А. МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ	123
Мессингер А.В. ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТВЕРЖЕНИЕ РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ	127
Москаленко А.С. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СОВРЕМЕННОМ БРАКЕ В МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ	130
Панченко В.М. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ К УСЛОВИЯМ КОЛЛЕДЖА	134
Пахомова К.А., Пахомова М.В. СОЦИАЛЬНЫЙ СТЕРЕОТИП КАК ФОРМА МАССОВОГО СОЗНАНИЯ	137
Петрищева Д.А. ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	141
Прозорова М.Е. ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЕЙ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЁНКА	144
Савина Ю.А. ДОМАШНЕЕ НАСИЛИЕ В СЕМЬЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН И ПРОБЛЕМА	147
Уртан А.С. СОВРЕМЕННЫЕ ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В АРТ-ТЕРАПИИ	150
Шевченко С.С. ОСОБЕННОСТИ ПРЕВЕНЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	153
Щербакова Ю.В. МОЛОДЕЖНЫЕ СУБКУЛЬТУРЫ КАК СРЕДА ДЛЯ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ САМОИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА	157
Яковенко М.В. ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	161
Ярмашова К.В. ТЕОРИЯ ЛИЧНОСТИ В РАБОТАХ ЗИГМУНДА ФРЕЙДА ...	164

РАЗДЕЛ 3. ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Гринь А.В. РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ УЧЕБНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ «СТИМУЛ» ...	169
Дисемалиева Т., Назаренко И. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ	172
Долинская А.В. ПОЛОРОЛЕВОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В СЕМЬЕ И ДОУ	176
Казанина Д. В. ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИЕ ДЕЙСТВИЯ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .	179
Капляр И.В. РАЗВИТИЕ УЧЕНИКА В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ	181
Керничук Ю.В. «ПУТЬ К УСПЕХУ» КАК ПУТЬ К РАЗВИТИЮ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	185
Коваленко О. МИФОЛОГИЗМ РОМАНА Ч. АЙТМАТОВА «БУРАННЫЙ ПОЛУСТАНОК» («И ДОЛЬШЕ ВЕКА ДЛИТСЯ ДЕНЬ»)	189
Красюков К.А. ФОРМИРОВАНИЕ ШКОЛ ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ ГЕНЕЗИСА ПОНЯТИЯ ДИЗАЙН	192
Саид С.Т.Ш. ИЗУЧЕНИЕ ЛЕКСИКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ	198
Тавадян А.М. СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	202

РАЗДЕЛ 4. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Котлярова С.С. ЭТАПЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ С ЗАДАННЫМИ ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ КАЧЕСТВАМИ	206
Пасечная С.А. ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИА-ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	209
Радаливская Н.А. СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ВОЗМОЖНОСТИ УЧЕБНОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ В ШКОЛЕ	212
Семинская О.В. СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ	217
Трафимова Е.В. ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ И ИКТ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС СРЕДНЕГО (ПОЛНОГО) ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	220

Чернышов Д.А. ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ CISCO ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПАРАДИГМЫ ОБУЧЕНИЯ	223
Шевченко Е.В. ОБЛАЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	227

РАЗДЕЛ 5. ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

Аскерова С. М. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПИСЬМА У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	230
Асланукова Л. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА И ИНТЕЛЛЕКТА В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	233
Боченкова М.Ю. ОСОБЕННОСТИ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАИКАНИЕМ	236
Боярская Ю.В. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	239
Гопкало Г.М. ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ЛОГОРИТМИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ	243
Дворникова Е. ОСОБЕННОСТИ ОРИЕНТИРОВКИ В ПРОСТРАНСТВЕ ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ ПРИ ДЕТСКОМ ЦЕРЕБРАЛЬНОМ ПАРАЛИЧЕ	245
Зейналова З.М. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ОБСЛЕДОВАНИЮ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	249
Калмыкова Е.П. ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ К УСЛОВИЯМ ДОУ	254
Колесникова В.В. СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	257
Колоколова Е.Б. МЕТОДЫ ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕРАПИИ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ	261
Кононенко Е.В. РЕАБИЛИТАЦИЯ РЕЧЕВЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ ПРИ ПОРАЖЕНИИ МОЗГА	264
Корсунова И.Ю. УСЛОВИЯ И МЕХАНИЗМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	267
Литвинова И.Н. РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА СРЕДСТВАМИ МНЕМОТЕХНИКИ	270

Никитина Н. ОБЩЕНИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН	273
Оленникова М. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОВЛАДЕНИЯ НАВЫКОМ ЧТЕНИЯ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА	276
Оленникова М. ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ	281
Пименова Е. ГИДРОГИМНАСТИКА КАК ОДИН ИЗ ПРИЁМОВ ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ КОРРЕКЦИИ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ...	285
Приткова Н.В. ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА	288
Проноза А. ОВЛАДЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СОЧЕТАЕМОСТЬЮ СЛОВ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИСТЕМНЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	291
Пяткова А. ГИРУДОТЕРАПИЯ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННЫХ НЕТРАДИЦИОННЫХ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ПРАКТИК	296
Рамазанова Г.И. ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ СВЯЗНЫХ РЕПРОДУКТИВНЫХ МОНОЛОГИЧЕСКИХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	299
Сальникова О.Д. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ СТЕРТУЮ ДИЗАРТРИЮ	302
Уманская А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	306

РАЗДЕЛ 6. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОСОФИИ, КУЛЬТУРОЛОГИИ И ИСТОРИИ

Аллазова С.К. РОЛЬ И ОСОБЕННОСТИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ МОЛОДЁЖНОЙ ПОЛИТИКИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА	310
Ашба А.З. СЕМЬЯ И СЕМЕЙНАЯ ОБРЯДНОСТЬ АБАЗИН: ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ	315
Лукошкина А.С. ИСКУССТВО КАК ФАКТОР НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ	317
Ордян Е.А. РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ ПО ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ НА СТАВРОПОЛЬЕ В 50-Е Г.ХХ В.	

(НА ПРИМЕРЕ МИНЕРАЛОВОДСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УЧИЛИЩА)	321
<i>Текина Е.В.</i> ОТРАЖЕНИЕ СОБЫТИЙ ФЕВРАЛЯ 1917 Г. В РАЗВИТИИ Г. ПЯТИГОРСКА	325
<i>Шрамко А. В.</i> РУССКАЯ ФИЛОСОФИЯ КОСМИЗМА И ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ: ГРАНИ ВЗАИМОСВЯЗИ	329

Научное издание

**МОЛОДЁЖЬ
И ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА**

МАТЕРИАЛЫ

**X научно-практической конференции
молодых учёных и студентов**

(г. Ставрополь, 5 июня 2013 года)

Редактор Т.Б. Кузнецова,
Компьютерная верстка П.Г. Немашкалов

Формат 60x84 $\frac{1}{16}$	Усл.печ.л. 19,76	Подписано в печать 25.05.13
Бумага офсетная	Тираж 70 экз.	Уч.-изд.л. 17,79
		Заказ 66

Отпечатано в ООО «Бюро новостей».