

Международная научно-практическая конференция

**«ЧЕЛОВЕК В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ:
ТЕНДЕНЦИИ И ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ
ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ»**

посвященная памяти

АКАДЕМИКА РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Давида Иосифовича Фельдштейна



Нижний Новгород

2016

Министерство образования и науки Российской Федерации
Нижегородский государственный архитектурно-строительный
университет
Нижегородское отделение Российского Психологического Общества

ЧЕЛОВЕК В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: ТЕНДЕНЦИИ И
ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ

Сборник научных трудов

*Международной научно-практической конференции посвященной
памяти*

*академика Российской академии образования
Давида Иосифовича Фельдштейна
30 ноября 2015 г.*

Нижегород
ННГАСУ
2016

ББК 67.91

Ч 39

Человек в современном мире: тенденции и потенциальные возможности развития: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной памяти академика российской академии образования Давида Иосифовича Фельдштейна [Текст]: сборник трудов / Нижегород. гос. архитектур. – строит. ун-т; редкол.: Л.В. Филиппова, Е.А. Дрягалова, Е.Н. Касатова – Н. Новгород: ННГАСУ, 2016 - 281 с. ISBN 978-5-528-00119-7

Сборник включает в себя материалы международной научно-практической конференции, посвященной памяти академика российской академии образования Давида Иосифовича Фельдштейна.

Материалы конференции представлены по основным проблемам, обсуждавшимся на конференции в рамках основных секций:

✓ СЕКЦИЯ 1. Особенности закономерности становления личности: направленность, динамика, интенсивность изменений

✓ СЕКЦИЯ 2. Закономерности и возможности реализации деятельности мотивационно-эмоционального типа как наиболее активного фактора развития современного человека и общества

✓ СЕКЦИЯ 3. Интеграция психолого-педагогической науки в свете идей Д.И. Фельдштейна о социокультурном аспекте взаимодействия поколений.

ББК 67.91

Редакционная коллегия:

Л.В. Филиппова, Е.А. Дрягалова, Е.Н. Касатова

ISBN 978-5-528-00119-7

©ННГАСУ, 2016

Уважаемые читатели!

Трудно поверить и смириться с утратой такого замечательного человека, профессионала, организатора, такой многогранной, обаятельной личности, каким мы знали академика Давида Иосифовича Фельдштейна.

Давид Иосифович был и останется ярким представителем отечественной школы культурно-исторической психологии, теории деятельности и социализации.

Его глубоко интересовали проблемы развертывания научного поиска, имеющего целью построение фундаментальных теоретических и экспериментальных психологических исследований современного человека, его психологических феноменов и процессов, новых норм его психического, психофизиологического, личностного развития.

Давид Иосифович всегда подчеркивал, что проведение фундаментальных исследований, направленных на решение данного комплекса задач, требует совместных усилий психологов, педагогов, возрастных физиологов, социологов.

И, конечно, основная проблема, изучению которой Давид Иосифович посвятил большой период своей жизни - это детство: это проблема детского восприятия, понимания, формирования личностной позиции и самоопределения на разных этапах детства.

Современные политические события подтверждают прозорливость профессионального психолога: он акцентировал не только многогранность, но и малую изученность этнических общностей, острейших проблем профилактики этно- «ксенофобии», воспитания и толерантности.

Авторы статей сборника в память об академике ГАН РАО Д.И. Фельдштейна подтверждают, что они способны оправдать надежды Давида Иосифовича на выдвижение новых концепций и подходов, направленных на определение психологического развития растущего человека - ребенка, подростка, юноши (девушки).

Спасибо дорогой Давид Иосифович, за то богатство мыслей, которое вы нам оставили.

Оргкомитет:

Филиппова Л.В., доктор философских наук, член-корреспондент ГАН РАО, профессор

Филиппов Ю.В., доктор педагогических наук, профессор

Лебедев Ю.А., доктор философских наук, академик ГАН РАО, профессор

Дрягалова Е.А., доктор психологических наук

Волкова И.В., доктор педагогических наук, доцент

Биографическая справка Давида Иосифовича Фельдштейна

Давид Иосифович Фельдштейн родился 30 ноября 1929 г. в Воронеже. В 1941 г. был эвакуирован в Сталинабад (Душанбе), где окончил среднюю школу и педагогический институт; работал директором средних общеобразовательных школ разного типа, заведовал кафедрой педагогики и психологии Таджикского университета.

В 1963 г. защитил кандидатскую диссертацию по педагогике (Москва, АПН РСФСР), в 1969 г. на психологическом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова защитил докторскую диссертацию по психологии.

В 1974 г. переведен на работу в Москву - заведовал Лабораторией психического развития в подростковом и юношеском возрастах Психологического института АПН СССР (ныне РАО), работал ректором Московского психолого-социального института, академиком-секретарем Отделения психологии и возрастной физиологии Российской академии образования. С 2000 г. являлся вице-президентом этой академии.

Профессор, действительный член (академик) государственной академии наук - Российской академии образования, Заслуженный деятель науки Российской Федерации, почетный профессор МГУ им. Ломоносова, кавалер ряда орденов и медалей СССР и России, лауреат премии Президента РФ в области образования и лауреат премии Правительства РФ в области образования.

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1	13
«ОСОБЕННОСТИ ЗАКОНОМЕРНОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ: НАПРАВЛЕННОСТЬ, ДИНАМИКА, ИНТЕНСИВНОСТЬ ИЗМЕНЕНИЙ».....	13
Филиппова Л.В., Лебедев Ю.А., Дрягалова Е.А.	13
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ СОДЕЙСТВИЯ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	13
Васильева О.С., Грачева Н.М.	20
СУБЪЕКТИВНАЯ КАРТИНА МИРА В РАЗНЫЕ ВОЗРАСТНЫЕ ПЕРИОДЫ.....	20
Базаров Т.Ю., Битюцкая Е.В.....	23
ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНОЙ СИТУАЦИИ КАК ФАКТОР УСПЕХА	23
Бадаева А.В.	26
ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	26
Барлуков А.М.	29
ЭКОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ТИП ЛИЧНОСТИ КАК ОСНОВА ОБЕСПЕЧЕНИЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИКИ РЕГИОНА С ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ РЕГЛАМЕНТАЦИЕЙ	29
Борусяк Е. В.	31
ПРОБЛЕМА ТРУДНЫХ ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ	32
Варганова И.И.....	35
НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ, МОТИВАЦИЯ И ЦЕННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	35
Волкова Е.Н., Скитневская Л.В.....	37
АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ПРОБЛЕМЕ ПОДРОСТКОВОГО БУЛЛИНГА.....	38
Повshedная Ф.В.	41
МИР ДЕТСТВА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ Д.И. ФЕЛЬДШТЕЙНА (В ПАМЯТЬ ОБ УЧИТЕЛЕ И БЛИЗКОМ ДРУГЕ).....	41
Шуваева Н.Ю.	44
СЕНСОГРАФИКА, КАК ОДИН ИЗ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ПОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ	44
Щербакова Е.Е., Щербакова М.В.....	47
ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛЕЗНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПОДРОСТКА	47
Май Куок Кхань, Червова А.А., Шептуховский М.В.....	49

СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В РОССИИ И ВО ВЬЕТНАМЕ	49
Шуткина Ж.А., Барыкина А.И., Кошелева С.И., Лобанов С.Н.	52
ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ	52
Зими́на О.Н., Шлыкова Е.В.	55
УПРАВЛЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ДОО ПО СОХРАНЕНИЮ И УКРЕПЛЕНИЮ ФИЗИЧЕСКОГО И ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ.....	55
Игошина Е.В.	58
ПРОБЛЕМА САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В РАБОТАХ Д.И. ФЕЛЬДШТЕЙНА.....	58
Борисова А.С.....	60
ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ	60
Киселев Г. М., Червова А. А.	64
ИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	64
Ревагина Т.А.	66
ПРИНЦИПЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ НАУЧНЫХ ИДЕЙ Д.И. ФЕЛЬДШТЕЙНА	66
Лобанова Д. В., Борусяк Е. В.....	70
КОНЦЕПЦИЯ СОЦИАЛЬНО-НОРМАТИВНОЙ ПЕРИОДИЗАЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ Д. И. ФЕЛЬДШТЕЙНА.....	70
Кольцова И.Н.	73
ЛИЦОМ К ДЕТСТВУ	73
Бауэр Е.А.	77
АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ-МИГРАНТОВ	77
Волочков А.А.	80
АКТИВНОСТЬ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ.....	80
Касатова Е.Н., Дрягалова Е.А.	82
СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ.....	82
Ганижева А. Г., Грачев В. Д.	85
ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ЗДОРОВЬЕ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ	85

Вайнерман С.М., Большев А.С.	87
АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ОТ 0 ДО 3-Х ЛЕТ	87
Григорьева Л.А., Михалева А.Б.	93
ПОВЕДЕНИЕ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ	93
Гулуева А.Е.	96
КИНО КАК СПОСОБ УСТАНОВЛЕНИЯ КОММУНИКАЦИИ МЕЖДУ ЛИЧНОСТЬЮ И ОБЩЕСТВОМ	96
Левит Е.И.	98
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	98
Боязитова И.В., Давыдов Ю.С.	102
ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКОЙ И ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТЕЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА	102
Свечкина Д.Г., Истратова О.Н.	105
ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ К РОДИТЕЛЬСТВУ СОВРЕМЕННЫХ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ	105
Кисляков П.А., Таранец А.Н.	108
РОЛЬ ВООБРАЖЕНИЯ В БЕЗОПАСНОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА	108
Зинченко Е.В., Копцева О.С.	111
СОЗАВИСИМОСТЬ У МОЛОДЫХ ЖЕНЩИН В СВЯЗИ С ИХ ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ	111
Короткова Н.В.	114
ВЛИЯНИЕ ПРИВЯЗАННОСТИ К МАТЕРИ НА ДИНАМИКУ СТАНОВЛЕНИЯ САМООТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ	114
Грачев В.Д., Кохан Л.И.	116
ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ РАБОТА СРЕДИ ДЕТЕЙ В ГРУППАХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ	116
Крищенко Е.П.	118
ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВРЕМЕНИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	118
Кудусова Т.Х., Мозговая Н.Н.	121
ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ ИХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ.....	121

Кузнецова Д.Т., Грачев В.Д.	123
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА.....	124
Кукулите Т.Г.	126
ЛИЧНОСТЬ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ	126
Курепина К. К., Грачев В.Д.	130
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ КОРРЕКЦИИ МОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	130
Лебедеико О.А.	133
ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ СВОЕГО И ПРОТИВОПОЛОЖНОГО ПОЛА	133
Грачев В.Д., Москаленко М.И.	136
РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ, ДЫХАТЕЛЬНАЯ ГИМНАСТИКА СТРЕЛЬНИКОВОЙ А.Н.	136
Муева Б.Б., Грачев В.Д.	137
РИТМОПЛАСТИКА КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД КОРРЕКЦИИ СТАТОКИНЕТИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ	138
Злобина Н.А., Грачев В.Д.	140
ВЛИЯНИЕ ДЫХАТЕЛЬНЫХ ГИМНАСТИК НА РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	141
Перминова Н.Е., Грачев В.Д.	143
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ЗПР)	143
Д.С. Рубцова, Н.Н. Мозговая.....	145
ТВОРЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА	145
Сахабутдинова Э.А.	148
ОСОБЕННОСТИ ЗАКОНОМЕРНОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ: НАПРАВЛЕННОСТЬ, ДИНАМИКА, ИНТЕНСИВНОСТЬ ИЗМЕНЕНИЙ	148
Семенова Л.Э., Кожина Е.В.	150
К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ С РАЗНЫМИ СТИЛЯМИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ	150
Протасова Е.К.	153

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИДЕЙ Д.И. ФЕЛЬДШТЕЙНА В РАЗРАБОТКЕ ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННЫХ ПРОГРАММ, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ УСЛОВНО-СТИЛИЗОВАННОМ ПРЕДСТАВЛЕНИИ ИЗОБРАЖЕНИЯ.....	153
Волкова И.В.	156
ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПОДРОСТКА.....	156
Дубинин С.Н.	160
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ И МЕХАНИЗМЫ КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ.....	160
Белоусова А.К., Тушнова Ю.А.	165
ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ СЕМЕЙНОЙ СФЕРЫ В СИСТЕМЕ ЗНАЧЕНИЙ ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА	165
Яковлева Я. С.	168
ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА.....	168
Анкавцева Ю.А.	170
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НА УРОКАХ В СРЕДНЕМ ЗВЕНЕ ШКОЛЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ	170
СЕКЦИЯ 2.	174
ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОТИВАЦИОННО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ТИПА КАК НАИБОЛЕЕ АКТИВНОГО ФАКТОРА РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА.....	174
Абушик А.С.....	174
ОБЩЕСТВЕННО-ЗНАЧИМАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ	174
Андросова М.И.	177
«КОМПЬЮТЕРНАЯ ЗАВИСИМОСТЬ» КАК ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ.....	177
Шевелева А.М.	179
РОЛЬ РАЗНЫХ ВИДОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ	179
Тянтлова В.П., Мозговая Н.Н.	182
К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАБОТАХ Д.И. ФЕЛЬДШТЕЙНА.....	182
Грачев В.Д., Коломийцева И.В.....	184
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ЯПОНИИ.....	184

Стрункина Т.С.....	187
ИЗУЧЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ИВАНОВСКОЙ ОБЛАСТИ.....	187
Петанова Е.И.....	189
СТРЕМЛЕНИЕ К САМОАКТУАЛИЗАЦИИ У СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	189
Осенчугова В.А.	191
ОРГАНИЗАЦИЯ И ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (СЛАБОВИДЕНИЕ) В ШКОЛЕ- ИНТЕРНАТЕ №2.....	191
Клусова О.Ю., Окомелкова Т.В., Савицкая Е.В.	195
ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОТИВАЦИОННО- ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ТИПА КАК НАИБОЛЕЕ АКТИВНОГО ФАКТОРА РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА	195
Малахова С.И.	198
МОТИВАЦИОННЫЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ	198
Чкалов А.В.	200
ХОРЕОГРАФИЧЕСКИЕ ЭКЗЕРСИСЫ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ТЕЛЕСНОЙ И ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	200
Курносова Я.В.....	202
ПОТЕНЦИАЛ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК АКТИВНЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ.....	202
Золотарева А.А.	205
АПАТИЯ: СПАСЕНИЕ ИЛИ ЭПИДЕМИЯ СОВРЕМЕННОГО МИРА?	205
Занько М.Ю., Грачев В.Д.	207
ЧЕЛОВЕК С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЩЕСТВЕ И ОТНОШЕНИЕ К НЕМУ	207
Синева Н.Ю., Дударева Е. В., Смолина Н. В.	209
СОЗДАНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ В ДОО В СООТВЕТСТВИИ С ФГОСДО	209
Марданян С.М.....	214
СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	214
Назаров И. Д.....	216

ЦЕННОСТНО-РАЦИОНАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ КАК МОТИВАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ СУДЕБНОГО УСМОТРЕНИЯ.....	216
Бобоеров З.Х.	219
ПОЛИЭТНИЧЕСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ	219
Цынцарь А. Л.	221
ФОРМИРОВАНИЕ САМОСОЗНАНИЯ У ПОДРОСТКОВ ИЗ ДИСТАНТНЫХ СЕМЕЙ.....	221
Степанова А.А.....	224
ОСНОВНЫЕ СУЩНОСТНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ.....	224
Регалова Т.В.	228
ВЛИЯНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ПОДХОДОВ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ, АДАПТАЦИЮ И КАЧЕСТВО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В МБОУ СОШ №97 Г. Н.НОВГОРОДА	228
СЕКЦИЯ 3.	234
ИНТЕГРАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В СВЕТЕ ИДЕЙ Д.И. ФЕЛЬДШТЕЙНА О СОЦИОКУЛЬТУРНОМ АСПЕКТЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОКОЛЕНИЙ	234
Абакумова Н.Н., Елизаров М.Ю.	234
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЕДИАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ Д.И. ФЕЛЬДШТЕЙНА	234
Васильева О.С., Гаус Э.В.	236
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С ДЕТЬМИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ. РОЛЬ МЕЖПОКОЛЕНЧЕСКИХ СВЯЗЕЙ В ВОСПИТАНИИ	236
Бурлакова Н.С., Давидович П.С.	239
РИСКИ В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА ИЗ СРЕДНЕ-ВЫСШЕГО СОЦИАЛЬНОГО СЛОЯ В КОНТЕКСТЕ КРИЗИСА СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	239
Боязитова И.В., Скрипниченко Ю.В.	243
КРОСС-КУЛЬТУРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ИДЕНТИФИКАЦИЙ.....	243
Сорокина Н.М., Филиппова Л.В.....	246
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИГРОВОГО ПРОСТРАНСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	246
Михайлова Е.И.	250

ИДЕИ Д.И. ФЕЛЬДШТЕЙНА О СОЦИОКУЛЬТУРНОМ АСПЕКТЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОКОЛЕНИЙ И АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СВФУ	250
Минайчева Н.В.	254
ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ.....	254
Куповых Ж.Г.	256
ОСОБЕННОСТИ ПАРЦИАЛЬНОЙ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ СТИЛЯХ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ	256
Вербовская Е.В., Киселева В.Н., Панина Е.А.	259
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ – КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА	259
Вербовская Е.В.	262
СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ КАК ВАЖНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	262
Рулиене Л.Н.....	264
СОВРЕМЕННАЯ СУДЬБА УНИВЕРСИТЕТА	264
Рзаева Е.И.....	267
АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНИКА.....	267
Чадаева О. В.	270
КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ИКТ – КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	270
Чоросова О.М., Соломонова Г.С.	272
ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ПЕДАГОГОВ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	272
Михайлова Е.И.	276
МОДЕЛИРОВАНИЕ БУДУЩЕГО В СВЕТЕ ИДЕЙ Д.И. ФЕЛЬДШТЕЙНА О СОЦИОКУЛЬТУРНОМ АСПЕКТЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОКОЛЕНИЙ.....	276

СЕКЦИЯ 1

«ОСОБЕННОСТИ ЗАКОНОМЕРНОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ: НАПРАВЛЕННОСТЬ, ДИНАМИКА, ИНТЕНСИВНОСТЬ ИЗМЕНЕНИЙ»

Филиппова Л.В., Лебедев Ю.А., Дрягалова Е.А.

(ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-
строительный университет», г. Н.Новгород)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ СОДЕЙСТВИЯ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Современная установка развития российского образования – установка на конструирование образования как социальной деятельности, ведущей к построению гражданского общества и развитию индивидуальности человека в изменяющемся мире, обеспечение которых возможно лишь на основе качественных результатов профессиональной педагогической деятельности. Поэтому методология образовательных программ и технологий для детей дошкольного возраста не может рассматриваться и проектироваться в отрыве от организации образовательных эффективных социальных и культурных практик как сущностно-содержательных характеристик персоналогической стратегии образования.

Детство представляет собой форму проявления, особое состояние социального развития, когда биологические закономерности, связанные с возрастными изменениями ребенка, в значительной степени проявляют свое действие в интеграции с социальным действием. Особую роль в психическом развитии ребенка играет старший дошкольный возраст: в этот период жизни начинают формироваться новые психологические

механизмы деятельности и поведения, закладываются основы будущей личности [1].

Это тем более значимо, что за последние годы развития российского общества сложилась устойчивая тенденция формирования многочисленных «групп риска» в детской популяции, отрицательно влияющих на качество их образования.

Проблема содействия целостному развитию детей (телесно-двигательному, когнитивному, социально-личностному) на этапе перехода к начальному школьному образованию нуждается в безотлагательном решении, поскольку на практике оборачивается низким уровнем адаптации к школьному социуму, потерей здоровья детьми, снижением интереса к обучению уже в первом классе. Поэтому составной частью концепции раннего образования должно стать содействие целостному развитию ребенка как выражение идей гуманизма в педагогической практике. Сущность целостного развития состоит в том, что низшие формы психики достигают наибольшего развития, лишь будучи включенными в состав более высокого уровня развития. Это обеспечивается следующими положениями[2]:

1) проявлением внимания к каждому ребенку, стремлением глубже проникнуть в закономерности, по которым осуществляется развитие индивидуальности: развить психофизиологический, психический, социальный и духовный потенциал личности ребенка, не разрушая его сущность, т.е. понимание ребенка не только как меры целесообразного, но и ценностного полагания;

2) насыщением содержания педагогических технологий экзистенциально-этической проблематикой (добра, любви, мудрости, достоинства, красоты, веры, смысла существования, свободы и ответственности);

3) прогностическим конструированием педагогических технологий как процесса целостного развития ребенка с учетом его количественных и качественных характеристик, интегративным показателем которых является не столько уровень развития продуктивности психических функций, сколько практическая реализация их социальной, познавательной, коммуникативной, личностной компетентностей;

4) непрерывностью и преемственностью, предполагающими наличие педагогических технологий на всем протяжении образовательного процесса.

Освоение технологий ориентировано на формирование интегративных качеств личности через получение промежуточных результатов ее освоения. Поэтому постановка конкретных целей и задач на каждый возрастной период должна определяться в соответствии с основными компонентами эффективной реализации сфер развития. Данные компоненты, характеризуясь диалектической целостностью,

одновременно представляют собой звенья единого процесса развития ребенка. Поэтому раскрытие соотношения и взаимосвязей, существующих между показателями, является значимым для оценки личностного потенциала ребенка как движущей силы его саморазвития. Оно обуславливает целостное развитие личности ребенка дошкольного возраста с учетом его психофизиологических возможностей и психологических особенностей.

Совокупность научных подходов, лежащих в основе означенных методологических положений, позволяет педагогу проектировать образовательные программы и педагогические технологии для детей дошкольного возраста как эффективные социальные и культурные практики, при освоении которых достигается решение следующих задач:

- совершенствование основных или базальных систем, к которым относится ряд факторов: модально-специфический фактор, обеспечивающий восприятие тактильных, слуховых, зрительных, обонятельных, вкусовых стимулов; кинетический, обеспечивающий формирование разнообразных двигательных навыков; кинестетический, обеспечивающий передачу сигналов от рецепторов мышц, сухожилий и суставов; пространственный, реализующий восприятие и переработку пространственных характеристик и пространственных соотношений; межполушарное взаимодействие, обуславливающее развитие образного и логического мышления; произвольная регуляция, обеспечивающая целеполагание, планирование, контроль и др.;

- формирование социально-перцептивных механизмов, обеспечивающих переход на новую возрастную ступень, не детерминированный лишь внутренними психофизиологическими и психологическими закономерностями, а определяемый извне социальными причинами и условиями;

- развитие эмоционально-волевой основы познавательной деятельности, предполагающей целенаправленное и систематическое развитие механизмов эмоциональной и волевой регуляции у детей пяти-шести лет;

- реализация культуротворческой функции образовательной деятельности, означающей, что основной целью является не столько передача ребенку социокультурного опыта в конкретных образовательных областях, сколько развитие творческой активности как единственно возможного способа раскрытия и совершенствования смысловых компонентов мотивационно-потребностной сферы ребенка, его компетенций и компетентностей;

- «адресное» обогащение предметно-пространственной среды, обладающей разносторонним потенциалом активации, что способствует ненасильственному включению ребенка в образовательный процесс;

- реализация гуманного отношения к ребенку, предполагающая

понимание и принятие педагогом проблем затруднений и ограничений в индивидуальном развитии формирующейся личности ребенка;

- обоснована методология содействия целостному развитию ребенка как одно из условий успешной реализации персонологической стратегии развивающего образования;

- определены и обоснованы принципы построения диагностического комплекса и медико-психолого-педагогического мониторинга развития детей в целях реализации содействия целостному развитию каждого ребенка (физическому, социально-личностному, познавательноречевому, художественно-эстетическому);

- разработаны карты педагогического наблюдения за процессом целостного развития детей, позволяющие обеспечить психолого-педагогическое сопровождение индивидуального развития ребенка;

- разработан и апробирован способ математического вероятностного прогнозирования уровня усвоения младшим школьником учебной информации на основе данных о динамике психологического развития ребенка дошкольного возраста.

Научная новизна заключается:

- в разработке теоретико-методологических положений, позволяющих профессионально проектировать психолого-педагогические условия целостного развития личности растущего человека в современном образовательном процессе;

- в осуществлении педагогической интерпретации философского понятия целостности как определенной иерархии, взаимосвязи элементов, их особой внутренней соотнесенности и соответствии;

- в обосновании системообразующего фактора проектирования педагогических технологий, сущность которого составляет педагогическое взаимодействие-сотрудничество, направленное на конструирование совместных социальных и культурных практик;

- в проектировании предметно-пространственной среды, функционально ориентированной на максимально раннее развитие сенсомоторных функций ребенка, развитие высших психических функций с учетом возрастных сензитивных и критических периодов развития, формирования Я-концепции, самоактуализации ребенка, развития социально-личностной компетентности;

- в разработке концепции построения диагностического комплекса и обосновании технологии медико-психолого-педагогического мониторинга развития детей.

Практическая значимость разработанного комплекта образовательных технологий определяется их универсальностью и вариативностью представленного материала. Психолого-педагогическая работа с детьми 5-6 лет может быть организована в ДОУ разного вида (детский сад, детский сад с осуществлением приоритетного направления

развития воспитанников, детский сад комбинированного вида, центр развития ребенка, детский сад для детей дошкольного возраста и др.) и в разных формах организации дошкольного образования (ДОУ полного дня, группы кратковременного пребывания детей при ДОУ, группы дошкольной подготовки, семейный детский сад и др.). Предусмотрена организация с детьми занятий и работы вне занятий, а также возможность включения в образовательный процесс родителей.

Образовательные технологии позволяют обеспечить повышение профессиональной компетентности педагогов: в конспектах предложены подробные методические рекомендации по модификации структуры и содержания занятий в зависимости от конкретных условий образовательно-воспитательного процесса; представлены комментарии, раскрывающие развивающее значение занятий как образовательных социальных практик; приведены рекомендации по организации развивающей предметно-пространственной среды.

Все методы и приемы психолого-педагогической работы с детьми являются адресно направленными, т.е. соответствуют возрастным и индивидуальным психологическим особенностям детей.

В период апробации и внедрения педагогических технологий были проведены обследования 1460 детей 5-6 лет в различных регионах России, а также мониторинговые диагностические мероприятия.

Для прогноза школьной адаптации использовались следующие показатели: 1) функциональный и мотивационный компоненты (стратегия адаптации к учебной деятельности – комбинированная методика «Адаптометрия»); 2) функциональный и операциональный компоненты (общая работоспособность – тест Тулуз-Пьерона. По данным теста «Адаптометрия» 11 % детей имели выраженное перевозбуждение центральной нервной системы, сохраняющееся в течение достаточно-длительного времени, т.е. имели проявления функциональной дезадаптации на уроке. Еще 1 % детей не смогли полноценно включиться в образовательный процесс во время занятия. При этом 40% детей имели выраженные отклонения от своей аутогенной нормы – длительное проявление отклонений от аутогенной нормы приводит не только к срыву адаптационных механизмов, но и общей невротизации детей.

Средняя распространенность ММД по регионам составляет 25,2%, с разбросом по регионам от 15,21% до 44%. По показателю скорости переработки информации у детей 24% имеются выраженные нарушения. Показатели скорости переработки информации зависят от уровня физического развития детей, развития визуально-моторной координации и визуального мышления, уровня проявлений агрессивности детей. Данные о показателях прогноза школьной адаптации детей по отдельным регионам представлены в следующей таблице.

Из анализа информации, получаемой в результате анкетного опроса родителей путем группировки ответов в четыре фактора социально-гигиенического риска понятно, что в изучаемых группах детей основной проблемой является нарушение режима труда и отдыха (более 40% детей имеют по 4 балла и более 30% - по 3). Наиболее благополучна оценка родителями микроклимата в семье – большинство детей (более 60%) не имеют этих факторов вовсе.

В целом, исследуемые группы не отличаются между собой и принадлежат к среднестатистическому социальному слою, имеющему типичные проблемы.

Эффективность поддержки развития видна по качеству приспособительных реакций детей непосредственно на уроке (рисунки).

Число детей, имеющих различное количество факторов гигиенического риска

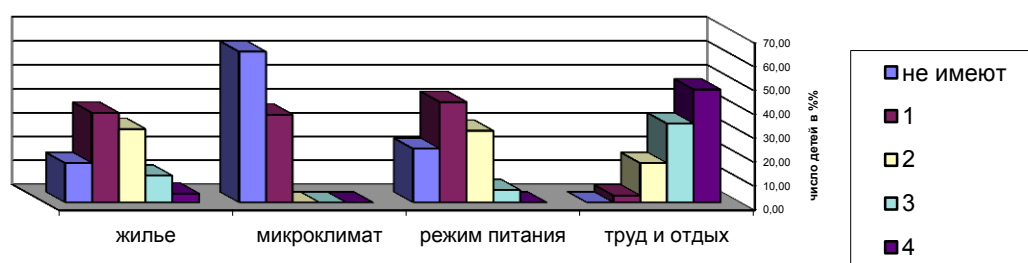


Рис.1 - Гигиенический риск

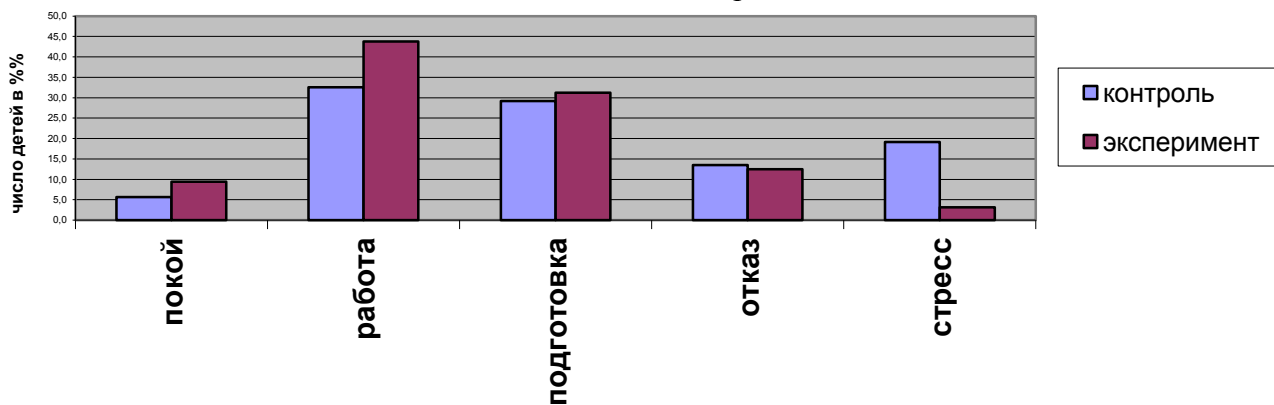


Рис. 2 - Варианты адаптации детей на уроке

Количество детей, находящихся в благоприятных зонах адаптации (работа и подготовка) достоверно выше в экспериментальных группах, что говорит о более благоприятном и сбалансированном функционировании вегетативной нервной системы, об адекватности реакций на психическое напряжение. В контрольной группе достоверно большее количество детей, находящихся в стрессе, т.е. у которых сердечно-сосудистая система бурно реагирует на нагрузку, а энергетика психики снижена (утомление или не готовность к работе) еще раз подтверждает эффективность поддержки развития ребенка предлагаемыми педагогическими методами.

Качество протекания общего адаптационного процесса оценивалось по проявлению невротических состояний, субклинических форм неврозов, повышенной тревожности. Названные характеристики детей изучались с помощью сбора жалоб родителей в отношении своих детей, что является общепризнанным и единственным методом диагностики подобных состояний.

Очевидно, что уверенность ребенка в своих силах, в приложении к обсуждаемой проблеме – уверенность в том, что все трудности, связанные с учебной деятельностью будут преодолены, является благоприятной личностной характеристикой. Нарастание количества таких детей в экспериментальной группе позволяет говорить об ожидаемом развитии социальной уверенности детей.

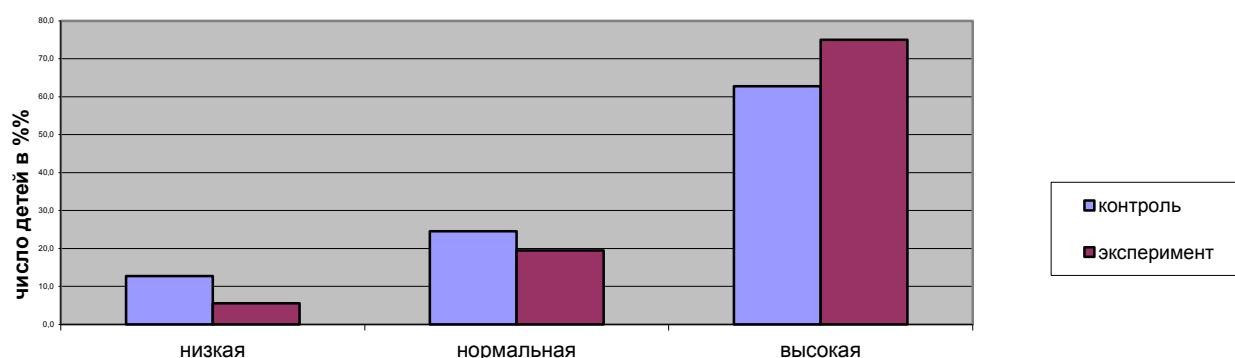


Рис. 3 - Уверенность в своих силах

Самооценка детей по Эткинду распределена таким образом, что негативное отношение к себе (ранги больше 4) наиболее свойственна контрольной группе. Достоверные различия частот встречаемости различной самооценки говорят о том, что в экспериментальной группе она выше.

Оценивая эффективность реабилитационно-коррекционной работы с детьми можно сделать заключение, что наблюдается устойчивая тенденция стабилизации здоровья детей, имеющих различные отклонения от нормы и здоровья. Результаты анализа следующие: в группах НОДА из 74 детей у 54% отмечено улучшение, у 46 % детей – стабилизация состояния; в группах (67 детей) с неврологической патологией у 65,67% отмечена положительная динамика, у остальных – стабилизация.

Основные результаты. Реализация педагогических технологий содействия развитию детей обеспечивает совершенствование психофизиологического, психического, социально-личностного потенциалов ребенка:

- полноценное сенсомоторное развитие ребенка, обуславливающее нервно-мышечную регуляцию зрительно-пространственного восприятия, развитие сложно координированных движений руки, кисти, пальцев,

речевой моторики, энергетическое обеспечение произвольной регуляции, как основы формирования школьно-значимых функций и снижения риска дезадаптации;

- развитие познавательной активности, повышение возможности избирательной оценки значимости информации;

- формирование всех компонентов готовности к школьному обучению, профилактику школьных трудностей, совершенствование адаптационных ресурсов организма, коррекцию трудностей индивидуально-личностного развития каждого воспитанника;

- повышают работоспособность за счет активизации психических процессов, но, в первую очередь за счет формирования речи как наиболее энергоемкой функции;

- повышают уровень развития зрительно-пространственных систем;

- существенно способствуют совершенствованию процессов переработки слухоречевой и зрительно-вербальной информации за счет специально разработанной парциальной программы.

Внедрение и широкое распространение комплекта педагогических технологий показало его эффективность и позволило достичь высоких результатов в профессиональной педагогической деятельности.

Литература:

1. Фельдштейн, Д. И. Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн. - М.: Педагогика, 1989.

2. Филиппова, Л. В. Психолого-педагогическая поддержка целостного развития ребенка как основа моделирования образовательных систем / Л.В. Филиппова, И.В. Волкова, Е.А. Дрягалова, Е.Н. Касатова, А.В. Чкалов. – Нижний Новгород: издательство «Дятловы горы», 2015. – 243 с.

Васильева О.С., Грачева Н.М.

(ФГОУ ВПО «Южный Федеральный Университет», г. Ростов-на-Дону)

СУБЪЕКТИВНАЯ КАРТИНА МИРА В РАЗНЫЕ ВОЗРАСТНЫЕ ПЕРИОДЫ

На протяжении всей известной истории мысли, зафиксированной в трудах древних философов, мыслителей средневековья, современных исследователей идет попытка описать мир, в котором мы живем, частью которого мы являемся, с которым приходится взаимодействовать и то, какое место мы в нем занимаем. Осознание себя, окружающего мира в постоянстве и целостности является неотъемлемой частью развития человека, его становления и реализации, в частности, в прогностической

деятельности. Комплексный подход к исследованию факторов, определяющих реальные условия развития индивида не может быть осуществлен без учета субъективной составляющей в интерпретации человеком окружающей действительности и событий собственной жизни, так как личностный смысл и значение тех или иных явлений порой имеют больший вес, чем само по себе событие. Д.И. Фельдштейн в этом плане говорил о необходимости «продвижения в раскрытии сущности человека и как носителя развития, и как организующего начала в этом развитии» [2, стр.7]. Эрих Фромм, давший импульс развитию гуманистического направления, показал, что основной подход к изучению человеческой личности должен состоять в понимании отношения человека к миру, другим людям, природе и самому себе [3].

Сферой нашего интереса в исследовании стала субъективная картина мира мужчин и женщин в разные возрастные периоды. Были использованы следующие методики: тест «Кто я?» (М.Кун, Т. Макпартленд; модификация Т.В. Румянцевой), самоотчет «Мой мир: 20 из 80», методика «Незаконченные предложения» Д.Сакса, тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева, тест «шкала удовлетворенности жизнью», адаптированный Д.А. Леонтьевым и Е.Н. Осиным, опросник «социально-психологический анализ индивидуальной модели мира» (СПАИММ) В.М. Смирнова.

Результаты исследования были детально обработаны с использованием методов математической статистики.

Анализ субъективной картины мира (СКМ) среди школьников выпускных классов, студентов и взрослых людей показал, что ее структура является специфичной по половозрастным параметрам и имеет соответствующие специфические взаимосвязи.

Значимыми аспектами СКМ являются наличие позитивной или негативной окраски самовосприятия, наличие в самоидентификации полоролевых характеристик, ее модальность, уровень осмысленности жизни, наличие убеждений о душе и трансцендентном.

Качественное описание себя, концентрация на определенных характеристиках взаимосвязана с восприятием мира в целом и ориентацией в нем. Так, например, у юношей, положительно описывающих себя, по сравнению с негативно настроенными, значительно более позитивное отношение к матери, семье, более оптимистичные взгляды на мир, выше показатели по шкалам «Процесс жизни», «Результат», «Локус контроля Я» и общий уровень осмысленности жизни. Им более свойственна организмическая модальность миропонимания, тогда как давшим нейтральные характеристики более свойственна Хаотическая. Во взрослом возрасте (22-66 лет) Хаотическая модальность миропонимания уже свойственна тем, кто дал негативные характеристики в самоописании. У них же ниже показатели по всем шкалам теста СЖО и

шкале отношение к будущему. В то же время, мужчины, которые воспринимают мир как место для борьбы и механизм будут позиционировать себя более позитивно, уверенно относительно своего будущего.

Исходя из сравнительного анализа подгрупп девушек, можно предположить, что на их негативную самооценку влияют конкретные события прошлого, концентрирующие на себе внимание и трансформирующие представления о себе как субъекте взаимодействия с миром.

Среди школьников выпускных классов юноши более практичны и менее удовлетворены настоящим, девушки же более мечтательны, оптимистично смотрят на свою жизнь и происходящее, правда есть склонность переоценивать свои возможности, им свойственно стремление к более высоким результатам с одной стороны и прожектерство с другой. Юношеская неудовлетворенность позволяет им находиться в состоянии устремленности к достижениям, девушки же обладают большей мечтательностью и могут использовать это для вдохновения. Эта тенденция наблюдается и в студенческие годы. Но у взрослых женщин, особенно в возрасте 31-45 лет вдруг начинает преобладать Антагонистическая, Механистическая модальности миропонимания, не сумев вдохновить мужчину на достижения, они вынуждены самостоятельно решать семейные задачи, шагая в ногу со временем развивать качества, позволяющие им достигать, добиваться, противостоять невзгодам.

Исходя из результатов школьников и студентов, можем заключить, что отношение и восприятие мира непосредственно обуславливается отношением к значимым лицам: отцу, матери и себе. Чем позитивнее восприятие отца и матери, тем гармоничнее и доброжелательнее мир в представлениях респондентов. При этом очевидна тенденция постепенного перехода от позитивного мировосприятия к негативному в соответствии с ухудшением восприятия и отношения к родителям. Как и в группе школьников в формировании представлений о себе и мире у юношей большее значение играет образ матери, у девушек отношение к отцу. У взрослых образ отца взаимосвязан с образом матери, и этот тандем влияет на восприятие прошлого, будущего, представления о семье, себе и другие аспекты жизнедеятельности.

Анализ на основе результатов по тесту СЖО так же говорит о том, что насыщенность жизни, удовлетворенность самореализацией, общее мировоззренческое убеждение в том, что есть возможность управлять своей жизнью и создавать события жизни, а также вера в собственные силы в этом вопросе напрямую связаны с представлениями о мире, с тем, как человек характеризует мир, в котором он живет, на что обращает внимание, что ставит на первое место.

Упоминание о своем статусе мужчины или женщины имеет свое значение в конфигурации субъективной картины мира. С возрастом наличие в самоописании женщин половой самоидентификации приводит к более позитивным тенденциям в восприятии своих возможностей, будущего, других женщин и более позитивным представлениям о мире.

Наличие большого количества значимых корреляционных связей подчеркивает высокую взаимосвязанность составляющих субъективной картины мира, что позволяет, при необходимости, осуществлять направленное коррекционное воздействие.

Литература:

1. Грачева, Н.М. Выявление особенностей смысложизненных ориентаций и представлений о себе и мире у старшеклассников / Н.М. Грачева. - СКПВ 2014, №12/2, - с. 47-61.
2. Фельдштейн, Д.И. Психология развития человека как личности: Избранные труды: в 2 т./ Д.И. Фельдштейн. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2009. – Т.1. – 600с.
3. Фромм, Э. Душа человека: перевод / Э. Фромм. - М.: Республика, 1992. – 430с.

Базаров Т.Ю., Битюцкая Е.В.

(ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», г. Москва)

ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНОЙ СИТУАЦИИ КАК ФАКТОР УСПЕХА

Современные работы по социологии и культурологии показывают, что в представлениях молодого поколения зачастую разорвана связь между достижением успеха и личными усилиями [Гудков и др., 2011; Мерзлякова, 2011]. Психологическими последствиями таких установок является лень, прокрастинация, незащищенность в условиях трудной ситуации, которая требует повышенных затрат усилий. В то же время, как отмечает Д.И. Фельдштейн, «кардинальные изменения в развитии современного человека диктуют необходимость... изучения... особенностей его функционирования, условий сохранения его устойчивости в весьма неустойчивом мире» [Фельдштейн, 2009, с. 16]. В данной работе успех рассматривается как результат усилий по преодолению трудной ситуации.

Мы полагаем, что достижение успеха в трудной жизненной ситуации (далее ТЖС) можно выделить как специфическую деятельность – *успешный копинг*. Для того чтобы определить это понятие, рассмотрим вначале, как понимается копинг (или совладание, психологическое

преодоление). Согласно наиболее цитируемой в современной психологии совладания теории Р. Лазаруса и С. Фолкман, копинг необходим для преодоления стресса, который возникает при столкновении человека с ситуациями, предъявляющими высокие требования, превышающими или истощающими ресурс. Копинг предполагает когнитивные и поведенческие *усилия*, направленные на минимизацию противоречий внешнего или внутреннего характера, а также на управление ситуацией. Функцию определения ситуации как превышающей собственный потенциал человека выполняет когнитивное оценивание, играя важную роль при совладании со стрессом и возникновении самого этого состояния [Lazarus, Folkman, 1984; Folkman, Moskowitz, 2004].

Таким образом, Р. Лазарус и С. Фолкман определяют копинг через усилия по регуляции внешних и внутренних условий. Достижение успеха также предполагает *усилия* по направлению к цели. В некоторых работах показано, что мотивация достижения связана с определенным отношением к возникающим трудностям [Гордеева, 2013]. Соотнесение понятий показывает, что связующими звеньями достижения успеха и копинга являются цель и усилия. Исходя из этого, мы определяем успешное преодоление как усилия, направленные на достижение цели, которую ставит перед собой субъект в ТЖС. При этом *цель* – это представление о результате, который должен быть достигнут [Леонтьев, 2007].

Другим важным для нашей работы аспектом является *субъективное* измерение требований среды и собственных ресурсов при оценке человеком ТЖС. Т.е. для осуществления копинга важно не соотношение условий ситуации и потенциала человека объективно, а то, как он это *воспринимает*. Если принять данное утверждение, то успех в условиях преодоления ТЖС – это вероятностный феномен, субъективно окрашенный человеком, а значит, предполагающий представление о лучшем варианте, который был возможен. В этом случае успех – действие незавершенное и его оценка предполагает учет тех возможностей, которые не были реализованы субъектом. Тем самым для достижения успеха в ТЖС значимым фактором становятся воспринимаемые *возможности* ситуации и самого субъекта (последние соотносимы с ресурсами человека).

Аргументируем предложенный тезис. Ф.Е. Василюк обосновал понимание критической ситуации как невозможности реализовывать внутренние необходимости собственной жизни. Реализация же каждой необходимости связана с определенным типом «состояний возможностей» [Василюк, 1984]. В концепции С. Мадди жизнестойкость как личностное качество, обеспечивающее «стойкое совладание» связано с таким типом восприятия трудностей, при котором человек способен превращать изменения в возможности [Александрова, 2004; Леонтьев, Рассказова,

2006]. К.Т. Базарова показала, что руководители, достигшие успеха, опираются на возможности при совладании с ТЖС. Для испытуемых с выраженными лидерскими качествами характерно описание форс-мажорных ситуаций как позитивных, дающих новые возможности для развития. Наличие в опыте трудных ситуаций, которые «продуктивно пережиты» определяется автором как важная особенность социализации лидеров [Базарова, 2008].

Таким образом, в результате проведенного анализа можно выделить 3 значимых параметра, определяющих успешный копинг: возможности ситуации и собственные ресурсы (в их субъективном измерении), а также мотивация на усилия в направлении достижения цели ТЖС. Мы предполагаем, что возможности ситуации и внутренние возможности субъекта *мотивируют* успешный копинг. Другими словами, нахождение возможностей в ТЖС, актуализация, осознание своих ресурсов являются движущим фактором усилий, направленных на преодоление ТЖС. Траектория пути к успеху в этом случае зависит от наличия или отсутствия возможностей субъекта и среды, с этим связаны и типы усилий (копинга). Например, в случае отсутствия возможностей ситуации (условия препятствуют) успешный копинг будет связан с преобразованием среды в благоприятную для достижения цели. При недостатке ресурсов для преодоления ТЖС успешный копинг будет направлен на совершенствование себя и личностный рост.

В завершение статьи отметим, что данная работа посвящена постановке проблемы успешного копинга и обоснованию гипотезы о возможностях как мотивационном факторе успешного преодоления ТЖС. Видится перспективной дальнейшая проверка этого предположения на основе анализа эмпирических данных.

Литература:

1. Александрова, Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня: Сб. научн. трудов. Вып. 2 / Под ред. М.М. Горбатовой, А.В. Серого, М.С. Яницкого. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. С. 82–90.
2. Базарова, К.Т. Социально-психологические факторы развития лидерских качеств руководителя: на материале транснациональной корпорации / К.Т. Базарова. - Автореферат дисс. ... канд. психол. н. – М., 2008.
3. Василюк, Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во МГУ, 1984.
4. Гордеева, Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития / Т.О. Гордеева. - Дисс ... доктора психол. н. – М., 2013.
5. Гудков, Л.Д. Молодежь России / Л.Д.Гудков, Б.В. Дубин, Н.А. Зоркая. – М.: Московская школа политических исследований, 2011.

6. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд. / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2007.
7. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Рассказова. – М.: Смысл, 2006.
8. Мерзлякова, В.Н. Дискурс успешности в российской медиакulturе 2000-х годов. Дисс ... канд. культурологии / В.Н. Мерзлякова. – М., 2011.
9. Фельдштейн, Д.И. Человек в современном мире: возможности развития // Человек и образование / Д.И. Фельдштейн. - № 3. 2009. С. 10–16.
10. Folkman S., Moskowitz J.T. Coping: Pitfalls and Promise // Annual Reviews of Psychology. 2004. V. 55. 743–774 pp.
11. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal and coping. New York: Springer Publishing Company, 1984.

Бадаева А.В.

(ФГОУ ВПО «Южный Федеральный Университет» , г. Ростов-на-Дону)

ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В последнее время понятие субъективного благополучия все чаще становится предметом исследования в области психологии и педагогики. Эта актуальность определяется следующим:

- Острой для психологической и педагогической науки и практики необходимостью определения того, что служит основанием для внутреннего равновесия личности, из чего оно складывается. Одним из важнейших компонентов этого внутреннего равновесия личности является субъективное благополучие.

- Усилением динамики жизни в целом, изменениями критериальных оценок жизнедеятельности в обществе.

- Важностью субъективного благополучия в жизнеопределении.

- Необходимостью выработки путей и способов реализации личности, раскрытия потенциала современного молодого человека, конструктивному отношению к действительности, формированию позитивного подхода к решению стоящих перед юношами задач и разрешению возникающих проблем [1].

- Отсутствием единой дефиниции понятия субъективного благополучия.

- Малой эмпирической изученностью понятия.

Понятие субъективного благополучия в отечественной психологической науке появилось относительно недавно, развиваясь до

этого в зарубежной науке. Начиная с 60-х годов прошлого столетия, отечественные и зарубежные исследователи так и не пришли к единой однозначной трактовке этого понятия. Опираясь на известные исследования в области субъективного благополучия (М. Аргайл, И.А. Джидарьян, Р.М. Шамионов), Пучкова Г.Л. выделила следующие психологические признаки субъективного благополучия [3]:

1. Субъективность. Это означает, что субъективное благополучие существует внутри индивидуального опыта.

2. Позитивность измерения. Субъективное благополучие – это не просто отсутствие негативных факторов, что характерно для большинства определений психического здоровья. Необходимо наличие определенных позитивных показателей.

3. Глобальность измерения. Субъективное благополучие обычно включает глобальную оценку всех аспектов жизни личности в период от нескольких недель до десятков лет. Именно субъективное отношение личности к жизни, ее коллизиям и изменениям определяет душевное и моральное удовлетворение собственной жизнью.

В настоящее время активно изучается связь субъективного благополучия с различными особенностями личности и ее социальными характеристиками, разрабатывается инструментарий для измерения субъективного благополучия, происходит уточнение самого понятия, исследуется влияние разнообразных объективных и субъективных факторов на субъективное благополучие личности.

Теперь обратимся к психологическим особенностям старшего школьного возраста 15-17 лет, чтобы понять, как эти особенности накладывают отпечаток на субъективное благополучие. Это возраст, когда подростковый кризис позади и происходит стабилизация личности, усложняется самосознание и, соответственно, усложняется отношение к самому себе и другим людям. Самосознание старшеклассника может быть достаточно самокритичным, развиваясь под влиянием «юношеского максимализма».

Старшеклассник пытается познать себя, найти свое место в жизни, свою уникальность, однако, это познание весьма зависимо от стереотипных представлений о том, каким должен быть настоящий человек, мужчина, женщина. Таким образом, рефлексия собственного жизненного пути, стремление к самореализации приводит к появлению новых социальных потребностей: найти свое место среди других, выделиться, быть особенным, играть определенную роль в обществе. Следовательно, новообразованием этого возраста является самоопределение себя в человеческом обществе, осознание своих возможностей и стремлений, своего предназначения в жизни [2].

Старшеклассник только познает себя, круг его общения расширяется, поэтому многие его психологические структуры находятся на стадии

развития и преобразования, они достаточно гибки и неустойчивы. Так, субъективное благополучие, связанное с эмоциональным равновесием и преобладанием положительно окрашенных эмоций, настроения, складывается в переживание общей удовлетворенности жизнью [4]. Эта удовлетворенность старшеклассника зависит от его тенденции к пессимизму или оптимизму, что достаточно ярко проявляется в этом возрасте и оказывает существенное влияние на самосознание личности. Следовательно, можно сказать, что субъективное благополучие старшеклассника будет либо существенно выше, либо наоборот, ниже, чем у взрослого зрелого человека.

Таким образом, субъективное благополучие старшеклассника имеет ряд особенностей:

- Гибкость и подверженность влиянию фактов извне, связанные с процессом формирования и преобразования самосознания, с познанием окружающего мира и внутреннего мира других людей;
- Зависимость от тенденции к оптимизму/пессимизму, которая задает общий базовый фон восприятия окружающих событий и событий, возникающих во внутреннем плане.

Литература:

1. Гончар, С.Н. Субъективное благополучие как условие формирования позитивного подхода к разрешению проблем современной молодежи [Текст] / С.Н. Гончар. // Психологические науки: теория и практика: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012. — С. 5-7
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. / И.А. Зимняя. — М.: Издательская корпорация «Логос», 2000."
3. Пучкова, ГЛ. Субъективное благополучие как фактор самоактуализации личности: Автореф. дис.... канд. психол. наук/ Г.Л. Пучкова .-Хабаровск, 2003. – 17 с
4. Шамионов, Р.М. Самосознание и субъективное благополучие личности// Современные проблемы общей и социальной психологии. Сборник научных статей / Р.М. Шамионов. – 2009. – С. 41.

Барлуков А.М.

(ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет», р.
Бурятия, г. Улан-Удэ)

ЭКОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ТИП ЛИЧНОСТИ КАК ОСНОВА ОБЕСПЕЧЕНИЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИКИ РЕГИОНА С ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ РЕГЛАМЕНТАЦИЕЙ

Международная комиссия по окружающей среде и развитию в 1987 году дала определение устойчивому развитию: «Устойчивое развитие – это такое развитие, которое удовлетворяет потребности настоящего времени, но не ставит под угрозу способность будущих поколений удовлетворять свои собственные потребности. Оно включает два ключевых понятия: понятие потребностей, в том числе необходимых для существования беднейших слоев населения, которые должны быть предметом первостепенного приоритета; понятие ограничений, обусловленных состоянием технологии и организацией общества, накладываемых на способность окружающей среды удовлетворять нынешние и будущие потребности» [4].

На наш взгляд, в этом определении обращается внимание на то, что необходимо сохранить и что необходимо изменить для обеспечения устойчивого развития (см. рис. 1). Сохранению подлежит способность окружающей среды удовлетворять потребности человечества. Изменению подлежат: эксплуатация природных ресурсов; технологии; размер инвестиций, направленных на сохранение окружающей среды и природных ресурсов; качество управления; тип личности человека; тип цивилизации. При этом под изменением типа личности человека и типа цивилизации имеется в виду качественное изменение их состояния.

Понятие любовно-творческого типа личности было введено в мировую науку А.А. Гореловым [3] и получило свое развитие в работе Я.А. Барлуковой [2]. Только при становлении любовно-творческого типа личности и образа жизни, считает А.А. Горелов, возможно спасти мир и перейти от агрессивно-потребительской цивилизации к альтернативной, базирующейся на самоограничении индивидов. Любовно-творческая личность в состоянии обеспечить скоординированный рост разнообразия и интеграции, определяющий гармонию в сфере взаимоотношений человека и природы, причем творчество отвечает за разнообразие, а любовь – за интеграцию [3].

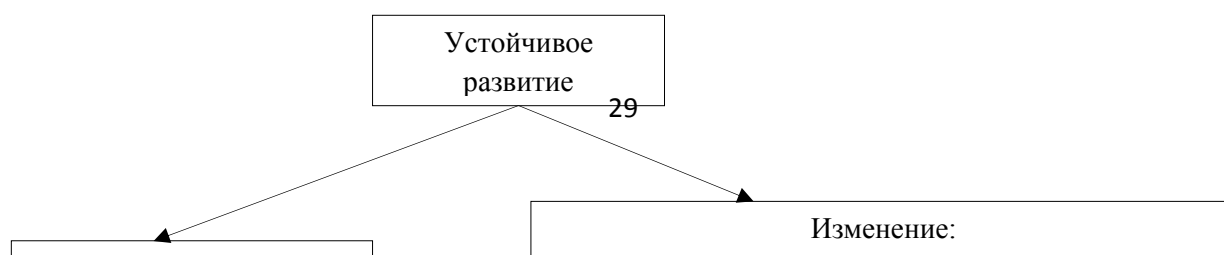


Рис. 1 - Необходимые условия перехода к устойчивому развитию

По мнению Я.А. Барлуковой, любовно-творческая личность представляет собой творческую личность, способную на такое взаимодействие с природой, результатом которого должен быть одновременный прогресс общества и природы (социально-природный прогресс) и мотивом которого является любовь к природе. Содержание понятия любовно-творческой личности включает в себя содержание понятия творческой личности, где под творческой личностью понимается свободная личность, то есть личность, способная быть самой собой, слышать свое «Я», замечает Я.А. Барлукова [2].

По нашему мнению, необходимо выделить еще один тип личности, базирующийся на понятии любовно-творческого типа личности, «эколого-экономически ориентированный». Данный тип личности будет представлять собой любовно-творческую личность, которая помимо гармонического развития человека и природы будет основываться на эффективном самоограничении потребностей. При воспитании такого типа личности должен произойти плавный переход от агрессивно-потребительского типа цивилизации к «ноосферному» (экологически-гуманному) [1].

Регион с экологической регламентацией предполагает особый режим хозяйствования, при котором к организации хозяйственной деятельности налагаются более высокие требования в отличие от требований, налагаемых на национальном уровне. При этом не каждый регион является регионом с экологической регламентацией. Регион с экологической

регламентацией подразумевает под собой наличие на его территории уникальных природных объектов, либо кризисную экологическую ситуацию. Следовательно, в таком регионе запрещаются или ограничиваются те виды хозяйственной деятельности, при осуществлении которых оказывается негативное воздействие на уникальную экосистему данной территории, или идет дальнейшее усугубление экологической ситуации. Таким образом, экологическая регламентация, по нашему мнению, выступает сдерживающим фактором в развитии экономики региона за счет высоких издержек и высокой экологической нагрузки, оказываемой на экономику региона, которые связаны с выполнением природоохранных функций, а также экологических ограничений, налагаемых особым режимом хозяйственной деятельности. При этом для преодоления сдерживающего фактора в развитии экономики региона, на наш взгляд, необходимо изменить структуру экономики региона в направлении развития инновационности. Подобная перестройка требует серьезных инвестиций, необходимых, с одной стороны, для технического перевооружения традиционных отраслей, а с другой стороны, для создания отраслей новой инновационной экономики. Также для финансирования этих мероприятий необходимо, на наш взгляд, создать единую систему экологических фондов. Решение этих проблем, по нашему мнению, должно обеспечиваться посредством утверждения экологически ориентированных форм поведения для населения региона, для всех субъектов хозяйственной деятельности через совершенствование системы экологического воспитания и образования (воспитание нового типа личности – «эколога-экономически ориентированного» через систему региональных образовательных учреждений). Таким образом, можно говорить об устойчивом развитии экономики региона с экологической регламентацией.

Литература:

1. Барлуков, А. М. Устойчивое развитие региона с экологической регламентацией: мониторинг и перспективы / А. М. Барлуков. – Улан-Удэ : Изд-во Бурятского госуниверситета, 2015. – 212 с.
2. Барлукова, Я. А. Становление любовно-творческой личности школьника / Я. А. Барлукова. – Улан-Удэ : Изд-во Бурятского госуниверситета, 2006. – 96 с.
3. Горелов, А. А. Экология / А. А. Горелов. – М. : Центр, 2002. – 240 с.
4. Наше общее будущее: Доклад Международной комиссии по окружающей среде и развитию (МКОСР): пер. с англ. М. : Прогресс, 1989. – 376 с.

Борусяк Е. В.

(ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», г. Н.Новгород)

ПРОБЛЕМА ТРУДНЫХ ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

В настоящее время проблема девиантного поведения подростков приобрела особую значимость. Социально-экономические и политические преобразования в России разрушили прежнюю систему морально-нравственных и этических ценностей, поспособствовали возникновению нравственного кризиса современного общества, размытости понятия социальной нормы. Особенно следует обратить внимание на негативное манипулятивное воздействие СМИ на нравственное сознание личности через демонстрацию сцен насилия, разврата, вседозволенности, распушенности, нарушений нравственных норм и безнаказанности властимущих.

Созданная обществом картина мира определяет поведение человека и включает когнитивные, ценностные и эмоциональные аспекты его развития. Единые пространства культурного уровня, по мнению Фельдштейна, задают уровневые планки культурного определения, приобщают потребности подростков к определенным нормам и ценностям или способствуют их отрицанию. По сравнению со взрослым человеком, способным критически оценивать информацию, ребенок может воспринять безнравственную, аморальную информацию из Интернета, телевидения и других источников как прямое указание к действиям. По Д. И. Фельдштейну, недифференцированная, разноуровневая, разнохарактерная, воспринимаемая или невоспринимаемая должным образом информация влияет на эмоциональную и интеллектуальную сферу подростка, на восприятие им действительности. Под многоканальным социокультурным прессингом происходит самопонимание, самоосознание, взросление ребенка, осмысление им своего будущего, определение ценностей и целей, т.е. формирование индивидуальной картины мира [2].

Дефицит социальных ценностей и безнравственность развивают у подростков криминальный стиль мышления с установкой на насилие, воровство и подражание отрицательным героям. Перед российским обществом встает важная задача сохранения и развития традиционных духовно-нравственных ценностей и качеств личности: доброты, чуткости, справедливости, благородства, отзывчивости, толерантности, коллективизма, сострадательности, милосердия. Выполнение этой задачи надо начинать с взрослого населения, поскольку оно подает пример детям.

Подросток стремится быть на уровне взрослых, поэтому любой его поведенческий акт направлен на то, чтобы чувствовать свою самостоятельность, важность и значимость. Однако утверждение своей

самостоятельности происходит у всех детей по-разному. Ребенок с нормативным типом поведения выбирает для самоутверждения конструктивные способы реализации своих мотивационных целей, а девиант – деструктивные. Подросток, нарушающий дисциплину, часто хорошо понимает, что ведет себя неправильно, но не осознает, что за этими нарушениями стоит одна из четырех мотивационных целей: привлечение внимания, власть, месть, избегание неудачи. Девиантные подростки, по мнению Д. И. Фельдштейна, агрессивны, вспыльчивы, отличаются грубостью, склонностью к слезам, у подавляющего большинства отмечается лживость и безответственность [2].

На развитие отклоняющегося поведения влияют психологические проблемы индивида и социальные условия. К психологическим проблемам девианта относятся [1]:

- духовные проблемы (отсутствие или утрата смысла жизни, несформированные нравственные ценности, редуцированные высшие чувства (совесть, ответственность, честность), внутренняя пустота, блокировка самореализации);

- деформации в ценностно-мотивационной системе личности (девиантные ценности, ситуативно-эгоцентрическая ориентация, фрустрированность потребностей, внутренние конфликты, малопродуктивные механизмы психологической защиты);

- эмоциональные проблемы (тревога, депрессия, негативные эмоции, трудности понимания и выражения эмоций);

- проблемы саморегуляции (нарушение способности ставить цели и добиваться их достижения; неадекватная самооценка, чрезмерный или недостаточный самоконтроль, низкая рефлексия, малопродуктивные механизмы выхода из стресса, низкие адаптивные возможности, дефицит позитивных ресурсов личности);

- когнитивные искажения (дисфункциональные мысли, стереотипы мышления, ограниченные знания, мифы, предрассудки, неадекватные установки);

- негативный жизненный опыт (отрицательные привычки и навыки, девиантный опыт, ригидные поведенческие стереотипы, психические травмы, опыт насилия).

Д.И.Фельдштейн выделил пять групп подростков-правонарушителей [5]. Представители первой группы с устойчивыми аморальными потребностями и антиобщественными взглядами. Они примитивны, эгоистичны, озлоблены, агрессивны, осознанно совершают правонарушения, не любят трудиться. Таких подростков нужно вовлекать в общественно полезные трудовые дела, используя их упорство в достижении поставленной цели, демонстративность, стремление к лидерству, частично осознанное чувство социальной дезадаптации. Во вторую группу включены подростки индивидуалистичные, неуживчивые,

притесняющие беззащитных, с деформированными потребностями, подражающие представителям первой группы. Для их перевоспитания важно изменить обстановку и привычные формы поведения, отмечать их достижения, вырабатывать умения отстаивать свою позицию. К третьей группе относятся подростки как с деформированными, так и с позитивными потребностями и взглядами. Им свойственен эгоизм и слабоволие, которые толкают их на асоциальные поступки. Развитию положительных качеств личности поможет ритмичная и напряженная трудовая деятельность, которая поможет самоутвердиться. К четвертой группе относятся дети со слабо деформированными потребностями, безвольные, не верящие в себя, внушаемые, заискивающие перед более сильными девиантами. Представителями пятой группы являются случайные правонарушители. Они слабовольны и неустойчивы перед дурным влиянием. У подростков четвертой и пятой групп надо пробудить интерес к нормальной жизни, создать перспективу личности и тем самым подвести к включению в полезную трудовую деятельность. Им необходимы: постоянная коллективная работа в должном темпе, систематический контроль и оценка их деятельности, личная ответственность и активное участие в соревновании.

Важным психологическим средством перевоспитания девианта Д. И. Фельдштейн считал общественно полезную деятельность. По его мнению, для развития личности ребенка по нормальному пути необходимо целенаправленное включение подростков в систему социально полезной, социально признаваемой и одобряемой деятельности, помогающей реализоваться и утвердиться на уровне взрослых. Он теоретически обосновал психологические условия коррекции девиантного поведения подростков, апробировал их в опытно-экспериментальной работе и успешно внедрил свои идеи в практику перевоспитания девиантов.

Итак, отклоняющееся поведение личности является результатом сложного взаимодействия социальных и биологических факторов, действие которых преломляется через систему личности. Оно сопровождается различными проявлениями социально-психологической дезадаптации, которая приводит к отчуждению от социума и создает проблему внутриличностного характера, что негативно сказывается на психосоматическом здоровье подрастающего поколения.

Литература:

1. Змановская, Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., испр./ Е. В. Змановская. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
2. Сайко, Э. В. Подросток на дистанции взросления и в пространстве его определения / Э. В. Сайко, Д. И. Фельдштейн // Мир психологии. – 2007. - № 4, - С. 3-10.
3. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные

характеристики процесса развития личности / Д. И. Фельдштейн. – М.: МПСИ, 2004. – 672 с.

4. Фельдштейн, Д. И. Психология развития человека как личности: избранные труды: в 2 томах / Д. И. Фельдштейн. - М.; Воронеж: Изд-во Московского психолого-социального ин-та: МОДЭК, 2005. – 566 с; 455 с.

5. Фельдштейн, Д. И. Трудный подросток / Д. И. Фельдштейн. - М.: Воронеж: МПСИ: Модек, 2008. – 206 с.

Вартанова И.И.

(ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», г. Москва)

НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ, МОТИВАЦИЯ И ЦЕННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Система мотивации в старшем подростковом и юношеском возрасте не только определяет содержание ведущей деятельности, но и задает развитие личности. Формирующаяся устойчивая иерархия мотивов образует такую базовую характеристику личности, как ее направленность. Развитие ценностно-смысловой сферы определяет основные мотивы поведения и оказывает влияние на становление направленности личности старших школьников. Система ценностей обуславливает содержательную сторону направленности личности, которая, в свою очередь, изучается через соотношение групп мотивов (осознанное отношение к окружающему миру, к другим людям и самому себе). Основным индикатором развития личности можно считать степень перехода изначально осознанных ценностей, из разряда «только знаемых», в регуляторы поведения, степень интеграции их в общую систему мотивации. Направление развития личности, своего рода «вектор направленности», можно диагностировать через сопоставительный анализ эмоционального (во многом неосознанного отношения к ценностям) и сознательно усвоенных социальных норм и правил взаимоотношения.

Возникает задача экспериментального исследования взаимосвязи различных уровней ценностно-смысловых ориентаций и направленности личности в период обучения подростка в школе. Экспериментальное исследование было проведено в трех десятых классах школы г. Москвы. Опрос состоял из трех заданий, а также включал опросник «Направленность личности» В. Смейкал и И. Кучер. В первом задании каждый подросток должен был оценить каждую из 10 ценностей школьной жизни по системе шкал, заданных парой прилагательных, взятых из методики Семантического дифференциала Ч.Осгуда (использовалось 25

пар прилагательных). Во втором и третьем задании каждый подросток осуществлял ранжирование 22 общечеловеческих и учебных ценностей путем их попарного сопоставления, в соответствии с методикой Е.Б. Фанталовой [1]. В результате факторного анализа было выделено 5 наиболее значимых факторов, которые были интерпретированы как определенные мотивационные типы. В результате измерения значения выделенных факторов каждый ученик получил количественную оценку выраженности его эмоционального отношения к соответствующим ценностям. Это позволило далее определить для каждого ученика ведущий тип мотивационного отношения и сопоставлять результаты выявленного смыслового содержания ценностей (эмоционального отношения к ним) с результатами сознательного предпочтения (ранжирования) ценностей, а также их доступности в будущем. Оказалось, что полученные профили различаются степенью согласованности ценности и ее субъективной доступности в будущем. На основе расхождения между ценностью и ее субъективной доступностью в будущем можно выделить конфликтные зоны. В случае, когда разность положительна (ценность значима, но недоступна), имеет место психологический конфликт, а когда разность отрицательна (ценность доступна, но не значима), возникает внутренний вакуум, по определению Е.Б. Фанталовой [1].

В результате выявлено, что ученики с мотивацией аффилиации обнаруживают наименее согласованные оценки по ценностям «интересный разговор», «одобрение окружающих», «признание в коллективе», хотя на неосознанном уровне эти ценности для них наиболее эмоционально привлекательны, что свидетельствует о конфликте уровней регуляции поведения. Ценность «мой авторитет», хотя также имеет среднее значение, но с очень низким уровнем доступности в будущем, что свидетельствует о проблемах самооотношения. Вероятно, недооценка роли собственной активности, отсутствие стремления к самосовершенствованию в сочетании с неуверенностью в себе ведет к расхождению между ведущими жизненными ценностями и возможностью их реализации в будущем. Эти учащиеся демонстрируют направленность на поддержание хороших взаимоотношений с другими членами коллектива, для них важно положительное отношение значимого окружения. По-видимому, для большинства подростков этой группы учеба в школе является средством для самореализации в общении, установлении необходимых для них аффилиативных отношений с друзьями, учителями и родителями. Учащиеся с ведущей мотивацией достижения продемонстрировали наибольшее совпадение значимости ценности и ее доступности в будущем. У них эмоционально положительно воспринимаются такие ценности, как «преодоление препятствий», «самосовершенствование в учебе» и «признание в коллективе». Учащиеся с учебно-познавательной мотивацией эмоционально положительно воспринимают ценности «успешная учеба» и

«глубокие и прочные знания», у большинства учащихся они при этом хорошо согласованы, нет большого расхождения между ценностью и доступностью, что является оптимальным психологическим состоянием, характеризующим мотивационную сферу. Подростки же с престижной и конкурентной мотивацией ориентированы в большей степени на собственную личность. Для учащихся с конкурентной и престижной мотивацией учебная деятельность побуждается мотивацией самоутверждения, которая доминирует в подростковом возрасте и в школе реализуется как самоутверждающе-учебная. Таким образом, подростки с познавательной мотивацией и мотивацией достижения в большей степени ориентированы на задачу, для них гораздо менее значима роль внешнего одобрения.

В итоге, как показали результаты, для учеников, ориентированных на конкурентные, престижные или аффилиативные взаимоотношения в значимых сферах выражена конфликтная зона, так как выходящие на первое место ценности не связаны с конкретной деятельностью, в которую включены старшие подростки. В соответствии с периодизацией Д.И. Фельдштейна [2], полноценной ведущей деятельностью подростка можно считать только общественно полезную, социально признаваемую и одобряемую деятельность, на базе которой строится общение и которая дает подростку возможность реализовать свою индивидуальность в общем деле, способствует его самоуважению и оптимально повышает его самооценку. Таким образом, со старшеклассниками этих типов, которые еще не сумели перейти на соответствующую их возрасту стадию личностного развития, где ведущей является учебно-профессиональная деятельность, необходима коррекционная работа. Поэтому необходимо обратить внимание на организацию социально-актуальной деятельности в школе, которая создаст условия для самореализации, формирования смыслового единства и внутренней гармонии мотивационной сферы и ценностных ориентаций.

Литература:

1. Фанталова, Е.Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов (на контингенте больных артериальной гипертонией и здоровых людей). Психологический журнал / Е.Б. Фанталова. - Т.13, № 1, 1992, с.107-116.
2. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности / Д.И. Фельдштейн. – М.; Воронеж, 1999.

Волкова Е.Н., Скитневская Л.В.

(ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург; ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К.Минина», г. Н.Новгород)

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ПРОБЛЕМЕ ПОДРОСТКОВОГО БУЛЛИНГА

В первое десятилетие 21 века в научных публикациях, в материалах средств массовой информации, в общественном сознании прослеживается устойчивая тенденция обозначения негативной динамики социального развития детей и молодежи. Как правило, основная аргументация исследователей и публицистов связана с обозначением различных форм деструктивного поведения детей и подростков, среди которых особое место занимает буллинг - относительно новое социальное явление, связанное с насильственными действиями детей и подростков в отношении других детей и подростков-сверстников, младших или старших.

Д. Олвейс (D. Olweus) одним из первых исследователей описал проявления буллинга, наполнив его психологическими и интеллектуальными аспектами и собственно ввел в обиход науки и социальной практики новый термин - «bullying». Буллинг является актуальной проблемой современного общества, непосредственно угрожая социальному и психологическому благополучию человека, провоцируя развитие как психосоматических расстройств, депрессий и попыток самоубийств, так и социальных разрушений [5,6,8]. Традиционно под буллингом понимают длительное, осознанное агрессивное поведение, направленное на причинение вреда или страдания другому человеку (D. Olweus, 1994).

Формы буллинга многообразны, условно их можно подразделить на кибер- и социальный буллинг; вербальный, физический, школьный, родительский буллинг; буллинг на рабочем месте; преследование и буллинг, направленный на женщин и др. В настоящее время используются три основания для классификации видов и типов буллинга, в соответствии с которыми разрабатываются и внедряются специализированные исследовательские программы, программы помощи и профилактики.

Первая типология основана на характеристиках объекта насилия. К таким характеристикам могут относиться возраст (подростковый буллинг), пол (буллинг над женщинами), состояние (буллинг над инвалидами), этическая принадлежность, социальный статус и др.

Вторым основанием для классификации может быть выбрана та социальная среда или сфера, в которой совершается буллинг. С этой точки зрения различают буллинг в семье (родительский), в школе (школьная травля), буллинг на рабочем месте.

Третья классификация основана на характере насильственных действий: физический, вербальный, эмоциональный и сексуальный буллинг.

Подростки чаще всего подвергаются буллингу в школе. Издевательство в школе является всемирной проблемой, которая может иметь негативные последствия, как для общего школьного климата, так и для каждого учащегося [5,7]. Часто причиной буллинга становятся физические нарушения [3] и этническая принадлежность [4]. Современные технологии создали новые способы взаимодействия и новые площадки для запугивания. Подростки широко используют электронную среду для коммуникации и запугивания [9,10]. Большой процент школьников сталкивается с буллингом в школах, по оценкам, до 30% детей в американских государственных школах являются жертвами издевательств (Feinberg, 2003; Robers, Zhang, Truman and Snyder, 2010) и до 20 % детей участвуют в издевательствах (Swearer, Espelage, Vaillancourt, and Jaime, 2010). Наиболее распространенным является вербальный буллинг, который включает в себя распространение слухов, крики матом, уничижительные термины по расовому, половому, религиозному признаку, около 77% школьников подвергаются данному типу воздействия. У 14% подростков переживших буллинг, наблюдаются серьезные психологические нарушения: низкая самооценка, депрессия, нежелание идти в школу и даже мысли о суициде (<http://www.bullyingstatistics.org>). В отечественных исследованиях последних лет уделяется большое внимание изучению деструктивного поведения подростков. Однако, эти исследования чаще всего выполнены на специальных выборках подростков (например, подростках закрытых учреждений, колоний и т.п., Морозова Л.Б., Нижний Новгород, 2007, Сошнина Н.Л., Курск, 2009). Изучение буллинга как проблемы школьного насилия начато в нашей стране относительно недавно. Одной из немногих исследовательских работ, посвященных этому вопросу, является диссертационное исследование В.Р. Петросянц (Санкт-Петербург, 2011), в котором приводятся результаты анкетирования 272 учащихся 10 – 11 классов общеобразовательных школ и гимназий. В исследовании описаны формы школьной травли и стратегии поведения жертвы в ситуации буллинга. Исследования зарубежных психологов показали, что повторение ситуации буллинга может вызывать психологический шок, тяжелую депрессию, психопатологии и ухудшение физического здоровья ребенка. На основе анализа результатов исследований, выполненных в рамках близкой, но не тождественной проблемы насилия и жестокого обращения с детьми (Волкова Е.Н., 2009-2013) можно полагать, что последствиями буллинга является причинение себе ребенком физического вреда, повышение тревожности и снижение самооценки. У обоих участников буллинга после подобного нападения обнаруживалась эмоциональная травма, а также страх перед

возможностью повторения ситуации нападения. Исследования выявили, что главным защитным фактором в ответ на то, чтобы буллинг не повторился, является активная, а не пассивная позиция ученика. Люди, которые уверены в том, что могут осуществить некоторый контроль над ситуацией, чувствуют себя сильными и продуктивными, испытывают психологическое, физическое и социальное превосходство.

Литература:

1. Волкова, Е.Н. Насилие и жестокое обращение с детьми: источники, причины, последствия, решения: учебное пособие/ под ред.Е.Н. Волковой. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2011. – 384с
2. Волкова, Е.Н. Возможности использования опросника ICAST-Св условиях российской действительности.// Научное мнение / Е.Н.Волкова, О.М.Исаева, А.В.Гришина, Е.А.Косых, Н.И. Дунаева. 12 (2012) С.115-121
3. Brixval, CS, Rayce SL, Rasmussen M, et al. Overweight, body image and bullying – an epidemiological study of 11- to 15-years olds. EurJ Public Health 2012;22:126–30
4. Carlerby H, Viitasara E, Knutsson A, et al. How Bullying Involvement is Associated with the Distribution of Parental Background and With Subjective Health Complaints Among Swedish Boys and Girls. Social Indicators Research. 2013;111(3):775–83.
5. Due P, Holstein BE, Lynch J, et al. Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. Eur J Public Health 2005;15:128–32.
6. Landstedt E and GillanderGadin K. Experiences of violence among adolescents: gender patterns in types, perpetrators and associated psychological distress. Int J Public Health 2011;56:419–27
7. Olweus D. Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program.
8. Srabstein JC and Leventhal BL. Prevention of bullying-related morbidity and mortality: a call for public health policies. Bull World Health Organ 2010;88:403.
9. Valkenburg PM and Peter J. Online communication among adolescents: an integrated model of its attraction, opportunities, and risks. J Adolesc Health 2011;48:121.
10. Ybarra ML, Mitchell KJ and Korchmaros JD. National trends in exposure to and experiences of violence on the Internet among children. Pediatrics 2011;128:e1376–86

Повшедная Ф.В.

(ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им.К.Минина», г. Н.Новгород)

МИР ДЕТСТВА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ Д.И. ФЕЛЬДШТЕЙНА (В ПАМЯТЬ ОБ УЧИТЕЛЕ И БЛИЗКОМ ДРУГЕ)

Судьба подарила мне и моим близким встречу и долгую дружбу с удивительным человеком, выдающимся ученым-психологом современности, доктором психологических наук, профессором, академиком Российской академии образования Давидом Иосифовичем Фельдштейном.

Далекий 1971 год. Таджикистан. Душанбе. Я работала тогда в Научно-исследовательском институте педагогических наук. Конечно, встал вопрос о подготовке диссертации. По вопросу выбора ее темы я обратилась к Х.К. Каримову, известному педагогу, «учителю учителей», как его называли в республике. Хилол Каримович внимательно выслушал мою просьбу и сказал, что познакомит меня со своим молодым другом, который уже тогда был известен как крупный ученый, первый доктор психологических наук в Таджикистане. Так я впервые встретила с Давидом Иосифовичем. Поражали его целеустремленность, научный кругозор, глубина знаний, деятельностная натура, человеколюбие, порядочность, отзывчивость и ответственность. Вскоре мы стали дружить семьями.

Не знаю, как сложилась бы моя педагогическая судьба, если бы ни произошла встреча с Давидом Иосифовичем. Он помог определить направление моей научной деятельности, давал советы, помогал, учил. Для меня он остается любимым Учителем, близким другом и наставником, который всегда приходил на помощь, всегда был рядом.

Долгая, интересная, творческая, красивая, удивительная жизнь Учителя, Ученого, Человека прошла рядом с нами. Говорят, что великий человек – велик и талантлив во всем. Действительно, это так. Давид Иосифович Фельдштейн – Учитель, психолог-новатор, педагог-практик, ученый-исследователь, великий труженик, прекрасный семьянин. Очень рано, еще юношей, он начал трудовую деятельность: работал вожатым, учителем и директором в общеобразовательной школе, директором спецшколы по перевоспитанию подростков-правонарушителей, директором Первого республиканского комплекса школы-интерната для детей от рождения до 18 лет, зав. кафедрой педагогики и психологии Таджикского госуниверситета, ректором Московского психолого-социального института, вице-президентом Российской академии

образования. Всегда и везде его окружали друзья, коллеги, видные ученые, о которых он тепло и душевно, с большой любовью и благодарностью вспоминает в книге «События. Люди. Жизнь».

Давид Иосифович внес огромный вклад в развитие современной психолого-педагогической науки. Наследие его огромно, сфера его научных интересов разнообразна, широка. Он исследовал фундаментальные научные проблемы, разрабатывал новые теоретические концепции. Как председатель экспертного совета по педагогике и психологии ВАК МОН РФ вместе со своими коллегами определял новые направления в психолого-педагогической науке. Но одной из основных проблем многие годы в исследованиях, проводимых Д.И. Фельдштейном, была проблема Детства, которое он рассматривал как особую пространственно-временную целостность в процессе взросления и развития растущего человека, вхождения его в социальный Мир Взрослых. Его идеи, взгляды, концепции остались нам в многочисленных научных трудах, книгах, монографиях, статьях, изучение которых специалистами в области образования помогает понять «психологию становления и развития человека как личности в условиях новых пространств его деятельности» (Д.И. Фельдштейн).

Дети-подростки, их психологические особенности, их судьбы, их взаимодействие с Миром Взрослых, их общественно-полезная деятельность, личностное, профессиональное становление и развитие, эстетическое и нравственное воспитание волновали и привлекали его внимание не только как крупнейшего отечественного психолога, но и как человека, по-настоящему болеющего душой за судьбы детей. Не случайно в одной из своих книг он пишет: «Мне было интересно работать с детьми – это было живое, творческое дело» [1; С.29].

Давид Иосифович, сам прошедший нелегкий жизненный путь, глубоко понимал судьбу каждого ребенка, переживал за него как за родного и близкого человека. Особенно внимателен и заботлив он был к детям-сиротам, к детям с трудной судьбой, к детям из детских домов и школ-интернатов, которые уважали и просто обожали его.

Обращаясь к учителям, родителям, воспитателям, журналистам, широкой общественности, Давид Иосифович постоянно заострял внимание на том, что «подростковый возраст психологически исключительно сложен и противоречив. Подростковый возраст – это возраст пытливого ума, жадного стремления к познанию, бурной активности, энтузиазма, инициативности, стремления к героическим делам, опасности, риску» [2, С.392]. При этом он часто предупреждал о том, что дети сейчас другие. Они не хуже и не лучше, чем дети 15-20-летней давности, они просто другие. И в общении с ними это необходимо помнить и учитывать.

Давид Иосифович создал научную школу. Мы, его аспиранты и докторанты, на себе ощущали его заботу, помощь, искреннюю заинтересованность в наших планах и проблемах. Он многому научил нас: быть ответственными, обязательными, честными в науке, в отношениях с людьми. Одновременно он был строгим и требовательным Учителем, очень пунктуальным во всех делах.

Общение с Давидом Иосифовичем всегда было для нас огромным счастьем. Интересные, полные глубокого смысла разговоры, его точки зрения, его позиция как ученого-психолога и человека, его советы – это всегда захватывало, тревожило, заставляло многое читать, переосмысливать, формулировать свою точку зрения на ту или иную проблему, помогало жить и работать.

Удивительны были его отношения к семье: любимой жене – Эди Викторовне, известному ученому-психологу, доктору исторических наук, профессору, действительному члену АПСН, заместителю главного редактора журнала «Мир психологии». Она всю жизнь была рядом с ним, была его другом и музой. С большой любовью и заботой относился к дочери Виктории и внучке Катьоше.

Никогда не видела Давида Иосифовича унывающим, страдающим, пессимистом. Даже в годы болезни он оставался верен себе, своей внутренней культуре: настоящий интеллигент, ученый, искренний, доброжелательный, умеющий дружить, обладающий оптимизмом и чувством искрометного юмора, красивый и мудрый человек.

Каждый раз, заканчивая разговор при встрече или по телефону, он говорил: «Поклон Валерию (моему мужу – П.Ф.) и близким». Сегодня, испытывая горечь утраты, мы говорим: «Низкий поклон Вам, дорогой Давид Иосифович, любимый Учитель, за счастье общения с Вами долгие годы!».

Литература:

- 1.Фельдштейн, Д.И. События. Люди. Жизнь /Д.И. Фельдштейн.- М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2009. - 304 с.
- 2.Фельдштейн, Д.И. Психология развития человека как личности: Избр. труды: В 2 т./Д.И. Фельдштейн. - М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. - Т.1.- 568 с.

Шуваева Н.Ю.

(ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», г. Н.Новгород)

СЕНСОГРАФИКА, КАК ОДИН ИЗ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ПОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

В жизни дошкольника каждый год является важным и переломным для физического, психического, интеллектуального и социально-эмоционального развития. Дошкольное детство – это плавно перетекающие один в другой чувствительные периоды, — периоды наибольшей чувствительности нервных центров к притоку информации от органов чувств, позволяющие развить у ребенка те или иные качества и умения.

Проблема чувствительных периодов далеко не однозначна, так как существует ряд моментов, при которых трудно или практически невозможно определить начало и конец того или иного периода, к тому же зачастую такие периоды носят размытый характер своего протекания и остаются незамеченными взрослыми. Однако важно понимать, что продолжительность этих периодов всего несколько месяцев, но при этом от интенсивности их развития зависит вся дальнейшая жизнь ребенка.

Психофизиологи отмечают, что развитие ребенка происходит гетерохронно, то есть каждая функциональная система его организма имеет собственные темп, интенсивность и план развития, обусловленные генетически. Именно поэтому в педагогике все чаще звучит призыв исходить не из теоретических основ педагогики, что должен знать и уметь ребенок, а от его индивидуального развития.

Одним из важных чувствительных периодов в развитии головного мозга ребенка является старший дошкольный возраст. При нормальном ходе развития к шести годам все структуры мозга ребенка должны иметь определенный уровень зрелости, выражающийся в готовности к восприятию, обработке и хранению информации.

Однако педагоги и психологи, как отечественные, так и зарубежные, предупреждают, что учить и воспитывать детей в возрасте 5-6 лет надо по-особому, не так, как обучают семилетних детей в первом классе. Эти дети не просто на год моложе, они отличаются от семилетних по ряду морфофункциональных и психофизиологических особенностей.

Исходя из возрастной периодизации, а также периодизации прохождения чувствительных периодов можно отметить, что старший дошкольный возраст наиболее приемлем для сенсорного и сенсомоторного развития, то есть развития чувствительности и телесности.

Однако современный подход в образовании не только практически уравнивает детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов, применяя одни и те же педагогические техники и приемы, но и требует от дошкольников усидчивости, способности к самоконтролю, умения держать осанку, развитую кисть руки и т.д., что психофизиологически абсолютно необоснованно, а подчас и губительно для развития ребенка.

Такое положение вещей приводит к необходимости поиска новых подходов при реализации поставленных педагогических задач, которые бы учитывали особенности морфологического строения ребенка, и в то же время решали бы задачи интеллектуального и психологического характера.

Такой универсальной программой, на наш взгляд, является сенсографика, которая направлена не только на развитие телесности ребенка, его сенсомоторного и сенсорного развития, но и решает задачи личностного и социально-эмоционального развития.

Сенсографика – это уникальная педагогическая технология, разработанная с учетом возрастных и психофизиологических особенностей детей, включающая в себя целостное и всестороннее освоение пространства на сенсорном и сенсомоторном уровнях, а также ритмичное рисование линий и графических форм, при которых рисунок как результат не несет в себе исключительной самоцели. Приоритеты переходят к самому процессу рисования, при котором на чистом листе бумаги возникают разнообразные графические образы, в результате осознанного и точного движения кисти руки.

Задачи, которые ставит перед собой данная авторская программа, это:

1. Формирование понимания разнохарактерных линий и форм на телесном и чувственном уровнях.

2. Развитие навыков ориентации в пространстве. Формирование понимания схемы тела, развитие представлений об основных пространственных ориентирах.

3. Развитие мезомоторики руки (движений от локтя). Формирование выносливости мышц руки при рисовании и письме.

4. Развитие тонкой моторики кисти руки в процессе линейного рисования на микроуровне.

5. Формирование навыка рисования правой и левой руками одновременно (рисование двумя руками). Развитие межполушарной интеграции при рисовании двумя руками, при автономном и симметричном рисовании.

6. Развитие творческих навыков; креативности мышления в процессе рисования разнообразных форм и линий и дополнения их образами.

7. Формирование социальной уверенности и коммуникативности в процессе творческой коллективной деятельности.

Уникальность данной педагогической технологии заключается в особом методе познания пространства. Освоение пространства проходит на трех уровнях:

1. Мегауровне (освоение линий и форм на телесном уровне).

Дети проходят дорожки, выложенные из гимнастических предметов ногами, проползают на четвереньках, пропрыгивают и прокатывают их большими гимнастическими мячами, выкладывают на полу веревочками, палочками, коктейльными трубочками, морскими камешками и т. д.

2. Мезоуровень (освоение линий и форм движением от локтя).

Дети изображают только что исследованные линии и формы на ученической доске мелом, на ватмане или кусках обоев маркерами.

3. Микроуровень (развитие тонкой моторики кисти руки)

Дети изображают только исследованные и прорисованные на мезоуровне линии и формы на листе формата А3 графическими материалами (карандашами, фломастерами, пастельными мелками).

Структура построения заданий включает в себя несколько этапов, позволяющих ребенку получить целостное представление об исследуемых предметах, объектах и изображениях.

1 этап. Сенсомоторный.

«Прочувствовать»

На этом этапе ребенку необходимо прочувствовать движение с различными степенями свободы.

2 этап. Графический (макроуровень).

«Оставить след»

Дети изображают графический образ линии различными материалами (мокрой губкой на доске, на песке, мелом на доске, выкладывают ее гимнастическими палками, коктейльными трубочками и т.д.)

3 этап. Графический (мезоуровень).

«Проба пера»

Изображение следуемой линии на ватмане или обоях движением «от локтя». Закрепление образа линий на мезоуровне.

4 этап. Графический (микроуровень).

«Графическое задание».

Дети изображают исследуемую линию на мольберте различными графическими материалами.

5 этап. Личностно-ориентированный.

«Оживление»

Развитие воображения, креативного мышления, умения видеть в абстрактном образ (развитие абстрактно-логического мышления).

6 этап. Социально-эмоциональный.

«Совместный шедевр»

Коллективная деятельность, направленная на развитие коммуникабельности, навыков социального взаимодействия, ценности каждого члена коллектива.

Данная педагогическая технология – это поиск новых методов и форм их реализации для оптимизации образовательного процесса, направленного на решение проблем подготовки ребенка к школе, гармонизации его пространственных и образных представлений, а также развитие социально-эмоциональной сферы.

Щербакова Е.Е., Щербакова М.В.

(ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», г. Н.Новгород)

ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛЕЗНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПОДРОСТКА

Одним из самых сложных периодов в онтогенезе человека является подростковый возраст. В этот период не только происходит коренная перестройка ранее сложившихся психологических структур, возникают новые образования, но и закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок.

Каждый возраст представляет собой качественно особый период психического развития и характеризуется множеством свойств, задающих в совокупности своеобразие структуры личности на определенной ступени онтогенеза. Психологические возрастные особенности связаны с комплексом обстоятельств, прежде всего с общественными условиями и образом жизни человека, воспитанием и характером его деятельности, а кроме того, с половыми, типологическими и индивидуальными характеристиками индивида. Психический возраст человека определяется также изменением его социального положения (его местом в учебно-воспитательном учреждении и семье), форм общения и видов деятельности. Причем понятием «психический возраст» не задаются конкретные временные рамки и определенный стандарт психического развития, оно лишь указывает на общее направление развития.

Поскольку в подростковом возрасте осуществляется переход от детства к зрелости, его исследование, с одной стороны, позволяет проследить типичные черты человека, выходящего за пределы детства, а с другой — ретроспективно рассмотреть протекание собственного детства. Иными словами, познание источников, условий, механизмов развития в подростковом периоде дает ключ к раскрытию закономерностей онтогенетического развития в целом. Не случайно с изучением

подросткового возраста связан целый комплекс проблем разного уровня, характера и содержания.

Общественно-полезная деятельность является для подростка той сферой, где он может реализовать свои возросшие возможности, стремление к самостоятельности, удовлетворив потребность в признании со стороны взрослых, «создает возможность реализации своей индивидуальности в общем деле, удовлетворяя стремление в процессе общения не брать, а давать» (Д.И. Фельдштейн)[1].

В книге «Психология современного подростка» излагаются результаты теоретических и экспериментальных исследований, проводившихся под руководством Д.И. Фельдштейна научным коллективом лаборатории психического развития и воспитания в подростковом и юношеском возрастах НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР, на основе этих результатов строится определенная концепция подросткового возраста, рассматриваются те закономерности психического развития детей 10—15 лет, без знания которых невозможно совершенствование процесса их воспитания.

Д.И. Фельдштейн обобщил теоретический и экспериментальный материал по особенностям развития детей в подростковый период – период создания нравственных представлений и социальных установок индивида, перехода от детства к взрослому состоянию, раскрывается значение общественно-полезной деятельности для личностного самоопределения подростка, даются рекомендации по организации учебного процесса, позволяющего в соотнесении с требованиями реформы школы успешно формировать общественно-полезные мотивы и установки детей и подростков[2].

В главе «Психологическая роль и место подросткового возраста в онтогенезе» подростковый возраст представлен как социально-историческое явление, показано развитие теоретических взглядов на проблемы подросткового возраста, как на этап психического развития.

Особый интерес представляет глава «Особенности становления личности в подростковом возрасте», в которой рассмотрены закономерности развития деятельности ребенка как условие формирования личности, показан общественно полезный тип деятельности как определяющий фактор личностного развития.

Современные студенты-бакалавры ННГАСУ ГХФ, обучающиеся по направлению «Психолого-педагогическое образование», особое внимание обращают на главу «Развитие ребенка при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту». В данной главе проанализировано формирование предпосылок общественно-полезной деятельности, динамика развития отношения к разным видам деятельности, а также развитие самосознания и ценностных ориентаций подростков.

При написании эссе, студенты, изучающие психологию подросткового возраста, обращаются к главе «Общественно полезная деятельность как средство формирования личности подростка», в которой проанализировано развитие мотивации, развертывание общения, отношение к общественно-полезной, трудовой, к художественной и спортивной деятельности.

В выпускных квалификационных работах бакалавры психолого-педагогического направления ссылаются на главу «Своеобразие личности подростка», в которой подробно рассмотрены идеалы и ценностные ориентации, мотивы деятельности и поведения, специфика целеполагания, характер и условия развития социальной активности. При диагностике подростков, особый интерес вызывает анализ профессиональной ориентации, художественные интересы, особенности проведения свободного времени, ориентации в сфере общения, взаимоотношения со взрослыми.

Д.И. Фельдштейн писал о том, что не существует «среднестатистического» подростка. Младший подросток существенно отличается от старшего, подросток-девочка от подростка-мальчика. Кроме того, проявляющиеся в интересах, интеллектуальной и социальной зрелости, уровне самостоятельности детей индивидуальные вариации развития зависят не только от окружающей среды и условий воспитания, но и от особенностей развития их личности.

Литература:

1. Дарвиш, О.Б. Возрастная психология: учеб. пособие для вузов / О.Б. Дарвиш. - Москва: Владос-Пресс, 2003:264 с.
2. Психология современного подростка — М.: Педагогика, 1987. —240 с.:ил./Под ред. Д.И.Фельдштейна; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР.

Май Куок Кхань, Червова А.А., Шептуховский М.В.

(Ханойский педагогический университет, Вьетнам, г. Ханой,
ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный
университет», Шуйский филиал, г. Иваново)

СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В РОССИИ И ВО ВЬЕТНАМЕ

Приведем сравнительно-сопоставительный анализ формирования профессионализма учителей начальных классов в России и Вьетнаме на

разных этапах их существования в виде таблицы 1, из которой можно выявить проблемы и тенденции, существующие в России и Вьетнаме и пути их совершенствования.

Таблица 1 - Проблемы и тенденции, существующие в России и Вьетнаме и пути их совершенствования

Критерии сравнения	Особенности формирования профессионализма учителей во Вьетнаме	Особенности формирования профессионализма учителей в России
Время появления учительского профессионализма		
Особенности государственных идеологий, определявших профессиональные качества учителя	Конфуцианство, навязанное стране захватчиками китайскими	Православие, добровольно принятое из Византии
Влияние, которое идеология оказывала на профессионализм	Консервативное следование китайским (конфуцианским) канонам, слабо выраженное единство страны, слабое национально-культурное развитие, находящееся под влиянием чуждого этико-философского учения. Учитель учил читать, писать, трактовать конфуцианские каноны. Французское колониальное влияние на профессионализм, что выражалось в ориентации деятельности учителей на формирование чиновнического аппарата с целью поддержки чуждого эксплуататорского режима	Сильное влияние православия, укрепившего государственность, территориальное единство страны и способствовавшего развитию русской культуры. Учитель учил читать, писать, трактовать православные каноны. С петровских времен учитель знал основы наук
Период зарождения и развития основ современного учительского профессионализма		
Появление государственных систем подготовки кадров для начальных школ	Профессионализм учителей начальных классов в его современных массовых формах зарождался и развивался в последние десятилетия XX века после освобождения страны от иностранного влияния на основе заимствования традиционных российских взглядов на начальное образование; в начале XXI века в формировании профессионализма появляются тенденции его инновационного	С XIX века профессионализм в его современных массовых формах зарождался и развивался в рамках традиционной системы образования в процессе формирования классических частных методик; впоследствии, в середине – второй половине XX века – на основе развития психолого-педагогических исследований по осознанию развивающего значения начального образования и в настоящее

	обновления	время – в условиях замены традиционной образовательной парадигмы и внедрения в начальные школы инновационных идей системно-деятельностного подхода в обучении
Тенденции формирования профессионализма учителей начальных классов	Модернизация стандартов высшего профессионального образования, переход на компетентностную модель подготовки специалистов, широкая информатизация высшего профессионального образования	Модернизация существующего стандарта высшего профессионального образования, созрела необходимость в инновационном обновлении подготовки специалистов данного профиля, в расширении информационной составляющей материальной базы вузов
Современные проблемы формирования профессионализма учителей начальных классов	Несоответствие между стандартом высшего профессионального образования, разработанного на основе компетентностного подхода и стандартом начального общего образования, в основе которого лежит системно-деятельностный подход; проблемами реализации компетентностного подхода (не созрели условия для его внедрения; образование и педагогическое сознание общества не готово к его внедрению; можно ли его ввести без кардинального реформирования старой системы; приведет ли реализация его к действительному повышению качества образования; нет достаточно развитой теории, которую можно положить в его основу); процессы информатизации высшей школы не опережают информатизацию начального образования; педагогическая практика студентов проходит в педагогической среде, еще не	Есть профессиональный стандарт учителей начальных классов, но еще нет стандарта начального образования; наблюдается дисбаланс между формированием теоретических знаний и практических умений будущих специалистов; в программу профессиональной подготовки все еще медленно внедряются инновации; результаты оценки уровня профессионализма далеки от совершенства (оценка не выявляет баланс между освоенной теорией и практикой; методы оценки не способствуют выявлению активности и творчества будущих учителей; результаты оценки не дают уверенности в их точности, всесторонности, объективности и справедливости); многие преподаватели педагогических заведений имеют невысокую квалификацию, особенно в сфере информационных технологий и иностранных языков, поэтому еще не обеспечивают качество подготовки выпускников; слаба

	освоившей смысл системно-деятельностного подхода и продолжающей образование на основе иллюстративно-объяснительной парадигмы	материальная база обучения, в особенности в сфере информационных технологий, невысокое качество интернета
--	--	---

Литература:

1. Червова, А. А. Формирование профессионализма будущих учителей начальных классов в России и Вьетнаме / Май Куок Кхань, М.В. Шептуховский, А.А. Червова, Чан Тхи Тху Хиен // Монография. Иваново-Шуя: Изд-во Шуйского филиала ИвГУ, 2015. — 168 с.

Шуткина Ж.А., Барыкина А.И., Кошелева С.И., Лобанов С.Н.

(ФГАОУ ВО «Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», г. Н.Новгород)

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Реализация приказа Министерства здравоохранения РФ от 20 июня 2013 г. № 388н «Об утверждении Порядка оказания скорой, в том числе скорой специализированной, медицинской помощи», предусматривающего повышение ответственности медицинских работников скорой медицинской помощи (далее - СМП), предъявляет высокие требования к уровню профессионализма медицинских работников СМП, который во многом определяется личностными особенностями сотрудников СМП, их психологической устойчивостью.

Спецификой профессиональной деятельности медицинских работников скорой медицинской помощи является эмоциональная насыщенность и высокий процент факторов, вызывающих стресс [4, с.4], а также экстремальных факторов, воздействие которых при недостаточном развитии механизмов устойчивости личности может привести к накоплению усталости, к профессиональному выгоранию, развитию соматических расстройств [2, с.101].

Анализ распределения гендерных позиций в профессиональной группе медицинских работников СМП, среди которых есть и мужчины, и женщины, выявил необходимость гендерного подхода к исследованию и прогнозу их нервно-психической устойчивости (далее – НПУ). Психологическая устойчивость индивида как способность сохранять оптимальные рабочие параметры: (работоспособность, бдительность, помехоустойчивость и др.) и НПУ являются важнейшими условиями

надежности профессиональной деятельности специалистов экстремального профиля [3, с.28], [5, с.10].

Однако среди работ, посвященных изучению уровней нервно-психической устойчивости медицинских работников СМП, нам не известны публикации, учитывающие гендерный аспект. В связи с этим возникает необходимость в анализе нервно-психической устойчивости медицинских работников СМП с позиций гендерного подхода.

В период с марта 2014 г. по март 2015 г. проведено исследование нервно-психической устойчивости сотрудников скорой медицинской помощи. В исследовании приняли участие 348 респондентов, среди которых 265 женщин и 83 мужчин. Возрастной диапазон испытуемых 20-76 лет, средний возраст – 38 лет.

Настоящее исследование было направлено на изучение нервно-психической устойчивости медицинских работников СМП с учетом их гендерных особенностей с целью создания системы профессионального отбора и оптимального психологического сопровождения деятельности медицинских работников СМП.

Диагностика нервно-психической устойчивости сотрудников СМП проведена с использованием экспресс-методики «Прогноз-2» В. Ю. Рыбникова [1, с.81], [5, с.180].

Основные результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Выраженность нервно-психической устойчивости сотрудников по профессиональным категориям и гендерным особенностям (n=348)

Категории сотрудников СМП	Всего сотрудников, чел.	Высокий уровень НПУ, чел.		Средний уровень НПУ, чел.		Низкий уровень НПУ, чел.	
		Чел.	Процент	Чел.	Процент	Чел.	Процент
Всего сотрудников	348	201	58%	112	32%	35	10%
Ж	265	148	56%	90	34%	27	10%
М	83	53	64%	22	26%	8	10%
Руководящий состав (заведующие, ст.врачи, ст.фельдшеры)	16	12	75%	4	25%	0	0%
Ж	9	7	78%	2	22%	0	0%
М	7	5	71%	2	29%	0	0%
Оперативный отдел (врачи и фельдшеры)	91	61	67%	26	29%	4	4%
Ж (фельдшеры)	85	56	66%	25	29%	4	5%
М (ст.врачи)	6	5	83%	1	17%	0	0%
Врачи (выездных бригад)	25	13	52%	10	40%	2	8%
Ж	15	8	53%	7	47%	0	0%

Категории сотрудников СМП	Всего сотрудников, чел.	Высокий уровень НПУ, чел.		Средний уровень НПУ, чел.		Низкий уровень НПУ, чел.	
		Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Всего сотрудников	348	201	58%	112	32%	35	10%
М	10	5	50%	3	30%	2	20%
Фельдшеры (выездных бригад)	233	129	55%	75	32%	29	12%
Ж	167	86	51%	58	35%	23	14%
М	66	43	65%	17	26%	6	9%

В результате исследования были сделаны следующие выводы:

1. Особую значимость при создании системы профессионального отбора и психологического сопровождения деятельности медицинских работников СМП приобретает проблема исследования НПУ как одного из важных критериев психологической устойчивости.

2. Установлено наличие гендерных различий по уровню НПУ:

2.1. Высокий уровень НПУ выявлен у большего количества мужчин по сравнению с женщинами:

- в целом по СМП (64% / 56%),
- у фельдшеров выездных бригад (65% / 51%),
- у сотрудников оперативного отдела (83% / 66%).

2.2. Существуют гендерные различия в низком уровне нервно-психической устойчивости медицинских работников СМП. Низкий уровень НПУ выявлен у большего количества мужчин по сравнению с женщинами у врачей выездных бригад (20% / 0%). Низкий уровень НПУ выявлен у большего количества женщин по сравнению с мужчинами у сотрудников оперативного отдела (5% / 0%), у фельдшеров выездных бригад (14% / 9%).

2.3. Выявлена группа лиц с резко выраженными признаками нервно-психической неустойчивости. Ее составляют 7 работников (2%), среди них 6 женщин (2,6%) и 1 мужчина (1,2%) .

Литература:

1. Белов, В.В. Методы оценки нервно-психической устойчивости военнослужащих/ В.В. Белов, А.В. Корзунин, В.В. Юсупов, Д.В. Костин // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. - 2014. - № 3. - С. 75-88.
2. Ершова, Е.В. Клинико-психологические факторы прогноза успешности профессиональной деятельности персонала скорой медицинской помощи / Е.В. Ершова. - Вестник ЮУрГУ. - 2011. - №18. - С. 100 – 103.
3. Маркелова, Т.В. Теоретико-методологические проблемы заблаговременной устойчивости будущих офицеров запаса к условиям военно-профессиональной деятельности: Монография / Т.В. Маркелова. - М.:Изд-во СГУ, 2011. – 257 с.

4. Петраш, М.Д. Кризисы профессиональной жизни в контексте развития взрослых: дис. ... канд. психол. наук / М.Д. Петраш. – Санкт-Петербург, 2004. – 235 с.

5. Рыбников, В.Ю. Психологическое прогнозирование надежности деятельности и пептидная регуляция состояния специалистов экстремального профиля: Монография / В.Ю. Рыбников и др. - СПб.: Санкт-Петербургский университет МВД России, 2000. - 205 с.

Зими́на О.Н., Шлы́кова Е.В.

(МБДОУ «Детский сад № 122», г. Н.Новгород)

УПРАВЛЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ДОО ПО СОХРАНЕНИЮ И УКРЕПЛЕНИЮ ФИЗИЧЕСКОГО И ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Сохранение и укрепление здоровья населения — одна из главных стратегических задач развития страны. Она регламентируется и обеспечивается законодательными актами.

Мы накопили большой опыт по использованию здоровьесберегающих технологий в работе с детьми, но поняли, что проблему здоровьесбережения нужно решать комплексно — в системе «ребенок — родитель — педагог».

Для полноценного физического развития детей и реализации их потребности в движении в нашем ДОО были реализованы следующие управленческие решения:

- Разрабатывая образовательную программу ДОО, в частности, формируемую участниками образовательных отношений, мы внесли здоровьесберегающие технологии, направленные на оздоровление ребенка-дошкольника и культивирование здорового образа жизни.

- Спроектированы индивидуальные маршруты развития детей.

- Проведен анализ развивающей предметно-пространственной среды; разработан план модернизации средового пространства ДОО.

В группах и помещениях создана функциональная, разнообразная, «открытая» для использования и преобразования самими детьми развивающая предметно-пространственная среда, отвечающая требованиям ФГОС ДО: насыщенность среды соответствует возрастным возможностям детей и содержанию образовательной программы ДОО; все содержание групповых комнат, а также специальных помещений подразумевает вариативность и трансформируемость пространства.

Поддерживая физическое здоровье дошкольников, мы не оставляем без внимания и проблему сохранения и улучшения их психического благополучия.

В студии «Гармония» создана среда, состоящая из множества различного рода стимуляторов, которые воздействуют на органы зрения, слуха, обоняния и вестибулярные рецепторы (тактильное панно, сухой дождь, светящееся дерево, кресла-груши, столы для песочной анимации, сенсорная панель, зеркальный шар, светильники-свечи, прозрачный экран и др.) Студия помогает снимать мышечное и психоэмоциональное напряжение, активизировать функции ЦНС в условиях обогащенной мультисенсорной среды. Она создает ощущение безопасности и защищенности, положительный эмоциональный фон, снижает беспокойство и агрессивность, снимает нервное возбуждение и тревожность, активизирует мозговую деятельность. Это комфортная обстановка, сохраняющая и укрепляющая здоровье детей.

Сочетание разных стимулов (света, музыки, цвета, запахов, тактильных ощущений) оказывает различное воздействие на психическое и эмоциональное состояние человека (взрослого и ребенка): как успокаивающее, расслабляющее, так и тонизирующее, стимулирующее, восстанавливающее.

На улучшение здоровья воспитанников, их благоприятное физическое развитие влияет весь уклад жизни ребенка в детском саду, заботливое и внимательное отношение к нему взрослых, высокое чувство ответственности всего коллектива за каждого воспитанника. Поэтому большое внимание в нашем ДОО уделяется требованиям к кадровым условиям реализации образовательной программы ДОО.

Подбор и расстановка кадров осуществляется с учетом их основных компетенций и психологической совместимости. В целях реализации президентской инициативы по развитию кадрового потенциала мы стараемся создать оптимальные условия для повышения профессионального уровня педагогов, сохранения и укрепления их здоровья.

Нами была разработана программа по оздоровлению сотрудников, за реализацию которой мы были удостоены диплома 1 степени в номинации «За формирование здорового образа жизни в организациях непроектной сферы» в ежегодном Нижегородском региональном этапе Всероссийского конкурса «Российская организация высокой социальной эффективности».

Руководителем ДОО были пересмотрены должностные инструкции специалистов.

Так, в профессиональный функционал педагога-психолога внесены изменения:

«2.3. оказание психологической, коррекционной помощи обучающимся и

другим участникам образовательного процесса в связи с требованиями ФГОС нового поколения».

Педагог-психолог осуществляет комплексное психолого-педагогическое сопровождение субъектов образовательного процесса. Профессиональная деятельность направлена на сохранение и укрепление психического, соматического и социального благополучия детей ОУ, на создание психологически комфортных условий для развития личности ребенка в процессе воспитания, образования, социализации в условиях реализации ФГОС ДО».

В должностную инструкцию инструктора по физической культуре внесена функция по организации деятельности физкультурного актива коллектива, по разработке и внедрению программы по формированию основ здорового образа жизни педагогов ДОО, по осуществлению просветительской работы среди всех участников образовательных отношений.

В практику психологического сопровождения профессиональной деятельности педагогов ДООУ мы стали активно внедрять новые формы и методы оздоровительно-профилактической деятельности: это тренинги, обучение приемам разрешения конфликтов, сеансы педагогической разгрузки, мастер-классы по отработке навыка правильного дыхания, организация «Дня здоровья» и др.

В рамках реализации требований ФГОС ДО организуется взаимодействие семьи и нашего дошкольного образовательного учреждения.

Проблема здоровьесбережения всех участников образовательных отношений рассматривается на Совете родителей. На заседаниях родительской общности родители не только знакомятся с основными документами ДООУ, но и принимают участие в разработке локальных актов, ООП, которые регламентируют деятельность ДООУ.

На заседаниях Совета родителей ведется ознакомление родителей с содержанием оздоровительной работы в детском саду, направленной на физическое, психическое и социальное развитие ребенка. Родители активно участвуют в разработке планов взаимодействия ДООУ и семей воспитанников по вопросам здоровьесбережения.

В рамках взаимодействия с семьей нами был разработан и утвержден план совместных мероприятий.

Он включает в себя: День взаимодействия с семьей, ведение официального сайта ДООУ, оформление семейных медиатек, открытие информационных ящиков, выпуск газеты «Дошколенок», организация проектной деятельности.

В заключении хотелось бы отметить, что ответственность за здоровье не может рассматриваться как сугубо частное, личное дело каждого человека, особенно юного. Здоровье детей, культивирование

здорового образа жизни среди населения нашей страны требуют пристального внимания и участия всех субъектов образовательных отношений: ДЕТЕЙ – РОДИТЕЛЕЙ - ПЕДАГОГОВ!

На сегодняшний день мы активно транслируем опыт работы по сохранению и укреплению физического и психического здоровья участников образовательных отношений через городские и областные семинары, конференции и форумы для руководителей и специалистов дошкольных учреждений. А также мы являемся авторами ряда пособий по внедрению здоровьесберегающих педагогических технологий.

Литература:

1. Кузнецова, М.Н. «Оздоровление детей в детском саду» / М.Н. Кузнецова. - М., «Айрис Пресс», 2008 год.
2. Лэндрет, Г.Л. «Игровая терапия: искусство отношений» / Г.Л. Лэндрет. - М., Международная педагогическая академия, 1994 год.
3. Панфилова, М.А. «Игротерапия общения» / М.А. Панфилова. - М., 2000 год.
4. Филиппова, Л.В. Педагогические технологии содействия развитию детей дошкольного возраста «Двенадцать месяцев» / Л.В.Филиппова, Ю.А. Лебедев. - М., 2003 год.

Игошина Е.В.

(ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», г. Н.Новгород)

ПРОБЛЕМА САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В РАБОТАХ Д.И. ФЕЛЬДШТЕЙНА

Стремление индивида к самореализации (саморазвитию, самоактуализации) по мнению многих исследователей, таких как Я. Л. Коломинский, М. А. Недашковская, Э. Фромм, Э. Эриксон, является ценностью само по себе. Это обусловлено тем, что стремление представляется условием достижения личностной зрелости с одной стороны и ее основным показателем с другой.

В трудах отечественных ученых понятие самореализации трактуется по - разному. А.А. Реан говорит о том, что в стремлении к саморазвитию есть источник физического, социального и личностного долголетия человека. Л. А. Коростылева определяет самореализацию, как осуществление возможностей развития «Я» посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом[1]. Развитие личности в этом ключе представляется прогрессивно направленным, социально

обусловленным процессом развертывания человеческой сущности. Однако, на наш взгляд, наиболее полно проблема самореализации личности раскрыта в работах Д. И. Фельдштейна.

Основу взглядов Д.И. Фельдштейна на проблему самореализации личности составили положения, разработанные в отечественной психологической науке – в научной школе Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, о том, что в процессе онтогенеза человек овладевает общественным опытом, присваивает его, делая своим достоянием, таким путем происходит его социализация [3]. Автор исходит из положения о том, что процессы социализации и индивидуализации представляются взаимодополняющими взаимодействующими процессами в становлении и формировании личности. Индивидуализация в этом ключе происходит при условии того, что человек приобретает в процессе онтогенеза большую самостоятельность и автономность [3].

Д.И. Фельдштейн отмечает, что «процессы социализации и индивидуализации представляются неразрывно взаимосвязанными компонентами единого процесса развития личности, определенный уровень которого порождает самоуправление личности, сознательно организующей свою собственную жизнь, следовательно, и определяющей в той или иной мере свое собственное развитие» [2]. По мнению автора, личностное развитие заключается в индивидуальном освоении социального, как выражения общего социального, присвоение которого проявляется в определенном уровне самосознания, самоопределения [3].

По словам Д.И. Фельдштейна осуществление себя как личности является необходимостью и заключается в реализации собственной позиции – индивидуализировании [1].

В процессе социального созревания происходит присвоение и реализация нового уровня самосознания, самоопределения помимо присвоения и реализации социальных норм, отношений и принципов. Стоит отметить, что именно самосознание позволяет индивиду воспроизводить в деятельности присвоенное им социальное, обеспечивая соответствующие возможности в этом воспроизводстве и формирование социальной позиции [2].

Итак, для Д. И. Фельдштейна самореализация личности заключается «в развертывании оптимальной способности воспроизводства способностей человеческого рода, развития этих способностей при потребности постоянно выходить за существующие пределы, разрывая возможности воспроизводства, достигая наиболее полного воплощения в индивидуальной форме своей родовой социальной сущности общественного существа» [2, с. 20]. Главной целью развития личности предстает реализация человеком самого себя на основе своих потенциальных способностей и возможностей. Вследствие этого, процесс самореализации личности можно охарактеризовать как непрерывный и

динамичный процесс развития и совершенствования личности, который невозможен без социального взаимодействия.

Литература:

1. Мухтарова, З.Ш. Проблема самореализации личности в трудах зарубежных и отечественных ученых/ З.Ш. Мухтарова// Вестник АГГУ.- №5 (40), 2006.- С. 158- 163
2. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности / Д.И. Фельдштейн. – М.: Флинта, 2004. – 670 с.
3. Фельдштейн, Д. И. Психология развивающейся личности: избранные психологические труды / Д.И. Фельдштейн. - Воронеж: «Модек», 1996. — 512 с.

Борисова А.С.

(«МБОУ СОШ №29», г. Н.Новгород)

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Здоровьесберегающие технологии – это образовательные технологии, соответствующие основным критериям:

- почему и для чего? – однозначное и строгое определение целей обучения;
- что? – отбор и структура содержания;
- как? – оптимальная организация учебного процесса;
- с помощью чего? – методы, приемы и средства обучения;
- кто? – реальный уровень квалификации учителя;
- так ли это? – объективные методы оценки результатов обучения.

Время обучения в школе совпадает с периодом роста и развития ребенка, когда организм наиболее чувствителен к воздействию различных факторов окружающей среды.

Успешное обучение в школе определяется уровнем состояния здоровья, с которым ребенок пришел в школу, что является исходным фоном на старте обучения. Поэтому, достаточно закономерно, что в соответствии с законом РФ «Об образовании» здоровье школьников отнесено к приоритетным направлениям государственной политики.

Отсутствие или недостаточное использование в образовательном процессе здоровьесберегающих технологий не дает возможности школьнику сохранить свое здоровье за период обучения в школе.

Академик, хирург Николай Михайлович Амосов, автор системного подхода к здоровью, говорил: «Если нельзя вырастить ребенка, чтобы он совсем не болел, то, во всяком случае, поддерживать его высокий уровень здоровья вполне возможно».

Педагогический коллектив МБОУ «Школа № 29» осознает, что именно учитель может сделать для здоровья ученика школы гораздо больше, чем врач. Нет, учитель не должен выполнять обязанностей врачей и медицинского персонала, а должен владеть психолого-педагогическими технологиями, позволяющими ему самому работать так, чтобы не наносить ущерба здоровью своих учеников, и на уроках, и в общей программе работы школы. Коллектив школы видит свою задачу в создании такой системы образовательного процесса, в которой не будет усугубляться здоровье учащихся. Важно не «дотянуть» ребенка до последнего звонка, а полноценно подготовить выпускника-подростка к самостоятельной жизни, создав все предпосылки для того, чтобы эта жизнь сложилась счастливо. И здоровье здесь играет не последнюю роль.

Таким образом, существует необходимость новых подходов в применении приемов, методов и средств с учетом функционального состояния школьников.

На базе нашей школы несколько лет работала экспериментальная площадка Некоммерческого партнерства «Центр здоровьесберегающих педагогических технологий». Все учителя начальных классов обучались в данном центре, имеют свидетельства о повышении квалификации по разным программам и свой опыт представили в районном сборнике «Об уроках и не только...».

Специфика труда учителя начальных классов состоит в постоянном, длительном взаимодействии с ребенком. Учитель должен в совершенстве владеть различными технологиями обучения и уметь прогнозировать результат своего воздействия, оценивать как положительное, так и отрицательное влияние на здоровье обучающегося.

Одним из ключевых моментов в выработке мотивации младшего школьника на сознательное отношение к своему здоровью является создание на уроке ситуации успеха, при которой результат деятельности ребенка сопоставим с его ожиданиями. Создание ситуации успеха как на уроке, так и во внеурочной деятельности – основное кредо учителей начальных классов нашей школы. Организуя образовательный процесс в начальной школе, методическое объединение учителей стремится к строгому соответствию показателям рациональной организации учебного процесса, чтобы оптимальными были:

- объем учебной нагрузки (количество уроков в неделю и их продолжительность, включая затраты на выполнение домашних заданий);
- нагрузка дополнительных занятий в школе (ДШИ № 10, кружки, спортивные секции), их частота, продолжительность, виды и формы работы;
- занятия активно-двигательного характера (динамические паузы, спортивные занятия, уроки физкультуры), их частота, продолжительность, виды и формы занятий.

В школе уделяется большое внимание созданию рационального расписания учебных занятий для учащихся первой ступени, где учитывается сложность предметов и преобладание динамического компонента во время занятий.

В зоне постоянного внимания на школьном методическом объединении учителей начальных классов находится вопрос рациональной организации урока. Каждый учитель соблюдает требования к уроку с позиций здоровьесбережения от правильной организации урока, уровня его гигиенической рациональности во многом зависит функциональное состояние младших школьников в процессе учебной деятельности, возможность длительно поддерживать умственную работоспособность на высоком уровне и предупреждать преждевременное нарушение утомления.

Продолжительность урока в нашей школе соответствует физиологически обоснованной норме и равна 45 минутам. Исключение составляют лишь ученики первых классов, для которых урок длится 35 минут, соответственно низкой устойчивости их внимания. Рациональная организация двигательной активности первоклассников, включающая динамические перемены и активные паузы в режиме дня. Для учащихся вторых классов урок комбинируется с использованием последних десяти минут для снятия утомления (чтение художественной литературы, разучивание физкультминуток, организация подвижных игр и др.). В третьих и четвертых классах проводятся физкультминутки для снятия фазы умственного утомления или беспокойства. Такая работа проводится учителями начальных классов для повышения умственной работоспособности детей и снятия у них мышечного статического напряжения. Кроме того, учитель фиксирует:

- соблюдение учащимися правильной позы, ее соответствие виду работы и чередование в течение урока;
- психологический климат на уроке;
- наличие эмоциональных разрядок.

При поступлении детей в первый класс нашей школы, учитель анализирует медицинские карты своих первоклассников, из которых выявляет их заболевания. С учетом этого размещает детей по рабочим столам и выделяет детей, которые требуют повышенного внимания, например, инвалидов или ослабленных детей. Доводит индивидуальные

особенности школьников до тех учителей - предметников, которые работают с ними.

Школьным методическим объединением учителей начальной школы разработаны основные рекомендации по организации здоровьесберегающей деятельности.

1. Ребенок должен постоянно ощущать себя счастливым, помогите ему в этом.

2. Каждый урок должен оставлять в душе ребенка только положительные эмоции.

3. Дети должны испытывать ощущение комфорта, защищенности и, безусловно, интерес к уроку.

4. Исключить авторитарный стиль общения с учениками. Культивировать доброжелательное, уважительное и справедливое отношение к ребенку.

5. Рациональный двигательный режим должен быть приоритетным в начальном образовании.

6. Вести пропаганду здорового образа жизни через такие предметы, как окружающий мир, литературное чтение.

Учитель должен осознавать себя специалистом, профессиональным качеством которого является доброе, бережное отношение к ребенку, его здоровью.

Литература:

1. Борисова, И.П. Обеспечение здоровьесберегающих технологий в школе//Справочник руководителя образовательного учреждения / И.П. Борисова. – 2005. – № 10, с. 84-92

2. Карасева, Т.В. Современные аспекты реализации здоровьесберегающих технологий // «Начальная школа» / Т.В. Карасева. - 2010. - № 11, с. 75

3. Методические рекомендации «Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательной школе: методология анализа, формы, методы, опыт применения»/Под ред. М.М. Безруких и В.Д. Сонькина. – М.:Триада-фарм, 2002.

4. Смирнов, Н.К. «Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе» / Н.К. Смирнов. – М.: изд-во АПКИПРО, 2002.

5. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н.К. Смирнов. - М.: изд-во АПКИПРО, 2003

6. www.schoolhealth.ru - сайт, посвященный вопросам разработки и внедрения в общеобразовательных учреждениях здоровьесберегающих технологий

7. www.valeo.edu.ru – здоровье и образование

8. <http://www.orto.ru/ru/education.shtml> - распорядительные и нормативные документы системы российского образования

Киселев Г. М., Червова А. А.

(ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет»,
г. Иваново)

ИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Понятие «образовательная информационная среда» возникло в начале XX века, когда в России была реализована федеральная программа «Развитие единой образовательной информационной среды (2001-2005 годы)».

М.Л. Груздева дает следующее определение информационной образовательной среды вуза: «Информационная образовательная среда учебного заведения представляет собой сложную систему, аккумулирующую наряду с программно-методическими, организационными и техническими ресурсами, интеллектуальный, культурный потенциал вуза, содержательный и деятельностный компоненты самих обучающихся и педагогов, при этом управление данной системой основано на целевых установках общества, обучающихся и педагогов».

Современные образовательные процессы не могут проходить без включения в процесс обучения широкого спектра информационных ресурсов. Информационная образовательная среда, созданная средствами информационных и коммуникационных технологий, рассматривается как составная часть среды обучения. Возможности информационных и коммуникационных технологий позволяют эффективно организовать индивидуальную и коллективную работу преподавателя и студентов, а также интегрировать различные формы и методы освоения знаний по предмету, направленные на формирование информационной компетентности студентов [1].

Дадим авторское видение информационной образовательной среды вуза.

Информационно-образовательная среда вуза – это программно-телекоммуникационная среда, обеспечивающая едиными технологическими средствами информационную поддержку и организацию учебного процесса, научные исследования, профессиональное консультирование слушателей вуза.

К основным формам создания информационной образовательной среды вуза можно отнести: предъявление нового учебного материала; организацию контроля знаний; организацию интеллектуального досуга и др. Рассмотрим данные формы.

Предъявление нового учебного материала на основе информационных и коммуникационных технологий возможно с использованием:

– *общедоступного программного обеспечения для формирования дидактического материала и управления учебным процессом* (подготовка конспектов урока, тестовых и других заданий, наглядных пособий, ведение базы данных успеваемости и др.);

– *готового программного обеспечения* (информационные тематические ресурсы, электронные учебники, базы знаний и др.), которое позволяет интенсифицировать деятельность учителя и ученика, повысить качество обучения предмету, осуществлять быстрый поиск и обработку необходимой информации, на основе принципа наглядности отражать существенные стороны объектов;

– *мультимедийных презентаций* (мультимедийные уроки и лекции), которые позволяют представить учебный материал как систему опорных образов, наполненных исчерпывающей структурированной информацией;

– *ресурсов сети Интернет*, которые несут огромный потенциал образовательных услуг (электронная почта, поисковые системы, учебные телеконференции, информационно-образовательные порталы, Интернет-экскурсии) и являются составной частью современного образования *интерактивной доски и программного обеспечения*;

– дает преимущества для преподавателя при объяснении нового материала, поощряют импровизацию и гибкость;

– *учебных аудио- и видео- материалов*, позволяющих предъявлять необходимую информацию с помощью современных информационных и коммуникационных технологий. Специальный монтаж материала, записанного на разных носителях, позволяет реализовать достоинства учебного кинофильма или виртуального практикума: оптимальное сочетание разных выразительных языковых средств (текста, звука, статических и динамических демонстраций), выбор нужных планов и деталей изучаемого объекта, изменение его ракурсов и т.п. информационных и коммуникационных технологий позволяют сделать обучаемого участником создания, преобразования, оперативного использования учебного материала.

Организация контроля знаний на основе информационных и коммуникационных технологий является одной из актуальных проблем системы постоянного учета уровня учебных достижений учащихся, более успешного использования полученных результатов, повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, определения направлений дифференцированного обучения. Правильная организация проверки знаний, умений и навыков приводит в систему знания обучаемых, развивает их мышление и память, помогает учащемуся судить об эффективности применяемых методов обучения и корректировки

уровня знаний. Существуют различные методы и способы проверки, реализуемые разнообразными средствами: индивидуальный и фронтальный опрос, контрольные и самостоятельные работы, тесты, компьютерные контролирующие программы, зачеты, доклады и т.д. Использование средств информационных и коммуникационных технологий позволяет существенно разнообразить формы и методы проверки знаний обучаемых, например, использовать готовые контролирующие программы и тесты, сетевое тестирование, ФЭПО-тестирование и др. [2,3].

Литература:

1. Груздева, М. Л. Автореферат диссертации «Методическая система формирования информационной культуры студентов вуза экономического профиля» / М. Л. Груздева. - с. 21
2. Киселёв, Г.М. Информационные и информационно-деятельностные модели обучения [Текст] / Г.М. Киселев, А.А. Червова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2014. - № № 1 (81). С. 105-110.
3. Киселев, Г.М. Оценка и сертификация качества информационных образовательных ресурсов / Г.М. Киселёв, А.А. Червова // Педагогическое образование в России. – 2014. № 7. С. 128-131.

Ревягина Т.А.

(ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»,
г. Н.Новгород)

ПРИНЦИПЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ НАУЧНЫХ ИДЕЙ Д.И. ФЕЛЬДШТЕЙНА

С 1 января 2014 года вступил в силу Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), который правомерно охарактеризовать как стандарт психолого-педагогических условий, стандарт индивидуального развития ребенка в образовательной деятельности.

Пункт 1.4. Стандарта характеризует основные принципы дошкольного образования:

1) полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития;

2) построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при которой сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится

субъектом образования (далее - индивидуализация дошкольного образования);

3) содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;

4) поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;

5) сотрудничество Организации с семьей;

6) приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;

7) формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности;

8) возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития);

9) учет этнокультурной ситуации развития детей.

В то же время пункт 1.2. ФГОС ДО гласит, что Стандарт разработан на основе Конституции Российской Федерации и законодательства Российской Федерации и с учетом Конвенции ООН о правах ребенка, в основе которых заложены следующие основные принципы:

1) поддержка разнообразия детства; сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека, самоценность детства - понимание (рассмотрение) детства как периода жизни значимого самого по себе, без всяких условий; значимого тем, что происходит с ребенком сейчас, а не тем, что этот период есть период подготовки к следующему периоду;

2) личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых (родителей (законных представителей), педагогических и иных работников Организации) и детей;

3) уважение личности ребенка;

4) реализация Программы в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка.

Обращение к научным исследованиям в области педагогики и психологии позволяет сделать вывод о том, что принципы современного дошкольного образования, сформулированные во ФГОС ДО, имеют прочную научно-теоретическую базу, и прежде всего, в отечественной психолого-педагогической науке. Так, научные идеи Д.И. Фельдштейна, на наш взгляд, правомерно рассматривать в качестве теоретико-методологической базы современного дошкольного образования.

Обоснуем это положение на примере таких важнейших принципов дошкольного образования, как: индивидуализация образования и сотрудничество Организации с семьей (ФГОС ДО, п.1.4.).

Индивидуализация дошкольного образования провозглашается в качестве одного из принципов дошкольного образования и понимается как «построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования» (ФГОС ДО, п.1.4.).

В Стандарте учитываются «индивидуальные потребности ребенка, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования (далее - особые образовательные потребности), индивидуальные потребности отдельных категорий детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья» (ФГОС ДО, п.1.3.).

Важнейшими задачами, на решение которых направлен Стандарт, являются: «обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья)»; «формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей» (ФГОС ДО, п.1.6.).

Наряду с другими исследователями (Б.Г. Ананьев, А.А. Анастази, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Н.С. Лейтес, Н.Д. Левитов, В.С. Мерлин, А.В. Петровский, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Д.Н. Узнадзе, В.Д. Шадриков и др.), Д.И. Фельдштейн в своих трудах неоднократно обращался к исследованию структуры личности, определяя ведущий блок структуры личности - ее направленность или отношение человека к действительности (мотивации, интересы, потребности и различные установки). При этом изучение проблем развития личности базировалось на антропологическом подходе, субъектном подходе, системно-деятельностном подходе.

Исследования целостного развития личности, предпринимаемые Д.И. Фельдштейном, нашли свое продолжение в философской концепции интегральной природы (сущности) человека и его социализации (В.В. Орлов, Л.В. Филиппова), а также концепции здоровьесберегающей педагогики (Ю.А. Лебедев, Л.В. Филиппова) как практическом ее воплощении. Именно Д.И. Фельдштейн был одним из основоположников теории индивидуализации образования (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов и др.), в рамках которой учеными нашей страны разрабатывались и разрабатываются проблемы возрастных и индивидуальных особенностей психофизиологического развития детей.

Разнообразие вариантов индивидуального развития детей дошкольного возраста, необходимость «поддержки разнообразия детства» (п.1.2.) требует реализации технологии психолого-педагогического сопровождения, которая также базируется на социально-психологической

концепции Детства Д.И. Фельдштейна как особого социального феномена. Различные варианты реализации технологии психолого-педагогического сопровождения целостного развития ребенка в разных видах детской деятельности (ФГОС ДО, п.2.7.) представлены в работах нижегородских авторов, последователей научной школы здоровьесберегающей педагогики (Ю.А. Лебедев, Л.В. Филиппова): Е.А. Дрягалова, Е.В. Вербовская, И.Н. Кольцова, Н.М. Молостова, Т.А. Ревягина, Н.М. Сорокина, М.А.Чистякова, Н.Ю. Шуваева и др.).

Д.И. Фельдштейн рассматривал в своих трудах и социальные аспекты образовательной деятельности, проблемы непреходящей ценности семейного воспитания, психологические особенности социализации личности в семье и образовательных учреждениях.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования в качестве одного из основных принципов дошкольного образования провозглашает «сотрудничество Организации с семьей» (п.1.4.). Одной из задач Стандарта является «обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей» (п.1.6.). «Поддержка родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность» признается необходимым психолого-педагогическим условием реализации образовательной программы дошкольного образования (п.3.2.1).

Законодательной базой в настоящее время родители признаются равноправными участниками образовательных отношений, семья рассматривается как субъект образовательной деятельности. Так, ст. 44, п.1. Федерального закона от 29.12.2012 273-ФЗ «Закон об образовании в Российской Федерации» гласит: «родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка». «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам дошкольного образования» закрепляет право родителей на осуществление дошкольного образования детей в форме семейного воспитания. Согласно ст. 64, п.3 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», а также в соответствии с приказом Минобрнауки РФ от 30 августа 2013 г. N 1014, родители имеют право на получение методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи без взимания платы, в том числе в дошкольных образовательных организациях и общеобразовательных организациях, если в них созданы соответствующие консультационные центры.

Таким образом, можно утверждать, что принципы современного дошкольного образования, провозглашенные в ФГОС ДО (п.1.4.) имеют прочную научно-теоретическую базу. Значительный вклад в научно-теоретическое обоснование этих принципов внесли научные идеи Д.И. Фельдштейна.

Литература:

1. Филиппов, Л.В. Гуманитарная парадигма философской теории природы человека/ Л.В.Филиппова, Ю.А.Лебедев, Т.А.Ревягина. - //Приволжский научный журнал, № 4 (8). Н.Новгород, ННГАСУ, 2008. – С. 197-207.
2. Филиппов, Л.В. Педагогическая методология становления целостной личности/ Л.В.Филиппова, Ю.А.Лебедев, Т.А.Ревягина. - //Приволжский научный журнал, Н.Новгород, ННГАСУ. 2007. № 1. – С. 143-152.
- 3.Филиппов, Л.В. Психолого-педагогические основания здоровьесберегающих технологий. Монография/ Л.В.Филиппова, Ю.А.Лебедев, Т.А.Ревягина. - М.: Московский психолого-социальный институт; Н.Новгород: Нижегород. гос. арх.-строит.ун-т, 2004.
- 4.Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». Зарегистрирован в Минюсте РФ 14 ноября 2013. г. Регистрационный № 30384.
- 5.Приказ Министерства образования и науки РФ от 29 августа 2013 г. №1008 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам». Зарегистрирован в Минюсте РФ 26 сентября 2013 г. Регистрационный N 30038.
- 6.Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года. Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года.
7. Фельдштейн, Д.И. Социальное развитие в пространстве - времени Детства /Д.И. Фельдштейн. - М.: МПСИ / Флинта, 1997. - 160 с.

Лобанова Д. В., Борусяк Е. В.

(ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», г. Н.Новгород)

КОНЦЕПЦИЯ СОЦИАЛЬНО-НОРМАТИВНОЙ ПЕРИОДИЗАЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ Д. И. ФЕЛЬДШТЕЙНА

Проблема возраста является ключевой для детской психологии и для педагогической практики в отечественных исследованиях. Возрастные

периоды определяются в соответствии с общей концепцией психического развития в представлении конкретного автора. У разных авторов возрастные периоды почти совпадают, а трактовки существенно отличаются. Периоды намечены эмпирически по формам организации и воспитания детей.

Л. С. Выготский положил в основу периодизации два показателя: динамический и содержательный. Развивая его идеи, А. Н. Леонтьев предложил деятельностный подход к периодизации развития. Подход Л. С. Выготского развил Д. Б. Эльконин. На основе своих исследований Д. Б. Эльконин выделил два уровня усвоения социального опыта: опыта взаимоотношений и опыта представлений, способов, знаний.

В культурно-исторической традиции разрабатывали свои концепции периодизации А. В. Петровский и Д. И. Фельдштейн. Эти периодизации отличаются направленностью на выявление закономерностей и периодов развития личности в онтогенезе. В социально-психологической концепции личности А. В. Петровского реализована идея Л. С. Выготского о социальной ситуации развития. Периодизации психического развития Д. Б. Эльконина, А. В. Петровского и Д. И. Фельдштейна построены в рамках детского возраста и являются частными [1].

Значительный вклад в психолого-педагогическую науку сделал Д. И. Фельдштейн. Он построил периодизацию детского развития на основе выявления характера, особенностей и этапов социального развития индивида. В его периодизации особое внимание уделено развитию личности, а не познавательным психическим процессам. Развитие личности он представил в виде постепенного подъема со ступени на ступень.

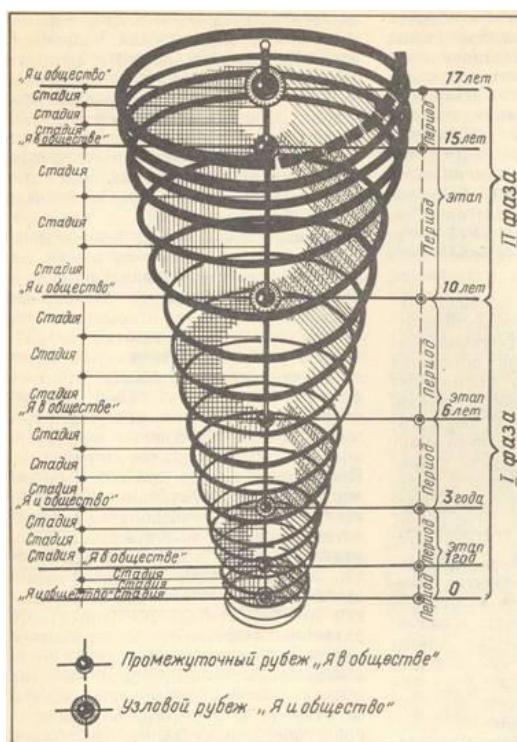


Рис. 1 - Закономерности поуровневого развития личности

В течение всего детства выделены две фазы развития. На первой фазе – детства (от 0 до 10 лет) – происходит становление личности на уровне еще не развитого самосознания. На второй фазе – подростничества (от 10 до 17 лет) – происходит активное формирование самосознания, становление социальной позиции общественно ответственного субъекта. Фазы делятся на три этапа: от рождения до 3 лет (социализация в форме освоения предметных действий других), от 3 до 10 (осознание своего Я, первые моменты самоутверждения, освоение норм человеческих отношений, ориентация на оценку общества), с 10 лет до 17 лет (стремление подростка утвердить свое Я в системе общественных отношений). Первая фаза делится на четыре периода: 0-1 год, 1-3 года, 3-6 лет, 6-10 лет, а вторая фаза состоит из двух периодов: 10-15 лет, 15-17 лет [3].

В концепции социально-нормативной периодизации формирования личности он выделил два типа рубежей межуровневого социального развития индивида: промежуточные и узловые. Промежуточные рубежи развития связаны с переходом ребенка из одного периода онтогенеза в другой. Узловые рубежи представляют собой качественные сдвиги в социальном развитии, переход ребенка на новый этап онтогенеза.

Д. И. Фельдштейн ввел представление о чередующемся развитии двух личностных позиций ребенка: «Я в обществе» и «Я и общество» [2]. Первая позиция характеризуется преобладанием процесса социализации, а вторая - индивидуализации.

Предпосылкой создания концепции Фельдштейна стал тот факт, что в психологических исследованиях детство обычно рассматривалось «разорванно», т.е. представлялась отдельная характеристика младенческого, раннего, дошкольного возраста и т. д. Д. И. Фельдштейн вычленил главную образующую линию развития растущего человека в период детства, позволяющую проследить реальную непрерывность процесса взросления.

Д. И. Фельдштейн качественно по-новому определил и раскрыл понятие «социальное развитие ребенка» - не только как осознание, усвоение социальных норм, ролей, принципов и не только как их воспроизводство, но и как воспроизводство себя каждый раз на новом уровне «социальной самости» [4]. Выявленная исследователем неравноценность значения и действия позиций «Я в обществе» и «Я и общество», вторая из которых несет основную нагрузку в социальном развитии, фиксируя его узловые точки, позволила вычленить не только периоды и этапы, но также «социальные фазы» онтогенеза, выделить и охарактеризовать «глобальные» и менее емкие его рубежи.

Таким образом, в концепции Фельдштейна впервые прослежено развитие процесса социализации и индивидуализации ребенка как взаимообуславливающих моментов единого процесса социального созревания. Автором прослежена стержневая линия личностного становления, выражающаяся в последовательно усложняющейся позиции Я ребенка как определяющей субстанциальную сущность его социального созревания. Процесс самоопределения ребенка, развития его сознания представляет собой не «случайные» или локально формируемые накопления, а интегративные, постоянно воспроизводимые состояния, реализуемые в его концепции отношения Я к обществу, вбирающей на каждом этапе все возрастные новообразования.

Литература:

1. Семенюк, Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / Под ред. Д.И. Фельдштейна: издание 2-е, дополненное. - М.: Институт практической психологии, 1996. - 304 с.
2. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности / Д. И. Фельдштейн. - М.: МПСИ, 2004. – 672 с.
3. Фельдштейн, Д. И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн. - М.: Педагогика, 1989. — 206 с.
4. Фельдштейн, Д. И. Психология развития человека как личности: избранные труды: в 2 томах / Д. И. Фельдштейн. - М.; Воронеж: Изд-во Московского психолого-социального ин-та: МОДЭК, 2005. – 566 с.

Кольцова И.Н.

(ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»,
г. Н.Новгород)

ЛИЦОМ К ДЕТСТВУ

Детство, представляя собой неотъемлемую часть общества, постоянно изменяясь в своей расширяющейся, углубляющейся деятельности (игровой, учебной, трудовой, художественной, спортивной, организационной), выступает как особый обобщенный субъект многоплановых, разнохарактерных отношений с миром взрослых[3].

Д.И. Фельдштейн обращает внимание на то, что в этом отношении «преобладает, что особенно тревожно, некая однонаправленность, которая выражается в том, что детство объективно воспринимается взрослыми как своего рода «приемник», в большей или в меньшей степени осваивающий, присваивающий, реагирующий на воздействия взрослого сообщества»[2,с.9].

В действительности перед нами сложный, многопланово обусловленный процесс взаимоотношений детей и взрослых, в котором активно участвуют обе стороны. Тревожно, что наблюдается отстранение взрослого мира от мира детства, дети вышли из системы постоянного контакта со взрослыми. Сложившаяся ситуация осложнена тем, что во взрослом мире не выработано отношения к детству как к субъекту взаимоотношений.

В современной ситуации исторически значимых изменений общества проявляются реальные изменения и современного ребенка. Снизилась энергичность детей, их желание активно действовать. При этом возрос эмоциональный дискомфорт. Изменились отношения между детьми. За внешними проявлениями грубости, жестокости, агрессивности кроются внутренние переживания ребенка – неуверенности, одиночества, страха, и в то же время инфантилизма, эгоизма, духовной опустошенности. Экранная зависимость приводит к потере желания чем-либо занять себя. Им становится не интересно общаться друг с другом. Наблюдается неблагоприятная тенденция обеднения и ограничения общения детей, низкий уровень коммуникативной компетентности. Отмечается недостаточная социальная компетентность детей, их беспомощность в отношении со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликтные ситуации. Наблюдается перенос акцента на интеллектуальное развитие ребенка в ущерб социальному, в том числе личностному, развитию.

В сложившейся ситуации взрослые просто обязаны повернуться лицом к детству, когда формируются социально-психологические особенности человека, его умственные способности, осуществляется процесс социализации и индивидуализации, осваиваются нормы общества, и искать пути и средства формирования молодого поколения.

Поиском таких путей занимался творческий научный коллектив под руководством директора Гуманитарного Художественного Института ННГАСУ (ГХИ ННГАСУ), профессора, академика ГАН РАО, дважды лауреата премии правительства РФ в области образования Ю.А. Лебедева.

Как один из результатов такого поиска можно представить наши программы по социально-эмоциональному развитию детей дошкольного возраста [1,5], разработанные и апробированные в дошкольных образовательных организациях г. Нижнего Новгорода под руководством заведующей кафедрой педагогики и психологии ГХИ ННГАСУ, профессора, член-корреспондента ГАН РАО, дважды лауреата премии правительства РФ в области образования Л.В. Филипповой.

Предлагаемые программы обеспечивают развитие жизненного ресурса ребенка в процессе социального развития, сохранение его социального здоровья, создание условий для адекватной социализации, организацию экологического жизненного пространства.

Развитие жизненного ресурса ребенка в процессе его социального развития предполагает реализацию на обучающих занятиях основных механизмов формирования нервно-психической сферы ребенка (модально-специфических, кинестетического, пространственного, энергетического, произвольной регуляции и т.д.).

Существенное место в программе уделено развитию социально-перцептивных способностей. Программный материал включает переход от первичной перцепции, основанной на восприятии сигналов первой сигнальной системы, к социальной перцепции, необходимой детям младшего школьного возраста. Развитие социальной перцепции, эмоциональной сенситивности, эмоциональной близости выступает важнейшей основой механизмов развития мозговых структур, принимающих участие в акте общения и отвечающих за социально-эмоциональное развитие ребенка.

Сохранение социального здоровья ребенка обусловлено его социально-эмоциональным развитием, критерием которого является социальная зрелость. Социоэмоциональное развитие ребенка в дошкольном возрасте, когда идет становление его социоэмоциональной сферы, - залог развития его социального интеллекта, социально-коммуникативной компетентности.

Под социальностью имеется в виду не только активность, направленная на деятельность и взаимодействие ребенка с другими детьми, но и врожденная потребность и способность к сопереживанию - соучастию - сотрудничеству - взаимопониманию со сверстниками.

Развитие этого родового качества есть условие успешной адаптации ребенка к социальной реальности с ее нормами, ценностями и для формирования субъективности личности - ее уникальности, способности к творчеству, активности.

Рассматривая способность адаптации ребенка к окружающей социальной среде, следует иметь в виду не приспособление ребенка к окружающим, а понимание им своих отношений с другими людьми, со сверстниками и умение находить свое место в группе и в совместной деятельности, что позволяет ему раскрыть и проявить свои способности. Развитие этого понимания и умения возможно при условии формирования у детей, с одной стороны, установки «Другой как условие Моего бытия» и «Я как условие бытия другого», а с другой стороны, установки на развитие самосознания, сознания своей «самости», на повышение уровня силы «Я», которая проявляется в умении соотносить свои потребности, стремления, чувства с социальными требованиями.

Основа социального здоровья - умение гармонично взаимодействовать с самим собой, с людьми, с окружающим миром. Эффективность взаимодействия ребенка с другими детьми зависит от его социальных способностей и навыков, которые дают возможность выбрать

приемлемый для собственной индивидуальности способ самоутверждающего поведения, творческого самовыражения.

При создании условий для адекватной социализации ребенка, реализации принципа субъективности важно не только передать ребенку социальный опыт (знания, умения), но и способствовать раскрытию его личностного потенциала, вооружая его различными способами самовыражения. Программа развития социальной уверенности основана на теории социализации и учитывает все *три* ее *формы*: идентификацию, индивидуализацию, персонализацию.

Процесс идентификации осуществляется благодаря социально-психологическим механизмам, имеющим и свою биологическую основу: подражание, внушение, эмоциональное заражение, уподобление, убеждение. В основе процесса идентификации лежит ключевое понятие «событие». Программа предусматривает помощь ребенку в установлении эмоциональных контактов с другими детьми, в осознании своего единства, общности с ними, в развитии эмпатических способностей.

Развитие социальной уверенности связано и с индивидуализацией. Акцент в представленной педагогической технологии сделан на субъектность, активность ребенка, которая проявляется в самопознании, самовыражении, самоутверждении.

Персонализация как процесс формирования единства «внешних» предписаний и внутренней, личностной среды мышления характеризует индивидуальный выбор поведения. Ребенок, развивая свои социально-перцептивные способности, учится воспринимать другого человека, не сравнивая себя с ним, сотрудничать с ним, согласовывая свои действия ради достижения общей цели, утверждая при этом свою самобытность, проявляя творчество и фантазию.

Организация экологического жизненного пространства подразумевает создание педагогом условий для получения ребенком позитивного опыта существования с другими детьми, создание комфортного психологического климата в группе и гуманистического стиля педагогического взаимодействия с ребенком (педагогике сотрудничества). Занятия, игры, упражнения являются лишь внешней формой, суть программы состоит в применении лично-развивающей стратегии взаимодействия педагога с ребенком, специфических способов общения, основанных на гуманистических взглядах на ребенка, на уважении, принятии, понимании развивающейся личности.

Литература:

1. Развитие социальной уверенности у дошкольников: Пособие для педагогов дошкольных учреждений.- М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003
2. Фельдштейн, Д.И. Глубинные изменения детства и актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д.И.

Фельдштейн. - СПб.: СПбГУП,2011-(Избранные лекции Университета; Вып.119)

3. Фельдштейн, Д.И. Современное Детство: проблемы и пути их решения. Вестник практической психологии образования / Д.И. Фельдштейн. - №2(19) апрель-июнь, 2009

4. Формирование социальной уверенности у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Учебное пособие для вузов / Л.В.Филиппова, Н.Ю.Молостова, И.Н.Кольцова, Е.В.Прима. Нижнгор.гос.архитектур.-строит.ун-т-Н.Новгород: ННГАСУ.2009.

Бауэр Е.А.

(Амбулаторный центр психотерапевтической помощи, Германия, г. Кельн)

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ-МИГРАНТОВ

Проблемы межэтнического и межкультурного взаимодействия являются на сегодняшний день актуальным предметом исследования науки и практики. В условиях роста социального разнообразия российского общества при отсутствии активной социальной стратегии формирования толерантности как инструмента обеспечения согласия между отдельными людьми и группами с различными противоречивыми ценностными ориентациями существует опасная тенденция нарастания межэтнической, межконфессиональной, социально-экономической, межпоколенческой и политической интолерантности.

В миграционном потоке в РФ дети и подростки составляют более четверти всех прибывающих переселенцев. Миграционные процессы приводят к возникновению целого комплекса «детских» проблем, которые характеризуются определенной спецификой и которые требуют своего детального и безотлагательного решения. Важнейшими среди них являются:

– психологические стрессы, связанные с вынужденной сменой места жительства (подростки, в силу своей зависимости от взрослых, всегда являются вынужденными мигрантами) и нарушением структуры привычных культурно-коммуникативных, родственно-семейных, природно-территориальных и других связей;

– кризис идентичности, рассогласование в системе ценностей и социальных норм;

– общая неудовлетворенность различными сторонами жизнедеятельности и самим собой;

– адаптация прибывающих детей и подростков к требованиям российской системы среднего, среднего специального или высшего образования, отсутствие необходимых условий и качества образования;

– трудности вживания в новую для ребенка среду общения, и как следствие нередко возникающие состояния отчужденности и отверженности, тревожности и психической напряженности, агрессивности и повышенной конфликтности и др. [1] (Гриценко В.В., Шустова Н.Е. 2004).

Адаптация с точки зрения психологического подхода значимый процесс как для самой личности, так и для общества в целом; это целостный процесс, направленный не только на приспособление к среде, но и на активное ее преобразование. Процессы социализации-индивидуализации (основные смысловые конструкторы социальной адаптации) выступают как единый неразрывный процесс, хотя определенное доминирование социализации или индивидуализации может проявляться на определенных этапах личностного развития (теория поуровневого развития личности).

Показателем успешной адаптации человека, в том числе, конечно же, и подростка, является его социализация, то есть успешное усвоение социального опыта, требований и ожиданий социума в новых условиях жизни, в новой социальной среде (Д.И. Фельдштейн). Успешная адаптация связывается с высоким уровнем психического развития, что по своему психологическому содержанию сходно с понятием самоактуализации в гуманистических теориях личности [4,5].

Ведущим источником адаптации выступает активность подростка, имеющая не приспособительный, а преобразующий характер, направленная на освоение природной, а также социальной среды [2,3] (А.Ф. Лазурский, А.Н. Леонтьев).

Среди множества объективных факторов, влияющих на процесс социально-психологической адаптации подростков-мигрантов в новую социокультурную среду, мы особо выделяем образовательное учреждение, в частности, школу, акцентируя внимание на ее функции социализирующего института, роли в формировании социальной компетентности и толерантности. Именно в школе, являющейся в настоящее время поликультурной образовательной средой, есть возможность для создания всех условий достижения эффективности процесса социально-психологической адаптации подростков-мигрантов при организации соответствующей помощи и психологической поддержки.

Перспективным с точки зрения практического решения задачи полноценной социализации и адаптации детей-мигрантов в процессе школьного обучения представляется психосоциальный подход Э.

Эриксона, в рамках которого особенности индивидуального и социогенетического развития рассматриваются в неразрывной взаимосвязи. Тем самым обеспечивается реальная возможность разрабатывать и реализовывать интегрированные психопрофилактические, развивающие, обучающие программы, в равной степени, учитывающие объективные потребности развивающейся личности (с учетом индивидуальных особенностей, а также характерных особенностей, присущих тем или иным этническим и социальным группам) и требования общества, предъявляемые к подрастающему поколению [6].

Все вышесказанное актуализирует проблему организации в школьной среде психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации подростков-мигрантов, которое является сложной социально-психологической и педагогической деятельностью, охватывающей весь образовательный процесс (обучение, воспитание и развитие), выступающей единой психолого-педагогической системой, целенаправленным, планируемым и особым образом организуемым воспитательно-образовательным процессом, направленным на создание необходимых условий, способствующих полноценной самореализации личности подростка и ее интеграции в социум. Это как раз и является тем направлением, где психология и педагогика интегрируются, выступая, как система действий, взаимодополняя усилия друг друга в решении общей задачи. Психолого-педагогические программы, составляющие содержание психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации, должны быть нацелены на формирование позитивной идентичности и толерантности, как психологической устойчивости и цивилизационной нормы с учетом культурных, индивидуальных особенностей, а также специфических особенностей и проблем подростка.

Решение такой задачи также требует реализации комплексного подхода на основе синтеза данных и других наук: культурологии, этнологии, религиоведения и социологии.

Литература:

1. Гриценко, В. В. Тренинг повышения эффективности социально-психологической адаптации детей вынужденных мигрантов : учеб.-метод. Пособие / В. В. Гриценко, Н. Е. Шустова. - Балашов : Николаев, 2004. - 140 с.
2. Лазурский, А. Ф. Избранные психологические труды по общей психологии / А. Ф. Лазурский; Ин-т психологии. - М. : Наука, 1997. - 446 с. - (Серия «Памятники психологической мысли»).
3. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. - М. : Смысл : Акад., 2004. - 346 с.
4. Фельдштейн, Д. И. Психология развивающейся личности / Д. И. Фельдштейн. - М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. - 511 с.

5. Фельдштейн, Д. И. Социализация и индивидуализация как факторы процесса развития индивида и становление личности // Мир психологии. - 1999. - № 1. - С. 13.
6. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. - М. : Прогресс, 1996. - С. 100-152.

Волочков А.А.

(ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь)

АКТИВНОСТЬ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

В кросс-культурном исследовании стресса учителя при взаимодействии с проблемным учеником, организованном в 2006 – 2010 гг. проф. Кейсом ван дер Вольфом (Нидерланды), сотрудничали ученые восьми стран – Нидерландов, США, Италии, Китая, Южной Африки (ЮАР), Индии, Суринама и России (Пермский край). В рамках пермской составляющей проекта (572 участника) мы пытались ответить на вопрос: что позволяет некоторым учителям оставаться «неуязвимыми» в условиях постоянного стресса взаимодействия с наиболее проблемным учеником [3;4]? В картине обнаруженных взаимосвязей переменных явное преимущество получил эффект профессиональной активности учителя на стресс, испытываемый при взаимодействии с проблемным учеником ($\eta=0,97$). Очевидно, что именно *активность субъекта*, а не территория проживания или система обучения, отбор учащихся и другие особенности организации среды обучения играет наибольшую роль в преодолении учителем стрессогенного воздействия различных типов проблемного поведения учеников.

Таблица 1 - Эффекты факторов «Среда обучения» и «Профессиональная активность учителя» на частоту и стрессогенность поведенческих нарушений проблемного ученика

Факторы	Зависимые переменные	
	Частота	Стресс
Среда обучения	0,23	0,10
Профессиональная активность	0,197	0,97

Примечание: абсолютные величины многомерного эффекта MANCOVA представлены статистикой η – частичной «эта».

При этом наиболее активные учителя чувствовали себя и самыми здоровыми среди коллег по профессии. Очевидно, что их «неуязвимость»

по отношению к стрессу связана, прежде всего, с внутренними ресурсом совладания – с активностью профессионала!

В итоге в рамках данного исследования был сделан вывод о том, что активность субъекта сферы жизни (в данном случае профессиональная активность учителя) является ресурсом и внутренним механизмом наиболее эффективных стратегий копинг-поведения, связанных с активным преобразованием стрессовых ситуаций и их восприятия.

На основе результатов указанного исследования нами была сформулирована гипотеза о том, что активность субъекта конкретной сферы жизни является ресурсом психологического здоровья субъектов образования [1]. Гипотеза проверялась в выборке 586 студентов 1 – 5 курсов двух пермских государственных университетов – классического и педагогического. Для измерения характеристик психологического здоровья студентов использовались: Тест смысложизненных ориентаций Д. Крамбо и Л. Махолика в адаптации Д.А. Леонтьева, опросник «Большая пятерка» 5PFQ Р. Мак-Крае и П. Коста в адаптации А.Б.Хромова, шкала «Чувство связности» А.Антоновски в адаптации М.Н. Дымшица и Общий опросник здоровья GHQ Д. Гольдберга. Проявления активности студента измерялись опросником «Диагностика активности студента»[2] и «Вопросником учебной активности студента» [3].

Для проверки гипотезы о влиянии (эффекте) фактора «Уровень учебной активности» на дисперсию характеристика психологического здоровья применялся множественный дисперсионный анализ (MANOVA), позволяющий оценить общий многомерный эффект фактора сразу на весь набор измеренных характеристик, отнесенных к параметрам психологического здоровья. Зависимыми переменными служили пять характеристик психологического здоровья: нейротизм («Большая пятерка» 5PFQ), осмысленность жизни по тесту СЖО, шкала Чувство связности теста А. Антоновски в адаптации М.Н. Дымшица, Шкала нарушений здоровья Опросника здоровья GHQ Д. Гольдберга, шкала Я-авторское Пермского вопросника Я (Л.Я. Дорфман).

Таблица 2 - Многомерный эффект фактора «Уровень учебной активности» на пять характеристик психологического здоровья студентов (n = 527)

Фактор	η («чистая» эта)	η^2	Значимость (p<)
Учебная активность студента	0,407	16,6	0,000

Примечание: величина эффекта представлен эта-коэффициентами (η)

Как видно, общий многомерный эффект фактора «Уровень учебной активности»: Pillai'sTraceF=12,105, p<0,000, $\eta = 0,407$. Таким образом, учебная активность является значимым фактором по отношению к проявлениям психологического здоровья студентов. Оказалось, что вне зависимости от курса обучения студента учебная активность влияет на все

измеренные нами характеристики психологического здоровья. С нарастанием индекса учебной активности растет осмысленность жизни, чувство связности. При этом различные по уровню активности группы студентов совершенно не пересекаются по значениям своих 95%-х конфиденциальных интервалов. Это убедительно свидетельствует в пользу вывода о том, что различный уровень учебной активности студента приводит к различному (количественно и качественно) уровню их психологического здоровья.

Резюме.

В целом получены убедительные эмпирические свидетельства в пользу гипотезы о взаимосвязи активности (профессиональной, учебной) с характеристиками психологического здоровья учителей и студенчества. В свою очередь, этот факт позволяет предположить то, что активность является ресурсом психологического здоровья субъектов образования (учителя, студента).

Литература:

1. Волочков, А.А. Активность, ценностная направленность и психологическое здоровье студенчества / А.А.Волочков, Н.В.Коптева, А.Ю.Попов, А.Ю.Калугин, Е.Н.Митрофанова / Пермь. Перм.гос.гум.пед.ун-т. - , 2015. – 200 с.
2. Попов, А.Ю. Структура и психологическая диагностика активности студента / А.Ю.Попов, А.А.Волочков; Перм.гос.гум.-пед.ун-т, 2015. – 152 с.
3. Волочков, А.А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход. - Перм.гос.пед.ун-т. – Пермь, 2007. – 376 с.
4. Волочков А. А. Активность субъекта сферы жизни: теоретическая модель и эмпирика // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. – Т.7, № 1. – С. 12 – 45.

Касатова Е.Н., Дрягалова Е.А.

(ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», г. Н.Новгород)

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

Каждая последующая эпоха рождает свой новый жизненный опыт, определенный тип мировоззрения, новые знания, и тем не менее все это изменяет наш взгляд на человека и его место в окружающем мире. Цивилизация за последние три столетия достигла удивительного могущества, поэтому необходимо во благо людям использовать самые

разнообразные знания, добытые современной наукой. Социальную значимость приобретают те сферы жизни общества, которые непосредственно связаны с образованием, воспитанием, формированием и здоровьем человека как личности в процессе социализации [2].

Анализ всех факторов здоровья приводит к заключению о том, что самым существенным на сегодняшний момент является образ жизни (50-55 %), для которого процесс социализации личности является самым действенным условием.

Анализ состояния здоровья личности студента (физического, психического и социального) и состояние процессов социализации (идентификации, индивидуализации, персонализации) указывает на их тесную взаимосвязь и взаимообусловленность.

Проиллюстрируем это на самом доступном для всех слоев населения средстве оздоровления - физической культуре, устраняющей такой мощный источник болезней, как гиподинамия.

В современных условиях физическая культура как субкультура стала выполнять неспецифические для нее функции социального института, помогающие будущему специалисту хорошо ориентироваться в условиях рыночной конъюнктуры. Так, средства физической культуры используются для воспитания у студентов готовности управлять, стремления к успеху, к лидерству. Занятия по физическому воспитанию в вузе стали строиться таким образом, чтобы можно было обеспечить максимальный профессионально-прикладной эффект при воспитании предприимчивости, оригинальности мышления, способности к рациональной организации своего бюджета времени, внутренней дисциплины, собранности, быстроты оценки ситуации и принятия решения, настойчивости в достижении поставленной цели, умении спокойно пережить неудачу и даже поражение. Именно на этот новый тип социализированной личности должно быть ориентировано физическое воспитание [1].

Непреходящее значение имеет, как известно, первичная социализация ребенка в семье. Поведение родителей, умение организовать «жизненное пространство» детей является огромной направляющей и формирующей силой как в духовном, так и в физическом развитии ребенка. Между тем, данные многочисленных социологических исследований по проблеме развития физической культуры в дошкольном возрасте, как самой доступной для родителей в системе оздоровления детей свидетельствует о том, что у детей отсутствует пример, что детям, оказывается, некому подражать, что необходимо для социализации 1 уровня - идентификации.

Анкетирование родителей показало, что в настоящее время подавляющее большинство молодых родителей не обладают самыми элементарными умениями использования физических упражнений для

детей, имеющих отклонения в здоровье, все респонденты ответили отрицательно, мировая же статистика свидетельствует, что число детей, родившихся с различной степенью физиологической незрелости, приближается к 90 %. Все тревожнее звучат голоса медиков: растет число сердечно-сосудистых, нервных, простудных заболеваний, увеличилось количество детей с отклонениями в зрении, осанке, с нарушениями физического развития. Абсолютно здоровым рождается в среднем лишь один ребенок из десяти [3].

Аналогичная картина наблюдается в школах. Анкета «Культура личности», разработанная для количественной характеристики степени осознания необходимости занятий той или иной деятельностью, в том числе и физкультурно-спортивной, позволила обнаружить заметный разрыв между желаемым и реальным. Так, хотели заниматься спортом в 9 классе 90-97 %, в 10 классе - 83-84 %, занимались же в 9 классе - 24-30%, в 10 классе - 23-24%.

Среди причин, препятствующих формированию активного отношения молодежи к физкультурно-спортивной деятельности, наиболее распространенными оказались:

- отсутствие силы воли (25%);
- отсутствие возможности заниматься в конкретной секции (14%);
- нехватка времени из-за большой учебной нагрузки (20%);
- большие затраты времени на транспорт (17,3 %);
- ограничения по состоянию здоровья (12%);
- получение необходимой физической нагрузки в повседневной жизни (7,6 %);
- существование более интересных видов досуга, чем физкультурно-спортивная деятельность (7,3 %).

Однако число тех, кто совершенно не жалуется на здоровье и не находит нужным его укреплять в молодые годы, невелико - 2,7 %.

Итак, значимость физкультурно-спортивной деятельности, как показывают социологические исследования, невысока (низка) и, следовательно, низок уровень физического, а вернее - психофизического здоровья нашего общества. Субъективных причин такой ситуации множество, но объективной причиной ее выступает одна - отсутствие физической культуры личности, обуславливающей отношение ее к физкультурно-оздоровительной деятельности. Подтверждают это и социологические исследования. Так, 85 % опрошенных студентов имеют уровень ценностного отношения, который позволяет им осуществлять лишь деятельность обязательного типа, т.е. посещать учебные занятия, контролируемые и оцениваемые. Только 10 % студентов действительно стремятся к самостоятельным занятиям физкультурно-спортивной деятельностью.

Таким образом, приведенные примеры убедительно раскрывают роль социализации в формировании «здоровых образцов» для построения собственного здорового образа жизни. Социализация, которую «проживает» ребенок в том или ином социуме, и должна, на наш взгляд, составить методологическое основание образовательной модели организации психологической службы в частности, призванной вывести человека на уровень культуры не только потребления, но и приумножения его здоровья.

Литература:

1. Лубышева, Л.И. Социология физической культуры и спорта / Л.И. Лубышева // Учеб. пос. - М.: Издательский центр "Академия", 2001. - 240 с.
2. Созонтова, А.Е. Психическое здоровье с позиций гуманистической психологии / А.Е. Созонтова // Вопросы психологии.- 2003. №3. С. 92-101.
3. Филиппова, Л.В. Педагогическая валеология: опыт и перспективы развития / Л.В. Филиппова, Ю.А. Лебедев, Ю.В. Филиппов // Н. Новгород: Нижегородская архитектурно-строительная академия, 1997. - 102 с.

Ганижева А. Г., Грачев В. Д.

(ФГОУ ВПО «Южный Федеральный Университет», г. Ростов-на-Дону)

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ЗДОРОВЬЕ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ

Дети - это та часть населения, которая незамедлительно реагирует на какие-либо изменения в обществе. Они впитывают в себя все происходящее вокруг, фиксируют в памяти различные ситуации как положительного, так и отрицательного характера и при первой же возможности применяют их относительно определенной жизненной ситуации. Такое отражение кризиса общества в ребенке связано с тем, что психика детей еще на стадии развития, у ребенка только формируется характер, дети только набираются социального опыта, и не всегда знают какой поступок, совершенный кем-либо из окружающих, был правильным, а какой нет. То есть, получается, находясь в тесном взаимодействии с социумом, на ребенке отражается состояние общества на данный момент. Если мы говорим о периоде внутриутробного развития, то состояние здоровья будущего ребенка зависит и от состояния здоровья матери.

Темы, затрагивающие здоровье, особенно детское, будут всегда актуальны. От физического и морального состояния детей зависит будущее всего общества.

Здоровье ребенка зависит от ряда факторов: экологических, биологических, гигиенических, социальных и от характера педагогических

воздействий. Проблема здоровья и его сохранения в современном обществе стоит более чем остро. В настоящее время словосочетание «формирование здорового образа жизни» заняло важное место в беседах с родителями и детьми, а также в планах воспитательной работы педагогов всех элементов образовательной структуры [3].

Предпосылки к возникновению проблем со здоровьем ребенка лежат в состоянии здоровья беременных женщин и кормящих матерей. Это может быть неправильное питание матери во время беременности, неблагоприятные воздействия окружающей среды, неблагоприятное социальное окружение. В первый год жизни ребенка на состояние здоровья влияет его рацион питания. В настоящий момент мы наблюдаем низкую распространенность грудного вскармливания и нерациональное питание детей этого возраста. Дети, находящиеся в одном из выше перечисленных положений, находятся в зоне риска. В дальнейшем у ребенка может появиться анемия, рахит и другие нарушения в состоянии здоровья, это все, в свою очередь, приводит к болезням желудочно-кишечного тракта, к росту сердечно - сосудистых заболеваний, заболеваний почек и нарушению обмена веществ в последующие возрастные периоды [2].

Здоровье ребенка зависит также от образа жизни семьи. При поиске причины возникновения болезни у ребенка стоит обратить внимание на семейные традиции и характер двигательного режима. Так, при гиподинамии (режиме малоподвижности) мы сталкиваемся с целым рядом негативных для ребенка последствий: происходит нарушение функций и структуры ряда органов, регуляции обмена веществ и энергии, снижается сопротивление организма к изменяющимся внешним условиям. Гиперкинезия (чрезмерная двигательная активность) также нарушает принцип оптимальной физической нагрузки, что может повлечь за собой перенапряжение сердечно-сосудистой системы и неблагоприятно отразиться на развитии организма ребенка [1].

В последние годы резко возросло заболевание детей гастритом. Если раньше эта болезнь диагностировалась в основном у людей среднего и пожилого возраста, то в настоящее время она нередко диагностируется у школьников. Проблемы с желудком, гастриты – результат торопливой еды, больших перерывов между приемами пищи. Жевательные резинки и лимонады, полуфабрикаты и консервы, очень малое количество свежих фруктов и овощей, белковой пищи и витаминов. Дети постоянно растут, а значит, нуждаются в полноценном питании.

Отрицательно влияют на здоровье детей нарушение основных требований режима дня. Школьники мало спят: у первоклассников, например, в 48-64% случаев дефицит ночного сна составляет полтора часа и более.

Ранняя заболеваемость и ее неуклонный рост сопровождаются

увеличением числа детей-инвалидов. В настоящее время насчитывается 521,6 тысяч детей-инвалидов (196,8 на 10 000 детского населения в возрасте от 0 до 17 лет включительно). В структуре причин инвалидности ведущее место занимают психические расстройства (25,1%), болезни нервной системы (23%), врожденные аномалии (18,6%), соматическая патология (17,4%) [4].

Решающая роль в формировании личности ребенка и пропаганде здорового образа жизни принадлежит семье. Чем более крепким здоровьем и хорошими физическими данными будет обладать ребенок в детстве, тем легче ему будет приспособиться к часто изменяющимся социальным условиям в будущем.

На сегодняшний день, дети болеют чаще и у них появляются не свойственные детскому возрасту болезни. Поэтому важно уже в детском возрасте формировать понятие о здоровом образе жизни, также проводить работу по формированию у будущих родителей знаний о здоровом образе жизни. Подводя итоги, мы можем сказать, что первостепенную роль в формировании здоровья детей играет своевременное информирование родителей. Необходимо повысить признание ключевой роли родителей и других лиц, осуществляющих уход за детьми, с целью сохранения здоровья детей.

Литература:

1. Агаджанян, Н. Экология, здоровье и перспективы выживания// Зеленый мир / Н. Агаджанян. – 2004. - №13-14.
2. Денисов, Б.П. Оценка состояния здоровья населения России / Б.П. Денисов. - Международный журнал медицинской практики, 2005, № 3.
3. Протасов, В.Ф. Экология, здоровье и охрана окружающей среды в России: Учебное и справочное пособие. – 3-е изд. / В.Ф. Протасов. – М.: Финансы и статистика, 2001. – 672 с.
4. [URL:http://www.oodvrs.ru/news/conference/kongress_pediatrov_rossii_protiv_abortov_rezolyutsiya/](http://www.oodvrs.ru/news/conference/kongress_pediatrov_rossii_protiv_abortov_rezolyutsiya/)

Вайнерман С.М., Большев А.С.

(Международный институт инновационных образовательных проектов, Германия, г. Киль)

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ОТ 0 ДО 3-Х ЛЕТ

Официальная статистика констатирует, что состояние здоровья детей ухудшается, начиная с периода новорожденности. Особую тревогу вызывает заметное снижение компенсаторно-защитных свойств

новорожденных, у которых имеют место замедление роста и недостаточность питания, внутриутробная гипоксия, врожденные пороки развития, внутриутробные инфекции и др. За последние 10 лет отмечается достоверное снижение уровня состояния новорожденных детей (по шкале Апгар), при этом уровень развития и здоровья у детей до 1 года нередко снижается. Это зависит от ряда факторов - от экологии среды обитания, сенсорно-развивающей предметной среды психологических особенностей общения родителей с детьми и пр. Общим принципом, характеризующим взаимодействие между средой и развивающейся нервной системой организма ребенка, является принцип функционального подтверждения. При отсутствии такого подтверждения эти звенья прекращают функционировать, а их рост и созревание останавливаются.

Ведущими факторами сенсомоторного развития от рождения до трех лет являются: развитие скелетно-мышечной системы; нервно-мышечная синергия; развитие сенсорных систем; развитие сенсорных стратегий; формирование внутренних сенсорных представлений; формирование адаптивных и выжидательных механизмов. Ранним этапам филогенетического развития свойственны временные связи типа суммационных рефлексов и доминантных реакций, осуществляющихся за счет врожденных рефлекторных реакций (первичных рефлексов). Для последующих этапов характерны истинные условные рефлексы различной сложности (однородные, разнородные, цепные и т. п.), адаптация на основе суммационных рефлексов и доминантных приобретенных реакций.

Своевременное развитие движений является одним из основных условий и основных показателей хорошего физического и нервно-психического развития ребенка любого возраста, особенно же ребенка первого года жизни. Резкая задержка в развитии движений оказывает пагубное влияние на ребенка первого года жизни и создает большие трудности в обеспечении его полноценного развития в более старшем возрасте. На разных стадиях развития некоторых движений происходит смена ведущих анализаторов. Так, например, в процессе развития движений руки с 3—4 недель до 2,5—3 месяцев ведущая роль принадлежит зрительному анализатору; с 2,5—3 до 4-4,5 месяцев — тактильному; с 4—4,5 месяцев она вновь переходит к зрительному анализатору.

Наибольшие изменения в восприятии и сенсомоторном развитии детей от рождения до 3 лет приходятся на первый год жизни. Так, к полутора годам у ребенка ведущей афферентацией становится зрение.

В период новорожденности и до года у детей выражены **первичные рефлекс**ы, управляемые стволом головного мозга. Они возникают во время внутриутробного периода развития в первом триместре беременности и являются важными факторами обеспечения жизни и развития до рождения. Некоторые из них способствуют протеканию

процесса родов. После рождения рефлексы оказываются существенными для выживания младенца в первые недели жизни, обеспечивая немедленный ответ на воздействие окружающей среды или способствуя удовлетворению собственных потребностей в период, когда высшие корковые центры еще недостаточно развиты для того, чтобы справиться с этой задачей. Таким образом, первичные рефлексы включают в себя автоматические и стереотипированные движения, дыхание, вегетативные и эндокринные ответные реакции, протекающие без участия коры. Первичные рефлексы содействуют установлению постуральных рефлексов, обеспечивающих эффективное взаимодействие ребенка и его окружения. Для того, чтобы появились зрелые условные рефлексы, первичные рефлексы должны быть интегрированы, заторможены или по-иному контролированы высшими центрами. Если первичные рефлексы сохраняются у ребенка старше 6-12 месяцев, они рассматриваются как признаки неврологической дисфункции. Поздние первичные рефлексы могут вызывать следующие нарушения: задержку развития постуральных рефлексов, задержку общей и нарушение тонкой координации движений, нарушение вестибулярной интеграции, зрения, слухового восприятия и слуховой интеграции, процессов распознавания и эмоционального выражения, нарушение развития процессов латерализации головного мозга, развитие и поддержание фобий, процессов становления социального и индивидуального поведения.

При наличии поздних первичных рефлексов основные функции, существенные для обучения и социализации, представляются неадекватными. В каждом случае количество «задержавшихся» рефлексов может колебаться от одного, что приводит к появлению незрелого паттерна поведения или преобладанию незрелой системы на фоне вполне зрелых навыков и умений, до нескольких (кластера), что нарушает обмен информацией между большинством систем организма. Первичные рефлексы вызываются стимуляцией, являются автоматическими и осуществляются без участия коры. Ребенок слабо или совсем не управляет ими. Таким образом, бесполезно стараться форсировать обучение или модифицировать поведение системы, в которой основные исходные модули обучения и поведения функционируют некорректно. Первичные рефлексы появляются последовательно и последовательно интегрируются.

Компенсация процесса дисфункции является следствием приобретенного опыта, а не происходит спонтанно в результате созревания мозга. Не реализованные первичные движения могут вызывать следующие нарушения: задержку развития постуральных рефлексов; нарушение общей и тонкой координации движений; вестибулярные дисфункции (дисфункции VIII пары черепно-мозговых нервов (ЧМН)); нарушения зрения (дисфункция II пары ЧМН) нарушение слухового восприятия и слуховой интеграции; нарушения процессов восприятия,

распознавания и эмоционального выражения; развитие процессов латерализации головного мозга; развитие и поддержание фобий; процессов становления социального и индивидуального поведения.

При рассмотрении закономерностей изменения организации движений в индивидуальном развитии (онтогенезе) выделяют следующие три основных этапа. Первый этап — первичные движения, сенсомоторные реакции, базирующиеся на первичных рефлексах и связанные с формированием функциональных систем ствола мозга и экстрапирамидной системы. Второй этап — доминирование произвольной регуляции движений. Отработка основных традиционных форм движения — передвижений (локомоций), манипуляций, простейших двигательных навыков (с 2-3 лет) — предусматривает освоение плавания, ползания, лазанья, ходьбы, бега, игр с предметами. В организме имеется наследственная память в виде последовательных рефлекторных схем движений. Эти фрагментарные схемы при обучении — воздействии средовых факторов организуются в двигательные комплексы. В условиях урбанизации, деформированной двигательной среды этот «биологически необходимый» комплекс движений полностью не реализуется.

Третий этап — преобладание произвольной регуляции. Он обычно доминирует в дошкольном и школьном образовании (что не всегда правильно, так как индивидуальное развитие многих детей замедленное), более тесно, чем предыдущий, связан с социализацией, второй сигнальной системой, развитием высшей нервной деятельности. Включает в себя формирование тонкой моторики, речи, высоко координированных движений. Освоение этого комплекса движений нередко базируется на неполноценно реализованных двух предыдущих этапах.

Таблица 1- Компоненты и этапы нейрональных основ становления движений ребенка

Вид движений (основной период становления)	Нейрональные основы движений	Участие отделов головного мозга
Первичные движения (около недели до и после рождения)	Первичные рефлексy	Ствол мозга
Состояние ортостаза — поддержание статики, позы (первый год жизни)	Постуральные рефлексy	Ствол мозга, экстрапирамидная система
Сенсомоторика (0—3 года)	Рефлексy	Анализаторы
Передвижение тела — локомоции: ползание, лазанье, ходьба (0,5—3 года)	Непроизвольные и произвольные движения, автоматизмы	Экстрапирамидная система, корковые центры
Музыкально-ритмические движения, танец (2-7 лет)	Непроизвольные и произвольные движения, автоматизмы, эмоциональные проявления	Экстрапирамидная система, корковые центры, лимбическая система

Высокосоциализированные движения: речь, тонкая моторика, профессиональные комплексы, творчество (1—7 лет и старше)	Непроизвольные и произвольные движения, автоматизмы, эмоциональные проявления	Корковые центры, экстрапирамидная система, лимбическая система
--	---	--

Основные, или базальные, факторы развития существенно определяют течение нейрофизиологических и нейропсихологических процессов в организме. Они необходимы для реализации нормального онтогенеза на начальных этапах и в дальнейшем — для формирования полноценной познавательной деятельности. Базовые факторы развития нервной системы и психики ребенка специфичны.

В педагогике эти факторы малоизвестны и, к сожалению, используются только в виде зрительного и слухового. Физическая культура традиционно реализует кинетический и кинестетический факторы развития (причем, довольно однобоко) и недостаточно обращается ко всей их широкой гамме. Включение всей совокупности базальных факторов в программы физического развития расширяет их до программ развития нервной и психической сферы — всего детского организма. Среди базальных факторов развития выделяют: модально-специфические, связанные с органами чувств (тактильные, слуховые, зрительные, вестибулярные, обонятельные, вкусовые стимулы); кинестетические; кинетический; пространственный (пространство мира, схема тела); произвольной регуляции; энергетического обеспечения; межполушарного взаимодействия (симультанный и сукцессивный).

Одним из современных методов поддержки развития и здоровья детей от 0 до 3 лет является нейрофизиологическая **рота-терапия**. Она применяется как в профилактике нарушений рефлексорных реакций и лечении новорожденных и грудных детей, так и детей постарше и взрослых. Отклонения рефлексорных реакций могут указывать на нарушения или замедления в (моторном) развитии. Однако эти отклонения ограничиваются не только моторикой, но могут затрагивать сенсорные, вегетативные и эмоциональные отделы. Такая картина нарушений называется «центральным нарушением координации» (ЦНК). Причиной этого является очень сильное или очень слабое мышечное напряжение (гипертонус или гипотонус). Своевременно не распознанная и не подвергшаяся лечению в грудном возрасте ЦНК может привести к серьезным нарушениям здоровья. Органом-целью при **рота-терапии** является головной мозг, а именно те его отделы, которые регулируют развитие движения, а также развитие и поддержание необходимого мышечного тонуса. У новорожденных детей вплоть до 3-го месяца жизни рефлексорные движения физиологичны. При неправильном развитии эти

рефлексы самостоятельно не реализуются, и каждое активное движение осуществляется с некоординированным мышечным тонусом. Без терапевтического воздействия такое состояние прогрессирует. Мозг запоминает примитивные, неправильные движения и они являются затем основой дальнейшего неправильного развития, вплоть до момента вставания ребенка на ножки. В дальнейшем активные движения всегда будут нести печать незрелости. При таких состояниях целесообразным является ранняя диагностика и лечение таких нарушений посредством **рота-терапии** (через правильные и достаточные ротации тела происходит спонтанное развитие функций головного мозга, обеспечивающих мышечное напряжение).

Показания в грудном возрасте: Центральное нарушение координации; нарушения движений церебрального генеза, также спастические нарушения; замедления и нарушения развития; последствия кислородной недостаточности при родах; проблемы при кормлении, нарушения сна, пищеварения и пр.; недоношенность со всеми исходящими из этого последствиями, в том числе состояния после мозговых кровотечений; патологическое прилежание (тазовое, поперечное, косое), обвивание пуповиной с его последствиями; дисплазии или вывихи бедер, аномалии развития стопы – терапия проводится без штанов-распорок и гипсовых повязок; несимметричная осанка, сколиоз новорожденных или искривление шеи; нейродермит; двигательное беспокойство, гиперактивность.

Рота-терапия предполагает обучение родителей детей этого возраста с целью обеспечения непрерывного развития и предотвращения нарушений в развитии.

Литература:

1. Ayres, A. Jean: Bausteine der kindlichen Entwicklung. Die Bedeutung der Integration der Sinne für die Entwicklung des Kindes. 3., korrigierte Auflage. - Berlin Heidelberg: Springer- Verlag, 1998 (amerikanische Originalausgabe: 1979)
2. Frostig, Marianne: Bewegungserziehung. Neue Wege der Heilpädagogik. 6. Auflage. - München: Verlag Ernst Reinhard, 1999
3. Mayer-Forster (Kocher), Sabine: Rota-Therapie in der Schule. Didlomarbeit, Pädagogische Akademie Ettenreichgasse, Wien, 2007

Григорьева Л.А., Михалева А.Б.

(ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова», р. Саха (Якутия), Якутск)

ПОВЕДЕНИЕ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ

Деятельность психолога направлена, главным образом, на поддержание психологического и физического здоровья в обществе, создание комфортных условий деятельности человека в трудовом или учебном коллективе. Дискомфорт от состояния психического напряжения (стресс) возникает у человека в результате его жизнедеятельности. Причиной стресса может стать, например, конфликтная ситуация. Конфликт – один из наиболее острых способов разрешения противоречий в интересах, целях, взглядах, возникающий в процессе социального взаимодействия, заключающийся в противодействии участников этого взаимодействия, сопровождающийся негативными эмоциями, выходящими за рамки правил и норм поведения в обществе [1, 2]. Практически каждому человеку знакома конфликтная ситуация, которая может возникнуть в естественных условиях жизни. Поведение человека во время конфликта часто является необдуманым и спонтанным, и сопровождается резкими негативными реакциями. Задача исследования заключается в определении возрастных и гендерных особенностей поведения человека в конфликтной ситуации.

Методика предрасположенности личности к конфликтному поведению американского психолога Кеннета Томаса (адаптация Н.В. Гришиной) позволяет определить стиль поведения в конфликтных ситуациях. Автор полагал, что людям не следует избегать конфликтов или разрешать их «как угодно». Он говорил о развитии в людях умения грамотного управления конфликтами. Опросник не только показывает типичную для человека реакцию на конфликт, но и объясняет, насколько она эффективна и целесообразна, а также предлагает информацию о других возможных способах разрешения конфликтных ситуаций [3].

В опросе приняли участие люди зрелого возраста и студенческая молодежь университета г. Якутска в количестве 40 человек.

Таблица 1 - Предрасположенность личности к конфликтному поведению

	Молодежь		Люди средних лет	
	Юноши	Девушки	Мужчины	Женщины
I	Компромисс 5(50%)	Компромисс 7(70%)	Компромисс 7(60%)	Сотрудничество 7(70%)
II	Избегание 4(40%)	Сотрудничество 2(20%)	Сотрудничество 2(20%)	Компромисс 3(30%)

III	Соперничество 1(10%)	Избегание 1(10%)	Избегание 1(10%)	Избегание, Соперничество, Приспособление 0(0%)
IV	Сотрудничество, Приспособление 0(0%)	Соперничество, Приспособление 0(0%)	Соперничество, Приспособление 0(0%)	
V				

Результаты исследования показали, что большинство опрошенных среди молодежи и взрослых регулируют конфликтные ситуации путем компромисса. Данная форма поведения предполагает проигрыш обеих сторон, поскольку совершаются компромиссные уступки друг другу. Эта стратегия поведения осуществляется тогда, когда оппоненты хотят одного и того же, но при этом думают, что одновременно этого достичь невозможно. Для общего интереса принимается временное решение, которое удовлетворяет обе стороны. На втором месте для молодежи следует выбор метода избегания. Метод избегания предполагает игнорирование конфликтной ситуации, при этом людям свойственно оправдывание себя или взваливание всей вины на другого человека. К.Томас считал, что при избегании конфликта ни одна из сторон не достигает успеха. Нежелание участвовать в урегулировании ситуации – предполагает отсутствие стремления защищать свои интересы, понимать другую сторону, выйти из зоны конфликта. Следовательно, избегание конфликта не решает противоречие, а дает ему отсрочку и со временем конфликтная ситуация повторится (перезагрузка). Для людей среднего возраста, практически другой ее половине, на втором месте после компромисса следует выбор сотрудничества. Регулирование конфликта методом сотрудничества подразумевает, что обе стороны учитывают потребности и интересы своего оппонента. Этот стиль позволяет продвинуть к желаемой цели каждого из участников. В процессе решения проблемы происходит обсуждение обстоятельств ситуации, определяется приоритетность мотивов и целей, и совместное решение выхода из конфликта. В процессе сотрудничества человек учится слушать и слышать других, проводить работу над своими ошибками, откровенно и честно разрешать проблемы. На третьем месте среди молодежи разрешение конфликтов происходит через сотрудничество, а для людей старшего возраста – избегание конфликта. В последнюю очередь в обеих группах выбор был отдан соперничеству и приспособлению. Эти два стиля поведения в конфликтной ситуации являются абсолютно неэффективными, поскольку не ведут к выходу из проблемы. Конкуренция подразумевает авторитарность и жесткую схему мышления и поведения, отвержение

инакомыслия. Приспособление свойственно людям, стремящимся сохранить отношения и мир с оппонентом в ущерб своему мировоззрению.

Гендерные различия показали, что в решении конфликтов и юноши, и девушки более склонны к компромиссу. Юношеский максимализм и потребность в самоутверждении проявляются в предпочтении соперничества и избегания конфликта. Девушки, как и женщины толерантны и стремятся к отношениям, максимально удовлетворяющим интересы обеих сторон, к сотрудничеству. Большинство мужчин среднего возраста во избежание скандала идут на компромиссные уступки.

Таким образом, существует пять стилей поведения в конфликтной ситуации: компромисс, сотрудничество, избегание, соперничество и приспособление. Самым эффективным из них является сотрудничество и не эффективным – приспособление. Люди зрелого возраста показывают предпочтение компромиссу и сотрудничеству, никто из них не пользуется тактиками поведения соперничество и приспособление. Студенты предпочтение отдают компромиссу и избеганию, что вероятно связано с еще недостаточной социальной зрелостью. Отсутствие потребности в продуктивном сотрудничестве и наличие соперничества подтверждает представления о болезненном переживании самолюбия в юношеском возрасте. Женская форма поведения в конфликте в отличие от мужской формы, характеризуется стремлением к общению и сотрудничеству.

Рекомендации. Современному человеку цивилизованное решение конфликтов рекомендуется проводить в процессе общения в форме сотрудничества. Цель разрешения конфликта должна состоять в понимании и принятии позиции оппонента. В процессе общения необходимо проявить флексибельность, способность убеждать и стремление к истине. Выход из конфликтной ситуации требует от человека волевых качеств, такта и культуры поведения. Необходимо уметь не только слушать, но и слышать другого человека. Помнить, что уважение человека к самому себе проявляется через уважение к другим людям. Позитивное решение конфликта – это констатация понимания в обществе человека как высшей ценности и «богатства» жизни.

Литература:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М., 1988. – С.367-384.
2. Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб., 2008. – 326 с.
3. Гришина, Н.В. Ситуационный подход к анализу и разрешению конфликтов / Н.В. Гришина. – Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер.16. Психология. Педагогика. – 2012. – Вып. 3. – С. 15-16.

Гулуева А.Е.

(НОУ ВПО «Гуманитарный университет», г. Москва)

КИНО КАК СПОСОБ УСТАНОВЛЕНИЯ КОММУНИКАЦИИ МЕЖДУ ЛИЧНОСТЬЮ И ОБЩЕСТВОМ

Кино в психологии рассматривается в основном в исследованиях, посвященных анализу воздействия искусства на человека и влияния СМИ на аудиторию. Роль кино (фильмов) в области психологии личности остается малоизученной темой. Однако проблема взаимосвязи кино и коммуникации широко представлена в трудах по психологии манипулирования широкой аудиторией[3] и психологии массовой коммуникации[2].

Механизмы установления коммуникации между личностью и обществом посредством кино, изучение коммуникативных функций кино, а также влияние кино на специфику межличностной и групповой коммуникации в психологическом ее понимании скудно представлены в отечественных исследованиях.

В данной статье сделана попытка рассмотрения кино в качестве способа установления коммуникации между личностью и обществом. Кино в психологическом контексте изучается в связи с тем, что на протяжении многих лет остается наиболее востребованным видом искусства для большинства его потребителей и почитателей. При этом оно порождает новые феномены, исследование которых недостаточно производить с социологической, культурологической и философской точек зрения.

Актуальность темы статьи объясняется тем, что кино способствует появлению у личности новых знакомств, формированию нового круга общения и интересов в процессе коммуникации с другими людьми. Обмен эмоциями и впечатлениями о просмотренном фильме происходит посредством Интернета: пользователи выражают свое отношение на кинофорумах, вступают в сообщества в социальных сетях, через которые в дальнейшем могут заводить знакомства в реальной жизни, организовывать совместные тематические мероприятия и т.п. Тем самым личность становится частью сообщества и вступает в межличностную и групповую коммуникацию.

Коммуникацию в свою очередь следует понимать как обмен мыслями, чувствами, знаниями между индивидами. Коммуникацию также можно понимать как определенного рода совместную деятельность участников коммуникации (коммуникантов), в ходе которой вырабатывается общий (до определенного предела) взгляд на предметы и

явления[3]. Традиционно выделяются информационная, оценочная и аффективная функции коммуникации.

Наиболее ярко установление коммуникации между личностью и обществом при помощи кино отражается в появлении многочисленных сообществ киноманов в социальных сетях, популяризации косплеев, распространении такого вида литературного творчества, как фанфик. а также в формировании неформальных субкультурных сообществ. Личность становится частью новой группы, нового общества. Следовательно, у него возникает новая идентичность.

Вышеизложенные процессы можно проследить на примере Японии, где немалое число подростков увлечено жанром аниме. Переодевание в различных персонажей фильмов популярно в США и странах Европы, также данное явление активно продвигается в России.

Выявление механизмов установления коммуникации между личностью и обществом посредством кино (фильмов) позволит апробировать новые психодиагностические методики или стать основанием для переработки и адаптации в ином аспекте существующих. Тесная коммуникация, которая у личности с определенным сообществом или несколькими индивидами возникла в силу общности предпочтений в кино – огромное поле для новых психологических исследований. Причем в данном явлении в процессе тщательного изучения можно найти взаимосвязи с проблемами самовыражения или самореализации, определить положительную или отрицательную Я-концепцию личности, выявить коммуникативные проблемы личности, проблемы личности в группе и т.д.

Литература:

1. Зелинский, С.А. Информационно-психологическое воздействие на массовое сознание. / С.А. Зелинский. – СПб: Скифия, 2008. – С. 243-254.
2. Матвеева, Л.В. Психология телевизионной коммуникации. / Л.В. Матвеева, Т.Я. Анисеева, Ю.В. Мочалова. – М.: РИП-Холдинг, 2004. – 316 с.
3. Науменко, Т.В. Психологические методы воздействия на массовую аудиторию./ Т.В. Науменко. - // Вопросы психологии. – М.: НИИТ МГАФК, 2003. № 6. – С. 65-69.
4. Яковлев, И. П. Ключи к общению. Основы теории коммуникаций. / И.П. Яковлев. – СПб.: «Авалон», – 2006. – 240 с.

Левит Е.И.

(ФГБОУ ВПО «Нижегородский Государственный Лингвистический
Университет имени Н.А. Добролюбова», г. Н.Новгород)

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Концептуальная обоснованность формирования эстетической культуры выступает базовым принципом для системы формирования эстетической культуры младших школьников. Продуктивность научной концепции связана с ее способностью служить основанием проектирования и осуществления процесса формирования эстетической культуры на методологическом, теоретическом и практическом уровнях применения. В качестве методологического ориентира в данном случае принята культурологическая детерминанта музыкального дополнительного образования, то есть ориентация на художественно-эстетическую ценность музыкального искусства и развитие личности школьника в процессе ее присвоения. Обоснование и осуществление данной ориентации составляет культурно-развивающий подход к процессу музыкального дополнительного образования как теоретико-методологическую стратегию формирования эстетической культуры школьников.

Психолого-педагогические исследования убеждают в том, что музыкальное произведение увлекает ребенка не только внешней стороной, но и внутренним, смысловым содержанием. О том, что ребенок осуществляет смысловое постижение в процессе восприятия художественного произведения свидетельствует отражение впечатлений в рисунках, играх, поведении, суждениях и оценках. Для младшего школьника становится возможным, кроме практического контакта с действительностью, внутренняя деятельность воображения, позволяющая представить реальную картину события, настроение и эмоции человека, даже движение мелодии. Формирование этой внутренней деятельности позволяет ребенку не только постепенно подойти к восприятию явлений, которые он непосредственно не воспринимает, но и отнестись к событиям, в которых он не принимал прямого участия, что имеет существенное значение для его духовного развития.

Художественный образ музыки связан с действительностью не внешней связью, а как условный («языковой») знак со своим значением. Он является образом в собственном смысле слова, отражая характерные, типичные черты действительности. Школьник постепенно становится способен занять позицию как бы «вне событий», взглянуть на них «со стороны», привнося в них, в то же время, нечто свое – в виде переживания,

собственного эстетического опыта, собственной картины мира и т.п. Такое единство объективного и субъективного начал эстетического образа музыки позволяет актуализировать задачу развития ассоциативно-образного мышления в процессе формирования эстетической культуры. Педагогическое обеспечение решения этой задачи активизирует внутренний психологический механизм культурно-эстетического развития школьников средствами музыкального искусства.

Определение принципов в исследовании основывается на положении В. И. Загвязинского о принципах как знаниях о сущности, целях, содержании, структуре обучения, выраженных в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики. В исследовании определены три основные группы принципов:

- принципы, относящиеся к системе формирования эстетической культуры младших школьников (общие): концептуальной обоснованности, эстетически-развивающей направленности, целостности культурно-эстетической среды;

- принципы, относящиеся к процессу ее формирования в музыкальном дополнительном образовании: гуманитарности, художественно-образной детерминации, ценностно-целевой ориентации; культурологической интеграции, результативности;

- принципы, относящиеся к деятельности по формированию эстетической культуры: единства чувственного и рационального познания при формировании эстетической культуры; активизация творческого отношения ребенка к действительности и искусству; создание художественно-творческой среды в учреждении дополнительного музыкального образования; принцип позитивности.

Содержательно-смысловым наполнением концепции, ориентирующим на культурно-эстетическое развитие школьников в ходе достижения ими нового, более высокого уровня эстетической культуры, является концептуальная модель ее формирования. Построение концептуальной модели опирается на положения системного моделирования, которые связаны с развитием системных исследований и их объединением с методологией моделирования. В результате такого объединения сформировалась особая сфера модельного познания - системное моделирование. Теоретически эта область знания опирается на общеметодологические и универсальные научные установки, которые разрабатывались в исследованиях М. Вартофского. Системное моделирование понимается учеными как историческая форма метода моделей, обладающая двойкой сущностной гносеологической характеристикой, в соответствии с которой предмет моделирования рассматривается как система, а сам модельный познавательный процесс расчленяется на систему моделей, каждая из которых отображает дисциплинарный срез моделируемой системы, а все вместе дают ее

обобщенное представление (В. Г. Афанасьев, В. Г. Безрогов, В. Н. Бурков, М. Вартофский, Ю. П. Ветров, Б. Данев, А. К. Еналеев, М. М. Мельникова, Т. Н. Матулис и др.). Объектами системного моделирования выступают сложные социально-экономические явления и процессы, необходимо включающие в себя человеческий фактор. Практическим основанием системного моделирования является достигнутая на сегодняшний день степень интеграции наук.

Приведенная далее модель является проекцией концептуальных положений на область практики музыкального дополнительного образования и включает совокупность следующих компонентов: ценностно-целевого, теоретико-методологического, функционального, процессуального, организационно-педагогического, результативного, рефлексивно-оценочного.



Рис. 1 - Концептуальная модель формирования эстетической культуры младших школьников в музыкальном дополнительном образовании

Литература:

1. Левит, Е. И. Подготовка будущего учителя к осуществлению эстетического развития личности школьника / Е. Н. Дмитриева, Е. И. Левит. - // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. – Вып. 24. – 2013. – С. 176 – 183.
2. Левит, Е.И. Формирование эстетической культуры младших школьников в дополнительном музыкальном образовании: к постановке проблемы / Е.И. Левит. - // Актуальные проблемы науки и гуманитарного образования: Межвуз. сб. науч. тр. / Науч. ред. В. В. Рыжов. – Вып. 15. – Москва: Изд-во РАИ, 2010. – С. 187 – 198.
3. Богуславский, М.В. Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала XX века / М.В.Богуславский. - М.: Педагогика. - 2000. - № 4. - С.63-70.

Боязитова И.В., Давыдов Ю.С.

(ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет», г. Пятигорск)

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКОЙ И ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТЕЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

В условиях глобальных изменений российского государства и общества, когда по меткому определению Д.И. Фельдштейна «буквально на наших глазах совершился качественный скачок – реальный переход человечества в исторически новое состояние, который некоторые исследователи определили как цивилизационный слом...» [3, с. 46], актуализируются проблемы «становления подрастающих поколений как стратегического ресурса поступательного развития страны» [1, с.].

В своих научных работах и выступлениях Д.И. Фельдштейн выделил главные тенденции социальной ситуации развития и факторы, определяющие глубинные социально-психологические трансформации в развитии личности молодежи, которые выступают следствием «цивилизационного слома: снятие социокультурных и социально-психологических барьеров между государствами и разными народами; открытость культур; смена мировоззренческих позиций; неустойчивость ценностных ориентиров; феномены «маркетизации», «маргинализации», «мобилизации», «адопции» на фоне повышения уровня тревожности,

агрессивного поведения и снижения активности и самостоятельности растущего человека.

Процесс развития общества и личности взаимообусловленный процесс. С одной стороны, изменения, происходящие в политическом, экономическом, культурном устройстве государства, определяют вектор, силу, масштабность развития общественного сознания и проявления социальных идентичностей. С другой стороны, важно осознавать, что мировоззренческие позиции, определяющие гражданскую и этническую идентичность личности, выступают значимым ресурсом развития государства, социально-психологическим фактором в сохранении и открытости мира, в противостоянии либо, наоборот, в разжигании сепаратизма, экстремизма, национализма.

Очевидно, что в условиях, когда современное общество характеризуется полярностью и неустойчивостью проявлений идентичностей, усиливается значимость исследований, направленных на определение условий и факторов управления развитием позитивной гражданской и этнической идентичностей молодежи, влияющих на процессы мировосприятия, формирования мировоззренческих установок.

Для России это проблема особой важности и связана она с особым этапом, который обозначен этапом «активного нациостроительства»[2, с. 215] и поиска сил, на которые может опереться государство, чтобы «создать образ будущего России и начать осознанно и целенаправленно создавать будущее»[2, с. 216].

Такой «силой» выступает поликультурная среда вузов, образовательные программы которых нацелены на формирование общекультурных компетенций у студенческой молодежи, включающих способность и готовность к совершенствованию общекультурного и нравственного уровня, к конкретным профессиональным действиям в изменяющихся социокультурных условиях деятельности и т.д..

Под гражданской идентичностью мы понимаем гражданское самосознание личности, включающее систему представлений о развитии государства, переживаемые чувства, их силу и валентность, личностную готовность к конкретным действиям во имя государства.

Этническая идентичность характеризует проявление этнического самосознания и отражает общую осведомленность человека о происхождении этноса, обычаях, традициях, культурном наследии, степень субъектной важности и привязанности к этногруппе, чувства персонального членства и чувства, связанные с национальной принадлежностью, готовность действовать в соответствии с представлениями и чувствами.

В данном сообщении мы представляем результаты изучения эмоционального компонента гражданской и этнической идентичностей

студентов, полученные в результате обследования студентов ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет».

В целом, у 83% респондентов отмечен позитивный уровень выраженности гражданской идентичности, проявляющийся в утверждении единства русского народа, как единой нации. Гиперпозитивные тенденции, общая суть которых заключается в таких утверждениях, как «национальные интересы превыше личных и их можно решать, используя любые средства», на высоком уровне установлены у 3 %, на среднем уровне – у 66 % испытуемых. Это позволяет говорить о неустойчивости позиций в отношении народов, не проживающих на территории РФ. У 18 % студентов в большей (3 %) или меньшей степени (15 %) выявлены негативные проявления гражданской идентичности, что проявляется в утверждении превосходства других государств.

Позитивная этническая идентичность выявлена у 88 % студентов, что подтверждается в позициях уважительного отношения к представителям своего и других народов. Этнонигилизм (негативное отношение к своей этнической группе) выявлен только у 2 % респондентов. Этническая индифферентность, рассматриваемая с позиции равного отношения к представителям разных этнических групп, на высоком уровне представлена у 9,5%, на среднем – у 66 % испытуемых, что свидетельствует о неоднозначности этнокультурных установок. Национальный фанатизм изучался в плоскости трех шкал: «этноэгоизм» (раздражение, напряжение при взаимодействии с представителями других этнических групп), «этноизоляционизм» (чувство превосходства своего народа), «этнофанатизм» (установка на привилегированность своего народа). Так, у 74,3 % не установлены проявления этноэгоизма, у 85,7% не выявлен этноизоляционизм и 66,6 % студенческой молодежи не проявили чувств этнофанатизма. Только 44 % испытуемых ощущают себя представителями своей этнической группы, 56 % респондентов в большей или в меньшей степени находятся в зоне неопределенной этнической идентичности.

Полученные результаты подтверждают научные позиции Д.И. Фельдштейна, которые звучат как завещание: «На первый план сейчас выходит необходимость проведения фундаментальных исследований ...» по «определению психологических факторов, влияющих на формирование убеждений и социальных ценностей у подростков и юношей»; «на установление психологических условий их социализации и самоидентификации, при преодолении негативных явлений, имеющих место у части молодежи»[4, с. 14].

Формирования мировоззренческих общекультурных компетенций у студенческой молодежи, через активизацию механизмов позитивной социальной идентичности позволит оптимизировать эффект воспитания

гражданственности, патриотизма, чувства гордости и единства российской нации.

Литература:

1. Выездное заседание Президиума РАО в Брянске «Детство как стратегический ресурс развития общества» // Вестник практической психологии образования. – 2011. – №1(26). – С. 3–8.
2. Дробижева, Л.М. Национально-гражданская и этническая идентичность: проблемы позитивной совместимости [Электронный ресурс]. – Электронная библиотека «Гражданское общество в России» /- Л.М. Дробижева. - Сайт Института социологии РАН <http://www.isras.ru/>
3. Фельдштейн, Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования / Д.И. Фельдштейн. – 2011. – №1(26). – С. 45–54.
4. Фельдштейн, Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Проблемы современного образования / Д.И. Фельдштейн. – 2010. – №2. – С. 4–12.

Свечкина Д.Г., Истратова О.Н.

(ФГОУ ВПО «Южный Федеральный Университет», г. Ростов-на-Дону)

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ К РОДИТЕЛЬСТВУ СОВРЕМЕННЫХ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ

Готовность молодых людей к семейной жизни и родительству обусловлена современными тенденциями, наблюдающимися в институте семьи: не уменьшающееся количество разводов, повышение возраста матери при рождении первого ребенка. По сравнению с серединой 1990-х годов втрое увеличилась рождаемость у женщин 35-39 лет [7], что, скорее всего, связано с возможностью получения экономической поддержки от государства (материнский капитал). Современный брак все больше ориентируется на удовлетворение потребностей молодых людей в интимном и неформальном общении, а не рождении и воспитании детей[3]. Все эти факты свидетельствуют об актуальности изучения становления современного молодого человека как семьянина и родителя, что является одной из возрастных задач молодости. Поэтому все чаще ставится проблема готовности молодежи к родительству. Сегодня актуальность этой проблемы звучит и в гендерном аспекте, поскольку происходит подмена ценностей молодых людей, феминизация мужчин и

маскулинизация женщин. Это может оказывать непосредственное влияние на искаженное формирование родительских установок и представление о мужских и женских ролях при создании и поддержании семьи, что в дальнейшем может привести к негативным последствиям и нанести непоправимый урон на сформированные семейные и детско-родительские отношения. Для того чтобы изучить готовность к родительству у современных молодых людей, необходимо проанализировать понятия родительства и готовности к нему в психологии.

До сих пор не существует единого мнения о том, что же такое родительство. Г.С. Абрамова [1] рассматривает родительство как социальные роли отца и матери, и их освоение – это главная жизненная задача развития человека в период взросления. И.С. Кон [4] определяет родительство как взаимосвязь таких явлений, как любовь и привязанность к детям, специфические родительские роли, которые диктует культура. Р.В. Овчарова, всесторонне изучив родительство как феномен, дает следующее определение: «родительство – интегральное психологическое образование личности (отца и/или матери), включающее совокупность ценностных ориентаций родителя, установок и ожиданий, родительских чувств, отношений и позиций, родительской ответственности и стиля семейного воспитания»[5, с.22]. К.Н. Белогай [2] рассматривала родительство в гендерном аспекте в структуре родительского отношения и выявила различия в мотивационно-потребностной, поведенческой и функциональных сферах материнства и отцовства: так главными мотивами отцовства являются мотивы самоизменения, а мотивами материнства – мотивы, связанные с развитием отношений с партнером. Кроме того, женщины значительно чаще мужчин видят в ребенке смысл своей жизни.

В психологии достаточно хорошо изучен феномен материнства, в отличие от отцовства. У девушек выше желание иметь детей, чем у мужчин. Возможно, это связано с ранним ориентированием девочек на развитие материнских чувств, а мальчиков – на функцию защитника и добытчика. По результатам исследований К.Н. Белогай, женщины-респонденты считают, что в содержание их материнской роли входит: любовь, забота, ласка и тепло, а уже после – воспитание, знания, навыки, образование и т.п. Что касается мужчин, то они считают, что должны давать своим детям любовь, знания, нравственное воспитание, умение выжить, защиту (редкий ответ), дорогу в будущее, крепкий характер, деньги и уважение к себе.

Гендерная готовность к родительству рассматривается как готовность мужчины и женщины к роли родителя. По мнению психологов, содержание родительской сферы мужчин и женщин различаются.

По Г.Г. Филипповой [6], материнство понимается как особая потребностно-мотивационная сфера, являющаяся частью репродуктивной потребностно-мотивационной сферы, которая, в свою очередь, состоит из

трех блоков: эмоционально-потребностного (потребность в общении с ребенком, его защите, в целом – в материнстве); ценностно-смыслового (отношение к ребенку и материнству как к ценности) и операционального, включающего специфические для данной сферы способы поведения и средства удовлетворения потребностей.

Опираясь на структуру материнства, предложенную Г.Г. Филипповой, было дано определение отцовства как системное образование, имеющее свою структуру и функции.

Для объяснения структуры отцовства мы использовали структуру личности, предложенную В. В. Столиным, выделив три уровня характеристик – конституциональный (биологическое строение организма), индивидуальный (культурно обусловленное идеальное представление об отцовстве как социальной роли) и собственно личностный (сформированные ценности, потребности, мотивы и отношения как основа реального родительства).

Психологическая готовность к родительству – это скорее внутренняя позиция будущего отца и матери к осознанному принятию будущих ролей и готовность к появлению ребенка в семье. Поэтому исследователи выделяют компоненты, которые входят в структуру психологической готовности к родительству: когнитивно-рефлексивный, личностный и эмоционально-регулятивный.

Для того чтобы определять уровень готовности к родительству, необходимо понимать, что включается в эту готовность. Это желание иметь ребенка от своего партнера, сформированность образа о будущих ролях, а также их осознанное принятие, наличие личностных качеств, способствующих эффективному родительству, позитивная оценка себя как родителя в будущем, а также позитивный настрой на будущего малыша.

Таким образом, исследование психологической готовности включает в себя исследование не только знаний, умений и навыков будущего родителя о воспитании ребенка, но и исследование эмоционального отношения к себе и будущему ребенку. Перспективой нашего исследования является эмпирическое обоснование выделенных компонентов психологической готовности к родительству у современных юношей и девушек в контексте решения ими возрастных задач развития.

Литература:

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М.: Академия, 1998. – С. 551–576.
2. Белогай, К.Н. Некоторые аспекты изучения гендерных различий в структуре родительского отношения // Перинатальная психология и психология родительства / К.Н. Белогай. – 2004. – № 2. – С. 31–49.
3. Истратова, О.Н. К вопросу изучения готовности к родительству современной молодежи // Безопасность и развитие личности в образовании / Материалы II-й Всероссийской научно-практической конференции (г.

Таганрог, 14-16 мая 2015 г.) / О.Н. Истратова, Л.А. Карнаух. – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2015.– С.196-199.

4. Кон, И.С. Этнография родительства / И.С. Кон. – М.: Высшая школа, 2001. – 199 с.

5. Овчарова, Р.В. Родительство как психологический феномен: учеб. пособие / Р.В. Овчарова. – М.: МПСИ, 2006. – 496 с.

6. Филиппова, Г.Г. Психология материнства: Учебное пособие / Г.Г. Филиппова. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 240 с.

7. Щербакова, Е.М. Россия: демографические итоги 2013 года / Е.М. Щербакова.http://www.perspektivy.info/srez/val/rossija_demograficheskiye_itogi_2013_goda_chast_i_2014-06-04.htm.

Кисляков П.А., Таранец А.Н.

(ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет», г. Таганрог)

РОЛЬ ВООБРАЖЕНИЯ В БЕЗОПАСНОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Академик РАО Д.И. Фельдштейн, опираясь на данные, полученные в ходе исследований, проведенных в Психологическом институте РАО, Московском психолого-педагогическом университете, факультете психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, Институте психологии РАН, Гуманитарно-художественном институте Нижегородского архитектурно-строительного университета, указывал, что социокультурные процессы, преобразовавшие общество, объективно обусловили качественные психические, психофизиологические, личностные трансформации в развитии современного ребенка. А именно, «резко снизилось когнитивное развитие детей дошкольного возраста»; «отмечается сужение уровня развития сюжетно-ролевой игры дошкольников»; «ухудшаются возможности избирательного внимания, снижается способность к избирательной оценке значимости информации, уменьшается объем рабочей памяти», и наконец, «фиксируется неразвитость внутреннего плана действия и сниженный уровень детской любознательности и воображения» [4].

Одним из важнейших процессов, влияющим на становление личности ребенка, является воображение. Воображение представляет собой отражение реальной действительности в новых непривычных сочетаниях и связях. Оно занимает промежуточное положение между восприятием и мышлением, мышлением и памятью. Благодаря этому компоненту психической деятельности, мы можем позволить себе

планировать что-либо, представлять какие-то образы, вспоминать картины прошлого, творить и создавать что-то новое на протяжении всей нашей жизни. Эта способность развивается особенно интенсивно в возрасте от 3 до 10-12 лет. Именно в этот период нужно приложить усилия, чтобы развить у ребенка воображение, если же этого не делать, то в последующем наступает быстрое снижение активности этой функции. У него уменьшается способность фантазировать, а, следовательно, обедняется личность, пропадает интерес к творческой деятельности, искусству, снижаются возможности творческого мышления и т.д.

Начиная с трех лет, ребенок может одновременно сосуществовать в двух разных реальностях – в привычном мире окружающих предметов, где распоряжаются и оберегают взрослые, и в мире воображаемом. Он тоже реален для ребенка, но невидим для других людей. Одни и те же предметы присутствуют в обоих мирах сразу, имея в них разные сущности [1]. Удивительным свойством детского мироощущения в данный период оказывается то, что большинство значимых предметов, окружающих его в обыденной жизни, представляются в фантазиях героями множества событий.

Сейчас, к сожалению, родители очень мало времени уделяют развитию этого важнейшего процесса, не подозревая, насколько он важен в развитии ребенка. Развитию детского воображения на протяжении веков способствовали игры и прикладное творчество. Ребенок, играя с предметами окружающего быта, формировал образы, моделировал реальность, планировал деятельность (например, представлял их в виде животных, людей и пр.). Сегодня родители стремятся, чтобы у детей были «идеальные» игрушки, полностью идентичные настоящим предметам в реальном мире. За последние 20 лет, вследствие стремительного развития технологий, индустрия игрушек изменилась до неузнаваемости. Массовое производство и потребление привело к детализации и натурализации игрушки, вследствие чего детям все меньше приходится воображать образ и поведение героя.

Самые яркие воспоминания детства – сказки, рассказанные на ночь тихим мелодичным голосом мамы, и веселые персонажи, рожденные зачастую сказочным воображением. Сказка способствует развитию воображения ребенка. Сказка – незаменимый инструмент формирования его личности. То, что ребенок видит и слышит, является первыми опорными точками для его будущего творчества. Он накапливает материал, из которого впоследствии будет строиться его воображение [2]. Вместе с тем другой негативной тенденцией современного информационного общества стала замена устного рассказа сказок и чтения книг, способствующих развитию воображения (посредством представления персонажей, интерьера, природы и пр.) разнообразными аудиовизуальными гаджетами (планшетный компьютер, смартфон и пр.).

Нарастающее преобладание мультимедийных вариантов информации (мультфильмы, «3D»-анимация, компьютерные игры и пр.) над речевыми можно назвать серьезной угрозой безопасному развитию ребенка. При просмотре современных мультфильмов, особенно западных, ребенку, глядя на красивые картинки, где прорисованы даже самые незначительные и мелкие детали, не хочется ничего додумывать или дорисовывать в воображении, потому что и так все идеально. Другими словами, ребенку и его воображению в современных мультфильмах делать нечего. Можно утверждать, что сегодня под влиянием примата образных вариантов информационного воздействия подрастающее поколение невольно уходит от сложных и высоких возможностей психики, приобретенных на эволюционном пути, к более простым, примитивным. В результате, как показали исследования японских нейрофизиологов, у завязых «телеманов» неостребованными оказываются некоторые участки мозга, а у любителей компьютерных игр тренируются только реакции, практически не применимые в реальной жизни. Подрастающее поколение все хуже владеет родной речью: дети затрудняются объединять слова в предложения, правильно строить фразы и выражать свои мысли. Причина в том, что их главным «собеседником» становятся телевизор и компьютер [3].

Воображение является непременным условием становления тех черт личности, которые выражают отношение к самому себе, т.е. самооценку и отношение к другим людям. Оно программирует в соответствии со сложившейся самооценкой поведение человека в новых условиях. Следует заметить, что эмпатия, чуткость в отношении к людям, такт в подходе к ним невозможны без воображения. Чтобы быть чутким, нужно на основе знаний о жизни и характере человека вообразить (представить себе) его душевное состояние в данный момент. Таким образом, воображение имеет большое значение в формировании социально-психологических качеств личности.

Таким образом, воображение играет очень важную роль и тесно связано с безопасным развитием личности ребенка. Оно расширяет человеческое познание с самого раннего детства, а также оказывает существенное влияние на развитие личностных качеств. С помощью воображения ребенок осваивает новый жизненный опыт. Именно этот психический процесс является неотъемлемым компонентом любой формы деятельности ребенка и его поведения в целом.

Литература:

1. Данилкина, И.И. Онтология визуального воображения // Аналитика культурологи / И.И. Данилкина. - 2009. № 15.
2. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Практикум по сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2000. – 310 с.

3. Петров, С.В. Информационная безопасность. Учебное пособие / С.В. Петров, П.А. Кисляков. – М., 2011.

4. Фельдштейн, Д.И. Современное детство как социокультурный и психологический феномен // Universum: Вестник Герценовского университета / Д.И. Фельдштейн. - 2012. № 1. С. 20-29.

Зинченко Е.В., Копцева О.С.

(ФГОУ ВПО «Южный Федеральный Университет», г. Ростов-на-Дону)

СОЗАВИСИМОСТЬ У МОЛОДЫХ ЖЕНЩИН В СВЯЗИ С ИХ ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ

Созависимость - один из видов аддиктивного поведения, предполагающий взаимную зависимость людей друг от друга. В узком смысле под созависимостью понимаются негативные изменения в личности и поведении родственников, как следствие зависимого поведения кого-либо из членов семьи [4]. А.Ю. Егоров полагает, что в случае длительного сохранения аддиктивного поведения у кого-либо из членов семьи, у родственников аддикта, в свою очередь, могут появляться серьезные проблемы и развиваться состояние созависимости» [1].

В современной психологии различают три вида аддикций отношений: любовные, сексуальные, избегания. Все они тесно соприкасаются друг с другом. Любовной аддикцией является аддикция отношений с фиксацией на другом человеке. Как правило, такие отношения возникают между двумя созависимыми людьми, т.е. соаддиктивными. Наиболее характерные соаддиктивные отношения развиваются у любовного аддикта с аддиктом избегания. В.Д. Менделевич отмечает, что в таких отношениях на первом плане интенсивные эмоции и экстремальность. Созависимые отношения могут возникать между родителем и ребенком, мужем и женой, друзьями, исполнителем и клиентом и так далее» [3]. Любовная аддикция может быть рассмотрена как вариант созависимых отношений. Ее характерными признаками являются: 1) уделение объекту аддикции большого количества времени и внимания; 2) переживания выдуманных ожиданий в отношении другого человека, во власти которых находится аддикт; 3) аддикт перестает заботиться о себе; 4) полное безразличие в отношениях с родными и близкими; 5) наличие у аддикта серьезных эмоциональных проблем, в центре которых стоит страх, который он подавляет [2].

Целью исследования стало изучение личностных особенностей женщин в связи с их склонностью к созависимости. Эмпирическим объектом выступили 50 женщин в возрасте от 18 до 35 лет. Среди них 25

состоящих в браке, и 25 незамужних. Методический инструментарий: тест А.Ю. Егорова на выявление любовной аддикции, опросник для определения склонности к созависимым отношениям Б. Уайнхолда, опросник К. Леонгарда-Н. Шмишека для выявления акцентуаций личности. Достоверность результатов обеспечивалась использованием методов математической статистики: коэффициента ранговой корреляции Спирмена, непараметрического U-критерия Манна-Уитни. Применялись компьютерные программы Microsoft Office Excel 2007; Statistica 6.

Сравнительный анализ созависимости и любовной аддикции у замужних и незамужних женщин по критерию Манна-Уитни показал отсутствие различий между двумя этими группами. Для всей группы испытуемых женщин установлена корреляционная связь между созависимостью и любовной аддикцией ($R=0,91$, $p\leq 0,05$), следовательно, у женщин с высокой степенью созависимости наблюдается высокая степень любовной аддикции. Также установлены корреляционные связи между созависимостью, любовной аддикцией и гипертимным типом акцентуации; эмотивным; тревожным; демонстративным; застревающим; педантичным; циклоидным; возбудимым; экзальтированным типами акцентуаций. Женщины с гипертимным, демонстративным, циклоидным, возбудимым типами акцентуаций, согласно результатам, не склонны к созависимости и любовной аддикции. А респонденты с эмотивным, тревожным, застревающим, педантичным, экзальтированным, типами акцентуаций подвержены созависимости и любовной аддикции. Следовательно, такие личностные особенности как подвижность, общительность, самостоятельность, демонстративность, стремление к лидерству, импульсивность, раздражительность, вспыльчивость, свойственны женщинам, не имеющим склонности к созависимости и любовной аддикции; а эмоциональность, чувствительность, повышенная тревожность, робость, неуверенность в себе, недоверчивость, подозрительность, мнительность, добросовестность, аккуратность, серьезность, коммуникабельность, патетичность – личностные особенности женщин, склонных к построению созависимых отношений.

Далее нами рассматривались корреляционные связи показателей выраженности акцентуаций и личностных особенностей отдельно в группах замужних и незамужних женщин. Были установлены некоторые различия в наличии данных связей в этих двух группах. Замужние женщины с гипертимным, демонстративным типами акцентуаций не склонны к созависимости и любовной аддикции. А респондентки с эмотивным, застревающим, педантичным типами акцентуаций подвержены созависимости и любовной аддикции. Незамужние женщины с демонстративным, гипертимным и циклоидным типами акцентуации не склонны к созависимости. А респонденты с застревающим, педантичным,

эксальтированным и тревожным типами акцентуаций подвержены созависимости.

В результате эмпирического исследования были сформулированы следующие выводы:

1. У женщин с высокой степенью созависимости наблюдается высокая степень любовной аддикции.

2. В вероятности возникновения любовной аддикции и созависимости у замужних и незамужних (имеющих партнера) женщин нет существенных различий.

3. Акцентуация характера выступает фактором, детерминирующим возникновение созависимых отношений.

4. В целом, женщины с гипертимным, демонстративным, циклоидным, возбудимым типами акцентуаций не склонны к созависимости и любовной аддикции. А респонденты с эмотивным, тревожным, застревающим, педантичным, эксальтированным типами акцентуаций подвержены созависимости и любовной аддикции.

5. Незамужние женщины с демонстративным типом акцентуаций не подвержены формированию созависимости и любовной аддикции.

6. Замужние женщины с эмотивной акцентуацией подвержены созависимости и любовной аддикции.

7. Незамужние молодые женщины с выраженной эксальтированной и тревожной акцентуациями подвержены формированию созависимости и любовной аддикции.

Практическая значимость полученных результатов заключается в возможности их использования для профилактики возникновения созависимых отношений, в том числе, любовной аддикции.

Литература:

1. Егоров, А. Ю. К вопросу о новых теоретических аспектах аддиктологии // Наркология и аддиктология: Сб. науч. тр. / Под ред. проф. В. Д. Менделевича / А. Ю. Егоров. – Казань: Школа, 2004.
2. Ильин, Е.П. Психология любви / Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2012.
3. Смагин, С. Ф. Аддикция, аддиктивное поведение / С. Ф. Смагин. - СПб: МИПУ, 2000.
4. Уайнхолд, Б. Освобождение от созависимости / Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд. – М.: Класс, 2008.

Короткова Н.В.

(НОУ ВПО «Гуманитарный университет», г. Москва)

ВЛИЯНИЕ ПРИВЯЗАННОСТИ К МАТЕРИ НА ДИНАМИКУ СТАНОВЛЕНИЯ САООТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Проблема становления самооотношения личности на сегодняшний день является особенно актуальной для отечественной и зарубежной психологической науки. Адекватно сформированное отношение к себе является одним из основных условий становления субъектности личности, ее самоактуализации во всех сферах жизни. Положительное самооотношение способствует формированию позитивной Я-концепции, оказывает влияние на волевую саморегуляцию, коммуникацию, благоприятствует развитию адаптационных возможностей в обществе, определяет всю деятельность личности в целом.

Самоотношение отражает особенности отношения личности к собственному «Я». В настоящее время в психологии отсутствует единство в определении феномена самооотношения. Обобщая существующие точки зрения по терминологической проблеме, можно выделить три основных подхода к данному феномену: рассмотрение самооотношения как аффективного компонента самосознания, как черты личности и как компонента саморегуляции и саморазвития [5].

Фундамент эмоционально-ценностной подсистемы самооотношения составляет жизненный опыт эмоциональных отношений со значимыми людьми, прежде всего, с родителями. Именно в процессе взаимодействия с ними у ребенка закладывается основа для благоприятного или неблагоприятного развития отношения к себе [7]. Изучением влияния детско-родительского общения на особенности самооотношения ребенка занимались такие исследователи, как Божович Л.И., Куперсмит С., Лейнг Р., Пахальян В.Э., Соколова Т.В., Фидгор Г. и др. Вместе с тем представляет особый интерес исследование феномена эмоциональной привязанности к матери в контексте становления самооотношения.

Основоположник теории привязанности Дж. Боулби определяет привязанность как близкую связь между двумя людьми, не зависящую от их местоположения, длящуюся во времени и служащую источником их эмоциональной близости [2]. На настоящий момент в психологической науке существует общепринятая классификация М. Эйнсворт, выделяющая четыре типа привязанности. Это один надежный и три ненадежных типа: избегающий, тревожно-амбивалентный и дезорганизованный.

На основе близких отношений со взрослым, к которому ребенок ощущает привязанность, происходит формирование первичного самоощущения и эмоционально окрашенного образа Я. Согласно

исследованию Н.В. Матушевой, в дошкольном возрасте взаимосвязь между характером отношений с матерью и особенностями самоотношения и самопринятия ребенка достаточно четко прослеживается. В частности, дошкольники с надежным стилем привязанности к матери считают себя симпатичными большинству окружающих и легкими в общении, в отличие от детей с ненадежным типом привязанности [6]. Обнаружена связь типологических различий привязанности к матери со спецификой самооценки младших школьников, рассмотрено влияние стиля привязанности на эксплицитную и имплицитную самооценку младших школьников [1].

Г.В. Бурменская, И.А. Борисова и Е.В. Пупырева сделали вывод о том, что самооценка у младших школьников с надежным типом привязанности к матери по ряду параметров значительно выше, чем у детей с ненадежным типом. Кроме того, самооценка у детей с ненадежным стилем привязанности отличается неустойчивостью. У младших школьников с тревожно-амбивалентной привязанностью присутствует тенденция к неадекватному занижению самооценки, а у детей с избегающим типом встречались как неадекватно заниженные, так и завышенные самооценки, что свидетельствует о включении защитных механизмов идеализации и вытеснения [3].

Основываясь на вышеуказанных исследованиях, можно сделать вывод о том, что привязанность к матери (или другому замещающему ее лицу) продолжает оказывать огромное влияние далеко за пределами раннего детского возраста, хотя и не самым прямым образом. Забота, отзывчивость и эмоциональное отношение матери к ребенку, как правило, являются устойчивыми характеристиками и формируют тенденцию к стабильности и закреплению исходной модели на последующих этапах развития личности. Однако, несмотря на данную тенденцию, привязанность к матери не следует рассматривать как нечто неизменное. Характер привязанности может меняться под воздействием важных событий и существенных трансформаций в значимых отношениях в подростковом и даже взрослом возрасте [2]. На данный момент существуют немногочисленные зарубежные исследования, свидетельствующие о возрастании частоты изменений типа привязанности в подростковом и юношеском возрастах [4].

Таким образом, в процессе онтогенеза структура личности ребенка и, в частности, его самоотношение формируются в условиях определенного типа привязанности, который вместе с другими факторами накладывает на них свой отпечаток. Возникший стиль привязанности как базовое личностное образование опосредует становление более поздних новообразований, что и объясняет сильный и отдаленный по времени эффект привязанности. Учитывая значительные различия между надежным и ненадежными типами привязанности к матери, становится

очевидным их мощное влияние на динамику становления самоотношения личности. В связи с этим возникает необходимость дальнейших исследований, в том числе лонгитюдных, для выявления динамики развития феноменов самоотношения и привязанности в контексте становления личности.

Литература:

1. Борисова, И.А. Особенности самооценки младших школьников с разными типами эмоциональной привязанности к матери: Автореф. дис. ... канд. психол.наук / И.А. Борисова. - М., 2007.
2. Боулби, Дж. Привязанность / Дж. Боулби. - М.: Гардарики, 2003.
3. Бурменская, Г.В., Борисова И.А., Пупырева Е.В. Привязанность ребенка к матери и особенности его самооценки // Материалы Всероссийской научной конференции «Психологические проблемы современной российской семьи» в 3-х частях. Ч.1. / Г.В. Бурменская, И.А. Борисова, Е.В. Пупырева. - М.,2003.С. 202-207.
4. Бурменская, Г.В. Мирвосприятие детей с разными типами привязанности к матери / Г.В. Бурменская. - // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. 2011. № 2. С. 21-35.
5. Колышко, А.М. Психология самоотношения: Учеб. Пособие / А.М. Колышко. Гродно: ГрГУ, 2004.
6. Матушевская, Н.В. Теория привязанности: история и современное состояние исследований / М.В. Матушевская. - // Перинатальная психология и психология родительства. 2005. №2. С. 40-79.
7. Тарасова, Л.Е. Влияние детско-родительских отношений на самоотношение ребенка // Проблемы социальной психологии личности – Саратовский Государственный Университет им. Н.Г. Чернышевского / Л.Е. Тарасова. - 2008.

Грачев В.Д., Кохан Л.И.

(ФГОУ ВПО «Южный Федеральный Университет», г. Ростов-на-Дону)

ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ РАБОТА СРЕДИ ДЕТЕЙ В ГРУППАХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Мир, в котором живет современный ребенок, образ жизни семьи, по сравнению с недавним прошлым, значительно изменился. Уровень физического и нервно-психического здоровья детей существенно снизился из-за социально-экономических проблем жизни общества, которые негативно влияют на большинство семей. По данным НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков известно, что за последнее время

число здоровых дошкольников сократилось в 5 раз, и у около 10% среди детей, поступающих в школу, функциональные отклонения достигают более 70%, хронические заболевания – 50%, физиологическая незрелость – 60%, более 20% детей имеют дефицит массы тела.

В связи с социальными и экономическими изменениями в обществе и государстве ведущим в воспитании и обучении детей становится личностно-ориентированный подход. Формирование адаптивной социально-образовательной среды предполагает создание оптимальных для каждого ребенка педагогических условий на основе личностно-ориентированного подхода. Значительное внимание в настоящее время уделяется проблеме обучения и воспитания дошкольников с ОВЗ. Это связано с увеличением количества детей с проблемами в развитии. Одной из важных целей работы педагогов в детском саду является укрепление и охрана здоровья воспитанников. Главными задачами физкультурно-оздоровительной работы считаются: физическое развитие и совершенствование техники движений ребенка и его оздоровление, а также воспитание положительного отношения к своему здоровью и развитие стремления к здоровому образу жизни[2].

Для успешной реализации задач физкультурно-оздоровительного блока необходимо следующее:

- создание необходимых условий для сохранения и укрепления здоровья, для полноценного физического развития детей;
- медицинский контроль и профилактика заболеваемости;
- включение оздоровительных технологий в педагогический процесс;
- обучение педагогов оздоровительным технологиям;
- специально организованная работа по физическому воспитанию и развитию двигательных навыков у детей[3].

Особое внимание в работе с детьми с ОВЗ уделяется развитию мелкой моторики пальцев рук. Применяются такие упражнения: отхлопывать ритм ладонями по столу, затем чередовать положение руки; сжимать резиновую грушу или теннисный мяч; разгибать и загибать поочередно пальцы из кулака в кулак; ладонь-ребро (одной и двумя руками); воспроизводить различные движения правой и левой руки[1].

Планируя работу с детьми с ОВЗ, необходимо четко представлять реальность физических возможностей каждого ребенка.

Подвижная игра – одно из самых любимых занятий дошкольников. Она должна быть правильно подобрана с учетом возможностей ребенка. Подвижные игры нормализуют моторную функцию ребенка, повышают активность, развивают подражательность, формируют игровые навыки, поощряют творческую активность детей. Педагог принимает активное участие в игре - помогает, подбадривает, отмечая малейшие успехи. Необходимо проявлять терпимость к детям, которые не могут или не понимают задания[2].

Таким образом, правильно выстроенная работа по физическому развитию детей с ограниченными возможностями здоровья в детском саду способствует укреплению здоровья и физическому развитию детей, закрепляет успехи ребенка, достигнутые в коррекционно-развивающей работе.

Литература:

1. Филиппова, С. О. Физическое воспитание и развитие дошкольников : учеб. пособ. для студентов сред. пед. учеб. заведений / С. О. Филиппова. – М. : Академия, 2007. – 224 с.
2. Фомина, А.И. Физкультурные занятия и спортивные игры в детском саду / А.И. Фомина. - М.: 1974г.
3. Хухлаева, Д.В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста / Д.В. Хухлаева. - М.:1976г.

Крищенко Е.П.

(ФГОУ ВПО «Южный Федеральный Университет», г. Ростов-на-Дону)

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВРЕМЕНИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Ведущей потребностью ранней юности является, как известно, личностное и профессиональное самоопределение, предполагающее осмысление временной перспективы [1], построение жизненного плана, осознание себя во времени [2]. Удовлетворение возрастных потребностей личности в самоопределении предполагает осознание индивидом своего «Я» во времени жизни [3]. Поэтому особенно актуальным в ранней юности становится построение в самосознании человека «субъективной картины жизненного пути». Б.Г. Ананьев отмечал, что изучение оснований «картины мира» индивида позволяет соотнести возрастные фазы и биографические ступени жизненного пути с биологическим, психологическим и историческим временем в единую систему координат эволюции личности [4]. Проблема психологического времени в масштабе человеческой жизни получила теоретическое обоснование в работах П. Жане, Ш. Бюллер, К. Левина, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева. В последнее время интерес к данной проблематике возрастает. Психологическое время личности можно определить как субъективное отражение природных и социальных отношений в процессе восприятия изменений, оценки длительности и последствий событий, переживание отдельных свойств времени,

формирование целостного отношения личности ко времени ее жизни (Е.А. Головаха, А.А. Кроник).

Гипотеза проведенного нами эмпирического исследования особенностей восприятия психологического времени личности студентами-первокурсниками с различным уровнем доверия к себе заключается в том, что имеются значимые различия в восприятии психологического времени личности в континууме настоящего-будущего и прошедшего студентами-первокурсниками с различным уровнем доверия к себе.

В качестве методического инструментария использовались методика «Семантический дифференциал времени» Л.И. Вассермана и методика «Уровень доверия к себе» Т.П. Скрипкиной. Эмпирическую выборку составили студенты-первокурсники Академии психологии и педагогики ЮФУ.

На первом этапе исследования мы провели анализ особенностей доверия к себе в группе респондентов. Полученные эмпирические данные подверглись следующей статистической обработке. Определялось значение доверительного интервала эмпирического показателя доверия к себе. В результате чего респонденты были разделены на три группы: юноши с высоким показателем доверия к себе, со средним и низким показателем доверия к себе.

Значимые различия по семантическому дифференциалу времени у юношей с низким уровнем доверия нами получены по шкале ощущаемости времени, что указывает на то, что будущее время респондентами данной группы оценивается как период эмоциональной и интеллектуальной вовлеченности в предстоящие жизненные события.

В группе юношей со средним уровнем доверия к себе нами получены значимые различия семантического дифференциала времени в континууме настоящего-будущего-прошедшего по эмпирическим факторам эмоциональной окраски времени, величины времени, структуры времени, ощущаемости времени и средней оценки фактора настоящего, будущего и прошедшего времени. Значимость различий по фактору эмоциональная окраска времени указывает на тот факт, что будущее время (5,32) респондентами данной группы оценивается как период эмоциональной и интеллектуальной вовлеченности в предстоящие жизненные события, рассматривается как более привлекательное время, чем настоящее и прошедшее.

Значимость различий по показателю величина времени указывает на смысловую наполненность времени и насыщенность связанных со временем переживаний. Такое ощущение времени, возможно, связано с трудным периодом в жизни нынешнего первокурсника – периодом окончания школы и поступления в вуз.

Эмпирический показатель структуры настоящего времени в группе юношей со средним уровнем доверия к себе (4,31) имеет большую выраженность, чем этот же показатель в будущем и прошедшем времени. Данный показатель может указывать на тот факт, что респонденты имеют ясное и упорядоченное представление о настоящем времени, структурированности и предсказуемости событий настоящего. Окружающий мир респондентами воспринимается как относительно стабильный и безопасный.

Высокие показатели по фактору ощущаемости времени у респондентов со средним уровнем доверия к себе (5,42) отражают высокие эмоциональные связи и ожидания респондентов, связанные с будущим. Юноши имеют большие эмоциональные и интеллектуальные ожидания, связанные с будущим. Будущее воспринимается как личностно значимое и личностно причастное событие жизни.

И, соответственно, среднее значение фактора настоящего времени в группе юношей со средним уровнем доверия выше на статистически значимом уровне, чем эмпирические показатели будущего и прошлого.

У юношей с высоким уровнем доверия к себе значимые различия получены по эмпирическим показателям факторов активности и эмоциональной окраски времени. Высокие показатели по фактору активности будущего времени (5,32) свидетельствуют о том, что юноши с высоким уровнем доверия к себе рассматривают будущее как энергетически наполненный период жизни, как время ярких и насыщенных переживаний. Причем период настоящего времени (4,28) для них тоже достаточно энергетически наполнен. Что нельзя сказать о прошедшем (3,49). Прошлое оценивается как время низкой энергетической насыщенности, как время переутомления. Это мы также можем объяснить энергетическими и интеллектуальными затратами во время окончания школы и поступления в вуз.

Также отмечаются высокие показатели эмоциональной окраски времени будущего (5,36). Ожидание будущего связано с переживанием положительных эмоций и отличается яркостью, насыщенностью и может иметь как ситуативный, так и стабильный характер. Эмпирические показатели эмоциональной окраски настоящего и прошедшего времени находятся в зоне средних значений.

Литература

1. Некрасова, Е.В. Психологическое время в структуре самосознания личности в раннем юношеском возрасте. [Текст]: автореф. дис.на соискание ученой степени канд.психол. наук / Е.В. Некрасова. - М., 1988. – 26с.
2. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка/ М.Р. Гинзбург. - //Мир психологии и психология в мире.- 1995.- № 3. С. 21-27

3. Дёмина, И.А. Изучение жизненных перспектив старшеклассников в контексте субъективной картины жизненного пути. [Текст]: автореф. дис.на соискание ученой степени канд.психол. наук / И.А. Дёмина. - М., 1998. – 28с.
4. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания /Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288с.

Кудусова Т.Х., Мозговая Н.Н.

(ФГОУ ВПО «Южный Федеральный Университет», г. Ростов-на-Дону)

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ ИХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Каждый ребенок с самого рождения вступает во взаимодействие с окружающими его людьми. При взаимодействии с людьми, средой, он обучается, развивается и познает себя, то есть без социального взаимодействия ребенок не будет развиваться социально и как личность. Однако, чтобы ребенок смог включиться в активное взаимодействие с окружающими его людьми, средой он должен освоить определенный вид деятельности в каждом возрастном этапе.

Современный ребенок, указывает Д.И. Фельдштейн, обладает шестью генетически преемственными типами ведущей деятельности: у младенцев это непосредственно-эмоциональное общение, у ребенка в раннем детстве (преддошкольный возраст) это манипулятивная деятельность, у дошкольников - игровая, у младших школьников - учебная, социально признаваемая и социально одобряемая – у старшеклассника [7; с.304].

Потребность в общении возникает и отчетливо проявляется уже в первые месяцы жизни ребенка. Почвой для ее развития, как отмечал Л.С. Выготский, является то, что любая нужда младенца в другом человеке становится потребностью. Важно отметить, что уже на ранних этапах детства потребность в общении становится избирательной и ребенок будет радоваться только при виде «своих» взрослых, а при встрече с незнакомыми он не улыбается, или может отворачиваться и плакать [2; с.37]. Соответственно, так возникают первые предпочтения. Постепенно дети начинают искать эмоциональный контакт не только с взрослыми, но и со сверстниками. Уже на втором году жизни между детьми возникают разнообразные контакты, включающие в себя и положительные, и

отрицательные взаимоотношения, как утверждает Я.Л. Коломинский [3; с.312].

Из проанализированного выше можно сделать вывод, что к младшему школьному возрасту общение со сверстниками уже является одним из немаловажных факторов жизнедеятельности ребенка.

В школе, согласно Д.Б. Эльконину, у детей возникает новая структура отношений. Система «ребенок - взрослый» дифференцируется, так как система «ребенок - учитель» начинает определять отношение ребенка к родителям и отношение ребенка к детям. Однако необходимо отметить, что включение ученика в систему межличностных отношений является сложным и индивидуальным процессом. Школьники, будучи новыми членами коллектива, имеют различные индивидуальные особенности характера и мышления. Поэтому они по-разному входят в систему межличностных отношений, занимают определенное положение в коллективе [4; с.205].

Согласно Д.И. Фельдштейну, в связи с ведущей деятельностью – учебной, формируется и познавательная активность ребенка, в результате развития которой возникают следующие новообразования: произвольность психических процессов, рефлексия на собственные действия, собственное поведение. Данные новообразования являются важными аспектами в деятельности по усвоению норм взаимоотношений. Рефлексия, являющаяся «поворотом» учебной деятельности на себя, утверждает ученика, вызывает потребность в разворачивании отношений [7; с.304].

В связи с развитием рефлексии отношение к ровеснику в этом возрасте строится на основе опыта взаимных моральных оценок, примеров, идеалов, с которыми сверстник сравнивается. Партнеры по играм, общению выбираются среди сверстников потому, что они им нравятся, и нравятся они, так как соответствуют нравственным и эстетическим эталонам, создававшимся в данном обществе, утверждает А.Б. Широкова [9; с.84].

Для первоклассников, согласно Л.И. Божович, самооценки учащихся и построение взаимоотношений со сверстниками в большей степени определяются соответствием поведения одноклассников роли ученика, а основными критериями выступают успеваемость и дисциплинированность [1; с.28]. Собственно, оценивание личностных характеристик одноклассников оказывается в этом возрасте второстепенной задачей, хотя и начинает играть более значимую роль к концу начального обучения.

В исследованиях А.Б. Широковой, было выявлено, что для детей наиболее важными в других детях оказались красивая внешность, принадлежность к классному активу, щедрость. На втором месте в этом возрасте - успехи в учении и личные качества, характеризующие отношения. На третьем месте для мальчиков - физическая сила. Для

«непринятых» одноклассниками наиболее характерны неактивность, неопрятность, плохая учеба и поведение, непостоянство в дружбе, нарушение дисциплины, обидчивость [9; с.71].

Наряду с развивающейся рефлексией, у младшего школьника появляется необходимость самоконтроля, который включен во все виды деятельности - игровую, учебную, трудовую, научную, спортивную и др. [6; с.236]. Самоконтроль в младшем школьном возрасте, согласно О.П. Сергеевской, это новообразование младшего школьного возраста, проявляющееся как способность к сознательному управлению ребенком собственной психической и поведенческой активностью [8; с.165].

Однако, касательно самоконтроля младших школьников, Е.А. Рохлина в своих исследованиях показала, что у большинства младших школьников отсутствуют умение договариваться и прислушиваться к мнению партнера. Дети, работая в группах, практически не используют самоконтроль [6].

Итак, представленные теоретические размышления об особенностях развития и о новообразованиях у детей младшего школьного возраста, показывают, что в связи с новой ведущей деятельностью впоследствии формируются новообразования – произвольность психических процессов, рефлексия на собственные действия, собственное поведение, которые способствуют формированию межличностных отношений детей.

Литература:

1. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности. 3-е изд. / Л.И. Божович. – М.: Издательство НПО МОДЭК, 2001.
2. Выготский, Л.С. Проблема возраста / Л.С. Выготский. - СПб: «Союз», 1999.
3. Коломинский, Я.Л. Социальная психология школьного класса / Я.Л. Коломинский. – Минск: «РУ Аинформ», 2003.
4. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология / Л.Ф. Обухова. - Изд-во: Юрайт, 2013
5. Психология: учебник / под. ред. А.А.Крылова. – М.: Проспект, 2001.
6. Рохлина, Е.А. Исследование формирования коммуникативной культуры младших школьников / Е.А. Рохлина. - // Молодой ученый. — 2014. №1.
7. Семенюк, Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов/Под ред. Д.И. Фельдштейна: издание 2-е, дополненное / Л.М. Семенюк. – Москва: Институт практической психологии, 1996.
8. Сергеевская, О.П. Возрастная психология, Центр учебной литературы / О.П. Сергеевская. - К, 2012.
9. Широкова, А.Б. Взрослый мир детства / А.Б. Широкова, А.М. Кухарчук М., 2006.

Кузнецова Д.Т., Грачев В.Д.

(ФГОУ ВПО «Южный Федеральный Университет», г. Ростов-на-Дону)

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Изменения, которые происходят в современном обществе, требуют ускоренного совершенствования образовательных процессов, а также определения целей образования, которые оценивают государственные, социальные, моральные и индивидуальные потребности и интересы.

Полноценное, качественное образование рассматривается как важное условие достижения желаемого уровня жизни и является одним из важнейших факторов прогресса общества и социализации в целом. Образование является процессом постоянного развития человека как личности, а также способствует развитию знаний, умений и навыков, и развитию способностей принимать важные осознанные решения, совершать последовательные целенаправленные действия.

Актуальным остается мнение о том, что образование рассматривается как усвоение человеком собственной роли и статуса в обществе, а также формирование жизненных ценностей и мировоззрения в соответствии с индивидуальными целями и интересами[1].

Трудности специального образования на данный момент считаются одними из самых актуальных в работе всех подразделений Министерства образования и науки России, а также системы специальных коррекционных образовательных учреждений. Это прежде всего связано с тем, что число детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов постоянно увеличивается, в свою очередь отмечается характерная направленность качественного изменения структуры дефекта, комплексного вида нарушений у каждого отдельного ребенка.

Нарушения развития речи ребенка являются предметом исследования психологической и педагогической наук. Речь предстает как специфический человеческий способ формирования и передачи собственных мыслей, используя языковые средства[1].

Язык является непосредственным отражением мышления, включает в себя все стороны познавательной сферы с точки зрения индивидуального и общественного аспекта и закрепляет в материальной форме его индивидуальное и общественное сознание. В данном случае язык можно рассматривать как систему, в которой закладывается мировоззрение отдельного народа, его традиции и культура.

Речь обеспечивает процесс взаимодействия между людьми, вследствие этого развивается и обогащается в течение всей жизни, достигая наилучших результатов, по многочисленным исследованиям, к

35-40 годам. Все это время речевые способности проходят определенные периоды развития функций и овладения формами речевого взаимодействия и воплощения мысли.

Наиболее значительное развитие речи происходит в дошкольном возрасте. В это время происходит формирование основных компонентов речевой системы - значительное обогащение словарного запаса и накопление определенного опыта в речевом общении.

Исследования становления и развития детской речи описаны в психологической литературе, рассматривающей речь в совокупности с общим развитием личности и становлением познавательных процессов, а также как средство общения и социализации ребенка[2].

В раннем детстве речевое развитие ребенка проходит в двух направлениях: совершенствование понимания чужой речи и становление собственной активной речи.

Дети, имеющие речевые нарушения, как правило, имеют функциональные или органические нарушения в развитии центральной нервной системы[4].

У детей с органическим поражением мозга имеются следующие особенности: дети плохо переносят жару, духоту, различные поездки; часто они жалуются на головную боль, тошноту и головокружение. У большинства из них присутствуют различные двигательные нарушения: нарушения равновесия, координации движений, недифференцированность мелкой, общей и артикуляционной моторики.

Дети с подобными нарушениями быстро утомляются любым видом деятельности. Они характеризуются раздражительностью, повышенной возбудимостью, двигательной расторможенностью, не могут спокойно сидеть. Они эмоционально неустойчивы, наблюдаются аффективные расстройства, настроение быстро меняется. У таких детей нередко наблюдаются - усиление головной боли, расстройства сна, вялость, либо напротив, повышенная двигательная активность. Также детям с подобными нарушениями трудно контролировать свое поведение и деятельность.

Чаще всего, у таких детей наблюдается недостаточная сформированность внимания и памяти, в основном вербальной, сниженный уровень усвоения словесных инструкций, недостаточный контроль за регулирующей функцией речи, низкий уровень контроля за собственными действиями, нарушение познавательной активности, сниженная интеллектуальная работоспособность[3].

Дети с функциональными отклонениями в состоянии центральной нервной системы эмоционально нестабильны, дают в основном невротические реакции истероидного типа. Расстройства проявляются в ответ на какое-либо замечание, плохую оценку, неуважительное отношение со стороны преподавателей, родителей или сверстников. Их

поведение часто характеризуется негативизмом, агрессией, повышенной возбудимостью или же напротив, повышенной застенчивостью, нерешительностью, пугливостью[4].

Таким образом, недостаточно сформированная речевая деятельность отрицательным образом влияет на формирование у детей интеллектуальной, познавательной, социальной сфер. У детей, имеющих речевые нарушения, наблюдаются: низкий уровень знаний об окружающей действительности; неустойчивость внимания. Нарушения речи отрицательно влияют на формирование мыслительных процессов, операций анализа и синтеза, сравнения, обобщения, интеллектуальных способностей.

Литература

1. Ануфриев, С.И. Проблемы современной школы и пути их решения: инклюзивное образование» - материалы международной научно-практической конференции, 18-20 июня 2008 года (Томск) / Федеральное агентство по образованию, ТГПУ / С.И. Ануфриев, Л. В. Ахметова. - «Томск: ЦНТИ, 2008. 480 с.
2. Архипова, И.А. «Подготовка ребенка к школе». Книга для родителя будущего первоклассника / И.А. Архипова. – Екатеринбург, 2006.
3. Венгер, А.Л. «Психологическая готовность ребенка к школе» // Вопросы психологии / А.Л. Венгер. -1984. -№ 4.
4. Целевая федеральная программа «Дети России» с подпрограммой «Дети-инвалиды» (1992-2010гг), (<http://base.garant.ru/190869/>).

Кукулите Т.Г.

(НОУ ВПО «Санкт-Петербургского Университета управления и экономики», г. Санкт-Петербург)

ЛИЧНОСТЬ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

Проблема изучения личности занимает в системе современного научного знания одно из центральных мест. Человеческое знание является наиболее широкой на сегодняшний день системой знания, которая объединяет представителей самых разных научных направлений на основе изучения человека как целостного существа. Психология является формой синтеза естественнонаучного и социально-научного знания о человеке; она изучает личность с точки зрения ее психологических качеств. Личность представляет собой многоуровневую систему, стороны которой фиксируются при помощи частных понятий. Человек является одновременно биологической и социальной, социальной и психической

системой. Поэтому личность выступает как одно из системных свойств человека. В исследовании феномена личности психология продолжает удерживать пальму первенства среди других социально-гуманитарных наук. Психологическая наука рассматривает личность как устойчивую целостность психических свойств и процессов, характеризующих каждого отдельного человека.

В отечественных работах по общей и социальной психологии существует множество определений личности, раскрывающих с разных сторон ее «внутреннее» содержание. Так, советский психолог Б.Ф. Ломов, развивая системный подход к пониманию сущности личности, пытается вскрыть всю сложность и неоднозначность решения проблемы соотношения социального и биологического в личности [8]. С его позиции исследование развития индивида не ограничивается анализом только отдельных психических функций и состояний. Психологов, прежде всего, интересует формирование и развитие личности человека. Так, проблема соотношений биологического и социального выступает преимущественно как проблема организма и личности. Одно из этих понятий сформировалось в контексте биологических, другое - социальных наук, но оба они относятся к индивиду как представителю вида «человек разумный» и как члену общества. Но в каждом из этих понятий фиксируются в разные системы свойства человека: в понятии организм - структура человеческого индивида как биологической системы, в понятии личности - его включенность в жизнь общества. Как мы отметили, исследуя формирование и развитие личности, отечественная психология исходила из марксистского положения личности как социальном качестве индивида. Поэтому вне общества это качество индивида не существует, а потому вне исследования и анализа отношений индивид - общество не может быть понятным. Основанием личностных свойств индивида является система общественных отношений, в которой он живет и развивается. Более многообразны и многоплановы отношения психического развития к социальному. Проблема соотношения социального и биологического в психике человека многомерна, многоуровневая и динамична. Она определяется конкретными обстоятельствами психического развития индивида и по-разному складывается на разных ступенях этого развития и на разных его уровнях.

Так, в научной психологии представление о психологической сущности личности неоднократно изменялось. К концу 70-х годов XX века ориентация на структурный подход к проблеме личности сменяется тенденцией к применению системного подхода. Идеи А.Н. Леонтьева, чьи представления решали такие фундаментальные проблемы, как формирование и основы типологии личности, образующие личности и др., были достаточно актуальными. По мнению Леонтьева, личность - это психологическое образование особого типа, порождаемое жизнью

человека в обществе. Индивид, по А.Н. Леонтьеву, трактуется как целостная и неделимая отдельная особь данного биологического вида, во-вторых, особенность конкретного представителя видов, отличающая его от других представителей этого вида [1]. Свойства, присущие индивиду, в том числе генетически обусловленные, могут меняться в ходе жизни человека, однако от этого личностными они не становятся. При этом свойства индивида не переходят в свойства личности. Трансформированные, они так и остаются индивидуальными свойствами, не определяя складывающейся личности, а составляют предпосылки и условия ее формирования. Психологический подход к пониманию проблемы личности, обозначенный А.Н. Леонтьевым, нашел свое развитие в работах А.В. Петровского и В.А. Петровского. Оба ученых дают определение личности: «личностью в психологии обозначается системное социальное качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении и характеризующее уровень и качество представленности общественных отношений в индивиде» [2]. Понятие «личность» определяется свойствами, принадлежащими индивиду, причем имеется в виду своеобразие, уникальность индивида, то есть его индивидуальность. Однако, надо отметить, что понятие «индивид», «личность» и «индивидуальность» не тождественны по содержанию: каждое из них раскрывает специфический аспект индивидуального бытия человека. Так, «личность» может быть понята только в системе устойчивых межличностных связей, опосредованных содержанием, ценностями, смыслом совместной деятельности каждого из участников. Данные межличностные связи реальны, но по природе своей сверхчувственны, они проявляются в конкретных индивидуальных свойствах и поступках людей, входящих в коллектив, но к ним не сводимы.

Специфика психологического подхода к пониманию личности заключается, прежде всего, в объяснении психологических процессов и механизмов включения личности в межличностные отношения и групповые общности. Данный подход ставит акцент на взаимосвязи «внутренней» и «внешней» (поведенческой) сторон деятельности личности.

Психологический подход также позволяет исследовать личность как устойчивую целостность психических и социальных свойств, которые характерны для каждого отдельного человека; психология отражает строение «внутренней» стороны человеческой личности; в то же время в ней разрабатываются методы непосредственного анализа этой стороны личности.

Социально-психологическая характеристика личности связана с изучением психологических процессов и механизмов ее включения в социальные группы и общности.

Так, в науке о личности сложилось несколько устойчивых комбинаций таких ответов, или теорий личности. Учеными выделяются

психодинамическая, аналитическая, гуманистическая, когнитивная, поведенческая, деятельностьная теории личности. Каждая из теорий позволяет построить одну или несколько структурных моделей личности. В общем плане личность человека является интегральной целостностью биогенных, социогенных и психогенных элементов. Так, биологическая основа личности охватывает нервную систему, систему желез, процессы обмена веществ (голод, жажда, половой импульс), половые различия, анатомические особенности, процессы созревания и развития организма. Влияние культуры и структуры общностей, в которых человек был воспитан и в которых он участвует, является социальным «измерением» личности. Также важнейшими социогенными слагаемыми личности являются социальные роли, выполняемые ею в различных общностях, а также субъективное «Я», то есть созданное под влиянием воздействия других представление о собственной особе, и отраженное «Я», то есть, комплекс представлений о себе, созданный из представлений других людей о нас самих. В современной психологии нет единого понимания личности. Однако большая часть исследователей считает, что личность есть прижизненно формирующаяся и индивидуально своеобразная совокупность черт, определяющих образ (стиль) мышления данного человека, строй его чувств и поведения. Таким образом, в основе личности лежит ее структура – связь и взаимодействие относительно устойчивых компонентов (сторон) личности: способностей, темперамента, характера, волевых качеств, эмоций и мотивации. Способности, которыми наделен человек, определяют его успехи в различных видах деятельности. Темперамент определяет реакции человека на окружающий мир – других людей, обстоятельства жизни и так далее. Характер человека является определяющим в его поступках в отношении других людей. Волевая сфера личности характеризует стремление человека к достижению поставленных целей. Мотивация – это, соответственно, переживания людей и побуждения к деятельности и общению. Практически никто из психологов не возражает против того, что основным компонентом структуры личности, ее системообразующим свойством (признаком, качеством) является направленность – система устойчивых мотивов (доминирующих потребностей, интересов, склонностей, убеждений, идеалов, мировоззрения и так далее), определяющая поведение личности в изменяющихся внешних условиях. Направленность влияет не только на компоненты структуры личности (например, на нежелательные черты темперамента), но и на психические состояния (преодоление отрицательных психических состояний с помощью положительно доминирующей мотивации), на познавательные, эмоциональные, волевые психические процессы (в частности, высокая мотивация в развитии процессов мышления имеет не меньшее значение, чем способности).

Изучением особенностей личности, значимых для психологии, занимались множество зарубежных и отечественных ученых. Ряд из них оставили в своем научном наследии различные определения «личности», которые, в целом, сформировали сущность психологического подхода к изучению личности.

Литература:

1. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. - М., 1975.
2. Петровский, А.В. Основы теоретической психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. - М., 1998.
3. Психология личности в трудах отечественных психологов. Санкт-Петербург, 2000.
4. Хьелл, Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. - СПб., 1997.

Курепина К. К., Грачев В.Д.

(ФГОУ ВПО «Южный Федеральный Университет», г. Ростов-на-Дону)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ КОРРЕКЦИИ МОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

По словам В.А. Сухомлинского: «Истоки способностей и дарований детей на кончиках их пальцев. От пальцев идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли». Многими учеными, такими как Е.И. Исенина, М.И. Кольцова А.В. Антакова-Фомина было выявлено, что на становление детской речи положительно влияет развитие мелкой моторики пальцев рук.

Взаимосвязь общей и речевой моторики прослеживается в исследованиях таких ученых, как М.Е. Хватцев, П.С. Дворкина, Л.С. Выготский, И.Ю. Горской, М.В. Фомичева. В их работах показана прямая зависимость развития речи от двигательной активности ребенка, зачастую выраженная в формировании координации движений, особенно мелкой моторики

Для развития моторных функций используются не только традиционные методы воздействия, но и в своих работах С.В. Коноваленко, В.В. Коноваленко выделяют нетрадиционные формы работы, помогающие в достижении максимально возможных успехов и принадлежащих к числу эффективных средств коррекции. В связи с тем, что использование нетрадиционных методов в коррекционной работе

является комплексной деятельностью использования нового практического средства, которое направлено на достижение ребенком высокого уровня развития, что и отражает актуальную на сегодняшний день проблему.

Внедрение нетрадиционных методов в практику позволяет усовершенствовать процесс коррекции. Коррекционная работа с ребенком при использовании нетрадиционных методов становится эмоционально наполненной, динамичной, неустойчивой и разнообразной. Занятия содействуют созданию условий для речевого высказывания и восприятия.

С.В. Коноваленко, В.В. Коноваленко были выделены такие методы нетрадиционного воздействия, как:

1. Упражнение с пипеткой

Для этого упражнения используется пипетка и небольшие емкости для наливания жидкости (сподручные средства: части от конструктора, различные мелкие формочки).

2. Упражнение с пинцетом

В те же самые формочки пинцетом можно накладывать бусинки, пуговицы.

Сюда же можно отнести сортировку по форме, цвету, размеру мелких предметов, например, бусинок.

3. Шарик и пинцет

Требуется разложить при помощи пинцета шарики в формочки или в бутылки.

4. Наматывание ниток

Используются мелкие игрушечные насекомые и нитки. Ребенок сначала обматывает нитками фигурки насекомых, после этого сматывает нитки обратно в моток. Нитки в этом упражнении имитируют паутину, так что заодно можно рассказать ребенку о том, как паук охотится на букашек.

5. Зубочистка

Взрослый заранее рисует на листе бумаги какую-нибудь букву, цифру или простой рисунок. После этого лист бумаги кладется на ковер, и ребенок должен при помощи зубочистки проколоть дырочки по контуру рисунка. Когда работа будет закончена, предложите ребенку посмотреть рисунок на просвет.

6. Сортировка семян.

Требуется рассортировать различные виды семян с помощью пинцета или вручную.

7. Переливание жидкостей и не только

Научите ребенка переливать жидкости из одного сосуда в другой. Но начинать лучше с «переливания» семян, например, гороха. После этого можно учиться «переливать» песок, и только потом воду.

8. Коробочка с прищепками

Прищепки можно цеплять не только на веревочку, но и на картонную коробку. Для этих целей подойдет коробка из-под обуви или подарочная упаковка. Чтобы сделать это упражнение более интересным и полезным, я наклеила круглые стикеры с буквами по краю коробки и написала соответствующие буквы на прищепках. Задание состоит в том, чтобы найти и совместить букву на прищепке с буквой на коробке. Можно заменить буквы цифрами или геометрическими фигурами.

Изучая использование нетрадиционных методов коррекции моторных функций у детей дошкольного возраста, мы обращались к работам таких авторов, как А.Е. Белая[1], Борисенко М.Г, [2] Громова О.Н[3], Т.А. Прокопенко[4], Киселева В.А., Краузе, [5] С.В. Коноваленко, В.В. Коноваленко[6].

Внедрение и использование в логопедическую работу нетрадиционных педагогических технологий дает возможность компенсировать нарушения речи, предупредить вторичные отклонения, подготовить детей к последующему обучению в школе.

Литература:

1. Белая, А.Е. Пальчиковые игры для развития речи дошкольников/ А.Е. Белая. - М.: Владос, 1999. - 48 с.
2. Борисенко, М.Г. Наши пальчики играют/М.Г. Борисенко Н.А. Лукина.-СпБ.: «ПАРИТЕТ», 2002.-45 с.-ил.
3. Громова, О.Н. Игры-забавы по развитию мелкой моторики у детей. 50 упражнений/О.Н. Громова, Т.А. Прокопенко. - М.: Изд. «ГНОМ и Д», 2002.- 54 с.
4. Киселева В.А. Развитие тонкой моторики//В.А. Киселева. - Дошкольное воспитание.-2006.- №1.- с.12-14
5. Краузе, Е.И. Логопедический массаж и артикуляционная гимнастика/Е.И. Краузе. - М.: КОРОНА-ПРИНТ, 2011.-80 с.
6. Коноваленко, С.В. Хлоп-топ. Нетрадиционные приемы коррекционной логопедической работы с детьми/С.В. Коноваленко, В.В. Коноваленко. -М.:Изд. «ГНОМ», 2013.-32 с.

Лебеде́нко О.А.

(ФГОУ ВПО «Южный Федеральный Университет», г. Ростов-на-Дону)

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ СВОЕГО И ПРОТИВОПОЛОЖНОГО ПОЛА

Сфера общения является одним из мощных источников, определяющих психическое состояние ребенка, психическое здоровье. Взаимоотношения с другими людьми зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в детском возрасте.

В последние годы возрос научный интерес к теме влияния фактора пола на межличностные отношения детей. Это связано, прежде всего, тем, что современные требования индивидуального подхода к формированию личности не могут быть выполнены без учета психологической специфики пола ребенка.

По словам Д.И. Фельдштейна, в современном социокультурном пространстве отношения между детьми изменились, усилились «горизонтальные связи». Причинами такого состояния выступают отстраненность взрослых и несформированность навыков межличностного взаимодействия у детей младшего школьного возраста[4].

На наш взгляд, изучение проблемы формирования межличностных отношений младших школьников невозможно без анализа основополагающих документов. Так, в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования среди личностных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования отдельно выделяются: развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей; развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций[3].

Все вышесказанное подчеркивает актуальность проблемы изучения особенностей межличностных отношений младших школьников со сверстниками своего и противоположного пола и определяет потребность в ее дальнейшем исследовании.

Теоретико-методологической основой исследования явились отечественные подходы к анализу понятия межличностных отношений (В.И. Мясичев, А.В. Петровский, Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Е.П. Ильин), специфики развития межличностных отношений со сверстниками в дошкольном и младшем школьном возрасте (М.И. Лисина, Л.И. Божович,

Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, В.В. Абраменкова, Я.Л. Коломинский), основных подходов к сущности полоролевой социализации и дифференциации (Т.А. Репина, И.С. Кон, В.Е. Каган, В.В. Абраменкова), особенностей полоролевой социализации и идентичности в младшем школьном возрасте (Н.Ю. Флотская, Е.В. Лабутина, Н.П. Ковалева).

На основе теоретического анализа литературы по проблеме исследования была определена цель: изучение особенностей межличностных отношений младших школьников со сверстниками своего и противоположного пола.

В исследовании принимали участие дети младшего школьного возраста (7-8 лет) МАОУ СОШ «Эврика-Развитие» имени М.В. Нагибина г. Ростова-на-Дону. Общая выборка респондентов составила 62 человек.

Первый этап исследования состоял в изучении уровня сформированности половозрастной идентификации младших школьников. С этой целью была использована методика исследования уровня сформированности тех аспектов самосознания, которые связаны с идентификацией пола и возраста, разработанная Н.Л. Белопольской[1].

Проведенный количественный и качественный анализ исследования половозрастной идентификации младших школьников позволил нам сделать следующие выводы: все дети 7 – 8 летнего возраста соотнесли себя с соответствующим полом, т.е. правильно идентифицировали себя с полом; большинство детей (60%) оказались способны к установлению полной идентификационной последовательности; 89 % младших школьников в качестве привлекательного образа выбирали образ будущего; каких-либо значительных отличий при идентификации себя с обобщенным половым и половозрастным образом, к определению своих прошлых и будущих половозрастных ролей и построению полной последовательности образов между мальчиками и девочками выявлено не было.

Второй этап работы включал в себя изучение особенностей взаимоотношений между младшими школьниками с помощью методики Я.Л. Коломенского «Выбор в действии»[2]. В результате обработки данных мы получили: взаимность выборов респондентов составила в среднем 43% от общего количества выборов; в группу «предпочитаемых» попали 33% детей, в группу «пренебрегаемых» 29% детей и 23% опрошенных оказались «изолированными».

Значимым в процессе анализа является определить, как распределились социометрические статусы в зависимости от половой принадлежности детей: число выборов у девочек выше в численном выражении категориям «звезды» и «предпочитаемые» и ниже по численности в категориях «пренебрегаемых» и «изолированных» детей; среди мальчиков в количественном и процентном соотношении выше

число выборов «пренебрегаемых», и «изолированных» детей, а более низкие показатели по статусам «звезды» и «предпочитаемые».

Третий этап эмпирического исследования позволил проанализировать особенности межличностных отношений младших школьников со сверстниками своего и противоположного пола: среди детей 7-8 лет в межличностных отношениях со сверстниками существует ярко выраженная консолидация с детьми своего пола; положение девочек в структуре межличностных отношений несколько выше, чем положение мальчиков; предпочтительность в межличностном общении со сверстниками своего пола свидетельствует о наличии процесса полоролевой социализации, формировании некоторых психических различий мальчиков и девочек.

Полученные в ходе эмпирического исследования данные были подвергнуты математической обработке с помощью методов: хи-квадрат Пирсона, ф-критерий Фишера, критерий Спирмена. Проведенный корреляционный анализ показал, что чем лучше выражена полоролевая идентичность, тем больше взаимность выборов детей. Положительная корреляция свидетельствует о том, что чем слабее выражена полоролевая идентичность, тем чаще детьми выбирают противоположный пол.

Таким образом, предпочтительность в межличностном общении со сверстниками своего пола свидетельствует о наличии процесса полоролевой социализации, формировании некоторых психических различий мальчиков и девочек.

Литература:

1. Белопольская, Н.Л. Методика исследования детского самосознания (половозрастная идентификация)/ Н.Л. Белопольская. – М.: КОГИТО-ЦЕНТР, 2002. – 24 с.
2. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах: общие и возрастные особенности: учебное пособие/ Я.Л. Коломинский. – Минск: ТетраСистемс, 2000. – 432 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] - Режим доступа. - URL: <http://standart.edu.ru>
4. Фельдштейн, Д.И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования/ Д.И. Фельдштейн// Вестник практической психологии образования. - 2011. - № 4 (29). - С. 3-12.

Грачев В.Д., Москаленко М.И.

(ФГОУ ВПО «Южный Федеральный Университет», г. Ростов-на-Дону)

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ, ДЫХАТЕЛЬНАЯ ГИМНАСТИКА СТРЕЛЬНИКОВОЙ А.Н.

Вопрос развития детской речи является важным в общей и специальной психологии и педагогике. Это обусловлено той исключительной ролью, которую играет речь в жизни человека. Общеизвестно, что общение является одним из основных условий развития ребенка, важнейшим компонентом формирования его личности, поведения, эмоционально-волевых процессов. Решающая роль в развитии речи ребенка принадлежит речевому дыханию.

Специфику развития, тренировки и воспитания правильного речевого дыхания в логопедической работе с детьми, страдающих дизартрией, можно проследить в работах Е.И. Радиной, М.Ф. Фомичевой, Л.И. Беляковой, Н.Н. Волосковой, А.Г. Ипполитовой, А.Н. Стрельниковой, В.И. Селиверстова, М.Е. Хватцева, О.В. Правдиной, Е.Ф. Рау и других[3].

Одним из постоянных признаков у детей с нарушением речи является нарушение речевого дыхания, которое выражается в следующих показателях: недостаточный объем вдыхаемого воздуха перед началом речевого высказывания, укороченный речевой выдох, несформированность координаторных механизмов между речевым дыханием и фонацией.

Формирование речевого выдоха имеет принципиальное значение для организации плавной речи. Известно, что плавность речи - это целостное непрерывное артикулирование интонационно-логически завершенного отрезка высказывания в процессе одного непрерывного выдоха.

Учитывая то, что у детей с нарушением речи отмечается поверхностное, недостаточно регулярное дыхание, при котором мышцы грудной клетки, особенно мышцы верхнего плечевого пояса, находятся в состоянии излишнего напряжения, большинство практиков используют в коррекции заикания постановку диафрагмально-реберного дыхания, которое часто называется диафрагмальным. При этом типе дыхания особое значение имеет работа мышц брюшного пресса[1].

На сегодняшний день можно выделить и назвать множество разнообразных методик и гимнастик по развитию и становлению речевого дыхания у детей, страдающих дизартрией. Одной из самых популярных является дыхательная гимнастика Стрельниковой[2].

Дыхательная гимнастика Стрельниковой считается уникальной методикой, которая выступает не только профилактическим средством от

болезней всевозможного рода, но и эффективным их лечением. Дыхательная гимнастика для детей тем более полезна, что уже с самого раннего возраста помогает научить малыша правильно дышать, способствует его физическому развитию и укреплению иммунитета. Уникальность данной методики состоит в том, что упражнения в ней делаются одновременно с сеансом вдыхания воздуха: то есть движение приходится на вдох. Именно вдоху в гимнастике Стрельниковой и уделяется основное внимание: для ее выполнения нужно научиться коротко и шумно вдыхать – исключительно через нос со сжатыми губами. В то время, как выдох происходит спокойно и плавно, через нос или рот по желанию. По причине специфики дыхания методику Стрельниковой специалисты даже называют парадоксальной. Но при этом подтверждают ее незаменимую профилактическую и лечебную ценность[2].

Состоит она в том, что воздух, вдыхаемый согласно определенным правилам, насыщает организм кислородом, который буквально «пропитывает» ткани, заставляет кровь быстрее циркулировать по организму, разнося по нему необходимые полезные и питательные вещества. Дыхательная гимнастика для детей может совершенно спокойно использоваться утром в качестве обыкновенной зарядки, ведь оказывает бодрящее и тонизирующее действие, пробуждает организм ото сна, снимает усталость и вялость. Методику дыхания по Стрельниковой применяют для лечения и профилактики многих заболеваний дыхательной системы (в том числе, пневмонии и астмы), болезней сердечно-сосудистой системы и проблем неврологического характера[2].

Таким образом, можно сделать вывод, что дошкольникам с речевой патологией необходимо развивать объем легких, а в старшем дошкольном возрасте формировать грудобрюшной тип дыхания. Приближение этих показателей к норме позволит в дальнейшем перейти к развитию речевого дыхания.

Литература:

1. Архипова, Е.Ф. Особенности логопедической работы при дизартрии. //Коррекционная педагогика №1 / Е.Ф. Архипова. - 2004, с.36-42.
2. Кочеткова, И.Н. Парадоксальная гимнастика Стрельниковой А.Н. / И.Н. Кочеткова. - М., 2008.
- 3.Щербакова, Н.С. Методические рекомендации по развитию речевого дыхания у детей с различными речевыми нарушениями / Н.С. Щербакова. - 2012.

Муева Б.Б., Грачев В.Д.

(ФГОУ ВПО «Южный Федеральный Университет», г. Ростов-на-Дону)

РИТМОПЛАСТИКА КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД КОРРЕКЦИИ СТАТОКИНЕТИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ

Воспитание детей с проблемами в развитии на данный момент - актуальная общечеловеческая проблема. Состояние психофизического развития ребенка является одним из важных фактов интеграции его в общество, адекватного реагирования на окружающее, оптимального статуса коммуникативной и когнитивной деятельности.

Понятие «статокинетические функции» носит всеобъемлющий характер, объединяющий в единой функциональной системе афферентные анализаторы, высшие интегративные центры головного мозга и эфферентную часть нервной системы с опорно-двигательным аппаратом и мышечной системой, от состояния каждой составляющей части которой в огромной степени зависит координация движений человека и функция равновесия.

У современных детей наблюдается «двигательный дефицит», так как даже дошкольники много времени проводят в статическом положении. Данное положение вызывает утомление определенных мышечных групп, что ведет за собой нарушение осанки, искривление позвоночника, плоскостопие, задержку возрастного становления ведущих физических качеств: ловкости, быстроты, координации движений[3].

Без всякого сомнения, каждый родитель желает видеть своего малыша здоровым, жизнерадостным, гармонично развитым. Мы хотим подсказать вам короткий и правильный путь в достижении этих целей. Для этого необходимо удовлетворить потребность ребенка в движении. Главным мотивом детей в освоении и совершенствовании двигательного навыка считается интерес. Одним из инновационных методов коррекции статокинетических функций является Ритмопластика. С давних времен в педагогике известно о том, какие большие возможности заложены в синтезе музыки и пластики для воспитания души и тела. И это не только возможность для ребенка отличного времяпровождения, выплескивания накопившейся энергии, но и освоение жизненно важных умений и навыков, основа будущего физического и психического здоровья, а также создание предпосылок намеренного ведения здорового образа жизни.

Отметим, что с давних пор музыка применяется как лечебный фактор. Музыкально-ритмические занятия активизируют мышление, вовлекают и пробуждают интерес к работе вообще. Организация движений с включением музыкального ритма развивают у детей высшие психические функции, внутреннюю собранность, способствует формированию целенаправленной деятельности. В своих исследованиях многие ученые

(И.В. Евтушенко, С.М. Миловский, Е.М. Мастюкова, Е.А. Медведева и др.) показали, что занятия ритмопластикой играют огромную роль для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в их развитии. Это характеризуется тем, что для них свойственны особенности двигательной и психической сферы, которые легко поддаются коррекции инновационными средствами воздействия на ребенка[2].

Отличительной чертой данного метода является закономерная связь языка движений и музыки, сопоставления пластических средств выразительности с музыкальными. Музыка задает не только темповые, ритмические, динамические характеристики движений, но и может стать основой образного содержания. Это связано с ее природой: высокой эмоциональностью, абстрактностью языка, позволяющей широко разъяснять музыкальный образ. Итак, влияние музыки на развитие воображения происходит, прежде всего, в ходе ее восприятия, которому свойствен творческий подход.

Необходимо отметить, что основой ритмопластики служит изучение тех элементов музыкальной выразительности, которые наиболее естественно и разумно могут быть отражены в движении. Главная задача - научить детей двигаться в характере музыки, передавая ее темповые, динамические, метроритмические особенности. Точной, выразительной передачей посредством движений характера музыки достигается воплощение образного содержания музыкального произведения.

Ритмопластика – это специальное комплексное занятие, на котором происходит исправление и развитие двигательных функций средствами музыки и особых двигательных и коррекционных заданий, также улучшаются качественные характеристики движения, совершенствуются личностные качества, саморегуляция, произвольность поведения и движений. Ритмопластика – это пластичные движения, носящие оздоровительный характер, они выполняются под музыку в умеренном, неспешном темпе, с максимальной амплитудой и растяжением мышц[4].

Методика обучения детей дошкольного возраста языку ритмопластических движений во многом зависит от выбора «единиц» этого языка, с которыми необходимо познакомить детей. Подбирать предполагается довольно простые, доступные движения. Данные движения составили некоторую систему выразительных средств, позволяющую создать разнообразные танцевальные композиции. В свою очередь, хочется уделить особое внимание использованию специальных, корригирующих упражнений. Данный метод показал, что если включать в занятия с детьми корригирующие упражнения, то можно достичь исправления дефектов в осанке, то есть создать баланс мышц тела, удлинив укороченные и укрепив растянутые.

Важной целью ритмопластики является развить двигательную активность ребенка, привить основные навыки, необходимые для

дальнейшей взрослой жизни. Ритмопластика является одной из необычных форм активной терапии, средством специально подобранных методов и методик, направленных на преодоление недостатков двигательной, познавательной и эмоционально-волевой сферы детей, средствами музыкально-ритмической деятельности, построенными на сочетании движений, музыки и слова. Основными ее целями служат профилактика, лечение и исправление имеющихся отклонений в развитии ребенка[1].

Таким образом, необходимо отметить следующие ведущие направления работы с детьми на занятиях ритмопластики, способствующие развитию моторных функций, выработке правильной осанки, походки, грации движений, укреплению мышечного корсета, формированию правильного дыхания, что приводит к оздоровлению детского организма в целом: воспитательные, образовательные, оздоровительные и коррекционно-развивающие. Ритмопластика помогает усвоить музыкально-теоретические понятия, развивает музыкальный слух, память, чувство ритма, моторику, координацию движений. На занятиях воспитывается возможность восприятия музыкальных образов и умение выразительно двигаться в соответствии с заданным или придуманным образом, что способствует развитию творческих способностей детей. В своей книге «Очерки о физиологии физических упражнений» профессор Крестовников писал о том, что движения, совершаемые под музыку, выполняются легче, дыхательный аппарат работает более энергично, увеличивается глубина дыхания, повышается поглощение кислорода.

Литература:

1. Буренина, А.И. «Ритмическая мозаика» - Программа по ритмике для детей. - 2 изд., испр и доп. / А.И. Буренина. - СПб.:ЛОИРО,2000.
2. Малышева, В.Н. «Коррекционно-развивающая среда для детей дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата» В.Н. Малышева, Л.Ф. Меренкова. - М.: Школьная пресса, 2003.
3. Голицына, Н.С. «Нетрадиционные занятия физкультурой в дошкольном образовательном учреждении» / Н.С. Голицына. - М.: изд-во Скрипторий, 2005.
4. Коренева, Т.Ф. «Музыкально-ритмические движения для детей дошкольного и младшего школьного возраста» Учебно-методическое пособие / Т.Ф. Коренева. - М.: Владос, 2001.

Злобина Н.А., Грачев В.Д.

ВЛИЯНИЕ ДЫХАТЕЛЬНЫХ ГИМНАСТИК НА РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Здоровье является важнейшей ценностью, необходимой для полноценного психического, физического и социального развития человека. Если в дошкольном возрасте не будут созданы благоприятные условия для развития ребенка, то возможны проблемы с его полноценным развитием в будущем. На современном этапе развития общества проблема обучения и воспитания детей с нарушениями речи является одной из актуальных проблем специальной педагогики. Особенно актуальной проблемой является обучение и воспитание детей раннего дошкольного возраста, так как именно в этот период можно сгладить и преодолеть нарушения речи, что значительно поможет ребёнку в дальнейшей социальной адаптации и обучении в школе.

С точки зрения физиологии, дыхание – это совокупность процессов, обеспечивающих потребление организмом кислорода и выделение углекислого газа, а речевое дыхание – это дыхание в процессе речи, которое отличается от обычного дыхания такими особенностями, как: более быстрый вдох и замедленный выдох; значительное увеличение дыхательного объема; преимущественно ротовой тип дыхания и максимальное расхождение голосовых складок на вдохе, и сближение их почти до соприкосновения на выдохе.

С каждым годом увеличивается количество детей с такими нарушениями речи, как дизартрия, моторная, сенсорная алалия, заикание и ринология. По мнению авторов, таких как А. Г. Ипполитова, Н. А. Рождественская, Е. Л. Пеллингер, К. П. Бутейко, А. Н. Стрельникова, М. Норбеков и др. в коррекционных методиках для детей с указанными нарушениями нужно уделять особое внимание развитию физиологического и речевого дыхания. Логопедическое занятие нужно начинать с упражнений на активизацию и формирование правильного речевого и физиологического дыхания, т.е. с дыхательных гимнастик. Дыхательная гимнастика – это комплекс упражнений, которые направлены на формирование правильного речевого дыхания (ритмичность, плавность, сила и продолжительность выдоха). При правильном речевом дыхании человек затратит меньше мышечной энергии, но при этом добавится максимальный звук и плавность во время речи. Существует ряд методик, которые направлены на восстановление этой важной функции: «Дыхательные упражнения системы», Кацузо Ниши; К. П. Бутейко «Волевая ликвидация глубокого дыхания»; Н.Н. Исмукова

«Восстановление естественного дыхания»; «Дыхательная гимнастика» А. Н. Стрельниковой и другие.

В основе дыхательной гимнастики А.Н. Стрельниковой, развивающей дыхательную мускулатуру, лежит «гимнастика вдоха» - т.е. создание определенного сопротивления вдоху за счет напряжения мышц грудной клетки и плечевого пояса на этой фазе дыхательного цикла.

Ожидаемые эффекты после занятий:

- нормализация процессов кровообращения;
- восстановление баланса возбуждения и торможения в ЦНС;
- улучшение дренажной функции бронхов;
- восстановление нарушенного носового дыхания;
- ликвидация спаечных процессов в бронхолегочной системе;
- рассасывание воспалительных очагов и расправление спавшихся участков в ткани легких;
- восстановление нормального крово- и лимфообращения в легких;
- улучшение функций сердечно-сосудистой системы;
- исправление развивающихся в процессе заболевания различных деформаций грудной клетки и позвоночника;
- повышение общей сопротивляемости организма, его тонуса.

Популярность дыхательной гимнастики А.Н. Стрельниковой заключается в том, что комплекс упражнений прост, ясен и эффективен; практически нет противопоказаний; комплекс очень быстро и эффективно нарабатывает правильный ритм и технику нормального носового дыхания.

В заключение можно сказать, что использование дыхательных гимнастик влияет на речевое дыхание только с положительной стороны, речь становится плавной, четкой и понятной, а также нормализуется физиологическое дыхание, что немаловажно для здоровья организма человека.

Литература:

1. Белякова, А.И. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи / А.И. Белякова, Н.Н. Гончарова, Т.Г. Шишкова. — М., 2004.
2. Горчакова, А.М. Формирование воздушной струи в процессе преодоления нарушений звукопроизношения // Логопед в детском саду / А.М. Горчакова. – 2005, N 2.
3. Зубко, И.Л. О правильном дыхании // Логопед, № 4. / И.Л. Зубко. - 2007 г.
4. Медведев, Б.А. Животворящее дыхание или Мозг должен дышать! // Ростов-на-Дону, «Феникс» / Б.А. Медведев. - 2007 г.
5. Щетинин, М. Дыхательная гимнастика А. Н. Стрельниковой / М. Щетинин. - М., Метафора, 2002 г.

Перминова Н.Е., Грачев В.Д.

(ФГОУ ВПО «Южный Федеральный Университет», г. Ростов-на-Дону)

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ЗПР)

Творческая деятельность имеет большое значение для воспитания и развития детей. Продукты изобразительной деятельности ребенка (рисунки, поделки и др.) - это изображение реальности, которое отражает внутренний мир ребенка, его душевные переживания, взаимоотношения с окружающим миром в целом и с определенными людьми в частности; состояние интеллекта, его функциональность, уровень развития психических процессов, настроение. Огромную роль творческая деятельность играет в развитии ребенка с ограниченными возможностями здоровья по причине своей доступности.

В современной специальной психологии и педагогике в поиске эффективных средств коррекции специалисты все больше ориентируются на использование искусства в процессе обучения детей и воспитания с нарушениями в развитии.

Представители зарубежной педагогики Ж. Демор, Э. Сеген, О. Декроли, а также отечественные ученые А. И. Граборов, Л. С. Выготский, Т. С. Комарова, Е. А. Екжанова и др. указывали на важную роль искусства в коррекционной работе. Они утверждают, что изобразительная деятельность детей развивает их сенсорные способности, формирует мотивационно-потребностную сторону их продуктивной деятельности, способствует развитию восприятия, воображения, произвольного внимания, мелкой моторики, речи, коммуникации.

Коррекционные возможности художественной деятельности по отношению к ребенку с нарушениями связаны, прежде всего, с тем, что она является источником новых положительных переживаний ребенка, рождает новые творческие потребности и методы их удовлетворения, развивает познавательные процессы. А активация потенциальных возможностей в практической изобразительной деятельности является реализацией социально-педагогической функции искусства.

В последние годы в специальных образовательных учреждениях использование изобразительной деятельности все больше включается в коррекционно-развивающий педагогический процесс и это дает положительные результаты.

Изобразительная деятельность предоставляет большие возможности для эмоционально-эстетического, волевого и умственного развития

ребенка, для совершенствования психических функций: памяти, зрительного восприятия, мыслительных операций (анализа, синтеза, обобщения, сравнения, абстрагирования), моторики, воображения, речи.

Изобразительная деятельность дошкольников с ЗПР подводит их к осознанию того, что изобразительное искусство отражает окружающий мир, посредством линий, цвета, красок, формы. На этом этапе детей знакомят с разными жанрами и видами изобразительного искусства, представления о которых у них углубляются в процессе изображения образов, предметов.

У детей с задержкой психического развития наблюдается несовершенство цветоразличения (узнавание промежуточных цветов) и таких компонентов восприятия, как целостность, избирательность, дифференцированность, точность, осмысленность. Эти нарушения в развитии не обеспечивают полноценную изобразительную деятельность детей. Нарушение пространственных ориентировок сказывается на рисовании, наклеивании предметов и их расположении на листе. Ограниченность образов, представлений затрудняет сюжетное и предметное рисование, лепку, аппликацию. Из-за несформированности самоконтроля дети не могут уточнять и сравнивать свое изображение с образцом и давать вербальную оценку. Использование и правильное владение инструментами изобразительной деятельности (кистью, стекой, ножницами) затруднено из-за нарушений общей и мелкой моторики.

Нельзя не отметить тот факт, что без внимания и поощрения со стороны взрослых дети очень быстро утрачивают интерес к действиям с изобразительными материалами. Следовательно, не будет реализовано их возрастное стремление к самостоятельности, активности, направленное на познание окружающего мира, так как от степени элементарной подготовленности детей в изобразительной деятельности зависит своевременное начало развития их творчества на следующих возрастных этапах.

Для полноценного коррекционно-развивающего процесса необходимо целенаправленное руководство рисованием, лепкой и аппликацией. Для этого, в первую очередь, необходимо превратить обучение навыкам изобразительной деятельности в осознанное и интересное для ребенка дело.

Литература:

1. Медведева, Е.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании/ Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова. - М. : Академия, 2001.
2. Соколова, Н.Д. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия. / Н. Д. Соколова, Л. В. Калининкова. - М. : Гном, 2001

3. Доронова, Т.Н. Развитие детей от 3 до 5 лет в изобразительной деятельности / Т.Н. Доронова. - СПб. : Детство-Пресс, 2003

4. Ульяновская, У.В. Дети с задержкой психического развития / У.В. Ульяновская. - Нижний Новгород, 1994.

Д.С. Рубцова, Н.Н. Мозговая

(ФГОУ ВПО «Южный Федеральный Университет», г. Ростов-на-Дону)

ТВОРЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Многие исследователи (Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьева, В.С. Мухина и др.), говоря о развитии ребенка, в первую очередь, делают акцент на его интеллектуальных способностях, физических данных, психологических и возрастных особенностях, обуславливающих развитие личности ребенка. В данной же статье внимание будет сосредоточено на творческой деятельности школьника, на его самореализации в ней. Потому что творческая личность - это и духовно развитая личность, то есть ею осознаются собственные задатки, потенциал, талант. Она способна воплотить такие задатки в выбранном виде деятельности и умеет рефлексивно относиться как к результату своей деятельности, так и к ее процессу.

Творческую самореализацию и развитие личности изучали многие отечественные (Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Богоявленская, Я.А. Пономарев, В.Н. Дружинин, П.К. Эггельмейер) и зарубежные ученые (Т. Олпорт, Р. Кеттел, Г. Айзенк).

Стоит начать с того, что каждый человек обладает теми или иными способностями, и раскрываются они, когда человек сознательно и, имея в этом внутреннюю потребность, занимается общественно значимой не только для него деятельностью, то есть самореализуется[1].

Становление личности происходит в процессе деятельности уже в детском возрасте. Об этом говорят многие ученые и исследователи, в их число входит Д.И. Фельдштейн. Развитие деятельности он рассматривает как сложный процесс, в котором, во-первых, происходит постоянное насыщение, рост, увеличение объема потребностей, что может быть графически изображено в виде расширяющейся по вертикали воронкообразной спирали, схеме по Д.И. Фельдштейну. Во-вторых, в этом спиралевидном процессе каждый следующий момент содержит достижения предыдущих периодов, обеспечивая формирование новых образований в определенном возрасте. В-третьих, при дифференциации

процесса происходит, что важно, одновременное расширение и одной, и другой сторон деятельности человека, во взаимодействии и чередующейся актуализации которых обеспечиваются разные уровни развития личности [4,с. 304].

Особый интерес вызывает анализ структуры и динамики мотивации общественно полезной деятельности. Д.И. Фельдштейн рассматривает различные мотивы — индивидуалистские, коллективистские, групповые и индивидуально-общественные, а также мотивы, адекватные общественно значимому смыслу труда, показывая их изменения при включении подростка в общественно полезную деятельность. К 15 годам у подростков дифференцируется отношение к различным видам этой деятельности, возрастает коллективистская и индивидуально-общественная мотивация при ослаблении групповой. Это тем более важно, что на практике существует серьезное расхождение между особенностями подростка и реальной организацией воспитательного процесса. Организация общественно полезной деятельности, пишет автор, часто подменяется эклектической совокупностью отдельных мероприятий, носящих форму общественно полезных дел, в которые подростки эпизодически вовлекаются без акцента на их самостоятельность и ответственность [3,с.208]. То есть педагоги зачастую организуют всю деятельность сами, а школьнику ничего не остается, как подчиниться этой организации, а порой и принуждать себя к пустой работе, не предполагающей развития, самостоятельности и ответственности.

Соответственно, самореализация не может появиться на пустом месте или в деятельности, созданной другими. Самореализация, как сложный и многогранный процесс, начинается с желания человека реализовать свои таланты и способности. И, надо заметить, это высшее желание среди всех потребностей человека, так как, реализуя себя, свои стремления, используя собственные возможности, строя жизнь, человек растет, развивает свою личность.

Также нужно заметить, что человеку необходимо начать реализовывать свои таланты и способности и учиться находить различные способы для своей самореализации уже в детском возрасте. Детская непосредственность, любознательность, фантазия, воображение, пластичность и гибкость — это те качества, с помощью которых способности легче проявляют себя в разных сферах деятельности, а их правильно сориентированное направление воспитательным подходом и педагогическим воздействием позволяет придать форму и ярче раскрыть способности ребенка.

Таким образом, самореализоваться школьнику по силам в творческой деятельности. Это тот вид деятельности, где есть проблемная ситуация, творческая задача. Немаловажный факт, что эта деятельность социально и личностно значима для ребенка, деятельность, где он с

помощью своих личностных качеств, положительной мотивации и способностей может творить[2].

Творить любят практически все дети, потому что в процессе творчества они открывают в нем новые стороны себя, даже не создавая уникального продукта, произведения искусства. Поэтому для школьников важным моментом является их включение в процесс творчества и то социокультурное пространство, в котором они творят и могут быть оценены по достоинству взрослыми, сверстниками. Для этого необходимо пробуждать, развивать и поддерживать стремление школьников к самообразованию и реализации своих творческих способностей[1].

Также для школьника, особенно подростка, характерна потребность познать себя как личность, с ее различными качествами. Познание это происходит через самоутверждение, самовыражение и саморазвитие.

Достаточно объемная и четко систематизированная по времени нагрузка в школе не позволяет в полной мере уделить внимание тем способностям и особенностям школьников, которые не входят в рамки школьного плана. А ведь одной из важных педагогических задач является развитие личности, способной к творческой самореализации.

Поэтому внеклассная и внешкольная работа является пока наиболее благоприятными условиями для раскрытия и развития творческого потенциала личности школьника. И в этой плодотворной деятельности, создающей творческую среду в школе, непосредственное участие совместно с педагогами должен выполнять и психолог. Он как никто другой из специалистов осведомлен о физическом и психологическом развитии ребенка, о его сензитивных периодах, методах психокоррекционной и развивающей работы.

Литература:

1. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для ВУЗов / Д.Б. Богоявленская. - М.: Академия, 2002. - 320 с.
2. Бухвалов, В.А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества/ В.А. Бухвалов. — М.: Просвещение, 2000. — 167 с.
3. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе/ Д.И. Фельдштейн. - М.: Педагогика, 1989. - 208 с.
4. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / Семенюк Л.М. , Под ред. Д.И. Фельдштейна. - 2-е дополненное изд. - М.: Институт практической психологии, 1996. - 304 с.

Сахабутдинова Э.А.

(ФГОУ ВПО «Южный Федеральный Университет», г. Ростов-на-Дону)

**ОСОБЕННОСТИ ЗАКОНОМЕРНОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ
ЛИЧНОСТИ: НАПРАВЛЕННОСТЬ, ДИНАМИКА,
ИНТЕНСИВНОСТЬ ИЗМЕНЕНИЙ**

Для начала хотелось бы начать со слов Д.И. Фельдштейна, который говорил, что «Расширение и углубление психологических исследований проблемы развития личности обеспечивает все большую степень ее раскрытия, как сложного и многопланового процесса. Этот процесс является целостным по своему содержанию и характеру, совершающийся по особым внутренним закономерностям и выступающий как специфическая форма социального движения человека, основой которого является социальная сущность индивида» [4]. Тем самым автор говорит о том, что личность – это сложная система, которая может раскрыться только при полноценном взаимодействии с окружающим миром.

Главный смысл социального развития ребенка заключается в присвоении общественной сущности, включающей в себя с одной стороны самовосприятие, рефлексию, самооценку, самоутверждение, и с другой стороны – самосознание, социальную ответственность, социальные мотивы, потребности в самореализации своих возможностей, субъективного осознания себя и понимания своего места и назначения в обществе.

Все вышеперечисленные действия и степень их овладения человеком (осознание себя в обществе, видения себя в других людях, готовности к ответственному действию в окружающем мире и т.д.) составляет его «Я» по отношению к обществу. Формирование этой концепции представляет собой постоянный процесс социального развития ребенка. Изменения этого процесса будут зависеть от активности психического развития (от протекания как в предшествующий период, так и протекания в реальной ситуации) [4].

Формирование другой социальной позиции «я и общество» со стороны ребенка будет зависеть от того, насколько такая позиция актуальна в данный момент, стоит ли в приоритете у ребенка усвоение социальных норм, норм человеческих отношений, во время, которого, происходит процесс индивидуализации. Это время, когда ребенок пытается проявить себя со всех сторон, выделиться, противопоставить свое «Я» другим, растет потребность в выражении собственной позиции, пытается получить от общества максимальное признание, потребность в самостоятельности, ведется активная деятельность в занятии

главенствующего места в различных социальных группах, где его «Я» выступает наравне с другими, в результате чего происходит развитие самосознания, которое в данный момент занимает новый уровень, формирование нового уровня ответственности перед обществом и перед собой.

Индивидуальность подразумевает то, что один человек отличается от другого. У всех разные интересы, поведение, вкусы в одежде, во внешнем виде и т.д. Нет двух совершенно одинаковых людей. Эти признаки могут сохраняться очень долгое время, вне зависимости от окружающих условий. Ведь каждый человек имеет свою определённую склонность к знаниям, предметам, что-то нравится и притягивает, что-то отталкивает и не признаётся им. Это и составляет «Я»-концепцию ребенка.

Также необходимо подчеркнуть, что становление личности ребенка происходит в процессе деятельности. Деятельность представляет собой сложный процесс, в котором, во-первых, происходит постоянное насыщение, рост, увеличение объема. Во-вторых, это процесс, в котором каждый следующий момент снимает и содержит достижения предыдущих периодов, обеспечивая формирование новых образований[4]. Следует добавить, что в процессе деятельности происходит гармоничное развитие всех уровней личности.

В связи с этим С.Л. Рубинштейн предложил выделить в психологической структуре личности такую характеристику, как направленность личности, понимая под ней совокупность основных интересов, потребностей, склонностей, устремлений личности. В разных концепциях эта характеристика определяется по-разному: как «динамическая тенденция» [3], как «смыслообразующий мотив» [1], «доминирующее отношение» [2]. Она, так или иначе, выявляется в изучении всей системы психических свойств и состояний личности: потребностей, мотивов, интересов, ценностных ориентаций, убеждений и т.д. Таким образом, направленность выступает как системообразующее свойство личности, определяющее ее психологический склад [3]. Необходимо выявить закономерности развития, установить направленность, динамику, интенсивность изменений, приводящих к появлению новых характеристик. Отсюда необходима глубинная корректировка периодизации современного детства как научной основы модернизации системы образования.

Необходимо организовать поиск новых критериев «взросления» растущих людей, определить степень, характер их действия. При этом необходимо изучить факторы такого взросления: во-первых, это раскрытие предпосылок становления человека как личности; во-вторых, немаловажным является определение характера и особенностей воздействия социальной среды и системы воспитательных воздействий на личностное развитие; в-третьих, это анализ содержания и закономерностей

процесса развития человека как личности и как субъекта действия; в-четвертых - выявление условий и механизмов, при которых происходит индивидуализация и социализация в современном мире.

Таким образом, социальное развитие личности представляет собой сложный и многофакторный процесс, который непосредственно осуществляется в деятельности ребенка[4]. Поэтому необходимо раскрытие и изучение закономерностей и механизмов развития внутри стадий, периодов, этапов, фаз, изучение процессов социализации – индивидуализации. Ведь все это позволит углубленно рассматривать социальное развитие на всей обширной дистанции – от рождения до социальной зрелости человека как личности.

Литература:

1. Леонтьев, А.Н. Деятельность и личность // Вопросы философии / А.Н. Леонтьев. - М. - 1974;
2. Мясищев, В.Н. Личность и отношения человека // Проблемы личности / В.Н. Мясищев. - М., 1969;
3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: Т. 1./ С.Л. Рубинштейн. - М.: Педагогика, 1989;
4. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн. - М.: Педагогика, 1989.

Семенова Л.Э., Кожина Е.В.

(ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К.Минина», НОУ Детский Центр «Пиноккио», г. Н.Новгород)

К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ С РАЗНЫМИ СТИЛЯМИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ

Представлены некоторые результаты исследования влияния стилей родительского (материнского) отношения к детям старшего дошкольного возраста на специфику их личностного становления. В частности, показана связь благоприятных и неблагоприятных для развития ребенка стилей материнского отношения с такими аспектами социально-психологического благополучия 6-7-летних детей, как принятие в группе сверстников, а также уровень и содержательные характеристики тревожности.

Ключевые слова: стили родительского отношения, матери, социально-психологическое благополучие, старшие дошкольники.

По оценкам некоторых отечественных специалистов [2; 4 и др.], в современном обществе отсутствует единое представление о правильном

воспитании детей, а в большинстве российских семей существует, как правило, то, что психологи называют репрессивной анархией (изобилие необоснованных запретов и отсутствие последовательных требований, четкой системы поощрений и наказаний). Такое положение дел закономерно приводит к дезориентации как детей, так и самих родителей, что в свою очередь негативно отражается на социально-психологическом благополучии личности первых и проявляется в различных деструктивных способах снижения растерянности и тревоги вторых. Среди этих деструктивных способов снижения родительской тревоги психологи, прежде всего, выделяют неблагоприятные для развития ребенка стили родительского отношения [2]. Так, если обратиться к предложенной А.Я. Варга типологии стилей родительского отношения [1], то к числу благоприятных для развития ребенка современные специалисты относят принятие и кооперацию, тогда как к числу неблагоприятных – симбиоз, авторитарную гиперсоциализацию, отвержение и инфантилизацию (т.е. воспитание ребенка по модели маленького неудачника) [3].

Заметим, что в рамках своего исследования мы попытались проследить характер влияния разных стилей материнского отношения на социально-психологическое благополучие детей старшего дошкольного возраста. При этом, рассматривая социально-психологическое благополучие как сложный многокомпонентный феномен, имеющий возрастную специфику, применительно к 6-7-летним детям в качестве предмета своего исследования мы определили два его аспекта, а именно: степень принятия ребенка в группе сверстников – его социометрический статус (позиция «популярного» или «непопулярного»); уровень и содержательные характеристики тревожности.

В нашем исследовании принимали участие старшие дошкольники 6-7 лет в количестве 61 человека и их родители (матери) – также в количестве 61 человека.

Стили материнского отношения выявлялись нами по методике «Тест-опросник родительского отношения» (ОРО), разработанной А.Я. Варга и В.В. Столиным. Для изучения вышеобозначенных аспектов социально-психологического благополучия старших дошкольников в исследовании использовались следующие методики: детский вариант социометрии «Секрет» Т.А. Репиной для выявления дошкольников, популярных и непопулярных в группе сверстников; методика «Тест тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) для определения уровня и качественных характеристик тревожности старших дошкольников.

Кратко изложим полученные нами результаты.

Прежде всего, необходимо отметить, что у абсолютного большинства матерей старших дошкольников наблюдалось преобладание неблагоприятных для развития ребенка стилей родительского отношения (авторитарная гиперсоциализация – 26% испытуемых; инфантилизация –

15% испытуемых; симбиоз – 11,5% испытуемых; отвержение – 3,5% испытуемых). Иными словами, 34 ребенка (56% из числа участников нашего исследования) воспитываются матерями, демонстрирующими неблагоприятные стили родительского отношения, и только 27 детей (44% из числа участников нашего исследования) воспитываются матерями, демонстрирующими благоприятные стили родительского отношения (преобладание принятия имеет место у 23% матерей, кооперации – у 21% матерей).

Согласно данным социометрической процедуры, среди дошкольников, чьи матери демонстрируют благоприятные для развития ребенка стили родительского отношения, значительно преобладают испытуемые, принимаемые в группе сверстников, т.е. имеющие социометрический статус «популярных» (63% от общего числа детей, воспитывающихся в условиях преобладания благоприятных стилей материнского отношения), тогда как большинство дошкольников, чьи матери демонстрируют неблагоприятные для развития ребенка стили родительского отношения, оказываются в числе «непопулярных» в группе сверстников (56% от общего числа детей, воспитывающихся в условиях преобладания неблагоприятных стилей материнского отношения).

Еще более показательные результаты в плане влияния стиля материнского отношения на социально-психологическое благополучие старших дошкольников были получены относительно уровня и характера их тревожности. Так, в частности, нами было обнаружено, что подавляющее большинство 6-7-летних детей, воспитываемых матерями, демонстрирующими неблагоприятные для развития ребенка стили родительского отношения, имеют высокий уровень тревожности (65% от общего числа испытуемых этой группы), в то время как в группе дошкольников, у матерей которых преобладали благоприятные для развития ребенка стили родительского отношения, высокий уровень тревожности встречался только у 30% испытуемых. При этом предпринятый нами качественный анализ позволил убедиться в том, что особое беспокойство у детей, чьи матери проявляют неблагоприятные для развития ребенка стили родительского отношения, чаще всего вызывают именно ситуации взаимодействия со взрослым («Ребенок и мать с младенцем», «Выговор», «Игнорирование», «Ребенок с родителями») и вместе с тем повседневная ситуация «Уборка игрушек», поскольку там присутствует изображение взрослой женщины, немногим реже – ситуации, моделирующие отношения с другими детьми («Игра с младшими детьми», «Игра со старшими детьми», «Объект агрессии», «Агрессивное нападение», «Изоляция»), и в меньшей степени – ситуации, касающиеся повседневных действий («Одевание», «Умывание», «Еда в одиночестве», «Укладывание спать в одиночестве»).

Таким образом, как подтвердило выполненное нами исследование, стиль родительского отношения матери к своему ребенку-дошкольнику оказывает значительное влияние на некоторые аспекты социально-психологического благополучия его личности, среди которых социометрический статус в системе межличностных отношений со сверстниками, а также уровень и характер тревожности. Разумеется, мы вполне допускаем, что на изученные нами аспекты социально-психологического благополучия 6-7-летних детей помимо специфики материнского отношения могут влиять и другие факторы, однако для ответа на этот вопрос нужны дополнительные исследования.

Литература:

1. Варга, А.Я. Структура и типы родительского отношения: дис. ... канд. психол. наук / А.Я. Варга. – М., 1986. – 209 с.
2. Варга, А.Я. Российская семья в эпоху перемен: социально-психологическая динамика // Психолог и общество: диалог взаимодействия / А.Я. Варга. – М.: МГППУ, 2008. – С. 10-12.
3. Пороцкая, Е.Л., Спиридонов В.Ф. Выявление представлений родителей о развитии дошкольника // Вопросы психологии / Е.Л. Пороцкая. – 2004. – №4. – С. 31-39.
4. Целуйко, В.М. Психология современной семьи / В.М. Целуйко. – М.: ГИЦ «ВЛАДОС», 2004. – 234 с.

Протасова Е.К.

(ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский
государственный университет», г. Томск)

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИДЕЙ Д.И. ФЕЛЬДШТЕЙНА В РАЗРАБОТКЕ
ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННЫХ ПРОГРАММ,
НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
ПРИ УСЛОВНО-СТИЛИЗОВАННОМ ПРЕДСТАВЛЕНИИ
ИЗОБРАЖЕНИЯ**

Современное общество, находясь в «переходном состоянии неустойчивости», требует новых принципов, подходов в развитии подрастающего поколения, качественных изменений на всех этапах образования. Личность, составляющая человеческий и интеллектуальный капитал, характеризуется сегодня стремлением к саморазвитию, социальной направленностью и ответственностью, высоким потенциалом в создании нового. Именно развитию этих качеств необходимо уделять особое внимание в современном образовании, так как «именно

интеллектуальный потенциал человека определяет культурно-исторический, в том числе экономический и социально-политический потенциал страны» [1, С.13].

Возврат ценности уникальной идеи, творчества, поддержка творческих людей со стороны государства и их востребованность в различных сферах современной жизни – образовании, производстве, структурах управления – возвращают интерес молодежи к интеллектуальному и творческому труду. В организации образовательного процесса по всем направлениям подготовки стоит задача переосмысления формируемых в учебном процессе компетенций будущих специалистов в соответствии с реальными потребностями рынка труда и социальными запросами общества. Остро стоит необходимость пересмотра содержания отдельных дисциплин.

В данной статье рассматривается программа академической живописи, входящая в профессиональный цикл дисциплин направления подготовки «Графический дизайн». В соответствии с требованиями ФГОС, формированием профессиональных компетенций, запросами потребителей образовательных услуг, на кафедре дизайна Томского государственного университета в курс академической живописи была введена серия заданий условно-стилизованного, декоративного изображения. Так на 1-2 году обучения студенты изучают основы объемно-пространственного представления изображения, на 3 году осваивают принципы условно-стилизованного, декоративного изображения. Такое изображение обладает повышенной выразительностью, ясностью плоскостной трактовки форм. Именно введение цикла тем условно-стилизованного представления изображения отвечает изобразительным задачам, которые студенты-дизайнеры решают в учебной и профессиональной деятельности – работа с плоскостью, пятном и линией, поиск соотношений масс композиции, определение зрительных узлов изображения, работа над выразительностью и усилением образа изображаемого, выбор стиля представления изобразительной информации, что соответствует профессиональным задачам, определенным действующим образовательным стандартом, среди которых: владение навыками композиционного формообразования; владение различными видами изобразительных искусств и проектной графики; умение использовать навыки в концептуальном, творческом подходе к решению дизайнерской задачи [2]. Условно-стилизованное изображение рассматривается в контексте истории мирового искусства и дает понимание смыслообразования через формальные отношения композиции, эмоционально-образные возможности декоративного изображения.

Экспериментальное введение цикла задач с ориентацией на профессиональную деятельность и формирование специальных компетенций учащихся на кафедре дизайна ТГУ вызвало высокую

мотивацию студентов к дисциплине и глубокое понимание значения задач живописи в профессиональном становлении. Кроме того, введение таких заданий, как написание аналитического реферата, использование в работе творческого метода известных художников XX века, использование средств интерпретации натуры, выявление содержания через форму и образ – способствовало формированию аналитических качеств, интереса к самостоятельному поиску информации, развитию творческого потенциала и раскрытию индивидуальности [3].

Специфика художественного образования раскрывает возможности самоутверждения и самовыражения, реализует такие компетенции, определенные ФГОС 3, как стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства (ОК-4), способность к творческому самовыражению при создании оригинальных и уникальных изделий (ПК-11), способность формулировать цели и задачи художественного проекта, выявлять приоритеты в решении задач с учетом эстетических, этических и иных аспектов деятельности (ПК-9) [2].

Оценка результативности обучения с учетом нововведений и сформированности компетенций проводится по объективным показателям в рамках промежуточных и итоговых просмотров работ студентов, в которых традиционно участвует экспертная комиссия. Оцениваются такие параметры, как количество и оригинальность представленных изобразительных идей, содержательность и качество исполнения идеи в итоговой работе, чувство цвета, стиля, самостоятельность и инициатива, проявленные в ходе работы и др.

На основе данных результатов введения в образовательную программу цикла тем декоративной живописи можно сделать выводы о том, что такой переход от объемно-пространственного к условно-стилизованному представлению изображения позволяет формировать личностные качества специалиста, необходимые в профессиональной деятельности дизайнера.

Литература:

1. Фельдштейн, Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века // Социальная педагогика в России / Д.И. Фельдштейн. – 2013. № 1. С. 3-18.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 072500 Дизайн (уровень бакалавриат). Приказ Минобрнауки России от 22 декабря 2009 г. N 780.
3. Фельдштейн, Д.И. Приоритетные направления развития психологических исследований в области образования и самообразования современного человека // Вопросы психологии / Д.И. Фельдштейн. – 2003. № 6. С. 7-16.

Волкова И.В.

(ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет» , г. Н.Новгород)

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПОДРОСТКА

Проблема развития социальной ответственности растущего человека приобретает особую актуальность в современных условиях. Современная жизнь ставит перед молодежью задачи, которые требуют инициативности, стремления к самостоятельному участию в жизни общества и государства, активного включения в социальные отношения, во взаимодействие с людьми и социальными институтами в экономической, политической и духовной сферах, что, в свою очередь, требует развития социальной ответственности каждого молодого человека за себя, за своих близких, за свою страну в целом.

На сегодняшний день существует острое противоречие, сформулированное еще Б.Т. Лихачевым - противоречие «между объективной необходимостью стать гражданином, развитием чувства долга, ответственности, общественной активности, целеустремленности и субъективной трудностью такого становления из-за отсутствия жизненного опыта, волевой напряженности, развития сознательности» [2].

Подростковый возраст сенситивен к освоению и переводу в собственные убеждения и свою смысложизненную основу высших общечеловеческих ценностей; к гармонии в отношениях с собой, другими, миром в целом; к осознанию ценности, другого, к развитию чувства ответственности за окружающий мир; к нахождению своего места в социуме при сохранении оптимального баланса между социализацией и индивидуализацией, что вкуче характеризует социальную компетентность личности.

На подростковом этапе социализации источник и движущие силы развития смещаются внутрь самой личности, которая обретает способность избирательно отображать в себе внешний мир, формируя собственное мироощущение, и преодолевать внешнюю детерминацию мира, что означает формирование сложных механизмов, отвечающих за переход от внешней детерминации жизни к личностной саморегуляции и самодетерминации.

Психологическим новообразованием на данном возрастном этапе является проявление социальной активности, желание занять определенную социальную позицию и связанные с этим желанием многочисленные пробы себя в различных ролях, начинает

функционировать одно из главных психических новообразований – чувство взрослости, проявляющееся в способах деятельности, в смене как самих потребностей подростка, так и в их иерархии; в количестве и качестве переживаемых подростком жизненных ситуаций, в качестве их рефлексии, в отражении этого в качестве полученного и усвоенного жизненного опыта, в количестве и качестве попыток реализации этого опыта в преобразовании жизненного пространства, мира в целом.

Таким образом, можно сказать, что подростковый возраст является той «точкой бифуркации», с которой может начаться (или не начаться) реализация авторского замысла, путь к самореализации, формирование персонологической жизненной концепции – персонологической целостной и открытой системы стратегии, тактики, процесса жизнетворчества, модели поведения и модели отношений и взаимодействия с миром, социумом, друг с другом и самим собой.

Социальная ответственность всегда наполнена мировоззренческим смыслом, основывающимся на сознательности и идейной зрелости человека как личности. Большинство исследователей рассматривают ответственность именно в качестве личностной черты. В этических стандартах психологов США первым принципом называется ответственность как фактор высшего порядка, подразумевающая объективность и честность. Немецкий психолог Х. Хекхаузен определяет социальную ответственность следующим образом: «восприятие себя как субъекта действия в ситуации, требующей вмешательства и помощи» [9].

Развивая теорию социальной ответственности, американский психолог Джулиан Роттер ввел понятие локус-контроля, в основе которого лежит внутренний тип каузальной атрибуции (Я есть, Я причастен к событиям своей жизни, Я являюсь их причиной, Я это осознаю и принимаю, Я способен это контролировать, Я готов ответить за это), при котором субъект связывает результаты своей деятельности либо с внешними обстоятельствами (экстернальный, внешний локус-контроль), либо с собственными способностями и усилиями (интернальный, внутренний локус-контроль). Интернальность максимально раскрывает многочисленные признаки, связанные с ответственностью, но не является тождественной ей [3, 8]. С точки зрения эффективности социализации в этой схеме интересуют, прежде всего, интернальный локус-контроль как качество, характеризующее готовность личности взять на себя ответственность за действие. По определению американского психолога С. Шварца, такое проявление социальной ответственности свидетельствует о стремлении субъекта действовать в согласии со своими внутренними нормами поведения, чтобы сохранить представление о себе и избежать ущемления чувства собственного достоинства [7].

По словам Д.И. Фельдштейна, социальная ответственность - это интегральное качество личности, выражающееся в глубокой взаимосвязи

объективной необходимости выполнения общественных норм, внутренней готовности нести ответственность за себя и за других и активной реализации этой готовности в любых жизненных ситуациях, при этом, речь идет об особом понимании ответственности - ответственности не просто за себя, а за себя в общем деле, ответственности за это общее дело и за других людей, в плане актуализации себя в других, когда человеческое «Я» вовсе не растворяется в системе взаимосвязей людей в обществе, а, напротив, обретает и проявляет в нем силы своего действия. Для развития социальной ответственности необходимо сочетание внешней организации поведения с оптимизацией развития добровольной, побуждаемой нравственными мотивами деятельности [8].

Процесс формирования социальной ответственности подростка в деятельности представляет собой процесс целенаправленных влияний на поведение и деятельность подростка различных воспитательных институтов социума, воздействий детской среды как необходимого условия социального становления и нравственного развития подростка, участия самой личности как активного субъекта этого процесса, а также результат созданных условий жизнедеятельности подростков [1,4,5,7].

Согласно утверждению Д.И. Фельдштейна, критерием оценки социальной активности личности является наличие у нее потребности к «самореализации не себя в обществе, а себя для общества», т.е. социальной ответственности.

Процесс воспитания социальной ответственности личности будет эффективен, если:

- учитываются такие психолого-педагогические особенности возраста, как подростковая и юношеская сензитивность к социальным феноменам; готовность к изменениям, потребность в телесных и духовных достижениях; психолого-педагогические и социальные тенденции взросления в разных сферах жизнедеятельности; потребность в признании, характерная для личности на всех возрастных этапах; референтное восприятие группы сверстников и социально значимых взрослых;

- социальное продвижение подростка осуществляется через формирование потребности в социально значимой деятельности в социуме, развитие и реализацию лидерского потенциала, формирование готовности к выполнению своих обязанностей и использованию своих гражданских прав, установку на самостоятельный выбор и самоопределение в контексте социальных инициатив;

- создаются педагогически организованные условия и социальное пространство жизнедеятельности подростков, моделирующее структуру общественных отношений, реализуется система социальных инициатив и инициации, способствующая формированию активной позиции подростка в деятельности детских объединений.

Только обладающий развитым самосознанием человек, имеющий высокую способность к саморефлексии, усвоивший законы социального пространства, осознающий необходимость нормативного поведения, проявляет чувство ответственности, волевые качества. Воля проявляется как уверенность человека в своих силах, как решимость совершить тот поступок, который сам человек считает целесообразным и необходимым в конкретной ситуации. Осознанная линия социального поведения вырабатывается путем глубокого личностного признания и следования нравственно-духовным, гуманистическим ценностям. Здесь не может быть вакуума. Пустота заполняется либо добрыми делами, либо асоциальным, противоправным поведением.

Любые технологии и программы формирования социальной ответственности подростков будут пустыми, если во главу угла не будут поставлены задачи: изменения мотивационно-потребностной сферы подростков в сторону просоциального поведения, создание ситуации успеха, а также накопление положительного социального опыта, который будет гасить социальные страхи, отрицательным образом влияющие на формирование социальной ответственности.

Литература:

1. Кон, И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1978. – 367 с.
2. Лихачев, Б. Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей: теоретико-исторический анализ воспитательных ценностей в России в XIX и XX вв. / Б. Т. Лихачев; Самар. ин-т упр. – Самара: СИУ, 1997. – 85 с.
3. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 1999. – 456 с.
4. Плесюк, Л. П. Программа развития самосознания подростков / Л. П. Плесюк, Н. С. Смуцук // Психология и школа. – 2006. – № 2. – С. 34-47.
5. Равен, Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: пер. с англ. / Д. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
6. Социальная психология личности в вопросах и ответах / под ред. В. А. Лабунской, М. Гадарики. – М.: Гардарики, 2001. – 397 с.
7. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления: структурно-содержательная характеристика процесса развития личности: избр. труды / Д. И. Фельдштейн. – М.: Изд-во МПСИ: Флинта, 2004. – 670 с.
8. Фельдштейн, Д. И. Социализация и индивидуализация — содержание процесса социального взросления / Д. И. Фельдштейн // Возрастная психология: Детство, отрочество, юность: хрестоматия / сост. и науч. ред. В. С. Мухина, А. А. Хвостов. — М., 2000. — С. 188—195.
9. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность : пер. с нем. / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб. : Питер; М.: Смысл, 2003. – 859 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

Дубинин С.Н.

(ГОУ ВПО «Челябинский государственный университет
Костанайский филиал», р. Казахстан, г. Костанай)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ И МЕХАНИЗМЫ КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

«В концептуальной модели стимулирования психологических механизмов коррекции девиантного поведения личности» определены закономерности функционирования психологических механизмов коррекции девиантного поведения личности, рассмотрена психологическая концепция развития и функционирования этой системы.

Представленная психолого-педагогическая концепция является научно-методическим продуктом теоретического и прикладного психолого-педагогического исследования, выполненного с учетом существующих в психологической науке концептуальных подходов в изучении и понимании природы девиантного поведения. В основе предлагаемой концепции лежит новая парадигма современного социологического витализма и научная синергетическая парадигма.

Концепция социально-психологической и педагогической деятельности с подростками и молодежью девиантного поведения представляет собой взаимосвязанную систему целей, задач, методов и средств, основных направлений и сфер психолого-педагогического влияния на личность, основополагающих принципов психолого-педагогической деятельности.

Основной целью социально-психолого-педагогической деятельности по коррекции девиантного поведения обучающейся молодежи в учреждениях профессионального образования является деятельность, направленная на перестройку, реконструкцию тех неблагоприятных психологических новообразований, которые определяются как психологические факторы риска, на воссоздание гармоничных отношений личности обучаемого со средой.

Основными задачами выступили:

1. Всестороннее социально-психолого-педагогическое изучение личности обучающегося, особенностей его эмоционального реагирования, уровня учебной мотивации, социальной зрелости, структуры и функционирования системы отношений, отклонений в психической среде, в формировании отдельных свойств и функций.

2. Выявление и изучение неблагоприятных (психогенных, дидактогенных) факторов социальной среды (семья, улица, учебное заведение), травмирующих ребенка, нарушающих его социопсихическое

развитие, формирование характера и личности, социальную адаптацию и способствующих сокращению изменений реактивности. Эта задача определяется как диагностика среды и коллектива.

3. Преодоление микросоциально-педагогической запущенности, коррекция неадекватных методов воспитания (непоследовательных, противоречивых, не учитывающих индивидуальных особенностей) и отрицательных воздействий социальной среды, неадекватной физической, интеллектуальной и эмоциональной нагрузки – «терапия среды».

4. Помощь в разрешении психотравмирующих ситуаций, в формировании продуктивных взаимоотношений с окружающими, в повышении социального статуса (за счет проявления сильных и социально одобряемых качеств), в развитии компетентности в вопросах нормативного поведения. Это обеспечивается индивидуальной психотерапией и психокоррекцией детей из групп риска и детей с пограничными нервно-психическими расстройствами.

5. Воспитание высших эмоций и социальных потребностей (познавательных, этических, трудовых, эстетических), совершенствование способов психической саморегуляции, стимуляция созревания и развития интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер и отдельных психических функций, уровней общения, самосознания и деятельности, соответствующих зоне ближайшего развития (Л.С. Выготский). Эта задача решается на уровне общепедагогической психокоррекции и коррекционной педагогики.

6. Создание в детском коллективе атмосферы принятия, доброжелательности, открытости и взаимопонимания, психологической защищенности, плодотворной творческой самореализации, доверия, радости общения и познания мира, облегчающей интеграцию личности в обществе в процессе ее воспитания и самовоспитания – «терапия средой».

7. Составление рекомендаций для родителей и воспитателей по индивидуализации общепедагогического подхода к детям из группы риска, детям с психологической дезадаптацией, преневротическими расстройствами и акцентуациями характера – методический аспект психокоррекции.

Основным средством достижения главной цели социально-психологической и педагогической деятельности с молодежью девиантного поведения является создание и соблюдение условий, обеспечивающих их полноценное психическое и социальное развитие, что и будет главным условием их полноценной социальной адаптации.

Психологические сферы личности подростков и молодежи достаточно многообразны по видам и характеристикам, поэтому эффективность коррекционной деятельности имеет прямую зависимость от включения в ее систему всех личностных сфер. В таблице 1 представлено

описание сфер личности, задействованных в системе психолого-педагогического коррекционного процесса.

Коррекционная направленность всех форм и видов воспитательно - образовательной деятельности (учебная, общественная, трудовая, спортивно - оздоровительная, духовно-нравственная, художественно-эстетическая, правовая и др.) состоит в том, что девиантным обучаемым предоставляется возможность удовлетворить свои интересы, реализовывать свои потребности, проявить свои способности, оценить самого себя и быть оцененным другими в ходе участия в деятельности, выбрать приемлемую форму поведения.

Таблица 1 – Сферы личности обучаемого, включенные в систему психолого-педагогического коррекционного воздействия

№ п/п	Сферы	Формирование	Основные методы воздействия
1	Интеллектуальная	Объема, глубины, действенности знаний о нравственных ценностях: моральных идеалах, принципах, нормах поведения	Убеждение
2	Мотивационная	Планомерность и обоснованность отношения к моральным нормам: бережное отношение к человеку, сочетание личностных и общественных отношений; стремление к идеалу; правдивость; нравственные установки; цели жизни; отношение к своим обязанностям; потребность в общении	Самовоспитание
3	Эмоциональная	Характер нравственных переживаний: жалость, сочувствие, доверие, благодарность, отзывчивость	Внушение, самовнушение
4	Волевая	Волевые устремления в реализации нравственных поступков: мужество, смелость, принципиальность	Требования, упражнения
5	Саморегуляционная	Нравственная правомерность выбора: совестливость, самооценка, самокритичность, добропорядочность, самоконтроль, рефлексия	Пример, самокоррекция
6	Предметно - практическая	Способность совершать нравственные поступки, проявлять честное и добросовестное отношение к действительности, умение оценивать нравственность поступков, их соответствие моральным нормам	Организация деятельности и поведения обучаемых в специально созданных условиях (методы воспитывающих ситуаций: соревнования и др.)
7	Экзистенциальная	Сознательное отношение к своим действиям, стремление к нравственному самосовершенствованию, любовь к себе и другим, заботу о красоте тела, речи, другие	Упражнения, самовоспитание, рефлексия

Основные группы методов коррекции девиантного поведения личности.

1. Методы разрушения отрицательного типа характера: метод «взрыва» и метод реконструкции характера;

2. Методы перестройки мотивационной сферы и самосознания: а) объективного переосмысления своих достоинств и недостатков; б) переориентировки самосознания; в) переубеждения; г) прогнозирования отрицательного поведения;

3. Методы перестройки жизненного опыта: а) предписания; б) ограничения; в) переучивания; г) переключения; д) регламентации образа жизни;

4. Методы предупреждения отрицательного и стимулирования положительного поведения: а) поощрения и наказания; б) соревнования; в) положительной перспективы.

Научным основанием предлагаемой концепции психолого-педагогической деятельности по формированию механизмов коррекции девиантного поведения обучающейся молодежи являются фундаментальные теоретические положения психологии, педагогики и социологии: общая теория систем, теории мотивации человеческой деятельности, деятельного опосредования психического развития, инновационные теории, теории развития личности, теории становления личности в процессе социализации, педагогические теории и системы воспитания, подходы к исследованию психологических механизмов.

Эти положения позволили нам сформулировать основные *принципы* предлагаемой концепции: принципы комплексности изучения личности обучаемого; принципы целостного изучения состояния личности обучающегося; принципы понимания психического здоровья человека как конгруэнтного сочетания жизненных сил личности; принцип структурно-феноменологического понимания личности; принцип индивидуального подхода; принцип гуманизма; принцип личностной обусловленности социально-педагогической и психолого-педагогической деятельности; принцип взаимосвязи профессионализма и результативности деятельности; принцип культуросообразности; принцип социальной обусловленности; принцип средовой обусловленности; принцип педагогизации среды; принцип единства жизни и воспитания; принцип открытости воспитательной среды.

При построении настоящей концепции использовались положения следующих современных научных парадигм.

1. Новая парадигма современного *социологического витализма* (С.И. Григорьев, Л.Д. Демина, Ю.Е. Растов, Л.Г. Гусякова, Т.А. Семилет и др.). Исходными понятиями рассматриваемой теории выступают категории жизненных сил и жизненного пространства человека как биопсихосоциального существа, субъекта общественных отношений.

Взаимозависимость, взаимодействие данных явлений и понятий составляют фундамент системы социологического знания, изложенного в категориях социологии жизненных сил человека.

Социологический витализм ориентирует не только на осмысление относительно самостоятельных проблем социального развития человека и общества, закономерностей воспроизводства социальных сил, но также их взаимозависимости с природными процессами и явлениями, изучаемыми в системе естественнонаучного знания.

Психолого-педагогический аспект использования виталистического подхода связан с понятием «психическое здоровье» и предполагает рассмотрение следующих категорий: психологическое время личности, психическое состояние индивида, психическая активность индивида, индивидуальность, темперамент, психические аномалии, мотивация, действие, образ и др.

2. *Синергетическая научная парадигма самореализации и компетентности в развитии систем* (Г. Хакен, И. Пригожин, С.П. Капица, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий, Н.В. Старостенков, Г.Ф. Шилова, А.М. Егорычев, Е.Н. Князева, Г.Г. Кащенко и др.). Синергетический подход к сложноорганизованным системам (таковым является человек) предполагает, что нельзя навязывать путь развития, необходимо понять, как способствовать его собственным тенденциям развития, как выводить системы на эти пути. Проблема управляемого развития принимает форму проблемы самоуправляемого развития. Синергетика демонстрирует, каким образом из «хаоса», как определенного состояния системы во времени, собственными силами может развиваться новая организация. Управляемая система выдает обратную информацию (обратную связь). Эта связь может быть отрицательной и положительной. Отрицательная обратная связь дает стабилизирующий эффект, так как заставляет систему вернуться к состоянию равновесия. Положительная обратная связь приводит к раскачке, к уходу системы из равновесия, к неустойчивости. Системы в состоянии неустойчивости способны спонтанно организовывать себя и развиваться. Делается вывод, что управление должно основываться на соединении привнесенных усилий человека с внутренними тенденциями развивающихся систем. Практически это означает принятие во внимание всех компонентов человеческого «само» в деятельности любой образовательной системы.

Синергетика предлагает другим научным дисциплинам новые парадигмальные идеи: нелинейности, открытости, диссипативности – общие для физических, биологических и социальных систем. Нелинейная динамика предлагает базовые модели, новые понятия и методы, которые могут быть применены в построении стратегии коррекционной психолого-педагогической деятельности девиантного поведения молодежи. Они

могут стать основой построения новой нелинейной психолого-педагогической и социально-психологической коррекционной парадигмы.

Литература:

1. Филонов, Л.Б. Социальная структура личности как психологическая проблема [Текст] / Л.Б. Филонов, С.Н. Дубинин. - // Социальная политика и социология. - 2009. - № 10 (52). – С. 163 - 174
2. Дубинин, С.Н. Агрессивное поведение у детей и подростков как одна из форм девиантного поведения [Текст] / С.Н. Дубинин. - // Сибирский педагогический журнал – Новосибирск, 2011. - №5. – С. 98 - 116
3. Дубинин, С.Н. Психологические особенности темперамента несовершеннолетних правонарушителей и механизмы коррекции девиантного поведения личности: монография / С.Н. Дубинин. – Москва-Костанай: Изд-во КСТУ 2009. -33,82 п.л.

Белоусова А.К., Тушнова Ю.А.

(ФГОУ ВПО «Южный Федеральный Университет», г. Ростов-на-Дону)

ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ СЕМЕЙНОЙ СФЕРЫ В СИСТЕМЕ ЗНАЧЕНИЙ ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

В психологической литературе показано, что, являясь «ядром личности», образ мира оказывает регулирующее влияние на все стороны жизнедеятельности человека. Рассматривая человека с точки зрения теории психологических систем, как сложную самоорганизующуюся систему, мы находим, что он включает в себя многомерный мир, имеющий системную природу, образ мира, как субъективную компоненту, и образ жизни, как деятельностьную компоненту [1, 3, 4]. Где образ мира, являясь субъективным отражением многомерного мира человека, определяет образ его жизни [1, 3, 4].

В данной статье мы рассматриваем результаты исследования предметного слоя образа мира, отражающие специфику репрезентации семейной сферы в поле значений студентов. В процессе персонификации, понятия, обозначающие предметы в конкретной культуре, становятся системой значений человека, образуя предметный слой образа мира [3, 4]. Предметный слой образа мира выступает как базовый. Исследуя систему значений, наполняющих предметный слой образа мира, мы неизбежно выходим на проблему понятийного мышления, мыслительных конструктов, концепта. М.А. Холодная трактует понятийное мышление как высшую форму интеллекта, являющуюся результатом интеграции более ранних форм познавательной деятельности [5]. Образ мира непрерывно

трансформируется в результате познавательной деятельности, формирование понятийного мышления приводит к появлению новых механизмов познавательной деятельности, которые, в свою очередь, опять буду изменять образ мира.

Формообразующим фактором студенческого возраста является принятие новой социальной роли студента и профессиональный выбор. Помимо этого, С.И. Григорьева отмечает, что личность реализует себя как член разных социальных групп. Для юношеского возраста такими группами выступают профессиональная группа и семья [2]. Вхождение в профессию в юношеском возрасте, согласно автору, непременно будет обусловлено типом «воспитывающей» семьи и представлениями о семье в целом. Поэтому, целесообразным, на наш взгляд, также явилось выделение семейной сферы.

Целью исследования являлось изучение особенностей репрезентации семейной сферы в предметном слое образа мира студентов. Основным методом исследования выступил свободный ассоциативный эксперимент (САЭ). При участии 3-х экспертов к семейной сфере были подобраны 20 слов-стимулов, которые условно можно разделить на группы: абстрактные понятия (*любовь, дружба, очаг, народ правила*); понятия, указывающие на субъектов семейных отношений (*мать, отец, брат, сестра, ребенок, женщина, мужчина, супруг(а)*); понятия, обозначающие непосредственно организацию семейных взаимоотношений (*семья, дом, традиция, уклад, свадьба, род*).

Всего в исследовании приняли участие 87 человек в возрасте 17-23 лет.

Анализ количества отличающихся понятий к общим и конкретным стимулам показал, что наибольшее количество отличающихся реакций возникает на стимулы, обозначающие организацию семейных взаимоотношений ($x_{cp}=6,6$) и абстрактные понятия ($x_{cp}=5,6$). «Нулевые» реакции продемонстрированы на стимулы «очаг» ($n=7$), «уклад» ($n=6$), «женщина» ($n=8$), «род» ($n=3$). То есть, семейная сфера характеризуется общей направленностью на обобщения и организацию семейных взаимоотношений.

Разделение ассоциатов по категориям для дальнейшего анализа позволяет нам сделать вывод о том, что в семейной сфере предметного слоя образа мира студентов наиболее значимыми являются **реалии**: семья ($n=48$), любовь ($n=24$), друг ($n=49$), родители ($n=15$), дом ($n=12$), счастье ($n=10$), праздник ($n=9$), верность ($n=6$), норма ($n=5$), радость ($n=5$); **оценки**: отсутствуют; **действия**: соблюдать ($n=6$), нарушать ($n=9$), выполнить ($n=2$); **качества**: родной ($n=25$), семейный ($n=22$), маленький ($n=15$), старший ($n=8$), крепкая ($n=7$), дружная ($n=4$), вечная ($n=4$), большая ($n=3$), вековая ($n=3$); **персоналии**: друг ($n=49$), родители ($n=15$), мать ($n=15$),

толпа (n=11), отец (n=10), люди (n=7), парень (n=9), жена (n=2), мужчина (n=4).

Среди особенностей реакций на заданные стимулы семейной сферы можно выделить следующие. Ассоциат «мужчина» приписывается стимулу «женщина», однако обратной пары «стимул – реакция» они не образуют, так как к стимулу «мужчина» даются реакции, указывающие на качество (умный), принадлежность (мой) или ролевые позиции (отец, защитник, муж). Стимул «уклад» среди прочих имеет ассоциат «волосы». Стимул «правило» имеет полярные ассоциаты деятельного характера – «нарушать – соблюдать».

Стимулы «мать» и «отец» самыми частотными реакциями имеют ассоциаты «любовь», «любимый», «родной/ая». Причем, стимул «мать» имеет ассоциат «любовь», а стимул «отец» характеризуется как «любимый», что можно трактовать как разную направленность любви: мать – во вне, отец – на него. Негативные реакции в репрезентации семейной сферы русских студентов почти не встречаются, зафиксировано только два случая к стимулу «мужчина» и «любовь». Однако их частотность не превышает 3.

В репрезентации семейной сферы доминируют тематические признаки (38,8%), выражены категориальные (35%). То есть, семейная сфера характеризуется, с одной стороны, ситуационно-смысловыми связями, а с другой - межпонятийными. В связи с чем, семантика поля значений семейной сферы характеризуется тенденцией к иерархизации.

В семейной сфере количество ассоциатов в категории «реалии» значительно превышает все остальные, то есть ее репрезентация в системе значений характеризуется установлением смысловых межпонятийных связей. Более того, продуцирование ассоциатов в категории «реалии» при отсутствии «оценок», характеризует репрезентацию семейной сферы как *безоценочно-понятийную*. Неравновероятно у студентов русской национальности распределены значения внутри категорий «реалии», «качества», «персоналии», где преобладающими будут являться реалии «семья», «любовь», «дом», «счастье», типичными качествами выступают характеристики «родной», «семейный», «маленький», «старший», а персоналиями – «друг», «родители», «мать», «отец», «парень», «толпа».

Литература:

1. Белоусова, А.К. Самоорганизация совместной мыслительной деятельности / А.К. Белоусова. – Ростов н/Д, 2002. – 360с.
2. Григорьева, С.И. Взаимосвязь ценностной сферы студентов-психологов с их включенностью в родительскую семью [Текст]: Автореф. дис. ...канд. психол. наук / С.И. Григорьева. - М., 2011. 32 с.
3. Ключко, В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в

транссективный анализ) [Текст] / В.Е. Ключко. - Томск: Изд-во Томского государственного университета, 2005. 174 с.

4. Ключко, В.Е. Самореализация личности: системный взгляд / Под редакцией Г.В. Залевского. / В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский. - Томск: Издательство Томского университета, 1999. - 154 с.

5. Холодная, М.А. Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям / М.А. Холодная. – М., 2012. – 288 с.

Яковлева Я. С.

(ФГОУ ВПО «Южный Федеральный Университет», г. Ростов-на-Дону)

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Изучением проблемы тревожности занимались многие отечественные ученые - психологи (Н. Е. Аракелов, В.М. Астапов, А.М. Прихожан, Н.Г. Путимцева и др.). Можно заметить, что как в отечественной, так и зарубежной психологической литературе встречаются различные определения понятия тревожности, хотя большинство исследователей все-таки сходятся во мнении, что необходимо рассматривать тревожность дифференцированно – как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамики. По мнению А. М. Прихожан, тревожность это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грозящей опасности без видимых на то причин [2].

В наше время наблюдается постоянное увеличение числа тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью в школьном пространстве, что сказывается на уровне их успеваемости. В связи со всем вышесказанным мы видим, что подробное изучение различных сторон данной ситуации более чем актуально, что и послужило для нас стимулом для написания данной работы.

Подростковый период обусловлен не только качественными навыками и полезными изменениями в организме подростка и в его окружении, но также он связан с возникновением специфических состояний, которые играют важную роль в период наибольшего развития. В этом возрасте происходит так называемое психологическое «отчуждение» подростка от семьи и школы, их значение в становлении

личности подростка снижается, в то время как влияние ребят такого же возраста увеличивается [3]. Поэтому очень важно вовремя увидеть, продиагностировать и скорректировать нежелательные процессы и явления, которые могут проявиться в данный период.

Одной из самых частых причин возникновения тревожности являются завышенные требования взрослых (родителей, педагогов) к подростку, догматическая и стандартизированная система воспитания и обучения, которая не предполагает учет индивидуальных особенностей ребенка, его интересов, способностей и склонностей [1]. Наиболее распространенная система воспитания в нашем современном мире не отличается от прежних времен, это система - «ты должен быть отличником». Такой подход в некоторых семьях доходит до того, что родителям неважно, откладывается ли в голове ребенка какой-либо материал и насколько он усваивается. Большинству родителей важна лишь отметка, которая не доказывает наличие знаний [4].

Для нашего исследования школьной тревожности у детей младшего подросткового возраста мы решили использовать тест «Школьная тревожность» Филлипса. Мы выбрали эту методику, потому что она позволяет оценить не только общий уровень школьной тревожности, но и составляющие общей тревожности, связанные с различными областями школьной жизни.

Всего нами было исследовано 29 учеников 5-ого класса из МБОУ Лицея г. Азова. Рассмотрим подробно полученные нами результаты.

Наибольшему количеству учащихся с повышенной тревожностью, а именно 9 учащимся, т.е. 31% опрошенных, присущ, по их собственной оценке, повышенный (у 7 учащихся) или высокий (у 2 учащихся) страх не соответствовать ожиданиям окружающих. То есть у данных респондентов присутствует ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков, а также ожидание негативных оценок и критики. На 2-ом месте по количеству учащихся 6 уч-ся, т.е. 20% опрошенных имеющих повышенные (у 2 уч-ся) либо высокие показатели (у 4 уч-ся) по рассматриваемому фактору, находится страх самовыражения. Эти испытуемые испытывают негативные эмоциональные переживания в ситуациях, сопряженных с необходимостью самораскрытия, демонстрации своих возможностей. На 3-ем месте несколько факторов:

- «страх ситуации проверки знаний» у 4 уч-ся, высокий (у 1 уч-ся) и повышенный (у 3 уч-ся);

- повышенный уровень переживания «социального стресса» у 4 уч-ся;

- «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» у 4 уч-ся, высокий (у 3 уч-ся) и повышенный (у 1 уч-ся);

- повышенный уровень тревожности по фактору «проблемы и страхи в отношениях с учителями» у 4 уч-ся.

Общая тревожность в лицее выше нормы у 2 уч-ся. Потребность в достижении успеха фрустрирована у 1 уч-ся.

В итоге можно увидеть, что половина (51%) учащихся 5 «А» класса имеет высокие и повышенные показатели по тем или иным факторам школьной тревоги. По количеству учащихся с тревожностью выше нормы преобладают следующие факторы: страх не соответствовать ожиданиям окружающих и страх самовыражения. Исходя из данных выводов, нами были сформулированы некоторые рекомендации, выполнение которых может изменить общую картину тревожности данных респондентов.

В заключении хотим отметить, что данные особенности учеников необходимо учитывать в своей работе педагогам, с целью снижения и нормализации уровня общей школьной тревожности, повышения уровня школьной мотивации, обеспечения личностного развития, улучшения успеваемости и психологического климата в школьном коллективе.

Литература:

1. Вышквыркина, М.А. Особенности школьной тревожности младших школьников с разной мотивацией обучения/Материалы V Международной научно-практической конференции «Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования» / М.А. Вышквыркина. - г. Ростов-на-Дону, 2014, Т.2. - С.233-241.
2. Кузьмина, Р.И., Капидинова С. Б. Психолого-диагностическая практика в школе: Учебное пособие для студентов / Р.И. Кузьмина, С. Б. Капидинова. – Симферополь, 2008. – 234с.
3. Левитов, Н.Д. Психологическое состояние беспокойства, тревоги / Н.Д. Левитов // Вопросы психологии.- 1969. - №1. - С. 131-138.
4. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. — 304 с.

Анкавцева Ю.А.

(«МБОУ СОШ № 29», г. Н.Новгород)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НА УРОКАХ В СРЕДНЕМ ЗВЕНЕ ШКОЛЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Главный принцип здоровьесберегающих технологий – «не нанести ущерба здоровью учащихся». Использование технологий личностно-ориентированного обучения в среднем звене способствует улучшению психологического климата в детских и педагогических коллективах.

В жизни школьника можно выделить моменты, которые оказывают особое влияние на его здоровье: переход из дошкольного детства в школьную жизнь, начало обучения в основной школе и переход из основной школы в старшую школу.

Особое беспокойство вызывает переход ученика из начальной школы в 5 класс. В этом возрасте увеличивается объем нагрузок, отсутствуют единые требования к учащимся со стороны учителей-предметников. Поэтому необходимо устранить противоречие между условиями, в которые попадает ребенок и возможностями школьника в этот период.

Время обучения в 5-6 классах совпадает с первым, самым острым процессом полового созревания ребенка. Этот период его жизни связан с некоторым «откатом» в развитии: уменьшается скорость чтения, письма, увеличивается время выполнения любой учебной задачи. Ребенок становится зачастую резким, несдержанным, капризным, неадекватно реагирует на замечания взрослых и сверстников. Опасность заключается в том, что при неблагоприятных условиях этап адаптации к новой ситуации обучения идет болезненно и может затянуться. Значит, нужно уделять особое внимание организации обучения в 5 классе.

На здоровье учащихся среднего звена сильное влияние оказывают следующие школьные факторы риска:

- стрессовая ситуация на уроках,
- несоответствие методик и технологий обучения возрастным возможностям школьника,
- несоблюдение элементарных физиологических и гигиенических требований к организации учебного процесса,
- недостаточная грамотность родителей в вопросах сохранения здоровья детей,
- интенсификация учебного процесса,
- отсутствие системной работы по формированию ценности здоровья и здорового образа жизни.

Таким образом, традиционная организация образовательного процесса создает у школьников постоянные стрессовые перегрузки, которые способствуют развитию хронических болезней. Анализ школьных факторов риска показывает, что большинство проблем здоровья учащихся создается и решается в ходе ежедневной практической работы учителей, т.е. связано с их профессиональной деятельностью.

Поэтому учителю необходимо найти резервы собственной деятельности в сохранении и укреплении здоровья учащихся.

В связи с этим, не случайно одним из направлений деятельности современной школы является сохранение здоровья подрастающего поколения. Для этого используются здоровьесберегающие технологии, предполагающие совокупность педагогических, психологических и

медицинских воздействий, направленных на защиту и обеспечение здоровья школьников, формирование ценного отношения к здоровью.

Термин «здоровьесберегающие образовательные технологии» можно рассматривать как совокупность принципов и методов педагогической работы, которые, дополняя традиционные технологии обучения и воспитания, наделяют их признаком здоровьесбережения.

Использование на уроках здоровьесберегающих технологий – залог успешности учебно-воспитательного процесса. От учителей напрямую зависит состояние здоровья и душевного состояния учащихся.

Использование игровых технологий, оригинальных заданий и задач, введение в урок исторических экскурсов и отступлений позволяет снять эмоциональное напряжение. Этот прием также позволяет обеспечить психологическую разгрузку, показать практическую значимость изучаемой темы, побудить к активизации самостоятельной познавательной деятельности. Одним из важнейших аспектов является психологический комфорт школьников во время урока. С одной стороны, таким образом решается задача предупреждения утомления учащихся, с другой — появляется дополнительный стимул для раскрытия творческих возможностей каждого ребенка. Доброжелательная обстановка на уроке, спокойная беседа, внимание к каждому высказыванию, позитивная реакция учителя на желание ученика выразить свою точку зрения, тактичное исправление допущенных ошибок, поощрение к самостоятельной мыслительной деятельности — вот тот арсенал, которым может располагать педагог, стремящийся к раскрытию способностей каждого ребенка.

В обстановке психологического комфорта работоспособность класса заметно повышается, что в конечном итоге приводит и к более качественному усвоению знаний, и к более высоким результатам.

Охрана здоровья ребенка предполагает не только создание необходимых гигиенических и психологических условий для организации учебной деятельности, но и профилактику различных заболеваний, а также пропаганду здорового образа жизни. Если научить человека со школьных лет ответственно относиться к своему здоровью, то в будущем у него будет больше шансов жить, не болея.

Среди здоровьесберегающих технологий можно особо выделить технологии личностно-ориентированного обучения, учитывающие особенности каждого ученика и направленные на возможно более полное раскрытие его потенциала. Сюда можно отнести технологии проектной деятельности, дифференцированного обучения, обучения в сотрудничестве, разнообразные игровые технологии.

В школе № 29 многие педагоги используют в среднем звене технологию дифференцированного обучения, предполагающую

выделение в классе трех групп учащихся в соответствии с их уровнем интеллектуального развития.

Применяются также тестовые задания разноуровневого характера, что способствует формированию положительных познавательных мотивов у детей, снижению уровня их тревожности.

Технологический арсенал учителей биологии, географии, истории, иностранного языка пополнился работой по использованию проектной и исследовательской деятельности, которая позволяет индивидуализировать обучение, повысить его социальную и личностную значимость. Учителя в среднем звене используют на уроках коллективные и групповые способы обучения, которые помогают всем учащимся занять активную позицию, почувствовать себя более свободно.

Таким образом, внедрение в обучение здоровьесберегающих технологий ведет к улучшению психологического климата в детских и педагогических коллективах. Учителям, освоившим эти технологии, становится легче и интереснее работать, поскольку открывается простор для педагогического творчества.

Литература:

- 1.Абдуллина, С.В., Здоровьесбережение в школе: опыт совершенствования учебно-воспитательного процесса/С.В. Абдуллина, А.Т. Тутатчиков / Вестн. Ин-та развития образования и воспитания подрастающего поколения при Челяб. гос. пед. ун-те. -2003. - № 16. - С.123-127.
2. Анализ проведения урока с позиции здоровьесбережения [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http:// www.rostobr.ru](http://www.rostobr.ru) (дата обращения: 11.10.2014 - 5.11.2014)
3. Баль, Л.В., Педагогу о здоровом образе жизни детей: кн. для учителя/Л.В. Баль, С.В. Барканов, С.А. Горбатенко / Л.В. Баль. - М. : Просвещение, 2005. - 192с.
4. Вишневский В.А. Здоровьесбережение в школе. Педагогические стратегии и технологии. – 2002, с.23-25
5. Казакова, Т.Н., Технологии здоровьесбережения в образовательном учреждении: методическое пособие / Т.Н.Казакова / Т.Н. Казакова. - М. : Чистые пруды, 2007. – с. 32
6. Степанова М.И., Семь советов врача о том, что надо и чего не надо делать в каникулы / М.И. Степанова // Образование. -2004.-№7.-С.21-24
7. Формирование ценностных ориентаций на здоровый образ жизни и духовную безопасность личности. – М.: ООО «Новое образование», 2012. – с.116

СЕКЦИЯ 2.

ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОТИВАЦИОННО- ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ТИПА КАК НАИБОЛЕЕ АКТИВНОГО ФАКТОРА РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА

Абушик А.С.

(ФГБОУ ВПО «Гольяттинский государственный университет»,
г. Гольяпти)

ОБЩЕСТВЕННО-ЗНАЧИМАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Актуальность исследования определяется потребностью современного общества в гражданах с активной жизненной позицией, с высокой социальной активностью, с одной стороны, а с другой, с отсутствием институтов раннего своевременного формирования этой социальной активности. Для формирования социальной активности важную роль играет знание возрастных особенностей и на этой основе выделение благоприятных периодов.

Наиболее оптимальным возрастом для этого является подростковый возраст с его высокой потребностью в общении и в признании его взрослости, что и удовлетворяют условия организованной общественно-полезной деятельности.

Из множества определений социальной активности выделим общие тенденции: активность – это качество личности как субъекта деятельности, а социальность - направленность на общественно-значимую деятельность. Следовательно, применительно к нашему исследованию, социальная активность есть многогранное интегрированное качество личности, которое проявляется в готовности личности действовать в интересах общества, и эта деятельность должна быть социально - значимой, направленной и инициативной.

Во время того, как у подростка происходит развитие социальной активности, у него повышается и уровень самоопределения, он все шире начинает понимать свое место в таких системах отношений, как «я и мои сверстники», «я и взрослые», «я и общество». Для подростка свойственно то, что он начинает осознавать свои возрастающие возможности,

увеличивающееся стремление быть самостоятельным, потребность самоутверждения в среде окружающих и в том, чтобы взрослые признавали его права, его возможности. Но, для того, чтобы произошло такое утверждение, необходимо, чтобы выполнялись определенные условия, которые обеспечивают в обществе активную позицию подростка. Возможно же это только в том случае, если его деятельность будет признаваться другими людьми, будет получать в обществе положительную оценку.

Д.И. Фельдштейн рассматривал общественно полезную деятельность как особый тип деятельности. Мотив такой деятельности есть польза для общества, потребность выразить себя как личность, которая творчески относится к общему делу. Здесь следует понимать, что у подростка формируется личная ответственность, как форма, при которой проявляется его общественная сущность, как понимание того, что это единственная возможность, которая позволяет «включить» себя в общество. Автором подчеркивается, что основным мерилom оценки деятельности подростка, как деятельности общественно-полезной является не продукт этой деятельности (даже самый незначительный), а то, насколько у подростка сформировано ответственное отношение к общему делу.

Как отмечал Д.И. Фельдштейн, в подростковый период процесс социального развития личности проходит через три, что свойственно и другим периодам онтогенеза, закономерно чередующиеся стадии. 1-я стадия характеризуется появлением новых тенденций развития деятельности, когда ранее накопленные смысловые нагрузки вычлeняют новые возможности функционирования ребенка, создавая соответствующее поле для его развернутой деятельности. 2-я стадия отличается максимальной реализацией, кумуляцией развития ведущего типа деятельности. 3-я стадия — насыщением ведущего типа деятельности при невозможности дальнейшей реализации его потенциалов, что ведет к актуализации другой стороны деятельности.

В процессе взросления у подростка начинают меняться характер и признаки проявления себя в обществе, а также его отношение к обществу, иерархичности связей в обществе, претерпевают изменения желания и цели и то, насколько они адекватны общественным потребностям.

Подросток решает не только задачу занять свое, определенное место в обществе, но и проблему взаимоотношения - через общество определить свое место в обществе, а именно задачу самоопределения личности, т.е. в этот период подросток решает задачу личностного самоопределения, по принятию своей активной позиции в определении социально - культурных ценностей, и, как следствие, определение смысла своего существования. Отметим, что в своих исследованиях Д.И. Фельдштейн показал, что интеллектуальный уровень развития подростка опережается уровнем развития его социальной зрелости.

Этот возраст подростка сензитивен, как подчеркивалось в возрастной психологии советского периода, к деятельности, вызванной мотивацией, в результате которой происходит процесс познания и усвоения норм человеческих взаимоотношений, происходит процесс ориентирования в них. В 60 -х годах 20 - го века были выдвинуты два предположения, впоследствии получившие дальнейшее развитие в других работах. Согласно одному из этих предположений именно общение является основным типом деятельности подростка, предметом данного типа деятельности является другой человек, а именно товарищ, содержанием же этого типа – то, как строятся взаимоотношения и действия внутри них. Нами же было высказано другое предположение, а именно то, что в подростковом возрасте именно общественно-полезная деятельность является основным ведущим типом деятельности.

По нашему мнению, не общение, основанное на общественно-полезной деятельности, а как раз общественно – полезная деятельность, на основе которой строится общение, позволяет подростку реализовать свои индивидуальные способности в общем деле, удовлетворяет потребности подростка быть открытым, настойчивое желание не получать, а отдавать в процессе общения.

Следовательно, полезная для общества деятельность, в которой формируются возможности создания конкретных нужных для общества отношений, и все это в то время, которое выделилось как период подготовки детей к трудовой деятельности, и является значимым способом и условием формирования личности.

Таким образом, формирование и становление деятельности полезной для общества — процесс сложный, который требует учета, и того, чтобы соблюдались определенные принципы построения и условия. Именно в этом процессе у подростков возникают и формируются главные психологические новообразования данного возраста: развивается нравственная форма сознания, формируется внутренняя позиция подростка как ответственного перед обществом деятеля; система общения приобретает психологическую роль приобщения подростка к обществу; развивается социальная активность, направленная на восприятие и усвоение норм, ценностей и способов поведения, характерных для нашего общества.

Литература:

1. Фельдштейн, Д.И. Психология взаимодействия Взрослого Мира и Мира Детства [Текст] / Д.И. Фельдштейн. - М., 2006.
2. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления [Текст] / Д.И. Фельдштейн. - М., 1999.
3. Фельдштейн, Д.И. Человек как создатель и носитель социального [Текст] / Д.И. Фельдштейн.- М., 2007

Андросова М.И.

(ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.
К. Аммосова», р. Саха (Якутия), Якутск)

«КОМПЬЮТЕРНАЯ ЗАВИСИМОСТЬ» КАК ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

В настоящее время отклонение от социальных норм, называемое девиантным поведением приобретает массовый характер среди молодежи и данное явление находится в центре внимания специалистов разных отраслей – педагогов, психологов, социологов, медиков, работников правоохранительных органов и представителей социальных служб. Отклоняющееся поведение сначала проявляется в виде привычки, плавно переходя в более тяжелую форму – зависимость.

Научно-технический прогресс внес в нашу жизнь возможность использования компьютерных технологий, но параллельно этому появился термин «компьютерная зависимость», определяемый как патологическое пристрастие человека к работе или проведению времени за компьютером. Впервые о компьютерной зависимости заговорили в начале 80-х годов американские ученые. В наше время термин «компьютерная зависимость» все еще не признан многими учеными, занимающимися проблемами психических расстройств, однако сам феномен формирования патологической связи между человеком и компьютером стал очевиден и приобретает все больший размах. Помимо компьютерной зависимости, выделяют некоторые родственные виды зависимостей: Интернет-зависимость и игромания, которые, так или иначе, связаны с проведением длительного времени за компьютером.

Причины возникновения компьютерной зависимости:

- потребность в получении, переработке и сохранении информации, а компьютер является мощным инструментом обработки и хранения полученной информации, - иллюзия реальности;

-появление всемирной сети Интернет создало возможность так называемого интерактивного общения (интерактивное общение чрезвычайно привлекательно для людей, отчужденных и неуверенных в себе, которые при этом хотят общения, но не находят его в окружающем их обществе; кроме того, благодаря Интернету значительно расширился горизонт возможностей удовлетворения информационных потребностей человека) [3].

Поклонниками электронных игр в основном являются подростки и люди молодого возраста. Одной из особенностей современных компьютерных игр является развитое звуковое и видеосопровождение,

которые могут создать ощущение реальности и на время отстранить пользователя от восприятия окружающего мира. Многие электронные игры подразумевают не только решение логических задач, но и определенную эмоциональную нагрузку, которая по сути дела и лежит в основе большинства случаев патологической привязанности к играм. Электронные игры значительно отличаются по жанру и содержанию. Наименее опасны так называемые аркадные игры, с простой графикой и звуком. За этими играми, как правило, «убивают время», они не могут вызвать длительной привязанности. Другое дело – ролевые игры, во время которых игрок «перевоплощается» в управляемого им героя и с головой погружается в его мир. В таких играх ощущение реальности может быть очень велико и способно надолго удерживать внимание играющего.

Наибольшую опасность представляют «стрелялки», которые характеризуются весьма примитивным сюжетом, основанном на насилии. Такие игры могут отрицательно сказаться на психике ребенка и стать причиной чрезмерной агрессивности.

В большинстве случаев компьютерная, Интернет - или игровая зависимость возникают на фоне скрытой или явной неудовлетворенности окружающим миром и невозможности самовыражения, при страхе быть непонятым. Как правило, компьютерная зависимость (или ее разновидности) вызывают возмущение и осуждение со стороны окружающих, что еще более углубляет конфликт, а, следовательно, усиливает пристрастие к проведению времени за компьютером [2].

Первичная профилактика отклоняющегося поведения подростка – это благоприятный психологический климат в семье (снижает подростковую конфликтность), доверительные и дружеские родительско-детские отношения (успокаивают, снимают напряжение, приносят удовольствие), искреннее проявление своих чувств (способствует развитию эмоциональной сферы), знакомство с друзьями и близким окружением ребенка, наличие семейных традиций, ритуал совместного времяпровождения, активное общение, принятие взросления подростка (формируется ответственное уважительное отношение к взрослым), информирование (появляется избирательность к информации), совместный просмотр и обсуждение фильмов о социальных проблемах в обществе (лучше начинает понимать мир – развивается склонность к анализу, самоанализу, эмпатии, толерантности), разумный контроль (он чувствует заботу и неравнодушие взрослых), посильные обязанности (чувство взрослости, компетентности, полезности), кружки (способствуют развитию, поиску и познанию себя), секции (подростки стремятся к совершенству посредством занятием спортом в том числе, а если есть успехи, то это закрепление чувства успешности), научить целеполаганию (развитие волевой сферы, а это очень важный компонент в структуре личности), положительный пример родителей. Исходя из

вышеперечисленного, можно утверждать, что проще предупредить, чем лечить [1].

Литература:

1. Прокопьева, М.М. Гнездышко / М.М. Прокопьева, М.И. Андросова. – Якутск, 2015, 111 с.
2. Руденский, Е.В. Психология ненормативного развития личности / Е.В. Руденский. - Новосибирск, 2000, 178 с.
3. Шнейдер, Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л.Б. Шнейдер. - М.: Академический Проект; Трикта, 2005, 336 с.

Шевелева А.М.

(ФГОУ ВПО «Южный Федеральный Университет», г. Ростов-на-Дону)

РОЛЬ РАЗНЫХ ВИДОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ

Современные стандарты высшего профессионального образования предполагают повышение доли самостоятельной работы студентов в освоении учебных дисциплин и формировании профессиональных компетенций. Ряд инноваций в сфере вузовского обучения связан с сокращением количества традиционных аудиторных видов занятий (лекция, семинар) и внедрением активных методов обучения, предполагающих стимулирование познавательной активности студентов и развитие умений поиска, обработки и применения информации. Важность самостоятельной работы подчеркивается в ряде публикаций, посвящённых высшему профессиональному образованию [например, 1, 2, 3].

В целях выявить представления о роли разных видов самостоятельной работы в профессиональном обучении мы провели среди студентов разных образовательных профилей опрос в форме анкетирования. Респондентам предлагалось оценить виды самостоятельной работы из приведенного списка. Список был составлен на основе десяти наиболее часто применяемых в вузе видов самостоятельной работы и содержал также пункт «Другое», в котором респондент при желании мог указать не вошедший в перечень вариант и тоже его оценить. Оценка производилась по 5-балльной системе по двум параметрам: «Предпочтительность» и «Эффективность». Перед заполнением анкет респондентам пояснялось, что под предпочтительностью того или иного

вида самостоятельной работы понимается его привлекательность для студента, а под эффективностью – его полезность для освоения материала и формирования компетенций, предусмотренных программой учебных курсов. Далее студентам предлагалось указать, какая форма выполнения самостоятельной работы им больше нравится – индивидуальная или в группах по 3-5 человек. Опрос проводился анонимно.

В качестве респондентов выступили студенты третьего курса Южного федерального университета в количестве 74 человек, обучающиеся по разным профилям.

Поясним, что параметр «Предпочтительность» описывает то, насколько данный вид самостоятельной работы желателен и привлекателен для студента. Чем именно определяется предпочтительность, в данном опросе не уточнялось. Необходимо отметить, что в учебной деятельности студент может реализовывать различные мотивы, связанные с профессиональным образованием как непосредственно, так и косвенно. Поэтому оценка студентами предпочтительности видов работ может определяться стремлением как к познанию и профессионализации, так и поиском легких путей к формальному выполнению требований учебной программы.

Полученные нами и ранжированные по убыванию средние показатели оценок предпочтительности и эффективности видов самостоятельной работы представлены в диаграммах на рисунке 1. Отметим, что два высших и два низших ранга распределились одинаково по оценкам обоих параметров. На первом и втором месте – подготовка мультимедийных презентаций и подготовка к семинарам по вопросам. Такое сочетание отдает дань современному подходу к использованию мультимедиа в образовании и традиционному подходу к аудиторной работе.

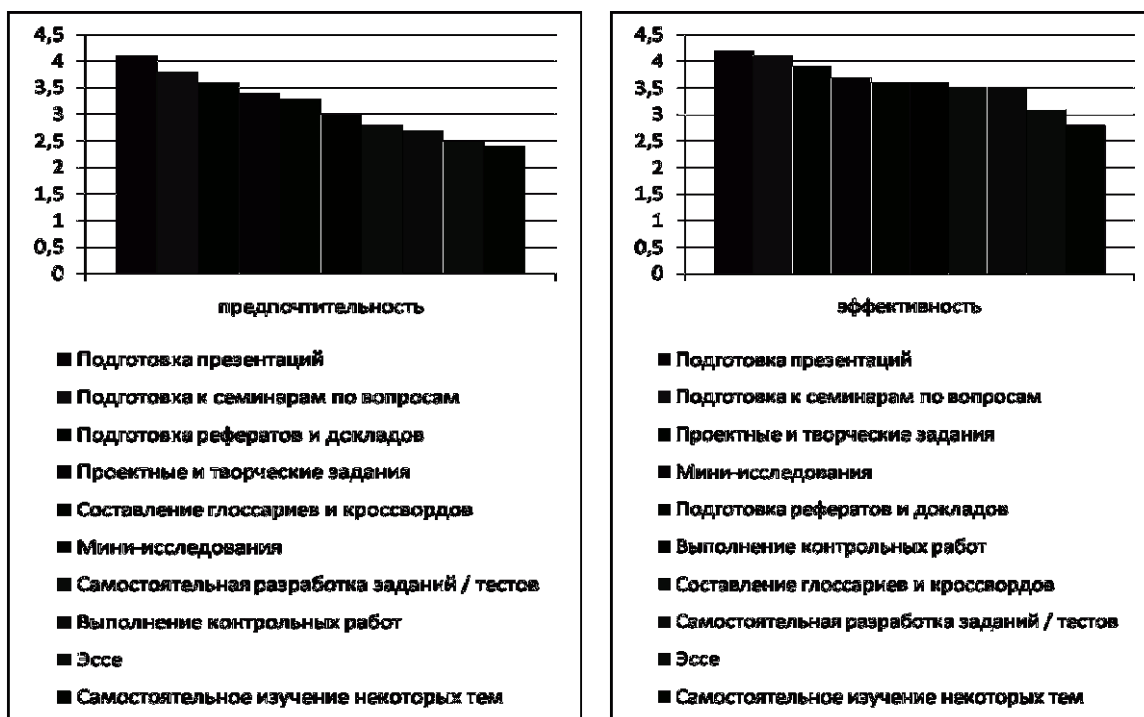


Рис. 1 - Ранжированные результаты оценки видов самостоятельной работы.
Средние значения

На девятом и десятом местах соответственно – эссе и самостоятельное изучение некоторых тем дисциплины.

Рассматривая, насколько оценки предпочтительности и эффективности разных видов самостоятельной работы согласуются между собой, мы провели статистическую проверку полученных результатов. Для этого мы применили статистический критерий Фридмана. Согласно полученным данным, при уровне значимости $\leq 0,0001$ обнаружены расхождения в оценках предпочтительности и эффективности выполнения контрольных работ, мини-исследований, самостоятельной разработки заданий/тестов, эссе, проектных и творческих заданий. Оценки предпочтительности и эффективности пункта «подготовка к семинарам» имеют среднюю степень расхождения (при уровне значимости 0,014). При этом оценки эффективности значимо выше, чем оценки предпочтительности – скорее всего, такие виды работ расцениваются как субъективно трудные.

Наибольшая согласованность в оценках предпочтительности и эффективности характеризует такие виды самостоятельной работы, как подготовка рефератов и докладов, презентаций, работу с понятийным аппаратом – составление глоссариев и кроссвордов.

Предпочтения формы выполнения заданий самостоятельной работы – индивидуальной или в микрогруппах по 3-5 человек, – распределились как 27,7% и 72,3 % соответственно. Как видно, коллективная подготовка имеет в представлении студентов преимущество перед индивидуальной.

Таким образом, результаты, полученные нами, показывают, что студенты проявляют наибольшую готовность к выполнению следующих видов самостоятельной работы: подготовка презентаций и подготовка к семинарам, выполняемых в форме коллективной работы в микрогруппах.

Результаты проведенного анализа представлений студентов о предпочтительности и эффективности разных видов самостоятельной работы могут стать полезными для преподавателей вузов при выборе ими форм заданий для студентов и средств оценивания уровня освоения учебных дисциплин, для администрации вузов при организации учебно-методической работы.

Литература:

1. Дроздовский, В.А. Проблемы мотивации студентов к самостоятельной учебной деятельности // Совет ректоров / В.А. Дроздовский. - 2014. № 6. С.32-36.
2. Игнатьева, О.А. Самостоятельная работа студентов в условиях современного университета // Совет ректоров / О.А. Игнатьева. - 2012. № 8. С.28-32.
3. Маринина, Е.С. Мотивация к самостоятельной работе как фактор успешности обучения студентов // Совет ректоров / Е.С. Маринина. - 2012. № 8. С.33-35.

Тянтова В.П., Мозговая Н.Н.

(ФГОУ ВПО «Южный Федеральный Университет», г. Ростов-на-Дону)

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАБОТАХ Д.И. ФЕЛЬДШТЕЙНА

На разных этапах по мере взросления, происходит развитие деятельности, которая представляет собой систему связей различных видов, типов, форм развития индивида [2].

Постоянное расширение сферы деятельности каждого индивида влияет на его общее развитие. В результате этого формирование личности является одним из важнейших процессов развития человека [4].

На развитие личности влияют не только отношение ее к миру вещей, к практической деятельности, но и отношение человека к природе, миру людей, общение. Эти факторы влияния взаимосвязаны между собой и составляют единый процесс деятельности.

В работах Л.С. Выготского, Б.Г. Ананьева, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, Д.И. Фельдштейна, М.И. Лисиной, неоднократно употребляются термины, указывающие на важность двух сторон деятельности в развитии личности. Эти неразрывно существующие обе

стороны деятельности имеют свою особенность, свой характер, в результате которых ребенок: 1. присваивая человеческий опыт, формирует в себе интеллектуальную активность; 2. усваивая нормы человеческих взаимоотношений, происходит формирование его социальной активности [1].

Изменение типа деятельности оказывает определяющее воздействие на развитие психики, становление личности. Поочередное усиление интеллектуальной или социальной активности вызывает смену периодов становления личности в онтогенезе [4].

Также определенному этапу жизни ребенка соответствует значимый для данного возраста тип ведущей деятельности [утверждает Д.И. Фельдштейн]. На различных этапах жизни ребенка в результате накопления соответствующего опыта и усвоения систем отношений происходит динамичный переход от одной стороны деятельности к другой. Так, у дошкольников, например, игровая деятельность влечет за собой новообразования в процессе воображения. У детей младшего школьного возраста познавательная деятельность активизирует произвольность психических процессов, у подростков самосознание инициирует появление самореализации и т.д.

Таким образом, чем более выражено формируются новообразования, тем актуальнее их реализация в развитии взаимоотношений.

Процесс движения деятельности очень сложен, так как состоит из чередования и сочетания по нарастающей двух развивающихся сторон, то есть на разных ступенях развития происходит не только усвоение приобретенных навыков, но и перерастание их в более сложные новообразования, которые на последующих ступенях упрощаются, уточняет Д.И. Фельдштейн [2; с 304].

Деятельность по усвоению человеческих взаимоотношений занимает еще более важное значение, так как дает возможность для раскрытия особенностей, формирования мотивов, сознания, самосознания личности [5].

Таким образом, раннее развитие ребенка, происходящее в процессе эмоционального общения, устанавливает социальные контакты ребенка со взрослыми и обеспечивает присвоение опыта. В предшкольном детстве ведущей деятельностью является игровая, требующая от ребенка самостоятельности. В дошкольном возрасте формируется стремление ребенка к социально значимой и оцениваемой деятельности. В этот период развиваются чувства любви, сочувствия к близким людям, дружеские привязанности и т.д. Они способствуют появлению более сложных социальных чувств (например, контроль, самоконтроль, оценка и самооценка и т.д.).

Так, если в школьном возрасте учебная деятельность нацеливает ребенка на собственные действия, то в подростковом акцент уже делается

на развитие взаимоотношений, потребность быть взрослым, самостоятельным, осознавать себя, как личность отличную от других [5; с 512].

Соответственно, усвоение норм человеческих взаимоотношений есть процесс неразрывный протекающий поэтапно. На каждом этапе на процесс оказывает влияние окружающая среда и индивидуальное развитие личности. Поэтому необходимо более точное изучение данного направления для того, чтобы уметь правильно управлять этим психолого-педагогическим явлением с раннего детства [3].

Также Д.И. Фельдштейн и другие отечественные психологи подчеркивают, что развитие социальной зрелости и нового уровня развития человека в любом возрасте происходит в процессе усложнения социальных связей личности, при которых постоянно изменяются и неразрывно объединяются обе стороны деятельности.

Литература:

1. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии / М.И. Лисина. — М.: Педагогика, 1986.
2. Семенюк, Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / Л.М. Семенюк. - / Под ред. Д.И. Фельдштейна: издание 2-е, дополненное. – Москва: Институт практической психологии, 1996.
3. Фельдштейн, Д.И. Особенности ведущей деятельности детей подросткового возраста / Д.И. Фельдштейн. - М.: Наука. - 1989.
4. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн. – М.: Наука. - 1989.
5. Фельдштейн, Д.И. Психология развивающейся личности / Д.И. Фельдштейн. - М.: Издательство “Институт практической психологии”, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996.

Грачев В.Д., Коломийцева И.В.

(ФГОУ ВПО «Южный Федеральный Университет», г. Ростов-на-Дону)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ЯПОНИИ

Вопрос педагогической системы воспитания детей является одним из распространенных. Системой воспитания детей за рубежом занимались такие авторы, как Ф. Фребеля, М. Монтессори, С. Френе, Л. Малагуцци, Р. Штейнера и др.[2]. Я рассмотрела системы воспитания детей в различных странах. Меня заинтересовала система воспитания детей в Японии. В этой

стране детям, не достигшим шести лет, позволяется абсолютно все: будь то игра со спичками, пинание мамы ногами или бросание песка в глаза другого ребенка в песочнице. Окружающие ничуть не удивятся такому поведению маленького ребенка, т.к. для японского общества это норма. Мать может только сказать что-то вроде «мне больно», «опасно», «горячо» и т.д. Родители предоставляют ребенку возможность понять правильность или неправильность своих поступков, исходя из собственного опыта. Таким образом, ребенок может самостоятельно оценить последствия своего поступка. Основным фактором воспитания в японском обществе является личный пример матери. Что касается отца, то он практически не принимает участия в воспитании ребенка. По этой причине между ребенком и матерью возникает очень тесная психологическая связь – привязанность. Но отсутствие вербальных и физических наказаний не означает, что на ребенка не оказывается никакого воздействия. У японских мам все же есть определенные методы. Например, мать, если ребенок совсем не слушается, может сказать, что он ей такой не нужен и может быть, они с папой поменяются детьми с соседкой, у которой растет замечательный сын. Ребенок в таком случае задумается о правильности своих поступков[2].

Система дошкольного воспитания в Японии, на мой взгляд, вызывает еще больший интерес. В детский сад ребенок может попасть только в том случае, если оба его родителя проводят на работе не менее четырех часов в день[3].

В детском саду детей учат общению со сверстниками, прививают навыки чистоплотности, развивают внимание, речь, мелкую моторику. Кроме того, обучают написанию иероглифов. Основными видами деятельности в дошкольном учреждении являются спорт, групповые игры и хоровое пение. Детские группы состоят в среднем не более, чем из восьми человек. К тому же, интересной особенностью является то, что состав группы меняется каждые полгода. Это делается с той целью, чтобы ребенок, не сумевший адаптироваться в одном коллективе, имел шанс сделать это в другом составе. В Японии не принято выделять из группы лидера, также детей никогда не сравнивают друг с другом, не хвалят и не оценивают. Например, если ребенок лучше всех читает, то он не молодец, а так и должно быть. И, напротив, если ребенок не делает особых успехов в чтении, то он не хуже всех, а просто нуждается в дополнительных занятиях[3].

В шесть лет детство в Японии заканчивается, и ребенок попадает под свод бесконечных правил и запретов, тем самым учась жить во взрослом обществе. Целью японской педагогики является воспитание человека, гармонично вписывающегося в коллектив[3].

Российская система воспитания во многом противоположна японской. У нас в стране с давних пор бытует мнение, что ребенка нужно

воспитывать с самых малых лет не только развивать, но и прививать общественные нормы и правила.[1]

В нашей стране считается идеальным, если в воспитании ребенка принимают участие оба родителя. Для российской системы воспитания не является удивительным, если мать или отец повысят на своего ребенка голос или даже слегка отшлепают его за какой-то проступок. Родители в большинстве своем стараются оградить ребенка от переживания негативного опыта. В отечественных дошкольных учреждениях так же, как и в японских, занимаются психическим развитием детей, обучают навыкам общения, чтения и письма. Также педагоги уделяют внимание физическому развитию посредством групповых игр, спортивных занятий. Необходимо также отметить, что традиционным для российского воспитания является развитие у детей творческих способностей, выявление одаренности. Здесь основными видами деятельности становятся рисование, лепка, пение, танцы и др. В отличие от японских детских садов в нашей стране группы детей в дошкольных учреждениях постоянны и составляют от 15 до 25-30 человек. У нас принято сравнивать детей друг с другом, оценивать, вызывая при этом чувство соперничества[1].

Можно сделать вывод о том, что каждая система воспитания имеет свои достоинства и недостатки. Одним из положительных опытов системы воспитания в Японии является перемена состава детской группы каждые полгода, а также отсутствие сравнения детей друг с другом.

Литература:

1. Латынина, Д.Н. История педагогики. Воспитание и образование в России (X-началоXX в): Уч. пособие / Д.Н. Латынина. – М.: ИД "Форум". 1998.
2. Парамонова, Л. А. "Дошкольное и начальное образование за рубежом: История и современность" / Л.А. Парамонова, Е.Ю. Протасова. - М.: Издательский центр «Академия», 2001.-240 с.
3. Сорокова, М.Г. "Современное дошкольное образование: США, Германия, Япония: актуальные проблемы и пути развития" М.Г. Сорокова. — М., 1998.

Стрункина Т.С.

(ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет»,
Шуйский филиал, г. Иваново)

ИЗУЧЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ИВАНОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Развитие и становление личности – динамичный процесс, на который влияют как внешние, так и внутренние факторы. Особую роль в становлении личности играют ее потребности. Являясь внутренним фактором, они стимулируют ту или иную деятельность. Обладая потребностями в образовании, саморазвитии, человек будет стремиться их удовлетворить. Для того, чтобы развивать данные потребности, необходимо их всестороннее изучение и анализ.

Важным фактором становления потребностей в развитии личности является влияние социума и принадлежность к определенной культуре. Поэтому мы обратили внимание на социокультурный аспект потребностей человека. Для того, чтобы изучить представление молодежи о социокультурных потребностях, нами было проведено исследование [2].

Первый этап включал в себя разработку опросника, который содержал 62 различные формулировки потребностей. В опросе приняли участие 386 человек – студенты вузов Ивановской области [3]. Респонденты были ознакомлены с понятием социокультурных потребностей как потребностей, характеризующих стремление человека найти отражение культуры общества в своей жизни через непосредственное взаимодействие с социумом [1]. Респонденты должны были выбрать те из предлагаемых потребностей, которые, на их взгляд, можно было бы отнести к социокультурным потребностям.

В результате опроса нами был составлен список из 20 потребностей, которые набрали наибольшее количество выборов. Распределение голосов представлено в таблице 1.

Таблица 1 - Распределение голосов опроса

№ п/п	Потребность	%
1	В работе	77,86
2	В получении образования	72,40
3	В культуре общения	71,61
4	В создании семьи	70,83
5	В сохранении традиций общества, его институтов и ценностей	68,23
6	В посещении культурно-развлекательных центров	67,19
7	В следовании нормам нравственности	67,19

8	В принадлежности к стране и своему гражданству, языку, традициям	66,67
9	В принятии обществом	65,63
10	В посещении театров	65,36
11	В защите интересов Родины и своего народа	64,84
12	Испытывать гордость за страну	64,06
13	В получении новой информации	63,54
14	В воспитании своих детей	63,54
15	В чтении	62,76
16	В работе по профессии	62,50
17	В уважении другими людьми	62,50
18	В свободе вероисповедания	62,50
19	В заботе со стороны близких людей	62,24
20	В профессиональном росте	61,46

Отмеченные в списке потребности респонденты чаще всего относили к социокультурным потребностям. Таким образом, мы получили список социокультурных потребностей молодежи. Среди представленных потребностей есть и те, которые направлены на саморазвитие и образование: потребности в получении образования, в получении новой информации, в чтении, в профессиональном росте.

Следующие этапы исследования социокультурных потребностей - реализация опроса среди молодежи с целью выяснить степень выраженности у них социокультурных потребностей; создание модели структуры социокультурных потребностей; разработка программы развития социокультурных потребностей.

Литература:

1. Стрункина, Т.С. К проблеме социокультурных потребностей молодежи: философско-исторический анализ // Педагогическое образование в России / Т.С. Стрункина. - 2015. №6. С. 214-219.
2. Стрункина Т.С. Социокультурные потребности как объект междисциплинарного синтеза // Научный поиск / Т.С. Стрункина. – 2015. – №2.4. – С.36-37.
3. Стрункина Т.С. Социокультурные потребности молодежи как ресурс формирования национально-гражданской идентичности // Научный поиск. / Т.С. Стрункина, Е.А. Шмелева. – 2015. – № 2.1. – С. 52-54.

Петанова Е.И.

(ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»,
г. Санкт-Петербург)

СТРЕМЛЕНИЕ К САМОАКТУАЛИЗАЦИИ У СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Для современного вузовского образования наиболее актуальным вопросом становится создание условий в профессиональном обучении студентов, способствующих раскрытию потенциалов личности, базисных при развитии профессионально значимых качеств и личностном росте. В связи с этим, в последние годы возрастает интерес к изучению проблемы самоактуализации студентов в процессе их обучения в вузе[1]. Самоактуализационный процесс имеет большое значение при подготовке психолога, так как в данной сфере деятельности уровень профессионализма во многом зависит от актуализации потенциалов личности в специфические качества личностной зрелости.

Категория самоактуализация занимает центральную позицию в гуманистической психологической парадигме, одновременно с этим является уязвимым местом теории и предметом споров. Существует большое количество определений самоактуализации в зависимости от взглядов теоретиков. В понимании К. Роджерса самоактуализация - это «векторный термин», обозначающий стремление организма к развитию, дифференцированности, автономии, самоуправлению, саморегуляции, социализации, по сути, не имеющих предела, проявляющихся как в сознательных, так и в бессознательных процессах[3]. Самоактуализация у А. Маслоу – это не конечный результат, а процесс, сопряженный с риском, постоянным движением, ростом, ответственностью, кропотливым трудом, от личности требуется постоянная актуализация всех имеющихся и даже лишь предвосхищаемых возможностей[2].

Принимая к сведению различные подходы к объяснению сути концепта «самоактуализация», вводится **рабочее определение**: самоактуализация студента высшей школы – это целенаправленный процесс развития профессионального Я; происходит посредством рефлексии личностных потенциалов, активизации творческих усилий на основе диалогического взаимодействия с профессиональной средой.

Период юношества имеет особое значение для актуализации устремлений личности. Известно, что к моменту поступления на первый курс вуза, у личности уже имеются устойчивые представления о себе, окружающем мире и людях, основанные на собственном опыте, который, не в последнюю очередь, является причиной выбора содержания профессионального обучения. Однако, требуется уточнение, какие именно

устремления, связанные с личностным ростом, сопровождают профессиональное становление психолога при обучении в бакалавриате.

Цель исследования состояла в изучении стремлений к самоактуализации у бакалавров-психологов на начальном и завершающем этапах обучения (на примере бакалавров психологического ф-та СПбГУ). **Гипотеза** состояла в том, что выраженность стремления к самоактуализации студентов имеет этапную специфичность, связанную с началом и завершением профессионального обучения, а также с формируемой профессией.

Респондентами были студенты психологического факультета СПбГУ от 17 до 22 лет, обучающиеся на первом курсе (44 чел.) и четвертом курсе (5 чел.). Всего 99 студентов: 89 женщин и 10 мужчин (в связи с этим анализ гендерной специфичности был не возможен).

Методика исследования: многофакторный (11 шкал) опросник самоактуализации личности (САМОАЛ) А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина[4], позволяющий констатировать стремление к самоактуализации и авторская анкета, констатирующая отношение к профессии.

Обработка результатов осуществлялась с помощью программ SPSS Statistics 20 и Excel 2010. При сравнении средних показателей был использован U-критерий Манна-Уитни, в корреляционном анализе - коэффициент корреляции Спирмена.

Результаты исследования. Показатели первокурсников по шкалам, отражающим стремление к самоактуализации, имеют невысокий уровень выраженности. Обнаружено большое количество значимых взаимосвязей между шкалами: «взгляд на природу человека», «автономность», «спонтанность», «самопонимание», «аутосимпатия», «контактность» и «гибкость в общении» ($p < 0,05$). Из этого следует, что для студентов-первокурсников ресурсом роста уровня самоактуализации в профессионально-образовательной среде является комплексная динамика по ряду характеристик посредством их взаимоактивирования. Например, на основе развития самопонимания может вырасти уровень позитивного отношения к окружающим людям и аутосимпатии. Также нами обнаружено, что связующей характеристикой является наиболее важная для профессионала-психолога характеристика – «отношение к людям», имеющая связи с 6 направлениями самоактуализации (из 10 шкал опросника): «аутосимпатия» ($p < 0,05$), «гибкость в общении» ($p < 0,05$), «автономность» ($p < 0,05$), «спонтанность» ($p < 0,01$), «самопонимание» ($p < 0,01$), «контактность» ($p < 0,01$).

Корреляционная статистика показателей, полученных у бакалавров четвертого курса, выявила структуру, сходную со структурой бакалавров первого курса: «взгляд на природу человека», «потребность в познании», «автономность», «спонтанность», «аутосимпатия» и «контактность». На основании этого можно утверждать, что для бакалавров-

психологовхарактерна комплексность в самоактуализации: устремления связаны с гармонизацией отношений с самим собой, взаимодействием с другими людьми и удовлетворение и потребности в познании.

При сравнении корреляционных связей первокурсников и выпускников бакалавриата, на четвертом курсе выявляются более значимые взаимосвязи отношения к профессии и самоактуализационных характеристик: с «креативностью», «взглядом на природу человека», «спонтанностью», «аутосимпатией», «контактностью» ($p < 0,01$).

«Самопонимание» более выражено у бакалавров четвертого года обучения ($p = 0,01$).

Таким образом, профессиональное развитие психолога сопряжено с актуализацией профессионально значимых свойств личности.

Литература:

1. Большакова, О.Н. Особенности развития самоактуализации студентов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта: Сб. науч. тр. / Отв. ред. Н.Г. Закраевская / О.Н. Большакова. - СПб.: НГУФКСЗ им. П.Ф. Лесгафта, том. 77. №7. 2011. С. 27-31
2. Маслоу, А. Дальнейшие рубежи развития человека // Электрон.б-ки. PSYLIB / А. Маслоу. - 2003. URL: <http://psylib.ukrweb.net/books/masla03/txt13.htm> (дата обращения: 25.11.2012).
3. Роджерс, К. О становлении личностью. - К. Роджерс. - М.: Прогресс, 2004. 272 с.
4. Фетискин, Н.П. Диагностика самоактуализации личности (А.В.Лазукин в адаптации Н.Ф.Калина)/ Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. - М.: Издательство Института психотерапии, 2002. С.426-433.

Осенчугова В.А.

(МКОУ «Школа-интернат №2», г. Н.Новгород)

ОРГАНИЗАЦИЯ И ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (СЛАБОВИДЕНИЕ) В ШКОЛЕ- ИНТЕРНАТЕ №2

В школе-интернате обучаются дети со слабовидением. Развитие слабовидящего ребенка включает в себе ряд сложностей: наличие первичного дефекта, сопутствующих заболеваний и вторичных нарушений, возникающих под влиянием существующей аномалии. Нарушение зрительной системы в раннем возрасте наносит большой вред

формированию психических процессов, двигательной сферы, физическому развитию, социальному становлению ребенка. Нарушение зрения затрудняет пространственную ориентировку, задерживает формирование двигательных навыков, ведет к снижению двигательной и познавательной активности, что может проявляться в отставании в физическом развитии. Нарушения зрительного анализатора опосредованно влияют на психическое развитие ребенка со зрительной депривацией.

Однако, при правильной организации воспитания и обучения, широком вовлечении в различные виды деятельности происходит формирование необходимых свойств личности, мотивации деятельности, установок, и ребенок оказывается практически независимым от состояния зрительного анализатора.

В связи с этим, школа для слабовидящих детей должна выполнять следующие функции: учебно-воспитательную, коррекционно-развивающую, санитарно-гигиеническую, лечебно-восстановительную, социально-адаптационную и профориентационную. Это обеспечивает нормализацию развития детей с нарушенным зрением, восстановление нарушенных связей с окружающей их средой.

Наряду с общими задачами для массовой школы: создание благоприятных условий для умственного, нравственного, эмоционального и физического развития личности, учреждение ставит перед собой и специфические задачи - коррекция нарушений психофизического развития, лечебно-профилактическая и оздоровительная работа, социальная адаптация и интеграция в общество нормально развивающихся людей.

Только комплексный подход, тесная взаимосвязь педагогов общеобразовательных дисциплин, педагогов, ведущих коррекционные занятия, воспитателей позволяет подготовить слабовидящего ученика к интеграции в современное общество.

Образовательная организация постоянно работает над созданием коррекционно-развивающих условий, способствующих максимальному развитию личности, удовлетворению образовательных и творческих потребностей каждого ребенка; сохранению и поддержанию его физического и психического здоровья, адаптации детей с глубокими нарушениями зрения к новым социальным условиям.

Для обучения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья созданы специальные условия, которые включают в себя: использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных пособий и дидактического материала, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, оказывающих обучающимся необходимую техническую помощь; проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий и другие условия, без которых невозможно и

затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Каждому обучающемуся в организации ребенку создается свой индивидуальный маршрут обучения и воспитания.

Учебный план учреждения имеет два раздела: общеобразовательные предметы и коррекционные курсы. Их более десяти наименований: лечебная физкультура, ритмика, охрана зрения и развитие остаточного зрения и зрительного восприятия, коррекция недостатков развития и общения, развитие мимики и пантомимики, социально-бытовая ориентировка, развитие осязания и мелкой моторики, пространственная ориентировка, общественно-полезный труд, групповые и индивидуальные занятия, основы профессионального мастерства.

Система коррекционной работы в школе-интернате для детей с нарушениями зрения пронизывает всю систему учебно-воспитательного процесса, способствует повышению качества образовательного процесса.

Данные предметы вместе с общеобразовательными курсами обеспечивают:

- стимуляцию сенсорно – перцептивной деятельности (развитие всех форм восприятия),

- развитие моторики руки и способов обследования и изготовления реальных предметов, их изображения и моделей,

- развитие социально-бытовых навыков,

- развитие мимики и пантомимики слабовидящих учащихся,

- активизацию социальных потребностей и развитие навыков самостоятельной работы,

- развитие познавательной активности и познавательных интересов,

- формирование эмоционально-волевой сферы и положительных качеств личности.

Кроме коррекционных курсов, предусмотренных учебным планом, в организации проводятся логопедические и психологические занятия. Работа по сохранению зрения отслеживается штатным врачом-офтальмологом, который ведет в системе свою работу по профилактике амблиопии и косоглазия (аппаратное лечение). Под наблюдением и в соответствии с рекомендациями офтальмолога и ортоптисткой работает кабинет охраны зрения.

В Учреждении создана хорошая материально - техническая база, позволяющая осуществлять учебно-воспитательную работу на высоком уровне: учебные кабинеты оснащены интерактивным оборудованием, компьютерами с выходами системы Wi-Fi, большими телевизорами, новой мебелью. Для кабинетов по всем предметам закуплены новые наглядные материалы.

Постоянно пополняется офтальмологическим оборудованием кабинет охраны зрения.

Закуплены спортивные тренажеры, инвентарь для спортивного зала, кабинетов лечебной физкультуры, ритмики.

Переоборудован кабинет психолога. Для него закуплены и применяются в работе оборудование для психологической разгрузки и коррекции нарушений у обучающихся.

Классные комнаты и библиотека систематически пополняются новым тифлооборудованием, электронными лупами и другими увеличивающими устройствами.

Заменено оборудование столовой.

Ежегодно школа участвует в государственной итоговой аттестации, выпускники сдают экзамены как в форме ГВЭ, так и в форме ЕГЭ.

Медалистов школа выпускает практически ежегодно. За время функционирования средней ступени обучения (а это 15 выпусков) учреждение выпустило 13 медалистов. Из них 3 серебряных и 10 золотых. В этом году планируется выпустить еще 3 золотых медалиста.

Все медалисты по окончании школы поступают на бюджетные места высших учебных заведений.

Наши выпускники, выходя из школы, становятся достаточно конкурентоспособными людьми. Они обучаются и заканчивают профтехлицей, колледжи, вузы. Выбирают обучение по самым различным профессиям. Среди них есть: строители, инженеры, продавцы, экономисты, массажисты, остеопаты, медсестры, юристы, дизайнеры, учителя, менеджеры, коммерсанты, архивариусы, танцоры. Есть выпускники, которые овладели не одной профессией и закончили несколько профессиональных учебных заведений. На сегодняшний день несколько выпускников продолжают свое обучение в аспирантуре.

Таким образом, можно отметить хорошие показатели социализации слабовидящих детей в современном обществе, посредством профессиональной слаженной работы педагогов, узких специалистов, воспитателей школы в совершенствовании коррекционно-развивающей среды средствами внедрения современных педагогических технологий, авторских разработок, использования ИКТ, повышения уровня профессиональной компетентности педагогов.

Литература:

1. Григорьева, Л.П. Психофизические исследования зрительных функций нормальновидящих и слабовидящих школьников / Л.П. Григорьева. - М., 1983.
2. Сековец, Л.С. Коррекционная направленность физического воспитания дошкольников с нарушениями зрения: Монография / Л.С. Сековец. - Н.Н.: Вектор ТиС, 2008.
3. Тупоногов, Б.К. Тифлопедагогические требования к современному уроку: Методические рекомендации / Б.К. Тупоногов. - М., 1999г.

4. Специальная педагогика и специальная психология: современные методологические подходы\ Под ред. Назаровой Н.М., Богдановой Т.Г.- М:МГПУ, 2013.

Клусова О.Ю., Окомелкова Т.В., Савицкая Е.В.

(МБОУШ №49, г. Н.Новгород)

**ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОТИВАЦИОННО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ТИПА
КАК НАИБОЛЕЕ АКТИВНОГО ФАКТОРА РАЗВИТИЯ
СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА**

*Реализация деятельности мотивационно-эмоционального типа
через модульный курс*

«...особый смысл приобретает проблема отношений детей,
отношений их к себе, к миру и к другому человеку, понимания,
чувствования ими другого человека.»

Фельдштейн Д.И.

Образовательные учреждения на современном этапе развития российского общества становятся не только местом получения знаний по определенным предметам учебного плана, но и местом формирования личности Гражданина, ответственного не только за свое поведение и жизнь, но и за благополучие близких и окружающих. Одной из задач нашего учреждения мы видим формирование мировоззрения ребенка, которое позволит совершать во взрослой жизни осознанные поступки, нести ответственность за себя и окружающих, понимать глобальность своего выбора. Одним из аспектов такого формирования личности является бережное и осознанное отношение к себе, своему здоровью, развитию.

Работа эта крайне ответственная, так как необходимо сформировать не просто знаниевый запас, а трансформировать его в личный опыт, личную позицию.

С 2009 года наша школа активно сотрудничает с Гуманитарно-художественным факультетом Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета. За это время проделана огромная работа по внедрению в практику здоровьесберегающих педагогических технологий. Работа была организована поэтапно: сначала педагоги школы активно изучали составляющие здоровьесберегающих педагогических технологий, посещая различные курсы факультета, участвуя в конференциях, посещали выставки. Внедрение данных

технологий потребовало от администрации школы пересмотра школьной среды: большое внимание было уделено ее безопасности, комфорту. С течением времени в нашей школе при поддержке работников гуманитарно-художественного факультета сложилась целая система практического применения здоровьесберегающих и здоровьесформирующих технологий.

Основной частью данной системы на первом этапе реализации была урочная деятельность и система оздоровительных мероприятий. Однако, со временем стало понятно, что современному ребенку недостаточно пассивного восприятия опыта предыдущих поколений. Его деятельность должна носить мотивационно-эмоциональный характер. При изучении статьи Фельдштейна Д.И. Современное Детство: проблемы и пути их решения, мы поняли необходимость качественно иного подхода к формированию подростка. В частности была определена первостепенная задача – развитие самостоятельных навыков организации жизненного пространства. Однако, как организовать деятельность мотивационно-эмоционального типа в рамках урочной деятельности при первостепенной необходимости формирования знаниевого компонента? Инициативной группой педагогов и администрацией нашего учреждения была разработана и реализуется программа модульного курса «Основы проектной и исследовательской деятельности». В рамках данной программы 3 модуля было решено отвести на проекты, связанные с формированием перечисленных выше компетенций. Основой данного курса и стал мотивационно-эмоциональный подход. Дети попадают в ситуацию проблемы, близкой им, и пытаются ее решить с помощью доступных средств информации.

Проблематика модулей выбрана таким образом, чтобы сформировать у ребенка на уровне собственных потребностей представление о здоровье как физическом, так и эмоциональном и культурологическом.

1 модуль: **«ЗОЖ: проблемы современного питания»**. В рамках 8 занятий дети изучают различные современные продукты питания, учатся оценивать их пользу и вред. В конце курса дети предлагают недельное меню современного школьника. Целью данного модуля является не только собственно формирование привычки здорового питания (на детей большое влияние имеют родные, их привычки питаться и пр.), но и создание информационного поля определенной тематики, позволяющего получить навык, личный опыт последствий того или иного воздействия на организм продуктами питания.

2 модуль: **«Учись учиться»**. В рамках данного модуля дети получают практический опыт и переводят его в личностную сферу по приемам развития памяти, внимания, навыков самоорганизации. Дети получают информацию в доступной форме о последствиях принимаемых ими решений, ответственности за свое образование и саморазвитие.

3 модуль: «Будь культурным школьником». Данный модуль направлен на ответственное отношение к окружающим, самому себе. В наглядной форме ребенок «проживает» ситуации отсутствия культуры взаимоотношений и их последствия.

Все модули построены по единому принципу переноса проблемы на личный опыт детей, «проживание» той или иной ситуации, формирование мировоззрения.

Таблица 1 - Структура модулей одинакова и строится по следующим этапам

Этап	Содержание
Актуализация	Привлечение интереса учащихся к проблеме проекта. Формирование проблемной ситуации
Проблематизация	Придать исходной проблеме проекта личностную окраску. Исходя из проблемной ситуации, сформулировать проблему проекта
Целеполагание	Исходя из проблемы проекта, поставить цель (предполагаемый результат) по достижению цели. Определение продукта проекта, что будет создано для того, чтобы цель проекта была достигнута
Концептуализация	Исходя из проблемы проекта, поставить задачи по достижению цели. Спланировать все шаги, которые необходимо пройти от исходной проблемы до реализации проекта
Моделирование	
Планирование	
Реализация	Создать проектный продукт
Социализация	Представить опыт участия в решении проблемы проекта. Презентация проекта
Оценка	Обсуждение результатов проекта и оценка работы каждой группы
Рефлексия	Подвести итоги проектной деятельности учащихся, самоанализ, позволяющий зафиксировать достигнутый результат и оценить свою работу

Такая структура и последовательность работы позволяют реализовать мотивационно-эмоциональную деятельность как наиболее активный фактор развития современного ребенка.

Реализация такой работы была бы весьма проблематична без методической поддержки гуманитарно-художественного факультета, так как именно они занимаются проблемой не только физического, но и психологического здоровья школьников.

Мы надеемся, что начатая нами работа окажется полезной не только для наших детей, но и позволит внедрить в практику здоровьесберегающие и здоровьесформирующие педагогические технологии с опорой на мотивационно-эмоциональную деятельность, так как по нашему мнению именно такая деятельность является ведущей для современного ребенка.

Малахова С.И.

(ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», г. Москва)

МОТИВАЦИОННЫЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

Жизнь и деятельность человека в условиях современного общества связана с периодическими, а иногда с продолжительными и интенсивными воздействиями на него различного рода неблагоприятных факторов. Наиболее характерным психическим состоянием, развивающимся в ответ на экстремальные условия жизнедеятельности, является стресс. Проблема противодействия стрессу в зарубежной психологии нашла свое выражение в понятии «coping» («справляться» с чем-либо, например, с проблемной ситуацией) [1], в отечественной психологии используется термин «совладающее поведение» или копинг [2,3].

Концепция копинга рассматривается с двух позиций: копинг как стиль или копинг как процесс. Представления о копинге, как о процессе, предполагают его изменения в течение времени в соответствии с контекстом ситуации[4]. Оценочно-центрированный подход к стрессу направляет внимание не просто к стрессорам среды, но к тому, как эти стрессоры истолковываются человеком. Личностные значения являются более важными аспектами психологического стресса, с которыми личность должна совладать, и именно она направляет выбор копинг-стратегий. И если ранее копинг трактовался в пределах «решение-делание», подчеркивая исключительно когнитивные процессы, то сегодня он в равной мере принадлежит области мотивации и эмоций. Копинг трактуется также как вид цели, достигаемой с помощью определенных стратегий в вертикальной связи средства-результаты, в которой есть результаты первостепенной важности и ограниченные средства для их достижения [1].

С точки зрения Р. Лазаруса существует, по крайней мере, две главных функции копинга: 1) проблемно-ориентированный копинг (ПОК), направляющий копинг действия либо на себя, либо на окружающую среду и 2) эмоционально-ориентированный копинг (ЭОК), регулирующий эмоции, связанные со стрессовой ситуацией. Ошибочным является противопоставление и конкурирование функций ПОК и ЭОК (какая копинг-стратегия приводит к лучшим адаптационным результатам при том или ином наборе условий). В действительности, во всех стрессовых ситуациях личность полагается на обе функции копинга, которые неотделимы друг от друга. Каждая функция является частью суммарного

копинг-усилия и в идеале одна содействует другой, работая на результат адаптации.

Например, переоценивание является эффективным путем совладания со стрессовой ситуацией. Переоценивание - это потенциальная сила формы когнитивного копинга для того, чтобы уменьшить негативные эмоции или повернуть негативные эмоции в сторону позитивных, изменяя их связи и значения со стрессовой ситуацией.

Другим примером является ошибочное представление о том, что мысли или действия относятся либо к ПОК, либо к ЭОК. Некоторые факторы копинга, например, конфронтация угрозы и привлечение внимания к рациональному решению проблемы, кажется, что представляют функции ПОК. Тогда как другие, например, дистанцирование, бегство-избегание и позитивная переоценка, кажется, что представляют функцию ЭОК. Но такой способ мышления оказывается слишком простым. Проблемно-ориентированный копинг может использоваться для регуляции эмоций, когда человек решает, что лучший путь уменьшить тревогу – взяться за решение задачи, которая является причиной тревоги. Эмоционально-ориентированная стратегия, такая как принятие транквилизаторов, может выполнять проблемно-фокусированную функцию, когда используется для снижения тревоги, которая задерживает работу, связанную с задачей.

Попытка определения, какая из функций - ПОК или ЭОК - является более полезной, также является ошибочной. В культуре, сосредоточенной на контроле над окружающей средой, легко представить ПОК как более полезную стратегию. Однако, есть исследования, в которых показано, что ПОК при определенных условиях может быть даже вредным для здоровья и нормальной жизни. Это было показано в исследовании, проведенном в Three Mile Island, Pennsylvania, когда в прессе были опубликованы данные о загрязнении окружающей среды возле атомной станции. Люди, жившие близко к атомной станции и непрерывно боровшиеся за изменение условий, которые не могли быть изменены, т.е. жестко полагавшиеся на проблемно-фокусированный копинг, в большей степени испытывали дистресс и различную симптоматику, чем те, кто принял реальность ситуации и полагался на эмоционально-фокусированный копинг [4].

Таким образом, в исследованиях копинга, возрастание тенденции противопоставлять эти две функции копинга – ПОК и ЭОК – является стратегической ошибкой, т.к. обе стратегии являются взаимозависимыми и работают вместе, одна дополняет другую в целостном копинговом процессе. Они действуют как целостная копинговая единица, работая на результат адаптации [4].

Литература:

1. Lazarus R.S. Coping theory and research: past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 1993.-Vol.55.-P.234-247.

2. Анцыферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита./ Психологический журнал / Л.И. Анцыферова. -1994.-№1.- С.3-18.
3. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. - М.: ПЕР СЭ, 2006.
4. Lazarus R.S., Folkman S. Transactional theory and research on emotion and coping. Eur. J. Press., 1987. – Vol.1.-P.141-169.

Чкалов А.В.

(ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», г. Н.Новгород)

ХОРЕОГРАФИЧЕСКИЕ ЭКЗЕРСИСЫ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ТЕЛЕСНОЙ И ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В современном российском обществе основной целью образования становится не уровень знаний и умений, а комплексное, гармоничное и разностороннее развитие детей. Одной из самых важных проблем образования является подготовка и становление здорового человека на всю последующую жизнь. Система образования ставит перед собой задачу введения и разработку новых методик по организации здоровьесберегающих технологий. Дошкольный возраст является особо важным для формирования двигательных навыков и физических качеств, психики ребенка, так как в этот период наиболее прогрессивно развиваются все органы и системы человека. Организм человек представляет собой единое целое, где функционирование одной системы взаимосвязано с функционированием других. Всестороннее воспитание и развитие ребенка является основной задачей при подготовке его к взаимодействию с обществом.

Хореографическое искусство в учебных заведениях проявило себя как перспективная деятельность эстетического воспитания детей.

В младшем школьном возрасте происходит равномерное развитие двигательного аппарата. Однако нервная система характеризуется превалированием процессов возбуждения. Для практической деятельности хореографического и физического воспитания функциональный потенциал детского организма является ведущим критерием при выборе структуры двигательных действий методов воздействия на организм и физических

нагрузок. Для детей младшего школьного возраста высокая двигательная активность является естественной. При свободном режиме в летнее время за сутки дети 6-12 лет совершают от 13 до 17 тысяч движений. Естественная суточная активность девочек на 17-35% ниже, чем мальчиков.

Организуя художественно-воспитательные воздействия, педагоги должны знать внутренний мир ребенка, те изменения, которые в нем происходят под влиянием внешних факторов. Эстетическое воспитание неразрывно связано с художественным. Связь эта диалектична. Если эстетическое воспитание - это формирование отношения человека к своей действительности, то художественное - становление отношения к искусству как носителю высшей эстетической ценности. Это - воспитание любви к искусству, понимания его высокого смысла и значения специфики образного воздействия.

Хореографические эзерсисы могут являться фундаментом для правильного физического становления и для становления эстетического вкуса. Так же развивается творческий и танцевальный праксис, воображение, реминисценция. Хореографические эзерсисы направлены на воспитание организованной, гармонически развитой личности и являются дополнительным резервом двигательной активности детей, источником здоровья, радости, повышения работоспособности, разрядки умственного и психологического напряжения, следовательно, одним из условий подготовки к учебной деятельности детей.

На практических занятиях по хореографии возможно выявить и проблемы, связанные с организацией движений у детей, и, обозначить уровень физической подготовки, и телесно-двигательного развития ребенка.

Очень важно в детстве привить ребенку любовь к танцу, движениям. Дети, которые занимаются танцами, осознают красоту движения, гармонию музыки и пластики. Занятия хореографией разносторонне развивают ребенка как личность и впоследствии помогают ему в любой другой деятельности и способствуют раскрытию физического и духовного начала.

Основной формой деятельности усвоения ребенком дошкольного возраста хореографических эзерсисов должна быть игра. Игра является универсальной формой развития и обучения, стимулирующая творческую деятельность детей и формирующая начальные хореографические умения.

У детей с трех лет формируется способность повторять движения за взрослыми (зеркальность). На четвертом году жизни дети учатся двигаться в соответствии с характером музыки. К 4-5 годам происходит развитие кинестетической функции. У детей, испытывающих трудности в самообслуживании, художественной деятельности и т.п., в правильном воспроизведении речевых звуков, необходимо обеспечивать развитие этой

функции так же, как это осуществляется в 3-4 года. У большинства детей еще сохраняется «зеркальность» при повторении движений. Необходимо продолжать развитие межполушарных взаимодействий. На пятом году жизни у детей формируется навык ритмичного движения в соответствии с характером музыки, дети могут самостоятельно менять движения в соответствии с музыкой. С возрастом у детей отмечается повышение качества выполнения серии последовательных движений (их количество тоже увеличивается), а также меткости, точности. Но у детей еще могут быть трудности в освоении этих навыков, поэтому, кроме специальных движений, необходимо увеличить долю подвижных игр, также направленных на развитие этой функции. В шесть лет ребенок физически крепнет, становится более подвижным и пластичным. Хорошо овладевает основными движениями, вырабатывается хорошая координация движений в ходьбе, беге, прыжках. На седьмом году жизни дети имеют достаточно развитые двигательные навыки. Они умеют ритмично ходить и бегать, а также высоко поднимать ноги в коленях, скакать с ноги на ногу, самостоятельно строить круг, расширяя и уменьшая его, выполнять различные движения с предметами и без них, исполнять отдельные танцевальные движения.

При работе с различными возрастными категориями детей педагог должен использовать различные методические приемы и учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка. Предпринятое изучение основ хореографического экзерсиса и анализ практического опыта позволяет сделать следующие выводы: в развитии телесности, необходимо учитывать возрастной фактор и в зависимости от психологических особенностей каждого ребенка, определяется индивидуальный подход.

Курносова Я.В.

(ФГОУ ВПО «Южный Федеральный Университет», г. Ростов-на-Дону)

ПОТЕНЦИАЛ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК АКТИВНЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Что является ключевым основанием в развитии личности и формировании психики индивида – психологическое здоровье матери во время беременности, генетически заложенная информация, социальное окружение, воспитание? На данный момент нет однозначного ответа, что же в большей степени влияет на психическое развитие детей. Ясно одно, наш организм – это система взаимосвязей, следовательно, каждая внешняя и внутренняя особенность индивида имеет влияние на развитие личности и

становление психики. Так, по мнению А.Н. Леонтьева важным аспектом в процессе становления личности является ведущий вид деятельности.

Деятельность – это форма активного отношения субъекта к действительности, направленная на достижение сознательно поставленных целей и связанная с созданием общественно значимых ценностей и освоением социального опыта [2, стр. 61].

Термин «деятельность» является одним из основополагающих, общенаучных понятий психологии и междисциплинарных категорий. Деятельность предмет изучения многих наук: философии, социологии, психологии, физиологии. Философско-социологическое обоснование категории деятельности приходится на XIX в., а появление в науке психологических аспектов деятельности на XX в., что является результатом усилий и долгих наблюдений российских ученых (Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева).

Опираясь на идеи А.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина, Д.И. Фельдштейн поясняет, что процесс развития деятельности, интенсивно протекает у растущего человека, определяя его личностное формирование. Это не простое движение, осуществляемое в виде перехода от одного вида деятельности к другому, а закономерное развитие и усвоение ребенком, как действий, операций, так и мотивов, целей, социальных норм, предлагаемых обществом, через СМИ, детские воспитательные учреждения, школу, семью и даже улицу. Все это способствует овладению миром вещей и одновременно выработке соответствующей позиции в мире людей, представляя условия развития личности, способ реализации социальной формы движения [3, стр. 76].

В соответствии с теорией периодизации развития психики Д.Б. Эльконина, деятельность подразделяется на типы: трудовую, учебную, игровую. Данные виды деятельности сменяют друг друга в процессе онтогенеза и обозначаются как ведущие виды. Ведущая деятельность – это деятельность, определяющая возникновение и формирование основных психических новообразований человека на данном возрастном этапе [1, стр. 22]. Понятие и три признака ведущей деятельности предложено А.Н. Леонтьевым. Во-первых, в ходе ведущей деятельности формируются и дифференцируются новые виды деятельности. Во-вторых, в ведущей деятельности возникают и перестраиваются самостоятельные психические функции. В-третьих, от ведущей деятельности зависят наблюдаемые изменения личности. Представление об определяющей роли ведущей деятельности в психическом развитии человека предложено Д.Б. Элькониним с целью создания периодизации развития психики [2, стр. 67]. Соответственно, исходя из данной периодизации, ведущей деятельностью школьников является учебно-профессиональная деятельность. В процессе учебно-профессиональной деятельности происходит освоение знаний,

умений, навыков, стремление к самоопределению и самопознанию [2, стр. 68].

Так, на этапе школьного образования, именно ведущий вид деятельности – учебно-профессиональной, и дает основной толчок в развитии личности ребенка. В процессе учебно-профессиональной деятельности происходит развитие всех компонентов учебной деятельности, интеллектуальной мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной сфер, а также в сфере саморегуляции.

Кроме ведущего вида деятельности в становлении личности школьника ключевую роль играет определенное новообразование. Основное психологическое новообразование данного возраста – это умение школьника составлять собственные жизненные планы, искать средства их реализации, вырабатывать свои собственные политические, эстетические, нравственные идеалы. В сочетании с социально признаваемым трудом, учебно-профессиональная деятельность не только развивает навыки, ориентированные на выбранную будущую профессию, но и выводит личность на новый уровень самоопределения.

Таким образом, через организацию внешней деятельности происходит организация внутренней деятельности, а именно развитие психических процессов [3, стр. 71]. Осуществляется так называемый переход извне внутрь, а именно, благодаря процессу деятельности формируются структуры человеческой психики, психические функции. Из чего можно заключить, что «любое сложное действие, прежде чем стать достоянием разума, должно быть реализовано вовне» (Л.С. Выготский). Соответственно, представленный выше анализ работ отечественных психологов показывает, что изученные закономерности и возможности реализации деятельности говорят об этом процессе, как об активном факторе развития современного человека и общества.

Литература:

1. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология. Развитие человека от рождения до поздней стадии / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. - М.: Сфера, 2003.
2. Тертель, А.Л. Психология. Курс лекций / А.Л. Тертель. - М.: Проспект. 2008.
3. Фельдштейн, Д.И. Психология становления личности / Д.И. Фельдштейн. - М.: Международная педагогическая академия. 1994.

Золотарева А.А.

(НИУ «Национальный исследовательский Московский
государственный строительный университет», г. Москва)

АПАТИЯ: СПАСЕНИЕ ИЛИ ЭПИДЕМИЯ СОВРЕМЕННОГО МИРА?

Редкий человек не испытал на себе влияние той колоссальной нагрузки современного мира, которая ложится на его плечи в награду за научно-технический прогресс, совершенствование общественных процессов и в целом возможности XXI века. И с каждым годом все увереннее по миру шагает апатия как сигнал того, что современный человек не справляется с вызовами нового мира. В психологии у такого состояния существует много разных обличительных признаков, таких, как безучастность, отстраненность, уныние, опустошенность, потерянности и др. Однако, главной загадкой остается вопрос о том, каков смысл апатии в жизни человека и общества.

В своем знаменитом труде «Новые рубежи человеческой природы» А. Маслоу поднял проблему метапатологий, или социальных недугов, подстерегающих тех людей, для которых по какой-либо причине стали закрытыми источники бытия. Эти метапатологии (к числу которых среди прочих он, конечно же, отнес апатию) являются следствием снижения человечности в том, кто зашел в тупик в результате отчуждения от самого себя и других людей. Апатия в этом случае есть не что иное, как отказ от жизненности в пользу мертвенности [1]. Этот выбор чаще всего бывает случайным, внезапным, скоропостижным, поскольку человек в апатии склонен проживать свое время так, будто оно неисчислимо. Об этой участи предупреждает также Р. Мэй, когда пишет о том, что апатия – это «постепенный отказ от участия в чем-либо, пока человек не обнаруживает однажды, что жизнь полностью прошла мимо него» [2, с. 17].

В свете современного видения апатии сложно поверить в то, что она может восприниматься как-то иначе, однако история дает обратные примеры. Сам термин «apatия» (от греч. ἀπάθεια – бесстрастность) был введен философами-стоиками для обозначения отрешенного мирозерцания мудреца, способного не испытывать ни радости, ни горечи при встрече с тем, что вызывает наслаждение или страдание у обычных людей. Не зря Сенека переводил слово ἀπάθεια как «неуязвимая душа» или «душа, недоступная для любого страдания» [3]. Толика стоической морали сохранилась и в наши дни, когда защитники апатии призывают понимать ее как естественный выбор человека, столкнувшегося на своем пути с непреодолимыми жизненными силами. «Апатия – любопытное состояние;

– заключает Г.С. Салливан, – это способ пережить поражение, не нанеся материального ущерба, хотя если она длится слишком долго, то вред причиняет уже само это состояние. Мне апатия представляется чудесным средством защиты, с помощью которого потерпевшая сокрушительное поражение личность обретает покой и пребывает в нем до тех пор, пока не сможет заняться чем-нибудь еще» [цит. по: 2, с. 19].

Трагический парадокс апатии заключается в том, что она одновременно является и эпидемией в истории человечества, и его спасением. Человек, сбежавший от бремени рамок и идеалов, выставляемых современным обществом, в свой тихий, укромный мир, постепенно обнаруживает, что искомый покой обернулся для него отрешенностью, неприкаянностью, бессмысленностью. В таком заколдованном круге становится ясным, что апатия – это потерянности (или потеря самого себя, связи с миром, гармонии с природой, смысла жизни и др., ведь этот список можно продолжать, возможно, бесконечно). В этой связи сразу вспоминается культурно-определяемое психическое расстройство под названием сусто (от испанского *susto* – потеря души), при котором человеку кажется, будто он утратил жизненную силу. Расстройство начинается с переживания сильного чувства страха, вслед за которым наступает потеря веса и аппетита, человек страдает бессонницей и в конце концов погружается в апатию. Так подверженный сусто медленно угасает, иногда вплоть до смерти, хотя врачи при этом не находят у него никаких физических недугов. Неудивительно, что болезнь «зараженных» апатией известна также под названием синдрома «потерянной души» [4].

Ответ на злободневный вопрос о том, чем является апатия и каков ее онтологический смысл, стоит искать дальше, нежели ранее простиралась научная мысль. В самых смелых предположениях помочь в ответе на этот вопрос может изучение литературы по антропологии, этнографии, культурологии, религиозным практикам и даже мистическим традициям. Кроме того, искать апатию стоит не в душах обычных людей, периодически сталкивающихся с нею, а в душах тех, кто сполна испил эту чашу. Речь идет о таких ярких проявлениях апатии, как бродяжничество, суицидальные наклонности и т.п. Только так можно хотя бы немного подступить к загадочному синдрому «потерянной души».

Литература:

1. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М.: Смысл, 1999.
2. Мэй, Р. Любовь и воля / Р. Мэй. – М.: «Винтаж», 2013.
3. Сенека, Л.А. Нравственные письма к Луцилию. Перевод и примечания С.А. Ошерова / Л.А. Сенека. - М.: «Наука», 1977.
4. Rubel, A. The epidemiology of a folk illness: Susto in Hispanic America. *Ethnology*. – 1964. – 3(3). – 268–283.

Занько М.Ю., Грачев В.Д.

(ФГОУ ВПО «Южный Федеральный Университет», г. Ростов-на-Дону)

ЧЕЛОВЕК С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЩЕСТВЕ И ОТНОШЕНИЕ К НЕМУ

Главное в жизни современного человека - это общение. И полноценная жизнь вне социума на современном этапе не возможна. Каждому из нас приходится научиться жить в обществе, которое состоит из очень разных людей (по статусу, цвету кожи, состоянию здоровья и т.д.). Существуют категории людей, которым сложнее находиться в обществе из-за ограничений, связанных с состоянием здоровья. Российское сообщество находится в настоящее время в такой ситуации, когда существует достаточно развитое законодательство, в котором изложены все права людей с ограниченными возможностями в сфере образования, социально-культурной интеграции и отсутствием способов по его реализации[1,с. 10].

В своих трудах Аверина Е.А., Элланский Ю.Г., Тихонова М.Е., глубоко освещали проблему интеграции «особых» людей в общество, т.к. в настоящее время остро стоит вопрос отношения общества к человеку с ограниченными возможностями здоровья, исследований на эту тему очень много. Наиболее актуальны проблемы механизмов интеграции таких людей в общество. В этот процесс должны быть включены все члены общества независимо от возраста, образования, состояния здоровья. На практике же мы наблюдаем совсем иную картину: люди с ограниченными возможностями попадают в изоляцию т.к. из-за состояния здоровья не могут выполнять те или иные действия, типичные для общества[3,с.45].

С детства такие люди ограничены в общении, т.к. зачастую, такого ребенка не берут в детский сад, потому что с ним сложнее, требуется больше внимания, а сам детский сад не приспособлен для таких детей.

Вследствие чего ребенок постоянно находится дома и лишается возможности общения. Из исследований Л.С. Выготского нам известно, что становление личности происходит в детстве, когда ребенок осознает и понимает принципы этого общества. И если дать возможность здоровому ребенку и ребенку с ограничениями контактировать с самого детства, то информация о том, что все люди разные и по состоянию здоровья тоже, будет заложена в человека с самого раннего возраста и восприятие друг друга станет нормальным и адекватным. Что немаловажно для человека с ограниченными возможностями здоровья, который осознает, что он не такой как все, а общество его еще и не принимает таким, какой он есть,

навязывая чувство неполноценности. Таким образом, начинать нужно с оборудования детских образовательных учреждений, которые могли бы формировать смешанные группы, состоящие из детей разных по состоянию здоровья. Возможно, выпускники такого ДОО в взрослой жизни были бы толерантны по отношению к людям с ограниченными возможностями здоровья, т.к. с самого детства они видели, что эти дети ничем не отличаются, а просто нуждаются в большем внимании и помощи. Такие люди есть, они живут в нашем обществе, и в этом нет ничего странного. Государство пытается помочь таким людям получить образование и в дальнейшем профессию доступными формами (домашнее обучение, дистанционное), с одной стороны, это хорошо, с другой же - лишает общения со сверстниками, поэтому все эти формы обучения должны быть использованы только тогда, когда нет совсем никакой возможности находиться в коллективе. Конечно при условии, что учебные заведения будут технически оснащены средствами для нахождения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

По статистике, примерно, каждый пятый житель в мире, включая Россию - человек с ограниченными возможностями здоровья[2,с.125]. Каждый человек нашего общества может столкнуться с этой проблемой в любой момент своей жизни, в результате экзогенных причин (ДТП, инфекционные заболевания, травмы и т.д.) и стать человеком с ограниченными возможностями жизнедеятельности, не стоит этого забывать. И каждый человек общества, в котором мы живем, должен делать все посильное, чтобы в этом обществе было комфортно всем, все имели возможность общаться, ходить за покупками в магазин, работать, передвигаться, иметь семью и быть счастливым.

Литература:

1. Аверина, Е.А. Интеграция инвалидов в общество: теоретическое осмысление проблемы/ Е.А. Аверина. - // Вестник Томского государственного университета.-2011г. №1- с.5-11.
2. Думбаев, А.Е. Инвалид, общество и право/ А. Е. Думбаев, Т. В. Попова. - Алматы: ТОО «Верена» , 2006г.-180с.
3. Егорова, Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями: учеб.пособия/ Т. В. Егорова, Балашов: изд-во«Николаев», 2002г.-80с.

Синева Н.Ю., Дударева Е. В., Смолина Н. В.

(МБДОУ «Детский сад № 62», г. Н.Новгород)

СОЗДАНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ В ДОО В СООТВЕТСТВИИ С ФГОСДО

Раскрыты управленческие решения по созданию развивающей предметно-пространственной среды в контексте требований ФГОС ДО. Иллюстрируются принципы содержания предметно-пространственной среды. Представлены формы методической работы для повышения профессиональной компетенции педагогов по проблеме.

Одной из задач ФГОС ДО является формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей. Основным направлением государственной политики в сфере дошкольного образования воспитанников является обеспечение доступности дошкольного образования и индивидуализации образования через реализацию образовательных траекторий в ДОО (Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы). Одной из приоритетных задач является модернизация развивающей образовательной среды (п.2.4. ФГОС ДО) и создание социокультурной среды (п.1.6. ФГОС ДО).

В настоящее время меняется законодательная база ДОО, изменяется характер взаимоотношений участников образовательных отношений и ценностные ориентации образовательной деятельности. Взят курс на «полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение и амплификацию детского развития», индивидуализацию развития каждого ребенка и его успешную социализацию и индивидуализацию(п.2.4;3.2.5).

Социальноориентированная деятельность — главное условие позитивной социализации детей, средство объединения участников образовательных отношений в продуктивном взаимодействии.

«Формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей» (п.1.6.ФГОС ДО) возможно лишь на основе согласованного взаимодействия всех участников образовательных отношений – детей, педагогов ДОО, семьи, а также социальных партнеров. Нормативно-правовое обеспечение социального партнерства должно соответствовать действующей законодательной базе.

В ДОО созданы все условия для организации единого пространства образования и развития воспитанника. Совместная работа специалистов ДОО (учитель-логопед, педагог – психолог, инструктор по физической культуре) по реализации основной образовательной программы дошкольного образования обеспечивает комплексное психолого-медико-педагогическое сопровождение семьи на всех этапах дошкольного детства, делает родителей действительно равноответственными участниками образовательных отношений.

В ДОО функционирует консультационный центр для родителей детей, не посещающих ДОО. Информация о центре (положение о консультационном центре, график работы консультационного центра; план работы консультационного центра; порядок предоставления консультаций) размещена на официальном сайте в сети Интернет.

Работает семейный клуб «Счастливый малыш». Организация семейного клуба «Счастливый малыш» в МБДОУ – еще одна из форм вариативной работы с родителями детей, не посещающих МБДОУ. В клубе «Счастливый малыш» с родителями взаимодействуют такие специалисты, как: старший воспитатель, воспитатели, педагог – психолог, учитель – логопед, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель.

В ДОО создан «Совет родителей» для привлечения их к оценке и принятию решений, направленных на повышение качества оказываемых муниципальных услуг.

Выполнение требований ФГОС ДО по созданию социокультурной развивающей образовательной среды стало одним из основных компонентов следующих управленческих документов - образовательная программа ДО (вариативная часть) - организационный раздел, Программа развития ДОО, годовой план.

Таблица 1 - характеристика кадрового состава

Характеристика кадрового состава		Количество человек
По образованию	Высшее педагогическое	13
	Среднее педагогическое	13
	другое	
По стажу	До 5 лет	2
	От 5 до 10 лет	2
	От 10 до 15 лет	11
	Свыше 15 лет	12
По возрасту	До 30 лет	3
	От 30 до 45 лет	17
	Свыше 45 лет	7
По результатам аттестации	Высшая квалификационная категория	11
	первая квалификационная	12

	категория	
	Не имеют квалификационной категории	3
	Соответствие занимаемой должности	1

Педагогические работники ДОО имеют высокий образовательный ценз. Отмечается тенденция повышения образовательного уровня педагогов за счет обучения в профессиональных вузах. На сегодняшний день 100% педагогических работников прошли курсовую подготовку по ФГОС ДО. Организовано непрерывное повышение квалификации педагогов ДОО по проблеме введения ФГОСДО через разные формы работы, предусмотренные образовательной программой ДОО, годовым планом и индивидуальными программами профессионального саморазвития. Должностные инструкции работников ДОО приведены в соответствие с ФГОС ДО.

Материально-техническое обеспечение соответствует требованиям санитарных правил и пожарной безопасности, оснащенности помещений и материально-техническому обеспечению образовательной программы ДОО. Определен перечень методической литературы и пособий, используемых в образовательной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ДО.

Материально-техническое обеспечение соответствует требованиям санитарных правил и пожарной безопасности, оснащенности помещений и материально-техническому обеспечению образовательной программы ДОО. Определен перечень методической литературы и пособий, используемых в образовательной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ДО.

В ДОО созданы все необходимые условия для решения задач ФГОС ДО дошкольного образования - для развития детей во всех видах деятельности функционируют:

- физкультурный зал,
- бассейн,
- логопедический кабинет,
- музыкальный зал
- психологический кабинет (с элементами сенсорной комнаты)

Среда в нашей ДОО выполняет различные функции: образовательную, развивающую, воспитывающую, стимулирующую, организационную, коммуникативную функции. Развивающая образовательная среда ДОО оборудована с учетом возрастных особенностей воспитанников, связана между собой по состоянию и стилю.

Групповые комнаты и спальни оснащены современной мебелью, мягким инвентарем, посудой, игровым развивающим материалом. В

методическом центре ДОО в наличии комплект программно – методического материала, наглядных пособий, предусмотренный образовательной программой ДОО, технические средства обучения, оргтехника, библиотека методической и детской литературы.

Участок ДОО озеленен, оснащен игровым оборудованием, проводятся работы по ландшафтному дизайну.

Развивающая предметно-пространственная среда: эффективно развивает индивидуальность каждого воспитанника с учетом его склонностей, интересов, уровня активности и отражает содержание образовательных областей в соответствии с ФГОС ДО:

- социально – коммуникативное развитие;
- познавательное развитие;
- речевое развитие;
- художественно - эстетическое развитие;
- физическое развитие.

В образовательной среде имеются различные пространства для игры, уединения, конструирования, наличие материалов, оборудования, инвентаря, игр, игрушек для развития детских видов деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ДО.

Среда, окружающая детей в ДОО, обеспечивает безопасность их жизни, способствует укреплению здоровья, соответствует требованиям по обеспечению надежности и безопасности. Форма и дизайн также ориентированы на безопасность. Все материалы и оборудование имеют сертификат качества, отвечают гигиеническим требованиям.

Как руководитель, хочу отметить, что значительному изменению развивающей предметно-пространственной среды способствовало введение с 1 января 2015 года нормативно – подушевого финансирования. Это позволило пополнить среду не только игровым, но и интерактивным оборудованием, современными методическими пособиями.

Психолого-педагогические условия, созданные в нашей ДОО, открывают возможности для позитивной социализации ребенка, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности в соответствии с ФГОС ДО. В ДОО создан благоприятный психологический климат, о чем свидетельствуют результаты ежегодного мониторинга удовлетворенности воспитанников пребыванием в ДОО (более 80 %). Разработана система психологического просвещения педагогов о конструктивных способах взаимоотношений с детьми дошкольного возраста.

Финансовые условия: основным источником финансирования является целевое финансирование из городского бюджета. Другими источниками финансирования являются благотворительные взносы и пожертвования, платные образовательные услуги. В ДОО функционируют

платные образовательные услуги, как для организованных, так и для неорганизованных воспитанников.

ДОО располагается рядом с социокультурными центрами, что позволяет объединять усилия социального партнерства для создания социокультурной развивающей образовательной среды. ДОО имеет устойчивые связи с социально-педагогической средой: ГОУ дополнительного образования детей «Детско-юношеская спортивная школа по игровым видам спорта», открытый стадион «Лидер», МБОУ СОШ № 128, библиотека им. А. С. Макаренко для создания социокультурной развивающей образовательной среды.

В ДОО сложились добрые традиции: «День рождения», «Посвящение в первоклассники», «Аллея выпускников», «День рождения детского сада», и т.д. Ничто так не сближает, как совместное интересное дело, направленное на благо детей, их развитие. Регулярно участвуем в разнообразных конкурсах разного уровня. В работе с родителями хорошие результаты дает организация проектной деятельности в ДОО. Организуем выставки, конкурсы, экскурсии, родительские собрания и клубы, оформление стендов и многое другое. При таком комплексном подходе родители стали самыми активными помощниками и верными соратниками педагогов в любом деле. И как результат, родители (законные представители) являются активными участниками всех мероприятий ДОО: «Мы знаем правила ПДД»(1 место), «На лучший прогулочный участок в зимний период» (1 место), летняя и зимняя спартакиада, «Организация летней оздоровительной работы»(1 место), «Собери батарейки», «Поделки из шин», акции «Книга в подарок», « Птичий дом» и т.д.

2012 год - победитель конкурса на получение денежного поощрения лучших муниципальных образовательных учреждений Нижегородской области, реализующих основную общеобразовательную программу дошкольного образования.

2013 – лауреаты Всероссийского творческого конкурса для педагогов «Коллекция педагогического мастерства и творчества».

2014 – серебряная медаль в Международном заочном конкурсе «Надежда планеты» в номинации «Государственно – общественное управление».

2015 – победитель конкурса Министерства социальной политики Российская организация высокой социальной эффективности по номинации «За развитие кадрового потенциала в организациях непроизводственной сферы».

Исходя из вышесказанного, можно отметить, что все участники образовательных отношений отличаются высокой социальной активностью.

Литература:

1. Приказ Министерства образования науки Российской Федерации от 17 октября 2013 года № 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта».
2. Майер, А.А. Профессиональные деформации педагога дошкольного образования/ А.А. Майер. - ООО «ТЦ Сфера», 2015, - С. 61-114.
3. Майер, А.А. Сопровождение профессиональной успешности педагога ДОУ/ А.А. Майер. - ООО «ТЦ Сфера», 2015, - С.60-97.

Марданян С.М.

(ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», г. Н.Новгород)

СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В настоящее время уделяется большое внимание развитию спорта и популяризации физической культуры среди населения России. В связи с этим особое внимание уделяется подготовке учителей физкультуры и тренеров, способных не только на профессиональном уровне заниматься спортом, но и передать свою любовь к физической культуре учащимся, увлечь их, чтобы занятия спортом стали неотъемлемой частью жизни подрастающего поколения.

На современном этапе учитель физкультуры должен быть не только спортсменом или педагогом-предметником, но обладать профессиональной компетентностью, включающей профессиональные ЗУНы и личностные качества, обеспечивающие эффективность проведения уроков физкультуры.

Профессиональная деятельность учителя физической культуры многогранная, и структура его профессиональной компетенции включает ряд компонентов.

С.А. Хазова[2], изучая профессиональную компетентность учителя физкультуры, структурировала компоненты по трем группам: общепрофессиональные (общенаучные и исследовательские компетенции), общеотраслевые (образовательные и физкультурно-спортивные компетенции), специальные (педагогические, управленческие, рекреационные компетенции).

В структуре профессиональной компетенции учителя физической культуры мы опираемся на Е.Н. Гогунува и Б.И. Марьянова[1], предлагающих четыре компонента профессиональной компетенции учителя физкультуры: конструктивный, организационный, коммуникативный и гностический.

Мы предлагаем трактовать структуру профессиональной компетенции учителя физической культуры, в рамках психологического содержания рассматриваемой темы. В рамках исследования нами структурированы следующие компоненты: когнитивный, коммуникативный, прогностический, организационный, рефлексивный, физкультурно-спортивный (см. рис 1).



Рис. 1 -Компоненты структуры профессиональной компетенции учителя физкультуры

Наполнение профессиональных компетенций учителя физкультуры конкретным содержанием обусловлено ФГОС ВПО. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ, в том числе бакалавриата по направлению подготовки 034300 – «Физическая культура».

Когнитивный компонент включает в себя предметно-методическую подготовку специалиста.

Коммуникативный компонент обеспечивает профессиональный уровень общения с коллегами и учащимися.

Прогностический компонент определяет прогностические способности педагога, его умение предвидеть и корректировать развитие учебных ситуаций.

Организационный компонент выделен нами в отдельный, хотя по содержанию он связан с когнитивным, так как учитель физкультуры должен обладать компетентностью в организации соревнований, турниров, командных игр и т.д., т.е. уметь грамотно и четко организовывать работы большого коллектива.

Рефлексивный компонент предполагает осознание и понимание (прочувствование) педагогом ответной реакции, как группы, так и отдельного учащегося на педагогическое воздействие.

Физкультурно-спортивный компонент предполагает отличную физическую подготовленность самого учителя физкультуры, служащего примером для учащихся.

Основы профессиональной компетентности учителя физкультуры должны закладываться в вузе, и развиваться в процессе педагогической практики и тренерской работы, а в дальнейшем - в процессе педагогической деятельности по профилю. Успешное становление профессиональной компетенции учителя физкультуры во многом зависит от психологических условий подготовки молодого специалиста, психолого-педагогического сопровождения учебно-профессиональной деятельности.

Литература:

1. Гогун, Е.Н., Марьянов Б.И. Психология физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.Н. Гогун, Б.И. Марьянов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 288 с.
2. Хазова, С.А. Развитие конкурентоспособности специалистов по физической культуре и спорту в процессе профессиональной подготовки: Монография / С.А. Хазова. – Майкоп, 2011. – 371с.

Назаров И. Д.

(ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет»,
Шуйский филиал, г. Иваново)

ЦЕННОСТНО-РАЦИОНАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ КАК МОТИВАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ СУДЕБНОГО УСМОТРЕНИЯ

Классификация мотивов социального действия, предложенная одним из основателей современной политической социологии М. Вебером, позволяет выделить четыре основные группы факторов судебного усмотрения: ценностно-рациональные, целерациональные, традиционные, аффективные [3, с. 628].

Ценностно-рациональные факторы судебного усмотрения представляют собой совокупность взаимодействующих систем ценностей правоприменителя, на которых он ориентируется, принимая правоприменительное решение. Перечень таких ценностей можно условно разделить на правовые, нравственные, интеллектуальные. Условность такого разделения очевидна: поскольку значительная часть нравственного неизменно оказывается в области материально-правового («право есть

низший предел или определенный минимум нравственности» [7, с. 448]), так и значительная часть интеллектуального необходимо присутствует в области процессуально-правового (доказывание, мотивирование). Тем не менее, пересечение объема понятий не влечет полного их совпадения.

Система правовых ценностей, непосредственно детерминирующих судебное усмотрение, находит свое отражение не столько в действующем законодательстве, как в некотором наборе текстуально-правового материала, сколько в ассоциированном с этим материалом сознании правоприменителя (в данном случае судьи). По мнению Ж. П. Сартра, «символы текста пусты без приданных им значений. Субъективизация текста правовых норм осуществляется самим правоприменителем, который сам творит значения, и ни одно значение не прилагается к нему извне» [6, с. 11]. Таким образом, текст осмысливается в рамках собственного правового мировоззрения правоприменителя, системно-ценностный аспект которого представляет правовая идеология. Равновесие между правоприменительным решением и правовой идеологией выступает, по выражению Дж. Роулса, «... рефлексивным. Поскольку при равенстве прочих факторов одна концепция справедливости становится предпочтительнее, чем другая, когда ее более широкие последствия являются более желательными. Желаемое решение рефлексивует на принятие имплицитующей именно его правовой идеологии, обеспечивая известный логический баланс» [5, с. 40].

Таким образом, можно сделать вывод, что правовая идеология оказывается детерминантой судебного усмотрения.

Вопрос о системе нравственных ценностей, а также принципиального для судебного усмотрения вопроса о свободе их выбора можно раскрыть на примере аргументации, предложенной К. Поппером: «полная ответственность за наши этические решения ложится на нас и не может быть передана никому другому – ни Богу, ни природе, ни обществу, ни истории. Все эти этические теории стремятся найти какой-нибудь аргумент, который мог бы снять с наших плеч эту ношу. Однако от этой ответственности избавиться невозможно. Каким бы авторитетом мы ни поклонялись, им поклоняемся именно мы» [4, с. 109].

Из этого следует, что усмотрение судьи в процессе вынесения решения по делу в значительной мере зависит от признаваемых им нравственных ценностей что, в конечном счете, выражается в состоянии компромисса правовой идеологии и нравственных ценностей правоприменителя.

Наличие различных систем правовых и нравственных ценностей – явление достаточно очевидное и всеми признанное, что касается значения интеллектуальных ценностей для целей человеческой деятельности (в том числе и отправления правосудия), данный вопрос в правовой науке раскрыт поверхностно. Следует отметить, что интеллектуальные ценности

представляют собой – не собственно интеллект, как способность (вследствие которой человек правильно судит, понимает и размышляет) а, по мнению В. Г. Антропова, «системно-ценностный аспект такой способности – здравый смысл».

Мышление правоприменителя зависит не только от форм мышления всего человечества и своих социальных групп, которые разработали уникальный стереотип мышления в ходе бесконечного ряда реакций на типичные ситуации, характеризующие общую для них позицию, но и создают собственные индивидуальные формы мышления, соответствующие их неповторимому правовому опыту. Попытки отграничения форм мышления, признаваемых здоровыми, от тех, которые в качестве здоровых быть признанными не могут, на уровне правовых принципов достаточно известны: *testis unus, testis nullus* (один свидетель – не свидетель), *abusus non tollit usum* (злоупотребление не отменяет употребления), *fatetur facinoris, qui iudicium fugit* (сознается в преступлении тот, кто избегает суда). Часть из таких положений пережила века, часть – была опровергнута, часть – характеризуется заметным дуализмом (*Causa proxima, non remota spectatur* – принимается во внимание ближайшая, а не отдаленная причина). Тем не менее, указанные положения всегда выступали детерминантой судебного усмотрения, будучи сформулированными тысячу лет назад, они до настоящего времени влияют на правовую позицию высших судебных инстанций [2, с. 7].

Литература:

1. Антропов, В.Г. Правоприменительное усмотрение: понятие и формирование (логико-семантический аспект): Дис. ... канд. юрид. наук / В.Г. Антропов. – Волгоград, 1995. 180 с.
2. Бюллетень Верховного суда РФ. 1993. № 12. 68 с.
3. Вебер, М. Основные социологические понятия // Избранные произведения / М. Вебер. - М., 1990. 808 с.
4. Поппер, К. Открытое общество и его враги. В 2 т. Т. 1. / К. Поппер. - М., 1992. 448 с.
5. Роулс, Дж. Теория справедливости // Вопросы философии / Дж. Роулс. - 1994. № 10. С. 24-41.
6. Сартр, Ж.П. Проблемы метода / Ж.П. Сартр. - М., 1993. 240 с.
7. Соловьев, В.С. Сочинения. В 2 т. Т. 1. / В.С. Соловьев. - М., 1990. 892 с.

Бобоев З.Х.

(«Гаджикский государственный педагогический университет им. Садриддина Айни», Таджикистан, г. Душанбе)

ПОЛИЭТНИЧЕСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

В последние годы в понятийном поле психологии и педагогики бытует понятие образовательной среды и усилиями ученых (Ю.С. Мануйлов, В.А. Ясвин и др.) сложились положения средового подхода в воспитании и образовании. Социальная среда рассматривается чаще всего как условие развития, заданное человеку извне.

Определение образовательной среды содержит в себе указание на социально-нормативную основу ее организации. Под образовательной средой понимают систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении (В.А. Ясвин).

В теории средового подхода рассматриваются различные характеристики образовательной среды. Описание характеристик, выполненное В.А. Левиным, позволяет представить себе качественное состояние образовательной среды и силу ее влияния на развитие человека: структурно-содержательной характеристикой служит широта образовательной среды. Эта характеристика показывает, какие субъекты, объекты, процессы и явления включены в данную образовательную среду; интенсивность образовательной среды представляет собой структурно-динамическую характеристику, которая показывает степень насыщенности образовательной среды условиями, возможностями и влияниями, а также – концентрацию их проявлений; осознаваемость образовательной среды человеком выступает показателем сознательной включенности в нее всех субъектов образовательного процесса; обобщенность образовательной среды выступает характеристикой, показывающей степень координации ее субъектов. Исследователи обращают внимание на то, что высокая степень обобщенности образовательной среды учебного заведения достигается наличием концепции деятельности учреждения, известной всем субъектам и принятой ими; соотношение рационального и эмоционального компонентов среды характеризует ее эмоциональность. Образовательная среда может быть яркой, эмоционально насыщенной или «сухой». Представляет интерес тот факт, что эмоциональность среды повышают интересные люди, неординарные личности, работающие в учреждении, а также талантливые, активные и неординарные учащиеся; доминантность образовательной среды характеризует значимость ее в системе ценностей субъектов образовательного процесса. Доминантность

описывает образовательную среду в соответствии с критерием «значимое инезначимое»; когерентность (согласованность) образовательной среды показывает степень согласованности с другими факторами, влияющими на личность. Когерентность рассматривается по критерию «гармоничное-негармоничное» и позволяет оценить, насколько образовательная среда интегрирована в среде обитания личности или же она обособлена в ней. Социальная активность образовательной среды показывает ее социально ориентированный созидательный потенциал и экспансию «данной образовательной среды в среду обитания». В плане социальной активности среда может выступать в роли потребителя или производителя ценностей. Причем социальная среда может оцениваться по качеству ее продукта (например, выпускника вуза, адаптированного к социальной работе или нет); мобильность образовательной среды показывает ее способность к органичным эволюционным изменениям в «контексте взаимоотношений со средой обитания». Высокой мобильностью отличается образовательная среда инновационного характера, с вариативным характером методов, содержания и форм обучения; устойчивость образовательной среды показывает ее стабильность во времени и позволяет описать ее диахроническое состояние.

Качество образовательной среды определяется по совокупности всех показателей.

Полиэтническая (поликультурная) образовательная среда является частью образовательной среды в целом и выступает условием реализации полиэтнического образования, целью которого является формирование этнокультурной компетенции учащихся.

Так, «поликультурная образовательная среда вуза» представляет собой «духовно насыщенную атмосферу деловых и межличностных контактов, обуславливающую кругозор, стиль мышления и поведения включенных в нее субъектов и стимулирующую в них потребность приобщения к общенациональным и общечеловеческим духовным ценностям; учреждение с многокультурным контингентом, включающим разновозрастной, многонациональный и разноконфессиональный профессорско-преподавательский и студенческий состав, призванным удовлетворить образовательные, социокультурные и адаптивные потребности обучающихся» [4, С. 4].

Этнокультурная образовательная среда, по мнению Л.И. Лурье, «призвана сохранить в себе две тенденции, важные для полноценного развития личности: осознание национальной культуры своего народа и стремление войти с этой культурой в мировой цивилизационный процесс» [2, С. 173].

В качестве объекта исследования в поликультурном образовании выступает ряд групп: классовые, половые, религиозные, политические,

возрастные, этнические и др. Глубокий интерес к полиэтническому образованию нашел свое отражение в трудах отечественных ученых, в частности в публикациях Е.П. Белинской, Л.Н. Бережной, А.Н. Джурицкого, Г.У. Солдатовой, Т.Г. Стефаненко и др. Понятие «многокультурное образование» определяется современной наукой как «...образование, которое отвечает не только интересам этноса, но также интересам государства, всего мирового сообщества...» [3, С. 59]. Рядоположенным выступает понятие «мультикультурное образование», которое Л. Ги рассматривает как отражающее «понимание и достойную оценку различных культур и которое приспособлено к потребностям детей из различных групп населения» [1, С. 278].

Полиэтническая образовательная среда вуза – это часть образовательной среды, представляющая собой совокупность условий, влияющих на формирование личности, готовой к эффективному межкультурному взаимодействию, сохраняющей свою этническую идентичность и стремящейся к пониманию других этнокультур. В принципе, это есть пространство позитивного образовательного взаимодействия.

Литература:

1. Ги, Л. Прикладная педагогическая психология / Л. Ги. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. - 416 с.
2. Лурье, Л.И. Моделирование региональных образовательных систем: Учеб. / Л.И. Лурье. - М.: Гардарики, 2006. - 287 с.
3. Поштарева, Т.В. Особенности образования в этнически разнообразной среде // Среднее профессиональное образование / Т.В. Поштарева. - 2008. - № 6. - С. 59.
4. Пугачева, Е.А. Формирование толерантности студентов в поликультурной среде вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Пугачева. - Нижний Новгород, 2008.

Цынцарь А. Л.

(ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко», р. Молдавская, г. Тирасполь)

ФОРМИРОВАНИЕ САМОСОЗНАНИЯ У ПОДРОСТКОВ ИЗ ДИСТАНТНЫХ СЕМЕЙ

С начала 21 века в странах СНГ наблюдается мощный миграционный процесс малоимущих слоев населения в экономически-развитые регионы и города. Появился особый социально-психологический феномен – трудовой миграции населения. В Приднестровье этот процесс проявился наиболее

значительно. По неофициальным данным свыше 300 тыс. граждан Приднестровья работают за границей, в странах СНГ, чаще всего в России.

В миграционный поток вовлекаются не только мужчины, но и женщины, порой оставляя собственных детей дома на попечении бабушек, родственников, соседей. В семье, где глава семейства уезжает на длительное время за пределы своей страны, с целью трудовой деятельности, возникают своеобразные детско-родительские отношения, которые оказывают влияние на процесс формирования самосознания в подростковом возрасте.

Многие исследователи отмечают значительное влияние семьи на развитие детей, на становление их самосознания и сензитивности, в том числе в подростковом периоде (Р. Бернс, Л.И. Божович, Г.В. Бурменская, А.Я. Варга, И.С. Кон, М.И. Лисина, А.Е. Личко, А.М. Олесик, Д.В. Ольшанский, Е.О. Смирнова, А.М. Прихожан, А.С. Спиваковская, В.В. Столин, С.Р. Пантилеев, И.И. Чеснокова, Э.Г. Эйдемиллер, Д.Б. Эльконин, В.В. Юстицкис и др.).

В настоящее время появляется новый тип семьи – «временно разлученные» или «дистантные семьи», которые стали далеко не редкостью, а даже альтернативной формой семьи.

Проблема дистантных семей нашла свое освещение в трудах К.Б. Левченко, Ф.А. Мустаевой, В.С. Торохтия, И.М. Трубавиной, Д.И. Пенишкевич, Н.И. Кубьяк. Исследователи выделяют семьи, где жизнедеятельность каждого из супругов в силу специфики их профессии проходит в большей степени отдельно. К числу таковых относят семьи бортпроводников, моряков, артистов, космонавтов, геологов, военных, спортсменов. Среди дистантных семей выделяют благополучные и неблагополучные семьи (И.М. Трубавина, Д.И. Пенишкевич).

Дистантная семья понимается как семья, в которой один из родителей длительно отсутствует в силу трудовой деятельности для повышения благосостояния семьи, выполняемой в другом городе (или стране), в силу чего контакты с детьми отличаются нерегулярностью (вызванной трудовыми вахтами) и дистантностью (вызванной опосредованным общением с помощью средств связи), что в целом приводит к искажению личностного развития подростка и сказывается на формировании его самосознания.

Известно, что дети из семей трудовых мигрантов входят в группу риска. Таким образом, актуальность исследования, заключающаяся в необходимости изучения психолого-педагогических условий формирования самосознания подростка из дистантных семей обусловлена *противоречиями*: между преобладанием исследований дистантных семей в социологических и социально-психологических исследованиях и недостаточным изучением их в педагогической психологии; необходимостью исследований психологических особенностей

становления самосознания подростка из дистантных семей и их отсутствием в психологических исследованиях данного направления; необходимостью личностного развития подростка из дистантных семей и отсутствием теоретической и практической разработанностью содержания этого процесса в психолого-педагогической литературе.

В связи с этим, научная проблема исследования состояла в выявлении психолого-педагогических условий позитивного формирования самосознания подростков из дистантных семей.

Нами была разработана программа психологического сопровождения подростков из дистантных семей. Она направлена на преодоление подростками эмоциональных переживаний, вызванных отъездом родителя и на развитие самосознания. Особое внимание в ней было уделено развитию тех качеств самосознания, которые показали недостаточное развитие по сравнению со сверстниками из традиционных семей, а именно – развитию самоуважения, стремлению к достижению цели, общительности, самопринятия и самоуверенности. Удовлетворенность совместной деятельностью возросла у подростков ЭГ с 3,53% до 7,06%, это мы объясняем осознанием частью подростков своего труда как единого с трудом родителей, направленного на благо семьи. Шкала «Несогласие – согласие» показала меньшее расхождение между мнениями на различные жизненные вопросы после формирующей программы в ЭГ среди родителей (13,58%) и подростков (17,65%). Действия родителей стали признавать последовательными уже не 5,88%, а 8,24% подростков. Авторитет родителей в глазах подростков ЭГ вырос еще больше с 30,59% до 38,82%, в целом же удовлетворенность отношениями с родителями среди подростков ЭГ по итогам формирующей программы, выросла с 9,41% до 14,12%. По шкале «Зависимость-независимость», мы можем отметить 6%-е сокращение подростков в ЭГ, испытывающих внутренний конфликт относительно принятия или непринятия групповых стандартов. Программа психологического сопровождения положительно повлияла на развитие общительности подростков из дистантных семей (ЭГ до – 27,06%, ЭГ после – 48,24%); на стремление занять активную позицию в группе сверстников (ЭГ до 20,00% подростков, ЭГ после 25,88%). В КГ у подростков из дистантных семей значимых изменений не выявлено. Психолого-педагогическая программа положительно повлияла на рост самоуважения среди подростков из дистантных семей ЭГ (ЭГ до – 20,00%, ЭГ после – 43,53%); возросла симпатия к себе как личности, среди подростков ЭГ (ЭГ до – 28,24%, ЭГ после – 42,35%); возросла и уверенность в отношениях с другими людьми, прогнозирование их действий и оценки относительно себя в ЭГ (28,24% / 35,29%). Наблюдается также небольшое увеличение показателя «Самоинтерес» среди подростков ЭГ из дистантных семей (44,71% / 49,41%). Положительная динамика выявлена по шкале «Самопринятие» (30,59% / 41,18%).

Таким образом, в ходе исследования показано, что специально разработанная психолого-педагогическая программа, направленная на самопознание способствует позитивному становлению самосознания подростков из дистантных семей.

Степанова А.А.

(ФГБОУ ВПО «Нижегородский архитектурно-строительный университет», г. Н.Новгород)

ОСНОВНЫЕ СУЩНОСТНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

Акмеологией называют раздел психологии развития, который исследует закономерности и механизмы, обеспечивающие возможность достижения высшей ступени индивидуального развития. Эта наука занимается не только изучением достижений человека, но и исследует, что привело его к этим достижениям. Иными словами, она определяет, при каких условиях человек сможет достичь максимального развития физических, интеллектуальных и духовных возможностей. В акмеологическом понимании подчеркивается направленность процессов развития, а не только важность процессов самореализации. Для акмеологии главным содержанием развития должна стать прогрессивная и гуманистическая самоактуализация и самореализация личности [7].

В процессе акмеологического развития можно выделить две взаимосвязанные и взаимообусловленные фазы: саморазвитие и самореализацию. Саморазвитие, или самоподготовка, в свою очередь, состоит из самообразования и самовоспитания. На данных этапах человек усваивает знания, умения и навыки, предусмотренные официальной системой образования, но необходимые личности для осуществления ее собственных целей. Таким образом, в фазу самообразования личность использует уже имеющиеся знания, умения и навыки для получения новых, необходимых именно ей. Самовоспитание формирует в человеке определенные моральные качества, которые не навязаны социумом и не гарантируются той социальной средой, в которой происходит воспитание человека [1].

После формирования необходимых человеку для жизни знаний, умений, навыков и системы нравственных ориентиров, начинается процесс самореализации. Самореализация также двухкомпонентна и включает самовыражение и самоутверждение. Самовыражение подразумевает последовательное продвижение к вершинам профессионального

мастерства. На этом этапе человек становится творцом и создателем значимых для него ценностей. Личность неизбежно сталкивается с внешней средой, т.к. ее жизнь не замкнута на себе. На этапе самоутверждения продукты деятельности человека постоянно оцениваются социумом, т.е. определяется их значимость для общества. Гармоничным считается сочетание максимума самовыражения (профессиональное акме) с максимумом самоутверждения (социальное акме). Иными словами, для человека важна достойно высокая оценка его профессионализма. К сожалению, в действительности это случается редко.

В фазе саморазвития происходит процесс преобразования индивидуальных, субъектных и личностных структур, ориентированных на акме. В результате они претерпевают качественные изменения, появляются новообразования, обеспечивающие расширение социальных и деятельностных возможностей человека, накапливаются акмеологические ресурсы, формируется акмеологический потенциал. В фазе самореализации человек использует, вкладывает накопленные ресурсы, направляет свой акмеологический потенциал в действия или предметы, осуществляя себя в социально значимой деятельности [11].

В акмеологическом подходе имеется свой взгляд относительно потенциальной и актуальной составляющих личности. Согласно психологическим исследованиям, личность растет и развивается в двух сферах – потенциальной и актуальной. Потенциальную сферу составляют: присущие человеку природные особенности; особенности как индивида; способности; социальные возможности общества, которые могут быть использованы для личностного развития. К актуальной сфере относятся: качественно новообразованное потенциальное; внешние проявления реально функционирующего [3; 13]. В настоящее время считается, что наиболее прогрессивное, активное и гармоничное развитие личности должно осуществляться в обеих сферах, а не изолированно. Позиция акмеологического подхода близка к психологической точке зрения, но приоритет все же отдается реализации потенциального. Однако потенциал личности в акмеологии рассматривается с собственных позиций – как система постоянно пополняемых и возобновляемых ресурсов [4; 9].

Потенциалом называют не только то, что дано от природы, но и индивидуальную, постоянно пополняемую, возобновляемую и совершенствуемую систему знаний и умений, характерологических свойств и прочего, что непосредственно связано с личностным и личностно-профессиональным развитием. На восстановление и обновление потенциала личности в настоящее время главным образом влияет сам субъект и в гораздо меньшей степени общество или государство [6].

Таким образом, акмеологический потенциал личности определяется как динамическая система, включающая в себя ценностные,

мотивационные, рефлексивные, оценочные, когнитивные и операциональные элементы. Профессиональный акмеологический потенциал выступает, как наличие у личности индивидуальной системы особым образом организованных внутренних ресурсов, предпосылок и возможностей [2].

Различного рода переживания человеком жизненного пути, как цепи событий и ситуаций, подталкивают его к развитию и самореализации. Но не все события одинаково влияют на эти процессы. Сложные ситуации требуют от человека проявления вершинных качеств личности, человек имеет возможность активизировать свой акмеологический потенциал: повышаются возможности для роста личности, ее способность к рефлексии, самопознанию, определению новых ресурсов самореализации [5]. Так как потребность в самореализации принципиально ненасытаема, возрастает по мере удовлетворения и ориентирует человека на максимальное раскрытие его возможностей, то процесс саморазвития на каждом последующем этапе онтогенеза предполагает постановку постоянно усложняющихся задач и ускорение темпов накопления акмеологических ресурсов и формирования акмеологического потенциала. Именно осложненные ситуации являются полем, на котором специалист становится профессионалом, потенциальное становится актуальным [14].

В акмеологии базовым подходом к потенциалу личности является концепция В.Н. Маркова, где потенциал представляет собой многоуровневое, самоуправляемое системное образование внутренних возобновляемых ресурсов личности, которые проявляются в ее деятельности, направленной на получение социально значимых результатов, складывающееся в процессе жизненного пути личности и состоящее из следующих компонентов: биологический потенциал, психологический потенциал и собственно личностный потенциал [8]. Т.В. Медведева дополняет систему потенциалов социальным (отношение личности с миром в целом, смысловая логика жизненной необходимости) и духовным (жизнетворчество, неадаптивная активность, на экзистенциальном уровне – свобода и ответственность) [10].

Таким образом, акмеологический потенциал личности представляет собой индивидуальную систему особым образом организованных внутренних акмеологических ресурсов личности, реализация которых обеспечивает ее движение по личностному и профессиональному вектору развития с постоянным усложнением решаемых задач и возрастанием уровня достижений, наиболее полно реализующих имеющиеся психолого-акмеологические ресурсы.

Современная психология и акмеология важное место отводят творческому потенциалу человека и его развитию на разных этапах онтогенеза. К.В. Петров, исследуя творческий потенциал школьников, выявил, что он составляет единство мотивационного компонента

(включающего учебно-познавательную мотивацию, мотивацию к творчеству и мотивацию к саморазвитию) и компонента способностей (включающего общие способности, способности к творчеству в любом виде деятельности и способности к какому-либо виду деятельности) и способностей человека. Такую структуру можно считать структурой акмеологического потенциала в целом [12].

Итак, проанализировав различные идеи и исследования психологов и акмеологов, можно сказать, что сущность акмеологического потенциала заключается в индивидуальной системе внутренних ресурсов личности, которые обеспечивают личностный рост, самоактуализацию и самореализацию, движение с постоянным усложнением и обновлением этих ресурсов, проявляемой в социально и личностно важной деятельности. Эта динамическая система включает в себя мотивационные и ценностные аспекты, а также имеющиеся способности.

Литература:

- 1 Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 2009 – 256 с.
- 2 Абульханова-Славская, К. А. Типологический подход к личности профессионала. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / К. А. Абульханова-Славская ; под ред. В. А. Бодрова. – М.: Ин-т психол. АН СССР, 2005. – 198 с.
- 3 Анисимов, О. С. Акмеологическая парадигма / О. С. Анисимов. – М.: Знание, 2007. – 762 с.
- 4 Блауберг, И. В. Проблема целостности и системный подход / И. В. Блауберг. – М.: Эдиториал УРСС, 2005. – 177 с.
- 5 Гришунина, Е. В. Сложные личные и профессиональные ситуации как активизирующие акмеологический потенциал личности / Е. В. Гришунина. – М.: Мир психологии, 2011. – С. 247-258.
- 6 Деркач, А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М.: Воронеж, 2007. – 129 с.
- 7 Лазурский, А. Ф. Избранные психологические труды по общей психологии / А.Ф. Лазурский. – М.: Наука, 2007. – 446 с.
- 8 Марков, В. Н. Личностно-профессиональный потенциал кадров управления: психолого-акмеологическая оценка и оптимизация / В. Н. Марков. – М.: РАГС, 2008. – 286 с.
- 9 Марков, В. Н. Личностно-профессиональный потенциал управленца и его оценка / В. Н. Марков. – М.: РАГС, 2009. – 314 с.
- 10 Медведева, Т. В. Оптимизация процесса развития лидерского потенциала руководителя / Т. В. Медведева. – М.: Знание, 2010. – С. 97–100.
- 11 Мотыгуллин, Д. Н. Формирование акмеологического потенциала будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Д. Н. Мотыгуллин. – Казань, 2001. – 149 с.

- 12 Петров, К. В. Акмеологическая концепция развития творческого потенциала учащихся : автореф. дис. ... д-р. психол. наук: 19.00.07 / К. В. Петров; – М., 2008. – 23 с.
- 13 Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1998. – 641 с.
- 14 Селезнева, Е. В. Развитие акмеологической культуры личности / Е. В. Селезнева. М.: Знание, 2009. – 103 с.

Регалова Т.В.

(МБОУ «Школа №97», г. Н.Новгород)

**ВЛИЯНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ПОДХОДОВ НА
СОЦИАЛИЗАЦИЮ, АДАПТАЦИЮ И КАЧЕСТВО ОБУЧЕНИЯ
ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В
МБОУ СОШ №97 Г. Н.НОВГОРОДА**

«Наша приоритетная задача – сделать так, чтобы дети-инвалиды могли учиться в обычных образовательных учреждениях, не чувствовали себя с юных лет оторванными, изолированными от общества. Надо, чтобы все дети независимо от их физического здоровья учились и росли вместе, чтобы общение со своими сверстниками помогало им становиться на ноги и чтобы такое поведение в обществе было нормой. И начинать эту работу следует, конечно, со школы. В конечном счете, отношение к людям с ограниченными возможностями – это показатель цивилизованности любой страны.

В.В. Путин

Государство ставит перед современной школой цель – повысить качество образования при сохранении здоровья учащихся. Здоровье и образование детей – основа устойчивого развития российского общества и государства.

Качество и результаты учебно-воспитательного процесса школы зависят, прежде всего, от педагога, его теоретической подготовки, педагогического и методического мастерства.

Цель школы сегодня - вырастить человека, умеющего адаптироваться к современным условиям, предприимчивого, экономически грамотного.

Наша Школа №97, являясь Муниципальным бюджетным образовательным учреждением, ориентирована на обучение, воспитание и

развитие всех обучающихся с учетом их индивидуальных (возрастных, физиологических, психологических, интеллектуальных и других) особенностей, образовательных потребностей и возможностей.

Таким образом, необходимо решить следующие задачи:

1. сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в учебно-воспитательном процессе;
2. реабилитация детей и их социализация;
3. толерантное отношение педагогов, родителей, здоровых детей к детям с ограниченными возможностями здоровья;
4. реализация государственных стандартов детьми с ослабленным здоровьем и их итоговая аттестация ;
5. создание здоровьесберегающих условий учебно-воспитательного процесса и повышение качества обучения.

На заседании правительства РФ, которое проходило в декабре 2010года, Владимир Путин потребовал кардинально улучшить жизнь инвалидов России. Он напомнил, что в России сейчас 13 млн инвалидов – это более 9% населения страны.

Уже несколько лет наша школа работает по здоровьесберегающим технологиям.

Родители, не имея специального образования, часто не знают, как помочь ребенку в развитии, адаптации в окружающем мире. В лучшем случае, у них тренируют навыки самообслуживания, вырабатывают простейшие трудовые умения.

При организации получения образования детьми этой категории в обычном классе используются возможности их обучения по индивидуальному учебному плану с применением современных образовательных технологий, обеспечивающих успешное освоение ими образовательных программ.

Инклюзивные походы помогают поддержать таких детей в обучении и достижении успеха, что дает шансы и возможности для лучшей жизни.

Анализ ситуации и взаимодействие субъектов образовательного пространства: учителей, учеников, родителей и «среды» - привело к необходимости создания Программы развития школы «Личность. Становление. Гармония». Программа представляла собой долгосрочный нормативно-управленческий документ, характеризующий имеющиеся достижения и проблемы, основные тенденции, главные цели и направления обучения, воспитания, развития учащихся и особенности организации кадрового и методического обеспечения педагогического процесса и инновационных преобразований учебно-воспитательной системы, основные планируемые конечные результаты и критерии.

В основе Программы развития школы была положена модель адаптивной школы, которая ориентирована на личность ребенка и

создание в школе условий для развития его способностей и внутреннего духовного мира.

Во главу угла ставится самобытность ребенка, его самооценку.

В работе учреждения по данной программе можно выделить несколько направлений:

1. учебно-методическая деятельность
2. работа психологической службы
3. медико-профилактическое
4. аналитико-диагностическая деятельность
5. спортивно-оздоровительная деятельность
6. экспериментальная деятельность.

Внедрение здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательный процесс; организация внеклассной работы по пропаганде ЗОЖ (классные часы, беседы с родителями, конференции для старшеклассников и учителей, конкурсы плакатов, тематические выставки литературы, оформление уголков здоровья в учебных кабинетах, смотры – конкурсы детского рисунка, радиопередачи; волонтерское движение; интегрированные уроки; мониторинг и анкетирование школьников и их семей являются основными составляющими нашей работы.

В основу учебно-воспитательного процесса мы включили методики личностного ориентирования, дифференцированного и индивидуального подхода, Интернет-технологии. Педагоги школы, школьный психолог, социальный педагог, преподаватель ЛФК, медицинский работник прошли валеологическую курсовую переподготовку.

Классные руководители, выполняя свою задачу, через разработанные школой паспорта здоровья, мониторинг развития ребенка отслеживали результативность работы и состояние здоровья и развития, а также качество обучения каждого обучающегося.

Педагоги школы №97, разрабатывая более гибкие подходы к преподаванию и обучению, для удовлетворения различных потребностей в обучении, т.к. в школе обучаются дети с легкой формой гемофилии, астмы, инсулинозависимые, последствий церебрального паралича, сахарного диабета, нарушения зрения и др., небольшими шагами продвигались к общей цели повышения качества обучения.

В школе:

1. работает кабинет - кружок оздоровительной гимнастики;
2. организована витаминизация рациона питания школьников;
3. ведется оздоровительная работа с 1-го класса, основными средствами которой являются посещение бассейна, спорт-секции;
4. проводится профилактическая и учебно-методическая работа по образованию и оздоровлению учителей, родителей, обучающихся;
5. работает волонтерское движение.

В работе школы активную позицию занимает Совет старшеклассников, который в своей работе делает акцент на социализацию и адаптацию обучающихся.

Работая по индивидуальным планам, педагоги вырабатывают критерии оценки развития ребенка, социализируют, отслеживают трудоустройство и дальнейшее обучение.

Акценты в своей работе мы делаем на:

1. формирование положительной Я-концепции учащихся;
2. создание системы адаптирующей педагогики;
3. создание системы разноуровневого дифференцированного обучения;
4. развитие инклюзивного образования, формирование толерантного отношения к детям с инвалидностью;
5. обучение педагогического персонала;
6. обновления Материально-технической базы учреждения.

Большое внимание мы уделяем инновационной и проектной деятельности.

Проект «Дети-инвалиды» комплексно решает проблемы детей-инвалидов и детей с ослабленным здоровьем, создает условия для их полноценной жизни и интеграции с обществом, социализирует детей-инвалидов и осуществляет их дальнейшее сопровождение после окончания школы.

Проект «Здоровье» создает условия, позволяющие сохранить, улучшить здоровье учащихся и обеспечить успешность их обучения, воспитать культуру здоровья.

Проект «Здоровье» формирует культуру здорового и безопасного образа жизни, обеспечивает желание заботиться о своем здоровье – сегодня это требование ФГОС.

Социальными партнерами школы по инклюзивному образованию являются:

-Межрегиональный общественный благотворительный фонд «Гематология: милосердие и поддержка»;

-Нижегородский научно - исследовательский институт детской гастроэнтерологии МЗСР;

-НП «Центр здоровьесберегающих педагогических технологий»;

-Кафедра здоровьесбережения в образовании ГОУ ДПО НИРО;

-Нижегородская региональная общественная организация поддержки детей и молодежи «Верас»;

-Поликлиника №18;

-ДОУ №11, 430;

-Бассейн (ФОК «Заречье»);

-Образцовый ансамбль народного танца «КАЛИНКА»

Результаты анкетирования учащихся и родителей 8-11 классов показали что:

- ведут ЗОЖ - 89%;
- воздержались ответить 9%;
- не обращают внимание на ЗОЖ 1,5%.

Результатами работы школы по данной проблеме можно считать:

1. Школа-победитель ПНПО «Образование»;
2. 1 место в региональном этапе в номинации «Школа, содействующая укреплению здоровья 1 степени»;
3. 1 место - Районный конкурс «Здоровое питание – здоровый ребенок»;
4. 3 место - Всероссийский конкурс «Школы здоровья в России: содействовать здоровью – повышать качество жизни»;
5. Участие в международном семинаре по добровольному донорству;
6. 3 место - Городской конкурс «Здоровый ребенок в здоровой школе»;
7. Участие в 1 Международном съезде общественного движения «Добрые дети мира»;
8. Участие во втором Всероссийском форуме «Служба крови» по государственной программе развития добровольного донорства;
9. Участие учащихся школы в городском семинаре «Мой выбор-жизнь»;
10. Проведение городского семинара (под руководством НРООПДиМ «Верас») «Дошкольное образование. Развитие детей с нарушениями»;
11. Участие в городском семинаре «Здоровьесберегающая деятельность школы: интеграция профилактических мероприятий и оздоровительных технологий в учебно-воспитательном процессе»;
12. Участие в международном семинаре по разработке индивидуальных учебных планов;
13. Участие в межрегиональном семинаре по проблемам донорства в Приволжском регионе;
14. Грант главы администрации г. Нижнего Новгорода в рамках конкурсов социальных проектов по инклюзивному образованию «Доброе сердце».

Школа - это социальный институт, через который проходит практически все население.

Результат на лицо - если ребенок успешен и здоров, то качественные показатели его растут. Показатели качества обучения в школе выросли за 8 лет на 12%.

Здоровьесберегающие технологии помогают повышать качество образования, кардинально изменить ситуацию к лучшему, создать все

необходимые условия для активной, полноценной, достойной жизни, так, как это происходит в большом количестве стран с развитой экономикой.

СЕКЦИЯ 3.

ИНТЕГРАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В СВЕТЕ ИДЕЙ Д.И. ФЕЛЬДШТЕЙНА О СОЦИОКУЛЬТУРНОМ АСПЕКТЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОКОЛЕНИЙ

Абакумова Н.Н., Елизаров М.Ю.

(ФГБОУ ВПО «Национальный исследовательский Томский
государственный университет», г. Томск)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЕДИАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ Д.И. ФЕЛЬДШТЕЙНА

Подготовка специалистов в области медиации – новое и важное направление не только в образовании, но и в социальной сфере. Система высшего профессионального образования разработала специальные магистерские программы и ведет подготовку соответствующих специалистов в Москве, Санкт-Петербурге, Казани и пр. Кроме этого, параллельно существуют другие разные организации (центры подготовки, службы консалтинга и пр.) которые проводят семинары, мастер-классы, лекции по организации процедуры медиации.

Данная работа актуализирована в рамках разработки магистерской программы «Медиация в социальной сфере» факультета психологии Национального исследовательского Томского государственного университета. Отправной точкой разработки программы послужил тезис Д.И. Фельдштейна о необходимости изменения педагогической парадигмы, так как фиксируется неэффективность многих традиционных форм образования и его содержания[1]. Такая зависимость, по мнению Д.И. Фельдштейна, обусловлена изменившимся отношением общества к детству, влиянием Интернета на отношение обучающихся[1]. Все это затрагивает межпоколенческие отношения людей, которые в современных условиях приобретают новые характеристики[2]. Несомненно, что за такой «перестройкой» взаимоотношений в образовании будут затронуты и процессы коммуникации, которые являются базовыми для процедуры медиации.

Подготовка медиаторов по программе высшего профессионального образования не заканчивается только на выдаче диплома о квалификации.

За ним следует долгий процесс организации соответствующей службы в образовательном учреждении и решение многих ситуаций. С этой целью были выделены направления и организационные формы психолого-педагогического сопровождения процедуры медиации, которые включают разные виды работ – диагностическую, аналитическую и прогностическую, диспетчерскую, методическую и пр. (табл. 1).

Таблица 1

Таблица 1 - Направления и организационные формы психолого-педагогического сопровождения процедуры медиации в образовании

Виды работ	Формы и средства
Диагностическая	<p>Диагностика медиаторов (специалистов службы медиации) по проявлению дефицитов их профессиональной деятельности.</p> <p>Анкетирование медиаторов по поводу их ожиданий от процедуры медиации.</p> <p>Фокус-группа по оценке процедуры медиации на разных уровнях образования (школьном, начальном, среднем и высшем)</p>
Аналитическая и прогностическая	<p>Анализ диагностической информации, участие в прогнозировании развития конфликтной ситуации для всех участников.</p> <p>Составление рекомендаций всем участникам конфликта по результатам диагностических мероприятий</p>
Диспетчерская	<p>Организация специальной диагностики на базе муниципальных или региональных центров медиации.</p> <p>Организация (совместно со специалистами муниципальных и региональных управлений образованием, служб и центров медиации, учреждений высшего профессионального образования) информационных мероприятий</p>
Психопрофилактическая	<p>Повышение психологической грамотности педагогов и медиаторов в аспектах самопознания, рефлексии, самореализации, профессиональных дефицитов и деформаций</p>
Психолого-педагогическое консультирование	<p>Консультации для специалистов разного уровня, администраций и педагогов образовательных учреждений, медиаторов по результатам диагностических обследований, по прогнозам развития, урегулирования конфликтных ситуаций</p> <p>Индивидуальные консультации для медиаторов и специалистов служб медиации по проблемам медиативной практики</p>
Методическая	Работа специалистов по передаче

Таким образом, разработка и реализация образовательных программ по подготовке специалистов в сфере медиации должна основываться на четком понимании изменчивости социума, коммуникационных взаимодействий и среды взаимодействия (включая информационную). Непосредственная работа медиатора в образовании должна быть организована с учетом психолого-педагогического сопровождения, которое включает разнообразные формы и средства по всем видам работ, которые осуществляет специалист в медиации.

Литература:

1. Фельдштейн, Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века: вызовы информационной эпохи // Вопросы психологии / Д.И. Фельдштейн. - 2013. - № 1. - С. 46-65.
2. Фельдштейн, Д.И. Человек в современном мире: возможности развития // Человек и образование / Д.И. Фельдштейн. - 2009. - № 3. - С. 10-16.

Васильева О.С., Гаус Э.В.

(ФГОУ ВПО «Южный Федеральный Университет», г. Ростов-на-Дону)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С ДЕТЬМИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ. РОЛЬ МЕЖПОКОЛЕНЧЕСКИХ СВЯЗЕЙ В ВОСПИТАНИИ

*От правильного воспитания детей
зависит благосостояние всего народа.*

Джон Локк

Современные дети развиваются в эпоху цифровых технологий и зависимости от виртуальной реальности. Их главная особенность - это первое поколение, полностью родившееся во времена глобализации и постмодернизма. То, что предыдущие поколения называли «новыми технологиями» или «технологиями будущего», для таких детей уже настоящее. Они плохо понимают эмоциональное взаимодействие между людьми, зато прекрасно разбираются в цифровых технологиях [3]. Авторитетом становится интернет, а не родители [2, 5, 6].

Что же может сделать семья в таких условиях? Обратимся к традиционной формулировке семьи и ее функциям. В. Сатир здоровыми считала семьи, в которых: каждый член воспринимается как равный другим; доверие, честность и открытость являются существенными;

внутрисемейное общение является конгруэнтным; члены семьи поддерживают друг друга; каждый член несет свою часть ответственности за семью в целом; отдыхают, познают мир и радуются члены семьи вместе; существенное место занимают традиции и ритуалы; члены семьи принимают особенности и уникальность каждого из них; уважается право на приватность (на наличие личного пространства, на неприкосновенность частной жизни); чувства каждого члена семьи принимаются и обсуждаются [4, 7].

Если помнить все эти составляющие и активно применять их при взаимодействии в семье, при воспитании детей, можно добиться эмоционально теплой атмосферы, в которой интернет-технологии будут занимать свое адекватное место, а не выполнять функции родителей и воспитателей.

Также стоит отметить значение межпоколенческих связей, «родовое бессознательное», о котором говорил швейцарский психолог А. Сонди, как о форме психической наследственности [8]. Человек в жизни стремится реализовать притязания своих предков – родителей, дедов, прадедов. Особенно ярко их влияние обнаруживается в важные моменты жизни, имеющие судьбоносный характер: когда человек выбирает свой профессиональный путь или ищет место работы, спутника жизни. Таким образом, решая важнейшие вопросы самоопределения, он не является совершенно «свободным», поскольку в своем лице представляет род, своих прадедов [5].

Передача семейных ценностей и культурно-исторического наследия возможна только при взаимодействии со старшими поколениями. Праздник бабушек и дедушек в различных странах мира давно уже стал распространенной и прекрасной традицией. Такие праздники, прежде всего – замечательный способ помнить семейные родовые традиции. В России, к сожалению, мы до сих пор знаем далеко не всех бабушек и дедушек, не говоря уже о прабабушках и прадедушках и далее, что уменьшает ресурсы следующих поколений.

Современные родители и даже бабушки и дедушки зачастую не имеют времени на эмоциональное общение, не рассказывают и редко читают сказки, в большинстве случаев включают мультики или компьютерную игру. Не обсуждают их с ребенком, не учат доброте и нравственности.

Интересны и полезны для детей рассказы бабушек и дедушек о своём детстве, работе. Нередко старшее поколение сохраняет в доме семейные реликвии, старые фотографии. Время от времени их достают, рассматривают вместе с детьми и внуками. Такое общение важно для ребёнка. Оно углубляет его привязанность к семье, родным, способствует эмоциональному и нравственному развитию, расширяет кругозор в области истории родной страны, у ребенка есть возможность узнать, как

жили люди раньше, задать интересующие вопросы непосредственно очевидцам тех или иных событий.

Детство и юность – время развития всех сил человека, как душевных, так и телесных, приобретения знаний об окружающем мире, формирования нравственных навыков и привычек [9]. В это время происходит также становление самосознания. Систематическое духовно-нравственное воспитание ребенка с первых лет жизни обеспечивает его адекватное социальное развитие и гармоничное формирование личности, которое невозможно без взаимодействия родителей и прародителей [1].

Мы считаем, что психологическая работа должна проводиться не только с детьми, но и с их родителями, бабушками и дедушками. В связи с этим мы провели ряд тренингов совместно для детей, родителей, бабушек и дедушек, на которых в кругу знакомств обсуждали семейные традиции и ценности. Затем взрослые и дети выполняли тест «Кто я?» от себя и от имени членов семьи с дальнейшим обсуждением. Также рассматривались свои жизненные цели и стратегические цели семьи в целом. Таким образом, были предложены принципы гармоничной семьи:

- 1) Каждый член семьи должен быть безусловно принимаем и любим.
- 2) В семье должна царить атмосфера искренности и доброты.
- 3) Ребенок должен иметь право на разъяснение всего происходящего в семье сообразно своему возрасту.
- 4) Необходимо учить ребенка понимать и соотносить в своей жизни понятия «хочу», «надо», «можно», «нельзя».
- 5) Ребенок должен знать традиции, обычаи, историю своего рода и страны.
- 6) Важно культивировать в семье положительные привычки, традиции, семейные праздники.
- 8) Родители должны демонстрировать чистоту и гармонию отношений между собой и с прародителями - искренняя любовь, уважение и поддержка.
- 9) Родители транслируют детям собственные цели, ценности, нормы и правила жизни. Поэтому важно научиться быть счастливыми и любящими.

Литература:

1. Бандзеладзе, Г.Д. Этика / Г.Д. Бандзеладзе. - М., 1991
2. Васильева, О.С. Взаимосвязь субъективного уровня счастья у подростков с принятием ответственности за свою жизнь/ Семейная психология и семейная терапия / О.С. Васильева, Л.В. Полудненко. - №3 - 2006
3. Головей, Л.А. Детско-родительские отношения в стабильные и кризисные периоды детства / Психологический журнал / Л.А. Головей, С.С. Савенышева, В.Е. Василенко. - 2015, том 36, №2, с. 32-43

4. Крылов, А.А. "Психология: учебник (2-е издание)" / А.А. Крылов. - Издательство Проспект; 2011
5. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. - М., 7-ое изд., 2002
6. Никитина, А.В. «Проблемы в общении тревожных подростков» // Сборник тезисов конференции «Психология XXI века» / А.В. Никитина. - СПбГУ, 2000, с. 233
7. Сатир, В. Вы и ваша семья. Апрель-Пресс, Институт общегуманитарных исследований. Серия: Современная психология: теория и практика / В. Сатир. - 2014 г. 288 с.
8. Сонди, Л. Судьбоанализ / Л. Сонди. — М.: Три квадрата, 2007.
9. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. - СПб.: Питер, 2000

Бурлакова Н.С., Давидович П.С.

(ФГБОУ ВПО «Московский Государственный Университет имени
М.В. Ломоносова», г. Москва)

РИСКИ В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА ИЗ СРЕДНЕ- ВЫСШЕГО СОЦИАЛЬНОГО СЛОЯ В КОНТЕКСТЕ КРИЗИСА СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современном обществе, с его трансформацией жизненных ориентиров и ценностей, внедрением инновационных технологий, в контексте массовой глобализации, претерпевает качественные изменения процесс социализации современных детей[8]. Буквально с младенчества ребенок сталкивается со спецификой различных культур, понятий, отношений внутри них. Эту информацию он получает вне структурно-содержательной логической связи, перекрывая знания от родителей, воспитателей, учителей[9]. Описываемая тенденция подкрепляется кризисом различных институтов социализации (куда включено образование в тесном единстве с институтом семьи, религии, СМИ), что создает рисковые условия для эмоционально-личностного становления современного ребенка. Исследователями фиксируется рост распространения расстройств, имеющих культурно-историческую специфику [6,7,10], что вызывает необходимость постоянного мониторинга и исследования современной социокультурной ситуации во всей ее противоречивости и неоднородности влияния на детское развитие.

Одним из институтов социализации (в эпоху «бездомного сознания» после распада СССР), подвергшимся сильной трансформации и

находящимся в кризисном состоянии, является область образования [6]. В нынешней ситуации применительно к детскому развитию, образование ребенка остается в сфере услуг. В условиях выраженной социальной неоднородности российского общества [4] определенные социальные группы формируют «свой» круг дошкольных учреждений, а позже и продолжающегося образования. Прежде всего, это касается высокоресурсных социальных страт, ориентированных на частные центры развития. Коммерческая заинтересованность данных дошкольных учреждений, возросшее количество вариативных программ вторящих запросам родителей, создают риски для нормативного личностного становления и социализации ребенка и требуют дополнительного изучения.

Наше исследование направлено на анализ объективной культурно-исторической социальной ситуации развития современных детей из семей средне-высшей социальной страты мегаполиса. На основе полученных эмпирических данных в контексте определенной структуры семьи обсуждаются образ ребенка, его наиболее желательные и подчеркиваемые родителями качества, связанные с ценностными приоритетами данной группы, в соответствии с которыми родители осуществляют выбор организации развития своего ребенка. В фокусе обсуждения находятся стратегии по организации развития одного из престижных дошкольных образовательных учреждений: представлен анализ кредо центра, основной педагогической стратегии, характера типичных взаимоотношений педагогов центра с ребенком. Через обращение к «внутренней позиции ребенка» [5] посредством теста САТ (С. и Л. Беллак, в неклассической модели проведения [2]) оттеняются особенности восприятия и «переработки» детьми данной педагогической технологии.

В исследовании принимают участие дети (2006-2008 гг. рождения), которым на момент исследования от 5,5 до 7 лет, а также их родители и другие участвующие в воспитании взрослые (няни). Все дети из анализируемых 25 семей регулярно посещают 3-4 раза в неделю подготовительную группу престижного центра развития для детей дошкольного возраста в г. Москва в период 2013-2014 гг.

Двигаясь по линии анализа культурно-исторической социальной ситуации развития детей, обратимся к специфике образа ребенка. Родителями особо подчеркивается ценность уникальности и самовыражения, индивидуалистической яркости, творческой неограниченной активности, свободы, что совпадает с политикой центра. Педагогико-образовательные технологии центра выстраиваются с опорой на интеллектуальные схемы, доминирует «престижное» культивирование мышления с особым акцентом на исключительности, «индивидуалистической яркости» в развитии личности ребенка, при этом

недостаточно учитываемой ценности труда и испытания. Специфика образовательной технологии выстраивается из расчета запроса родителей.

В качестве примера обратимся к особенностям построения занятий. Интеллектуальная схема решения задачи (затруднение в деятельности - проектирование новой деятельности и получение результата), встраивается согласно стратегии центра в сказочный сюжет, который воспроизводится педагогом. Данная специфика образовательной технологии преломляется имеющимися трудностями детей и закрепляет их. Дети вводятся в фантастический сказочный мир, обладающий притягательными элементами волшебства, открывающий исключительные возможности, что подкрепляет индивидуалистичность, нарциссизм, инфантильные черты.

Особенности педагогической технологии центра находят свое отражение и в проективной продукции детей (тест САТ, С. Л. Беллак). В рассказах используются сюжеты сказок, «волшебные» силы в качестве иллюзорного средства для преодоления трудностей, при этом отсутствует:

а) ситуация нравственного испытания героя на прочность; б) столкновение с реальной, жизненной ситуацией; в) приложение реальных усилий героя по преодолению ситуации; г) выстраивание реального взаимодействия и отношений между героями.

Некоторыми детьми из сказочных сюжетов «вычерпывается» и акцентируется:

а) возможность нарушения социальной иерархии, жизнь без социальных правил, с усвоением субъективной позиции «последнее слово всегда за ребенком»; б) другой персонаж - лишь фон для заострения личной исключительности в условиях конкуренции; в) немедленное осуществление волшебства с целью добиться желаемого, без каких-либо отсрочек.

Данные объективного анализа культурно-исторической ситуации развития, систематического наблюдения в соотнесенности с анализом взаимодействия в ситуации «ребенок- взрослый», «ребенок-ребенок», а также характера рассказов, придумываемых детьми в ответ на таблицы САТ, указывают на системные сложности в эмоционально-личностном развитии детей исследуемой группы, подкрепляемые непродуманной педагогической стратегией, что делает их неготовыми к традиционному школьному обучению и может затруднять адаптацию ребенка, как к школе, так и к более широкой социальной реальности. Полученные результаты указывают на необходимость проведения такого типа исследований для дальнейшего изучения культурно-исторической среды развития современного ребенка и выявления факторов риска нарушений психологического развития.

Литература:

1) Асмолов, А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению

гражданского общества // Вопросы образования / А.Г. Асмолов. — 2008. — № 1. — С. 65-86.

2) Бурлакова, Н.С. Проективные методы: теория, практика применения к исследованию личности ребенка / Н.С. Бурлакова, В.И. Олешкевич. - М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2001.

3) Бурлакова, Н.С. Психологическая концепция идентичности Э. Эриксона в зеркале личной истории автора (опыт исследования природы клинико-психологического знания): Монография / Н.С. Бурлакова, В.И. Олешкевич. – М.: ООО «ИПЦ «Маска»», – 2011. –305с.

4) Горшков, М.К. Российское общество в социологическом измерении// Социс. / М.К. Горшков. — 2009. №3 – С. 21.

5) Карабанова, О.А. Понятие социальная ситуация развития в современной психологии. // Методология и история психологии. — 2007. — Т. 2, № 4. / О.А. Карабанова. — С. 40–56.

6) Соколова, Е.Т. Нарциссизм как клинический и социокультурный феномен // Вопросы психологии. –2009. – №1. / Е.Т. Соколова. – С. 67–80.

7) Тхостов, А.Ш. Культура и патология: побочные эффекты социализации // Национальный психологический журнал / А. Ш. Тхостов, К.Г. Сурнов. – 2006. – С. 20-27.

8) Фельдштейн, Д.И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Образовательная политика / Д.И. Фельдштейн. – 2010 (а). – № 5-6. –С. 82-90.

9) Фельдштейн, Д. И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития// Культурно-историческая психология / Д.И. Фельдштейн. – 2010(б) – №2–С.12-18.

10) Холмогорова, А.Б. Нарциссизм, перфекционизм и депрессия // Консультативная психология и психотерапия / А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян. –2004. – №1. –С. 18–35.

Боязитова И.В., Скрипниченко Ю.В.

(ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет», г. Пятигорск)

КРОСС-КУЛЬТУРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ИДЕНТИФИКАЦИЙ

В своих обращениях к научному психолого-педагогическому сообществу Д.И. Фельдштейн подчеркивал, что в современных условиях, которые он обозначил как этап «цивилизационного слома», «идеологического хаоса», «информационного взрыва», «отсутствия общенациональной идеи», «несформированности... идеалов образованного человека», актуализируются проблемы «растущего человека, как основания воспроизводства и носителя будущего общества» [2, с. 46; 3, с.6, 14].

В исторически сложившейся социальной ситуации развития молодежи, когда «наблюдается негативная динамика культурных и общественных ценностных ориентаций», как напутствие звучат задачи, поставленные Д.И. Фельдштейном перед педагогами и психологами: «Именно нам необходимо ...раскрыть сущность изменений самого главного действующего на Земле лица – человека..., с тем, чтобы, во-первых, ...выстроить траекторию его реального развития в нынешнем неустойчивом мире; во-вторых, определить сущностные возможности образования, дающего человеку и знания, и понимание современного мира, общечеловеческих задач» [3, с.7, 9].

В контексте сказанного, очевидна значимость проблемы социализации молодежи в призме социальных идентификаций, которая особенно актуализируется на Северном Кавказе. С одной стороны, Северный Кавказ является «зоной жизненных интересов и ареной соперничества мировых геополитических конкурентов России...», с другой стороны, угрозы, связанные с тенденциями «укрепления сепаратистских взглядов и идей создания отдельного исламского государства на территории Дагестана» и восприятия России «...как христианское государство, а, следовательно, чужое» [1, с.5, 6].

Нами проведено кросс-культурное исследование гражданской и этнической идентичностей у студентов ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет», представителей трех этнических групп: русские, ингуши, кабардинцы. Гражданскую идентичность мы изучали с помощью методики Р.В. Борисова «Типы гражданской идентичности»; этническую идентичность на основе методик Г.У. Солдатовой, С.В. Рыжковой «Типы этнической идентичности» и А.Н.

Татарко, Н.М. Лебедевой «Оценка позитивности и неопределенности этнической идентичности».

В предлагаемом сообщении обсуждаются результаты изучения эмоционального компонента рассматриваемых социальных идентификаций с позиции ценностного отношения к государству и своему народу.

Рассмотрим развитие гражданской идентичности. Положительная гражданская идентичность проявляется у большинства всех респондентов: у русских 78%, у ингушей 92%, у кабардинцев 74%, т.е. представители различных этнических групп в полной мере ощущают себя гражданами своего государства. У большинства респондентов исследуемых этнических групп гиперпозитивные установки на уровне средних значений; негативная гражданская идентичность – на уровне низких значений. Однако, нельзя игнорировать следующие факты: у 17% ингушей и 3 % русских гиперпозитивная гражданская идентичность имеет высокий уровень выраженности и проявляется в доминировании национально-государственных интересов, готовности идти во имя них на любые жертвы и действия; негативные проявления гражданского самосознания на уровне средних и высоких значений зафиксированы у 11% русских, 25% ингушей, 10% кабардинцев, что в целом дает основание предположить о неустойчивости гражданской идентичности представителей студенческой молодежи независимо от этнической принадлежности.

Уровень развития положительной этнической идентичности у кабардинцев (100%), русских (92%) и ингушей (67%) в целом находится на высоком уровне. У ингушей уровень развития положительной этнической идентичности находится на среднем уровне, что говорит о неоднозначности отношения к представителям своего и других народов. Это подтверждается данными по критерию «этнонигилизм», характеризующему отношение к своему народу, который в большей степени на средних значениях установлен у представителей ингушского народа (33%), что в 11 раз больше, чем у русских и в 6 раз – чем у кабардинцев. Уровень «этнической индифферентности» у респондентов всех трех групп находится на среднем уровне (75% ингушей, 90% кабардинцев и 86% русских), что говорит о неопределенности позиций в отношении к этнокультурным проявлениям. Большая часть участников исследования имеют низкий уровень «этноэгоизма» (58% ингушей, 84% кабардинцев и 61% русских). Но важно отметить, что у 42% студентов ингушской этнической группы и у 39% русских выявлен средний уровень «этноэгоизма», что говорит о неоднозначности в проявлении толерантных/интолерантных чувств по отношению к другим народам. «Этноизоляциялизм», проявляющийся в чувстве превосходства своего народа, у большинства студентов представлен на низком уровне (67% ингушей, 84% кабардинцев и 89% русских). Однако тенденции средних

значений этноизоляционизма доминируют у ингушей и составляют 33%. Этнофанатизм у большинства русских студентов не выявлен (78%). Высоки показатели средних значений этнофанатизма у ингушей и кабардинцев (42% и 52%). У 16% студентов представителей ингушского народа выявлен высокий уровень проявления этнофанатичных чувств. Интересны факты, полученные по критерию степени «неопределенности этнической идентичности». Высокие значения этнической определенности проявили 58% русских студентов, 50% ингушей и 79% кабардинцев. У русских и ингушей высок процент студентов с неопределенной, т.е. «размытой этнической идентичностью» (39% и 50%).

Результаты исследования свидетельствуют о том, что студенты независимо от этнической принадлежности проявили позитивный уровень сформированности социальных идентичностей. Выявлены следующие закономерности: студенты с позитивной гражданской идентичностью проявляют, как правило, высокую позитивную этническую идентичность; степень этнической определенности определяет вектор (положительный или негативный) социальных идентификаций.

Материалы кросс-культурного исследования обостряют вопросы, поставленные Д.И. Фельдштейном перед педагогическим сообществом: «Как привести современного юношу к пониманию ситуаций пороговозначимых исторических событий..?»; «Как сохранить... потребность растущего человека в духовном росте..?»; «...как сохранить его как человека, человека сообщества, а не толпы?» [3, с.16].

Литература:

1. Борисов, Р.Л. Теоретико-концептуальное осмысление феномена гражданской идентичности // Психология образования в поликультурном пространстве / Р.Л. Борисов. – Елец, 2013. – Том 4 (№24). – С. 5 – 12.
2. Фельдштейн, Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования / Д.И. Фельдштейн. – 2011. – №1(26). – С. 45 –54.
3. Фельдштейн, Д.И. Функциональная нагрузка Академии образования в определении принципов и условий развития растущего человека на исторически новом уровне движения общества // Проблемы современного образования / Д.И. Фельдштейн. – 2013. – №5. – С. 6 –20.

Сорокина Н.М., Филиппова Л.В.

(ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К.Минина», г. Н.Новгород)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИГРОВОГО ПРОСТРАНСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ускоренные темпы общественного развития предполагают новое понимание смысла института образования - как института, выполняющего, прежде всего, функцию социализации личности, в процессе которой успешно может быть осуществлен процесс овладения социально значимыми компетенциями. Именно такой взгляд на образование есть условие быстрой и гармоничной интеграции личности в любые социальные структуры.

Модернизация образования должна начинаться с системы дошкольного воспитания, так как в дошкольном детстве зарождаются основания для формирования продуктивных видов деятельности, произвольного поведения, создания образа - «Я» ребенка и, в целом, проектирования человеком своей жизнедеятельности. Зачатки этих качеств уже существуют в ребенке. А. Маслоу говорит о «врожденной потребности к самоактуализации», Ш.А. Амонашвили - о «страсти к развитию», М. Монтессори - об «эмоциональном камертоне» и «строителе самого себя».

Для формирования интегративных качеств ребенка, которые определяют успешность личностной актуализации и позволяют ребенку самостоятельно решать задачи, адекватные возрасту, необходимо опосредствовать развитие высшего уровня сфер развития ребенка - произвольности (физической активности, социально-эмоциональных процессов, познавательно-речевой деятельности, художественно-творческих процессов) через проектирование игрового пространства как социокультурной развивающей среды.

В педагогической литературе социализация как передача обществом и освоение индивидом социального опыта человечества трактуется в основном в функционально-технологическом аспекте: приемы, способы, методики и технологии образовательного, обучающего или воспитательного характера. Социализирующее воздействие материально-предметной, предметно-вещной среды оказывается более значительным, чем процедура образования, нравственное поучение родителей, религиозные проповеди, декларации политиков и т.п. Дело в том, что по своей природе предметно-вещная среда является жестким объективным, постоянно действующим фактором социализации, изолироваться от

которого субъективными усилиями личность не в состоянии. При этом мы имеем в виду не только негативное, но и позитивное воздействие внешней среды, поскольку в ней заложен потенциал ценностей и антиценностей, культуры и антикультуры.

Анализ литературы по проблемам предметно-пространственной, материально-вещной или просто вещной среды обитания человека показывает, что вещи и их комплексы представляют собой объект многоаспектного исследования. Как правило, выделяют шесть подходов к изучению вещной среды, а именно: исторический; эстетический; экономический; архитектурно-дизайнерский; социологический; социально-психологический. Соглашаясь с данной классификацией, мы в то же время полагаем, что она нуждается в дополнении.

Во-первых, основополагающим для методологии проектирования среды является принцип первичности социальных критериев и приоритетов. Это означает, что на первый план выдвигаются ценности и приоритеты социального развития, повышения качества жизни человека и общества, развитие человеческого потенциала. Специальный технико-технологический подход включает в себя рассмотрение специфических задач и закономерностей разработки вещей и их комплексов: конструирование, материалы, технологические приемы, инженерно-техническое оснащение, надежность, долговечность, прочность, техническое обслуживание и другие показатели.

Во-вторых, в специальном выделении нуждается социально-педагогический подход как исследование значения вещной среды для целей социализации, т.е. для процесса формирования человека в вещной среде и средствами вещной среды.

В-третьих, частно-дисциплинарный анализ вещной среды должен быть сведен в некое интегральное представление о сущности, структуре, типах, функциях, закономерностях развития вещной среды, что может быть отражено понятием культурологического подхода.

Идея рассмотрения вещной среды заложена в так называемом «средовом подходе» как методологическом принципе исследования. Средовой подход противостоит, в качестве социально-онтологического, таким концепциям, как функционально-деятельностная и системно-структурная.

Существует недооценка роли внешней среды, предметно-пространственного окружения, материально-общественной и материально индивидуальной атрибутики. Если иметь в виду, что целью процесса социализации, наряду с передачей социального опыта, должно стать обеспечение условий для совершенствования человека, для развития всех его функциональных систем (сенсомоторной, социально-эмоциональной, социально-коммуникативной, социально-когнитивной), то целесообразно отдельно выделить проблему педагогического дизайна. Объектом

педагогического дизайна должен стать предметно-вещный мир, включаемый в социальную сферу ребенка и формирующий целостное (интегративное, синтетическое) развитие ребенка. Известный отечественный педагог А.И. Мещеряков писал: «Овладевая вещью, то есть, обучаясь непосредственно удовлетворять свои потребности, ребенок усваивает (и присваивает) общественное значение, превращая его в личностный смысл, усвоить общественное значение нельзя без действия, ведь только практическое употребление вещи как средства достижения цели раскрывает ее значение».

Создавая среду социализации и, в частности, идентификации, всегда следует руководствоваться лейтмотивом «субъектность», «индивидуальность», «социальность», «творчество» как условия этой формы социализации. Только в результате такой идентификации ребенок не превратится в «адаптанта» к среде, а станет ее хозяином, что и предполагает владение указанными качествами. В основу процесса идентификации, поэтому, должно быть положено «событие», схватывающее внутреннее противоречие, движущие силы развития живой человеческой общности, в которой возможно самоопределение каждого входящего в нее. Только в этом случае психофизиологическое развитие будет представлять собой не развитие отдельных функций, а интегральную способность действия субъекта в среде, что предполагает овладение методами изменения его позиций.

Для реализации этих положений вещно-предметная игровая среда должна быть функционально ориентирована, т.е. должна предоставлять возможности для:

- максимально раннего развития сенсомоторных функций ребенка (зрительных, слуховых, тактильных, кинетических, кинестетических, обонятельных, пространственных, межполушарного взаимодействия), то есть всего того, что составляет ресурс здоровья ребенка, потенциал его сущностных сил;

- развития высших психических функций с учетом возрастных сензитивных и критических периодов развития, что предполагает проектирование различных пособий, «замещающих» мир ребенка, имитирующих окружающую среду, развивающих эмоционально-волевую сферу ребенка, практикоориентированное знание;

- формирования Я-концепции, самоактуализации ребенка, развития социальной компетентности, что предполагает превращение пространства, предметов, вещей не только в средства социально-психологической диагностики, но и средства проектирования и продуцирования социализирующего результата - общения как условия и механизма формирования личностных смыслов;

- адекватного соотношения обучения и психологического развития ребенка. Это означает, что развивающее обучение не только формирует

определенные психические свойства и способности, но и создает «зону ближайшего развития», являющуюся необходимой предпосылкой дальнейшего обучения и психического развития.

Понятие архитектурного (ансамблейного) взаимодействия ребенка с миром предметно-вещной среды позволит говорить об инфраструктурной характеристике предметов и вещей, т.е. их роли в качестве социально-предметного обеспечения жизнедеятельности ребенка, его социального функционирования. Более того, только в этом случае создается возможность построения логической цепочки: «социальная предметность - социальное функционирование - социальные коммуникации - социальные качества личности».

Социально-личностное развитие осуществляется в процессе значимых, мотивированных видов деятельности, особое место среди которых занимает игра, как самоценная деятельность, обеспечивающая ощущение свободы, подвластности вещей, действий, отношений, позволяющая наиболее полно реализовать себя «здесь и теперь», достичь состояния эмоционального комфорта, стать причастным к детскому обществу, построенному на свободном общении равных.

Путь социально-личностного развития, по своей сути, - это путь от элементарных аффективных реакций к высшим эмоциям и чувствам. Развитие эмоциональной сферы ребенка осуществляется в единстве с социальными связями (социализацией). Все виды детской деятельности: общение, предметная деятельность, игра изначально представляют собой формы совокупной, совместной деятельности взрослого и ребенка.

Социализация эмоций имеет решающее значение для формирования иерархии мотивов, обеспечивающих новый уровень регуляторных механизмов - смысловой. Особо важное значение имеют нравственные мотивы, возникающие и развивающиеся в связи с усвоением и осознанием норм поведения ребенка в социуме.

Развитие когнитивной и эмоциональной сферы в онтогенезе неразрывно связаны, при этом, высокий уровень развития когнитивной сферы соответствует высокому уровню дифференциации эмоциональной сферы, низкой степени амбивалентности и инверсий эмоций у дошкольников. Основным звеном детерминации социально-личностного развития ребенка является процесс общения, в ходе которого, для продолжения взаимодействия, возникает необходимость ориентации на переживания (эмоциональные реакции) другого человека и развитие механизмов коррекции своего поведения.

Таким образом, должна быть разработана модель игрового пространства, в соответствии с особенностями возрастного развития ребенка дошкольного возраста. Игровое пространство следует понимать как совокупность игровой деятельности, которая, по сути, является социокультурной практикой ребенка; предметно-развивающей среды (ее

предметно-вещное наполнение, дизайн и особая архитектура), способствующей развитию социально-личностной сферы ребенка с вершиной в социальной компетентности, а также методического наполнения содержания психолого-педагогического сопровождения процесса социально-личностного развития ребенка как основного условия эффективности этого процесса.

Предметно-развивающая среда, способствующая развитию социально-личностной сферы, должна включать весь ассортимент конструктивных материалов от мелкоэлементных конструкторов с различными видами соединения до конструктивных материалов для постройки домиков, различных уголков и ниш, как личностного пространства. Среда должна способствовать реализации возможности не только «образовываться» или развиваться в ней, но и просто играть и даже корректировать различные особенности эмоционально-волевой сферы, девиации поведения.

Литература:

1. Сорокина, Н. М. Значение игровой деятельности для когнитивного развития детей дошкольного возраста / Н. М. Сорокина, Т. А. Ревягина. - // Мир психологии. – 2010. - № 1. - С. 85-92.
2. Сорокина, Н. М. Проблема субъекта игры в зарубежной гуманистической психологии / Н. М. Сорокина. - // Теоретические и прикладные проблемы развития личности в образовательном пространстве : материалы III Междунар. науч.-практич. конф. преподавателей вузов, ученых, специалистов, аспирантов, студентов / Волж. гос. инженер.-пед. ун-т.– Н.Новгород, 2008. - С. 215-217.
3. Сорокина, Н. М. Психолого-педагогический потенциал игровой деятельности в современном образовательном пространстве / Н. М. Сорокина. - // Великие реки – 2008: тез. докл. Междунар. науч.-промышл. форума / Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. - Н. Новгород, 2009. – С. 248 – 251.

Михайлова Е.И.

(ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им.
М.К. Аммосова» р. Саха (Якутия), Якутск)

ИДЕИ Д.И. ФЕЛЬДШТЕЙНА О СОЦИОКУЛЬТУРНОМ АСПЕКТЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОКОЛЕНИЙ И АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СВФУ

Образование – это именно та единственная сфера, которая волнует и объединяет многих людей, затрагивает все возрасты и все континенты. В

современном культурно-экономическом пространстве образование, обретение навыков и умений, повышение квалификации и переподготовка, социальное самочувствие человека важны как никогда, так как «в ... ситуации глобальных изменений в мире, обществе наиболее значимыми являются изменения самого человека», которые «обусловлены реальными преобразованиями условий его жизнедеятельности, проявляясь ... тотально и многохарактерно» [Фельдштейн, 2008, с. 3]. Качество и эффективность образовательных систем играют ключевую роль в поддержке социальной интеграции, выработке ответственной гражданской позиции и открытости по отношению к другим культурам. Говоря о разных поколениях и действенности разных возрастных страт современного общества, Д.И. Фельдштейн подчеркивает, что «реально перестраивать нашу действительность на принципиально новых основаниях будут не они, а те, кто сегодня находится в подростковом возрасте. Осваивая новые технологии, выходя на новые рубежи, именно подростки объективно располагают той дистанцией, на которой можно выстроить новые системы отношений, укрепить их и действовать в новой ситуации» [там же, с. 6].

На особенности геообразовательной политики России и ее регионов влияют следующие факторы:

- признание образования как императива развития гражданского общества и личности в изменяющемся обществе;
- признание ведущей роли дополнительного профессионального образования в контексте непрерывного образования в связи с социально-экономическими трансформациями, происходящими во всем мире;
- расширение разнообразия и доступности образования для всех (индивидуальная образовательная траектория; электронное обучение; дистанционное обучение; диверсифицированные образовательные программы по индивидуальным и корпоративным запросам и др.);
- тенденции к включению дополнительного профессионального образования в общеевропейское пространство высшего образования по мере внедрения в образовательную практику механизмов валидации или признания предшествующего обучения на уровне высшего образования, независимо от путей и форм его получения.

В свете происходящей социокультурной модернизации российского образования все большее значение придается педагогу, профессиональная деятельность которого несет важную социально-культурную, гуманитарную функцию и вносит свой несомненный вклад в устойчивое развитие общества. В свою очередь, современный педагог, осознающий свою социальную ответственность и важность своей миссии, неуклонно стремится к непрерывному профессионально-личностному развитию на протяжении всей жизни.

Перед Северо-Восточным федеральным университетом стоят не только задачи профессиональной подготовки педагогов по различным направлениям, но и реализации в СВФУ непрерывного педагогического образования, основанного на принципах ориентации на личность будущего учителя, построения педагогического образования как внутренне взаимосвязанной системы, в которой все звенья составляют единое целое, преемственно связаны, взаимоотношения педагогического труда и учебной деятельности человека на разных этапах его жизни и др.

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова взял на себя обязательства по развитию человеческого капитала северо-восточного региона страны, основой которого является интеллектуальный потенциал и здоровье личности, формирующиеся в семье, а также средствами образования, культуры, науки и здравоохранения. Программой развития СВФУ нацелено обеспечение главной платформы для «поднятия планки» в повышении качества образования. В этом плане, в первую очередь, мы решили инвестировать в самое важное – в учителей школ и педагогов дошкольных учреждений. Создана Ассоциация «Северо-Восточный университетский образовательный округ», объединяющая 56 лучших учебных заведений Магаданской области, Камчатского края, Чукотского автономного округа и Республики Саха (Якутия), которые являются центром образовательных инициатив для других учебных заведений в районе, улусе, городе. Ассоциацией проводятся семинары, конференции, научные сессии, практикумы, встречи с лучшими учителями России в Институте непрерывного профессионального образования СВФУ, где за два года курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки прошли около 3 тысяч педагогов Якутии, Магаданской области, Камчатского, Хабаровского и Амурского краев, Чукотского автономного округа.

Подавляющее большинство педагогов, повышающих квалификацию в Институте непрерывного профессионального образования СВФУ (семинары, курсы) или получающих дополнительные квалификации (профессиональная переподготовка), представлены сельскими (улусными) образовательными учреждениями: во многих улусах республики созданы ресурсные центры – образовательные платформы СВФУ, проводятся on-line лекции, конференции и т.д. Так, в 2014 г. курсами ПК и ПП охвачено 3548 педагогов, в 1-м полугодии 2015 г. – 1502 педагога РС (Я).

Таким образом, процесс развития человека не ограничен какими-то определенными отрезками времени, а осуществляется на всех этапах его жизненного пути. Развитие человека не заканчивается превращением ребенка во взрослого, а продолжается и далее. Более того, чем более зрелым в социальном и психологическом смысле становится человек, тем более возрастает его способность к дальнейшему развитию.

Человек проявляется и развивается в деятельности, однако существенную роль с точки зрения его развития играет не сам по себе тот или иной вид деятельности, а его место в системе жизнедеятельности, то есть способ «связывания» человеком его различных видов деятельности. Именно жизнедеятельность оказывается тем процессом, специфика которого создается участием, способом организации, активностью человека и тем масштабом анализа «движения» человека, в котором улавливается его развитие.

Способность человека предвидеть возможные события; осуществлять их личностное прочтение; «работать» над преобразованием наличных условий; связывать возможные действия с возможными событиями; разрешать противоречия между направленностью на что-то определенное и новизной; заранее идти на трудности и т. д. позволяет ему ориентироваться по отношению к возможным событиям. Наличие такой ориентировки выступает как важный показатель психологической и социальной зрелости человека.

Важную роль в становлении человека как субъекта собственной жизнедеятельности, то есть в его развитии, играет образование, которое приобщая учащихся к человеческой культуре, содействует развитию у них умения решать жизненные задачи, связанные с окружающим миром, собственной жизнью, другими людьми. Образовательный процесс в этом аспекте рассматривается как постоянное концентрическое движение наращивания и позитивной организации индивидуального опыта, в частности, формирования тезауруса; его углубления и детализации; развития предметной и личностной рефлексивности; формирования все более целостной «картины мира»; формирования все более прочных умений решать предметные и социальные задачи; формирования механизма переноса в различные ситуации и др. Здесь можно говорить о системе непрерывного образования, в которой при переходе от одной ступени к другой происходят изменения в образовательной подготовке: с позиции обучаемого - наращивание в усвоении культуры общеобразовательных и профессиональных знаний и умений; с позиции обучающихся - усовершенствование содержания, методов и форм обучения.

Говоря о развитии этих двух аспектов процесса образовательной подготовки, следует отметить их преемственность на различных ступенях непрерывного образования.

Литература:

1. Михайлова, Е.И. Качественное дополнительное профессиональное образование взрослых как социальная ответственность федерального университета / Е.И. Михайлова, О.М. Чоросова, Р.Е. Герасимова, Т.А. Макаренко. - СВФУ им. М.К. Аммосова, Ин-т непрерывного проф. образования. – Якутск, Издательский дом СВФУ, 2015 г. – 388 с.

2. Концепция и технологии непрерывного педагогического образования в современном вузе: монография / под науч. ред. Е.И. Михайловой. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2015. – 226 с.

3. Фельдштейн, Д.И. Человек в современном мире – тенденции и потенциальные возможности развития / Д.И. Фельдштейн. - // Образование и наука. 2008. №3 (51). С. 3 – 11. Электронный ресурс. <http://cyberleninka.ru/article> (Дата обращения 26.10.2015 г.)

Минайчева Н.В.

(ГАОУ ВПО «Московский институт открытого образования», ГБУ «Московская Служба психологической помощи населению», г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Одним из инновационных элементов реформирования системы образования стало внедрение быстрыми темпами инклюзии, породившее массу проблем. Логика современного инклюзивного образования проста – ребенка-инвалида интегрируют в детский коллектив, чтобы он социализовался, а здоровые дети учились взаимодействовать с людьми с ограниченными возможностями здоровья. Подобное трактование инклюзии не принимает во внимание множество иных аспектов, помимо социального. В нем не учтены ни познавательные возможности, ни образовательные потребности детей с ОВЗ. Очевидно, что это наносит серьезный урон качеству образования, не выполняет заложенных в идею изначально воспитательных задач, и негативно отражается на всех его участниках. В итоге проблемы плодятся во множестве:

1. Лишая детей-инвалидов возможности получить не стандартное, а учитывающее их особенности образование, а также навыки предметно-практической деятельности, тем самым сейчас плодим армию не приспособленных к жизни иждивенцев в будущем.

2. Наряду с получением общеобразовательных знаний, не менее важна роль школы в социализации ребенка. Для детей-инвалидов, как и для детей с ОВЗ, эта задача первостепенная. И если она не будет решена в период обучения, то даже относительно самостоятельного члена общества социум не получит.

3. Практика других стран показывает, что при нормально проведенной социализации и минимальной организационно-финансовой поддержке (зачастую, не государственной) большинство людей с ограниченными возможностями здоровья могут, обеспечивая себя самостоятельно, вести достойную и интересную жизнь.

4. Дети с неснимаемыми диагнозами, вырастая, продолжают нуждаться хотя бы в частичном сопровождении (ассистенте или тьюторе). Если они грамотно встроены в социум, адаптированы к жизни, они могут хотя бы часть расходов по своему сопровождению принять на себя.

5. Инклюзия в данном случае не является панацеей. Оптимально она подходит для детей с инвалидностью, не нуждающихся в специальных образовательных условиях (например, нарушениями ОДС или с сердечно-сосудистыми проблемами). Для детей со множественными и тяжелыми физическими нарушениями, а также в случае несохранного интеллекта ребенка, инклюзия, в силу особенностей возрастного развития как самих детей с ограничениями, так и их сверстников, может иметь фатальные последствия: вероятно, не приведет к успехам в образовании и несомненно отрицательно скажется на социализации.

«Инклюзия, как принцип организации образования, носит социально-педагогический характер. – подчеркивал профессор Ульф Янсон, - Соответственно, инклюзия нацелена не на изменение или исправление отдельного ребенка, а на адаптацию учебной и социальной среды к возможностям этого ребенка». [1] Сегодня мы часто сталкиваемся со стихийной инклюзией, так как современный этап развития инклюзивного образования характеризуется массой противоречий и проблем, требующих от педагогов как высокопрофессионального подхода, безусловно, с учетом зарубежного и отечественного опыта, так и перестройки своего сознания для эффективного участия в этом процессе [2].

С учетом российских реалий, целесообразным представляется переход от простого подушевого финансирования к финансированию образовательных программ на основе нормативов затрат на образовательные услуги, рассчитываемых в соответствии с реализуемыми образовательными программами и составом учащихся. Этот здравый с экономической точки зрения шаг имеет огромное социальное значение. Если родители могут рассчитывать на комплексную поддержку государства в формировании полноценной жизни ребенка с отклонениями в развитии, решение оставить его в семье принять им гораздо проще. Что очевидно способствует профилактике социального сиротства и освобождает государство от пролонгированных неэффективных затрат.

В заключении хотелось бы отметить, что проявившиеся в процессе инноваций противоречия возникли не из-за «порочности идеи» инклюзии как таковой, а в результате некритичного заимствования отдельных элементов успешных систем развития образования в других странах, без соответствующих социально-экономических условий функционирования этих систем.

Литература:

1. Инклюзивное образование. Выпуск 1. М.: Центр «Школьная книга», 2010
2. Сабельникова, С.И. Развитие инклюзивного образования// Справочник руководителя образовательного учреждения / С.И. Сабельникова. - 2009. №1.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» 2012. №273-ФЗ.

Куповых Ж.Г.

(ФГОУ ВПО «Южный Федеральный Университет», г. Ростов-на-Дону)

ОСОБЕННОСТИ ПАРЦИАЛЬНОЙ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ СТИЛЯХ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Взаимоотношения в семье в подростковом возрасте определяют становление чувства взрослости и развитие самосознания подростков, которое в свою очередь является основой для дальнейшего самоопределения личности. Парциальная самооценка отражает оценку подростком своих конкретных проявлений и качеств, таких как поступки, действия, отношения, возможности, физические данные, и достаточно редко становится предметом научного анализа. Самооценка подростка на всех уровнях своего развития включается во внутреннюю регуляцию поведения, деятельности, общения [4]. В связи с этим, определение особенностей самооценки подростков при различных стилях детско-родительских отношений, является достаточно актуальной задачей [1].

Стиль детско-родительских отношений рассматривается нами как индивидуально-своеобразная система различных вариантов взаимоотношений родителя и подростка, причем обе стороны в данном случае являются активными участниками отношений (Джанерьян С.Т., Куповых Ж.Г.) [2]. Важным критерием гармоничности стиля детско-родительских отношений мы считаем выполнение возрастных задач развития подростков в этих отношениях. Гармоничный стиль детско-родительских отношений характеризуется балансом сотрудничества, принятия, независимости и связанности в отношениях подростков и родителей.

Отечественный исследователь Макушина О.П. [3] провела исследование детско-родительских отношений в подростковом возрасте, основывающееся на особенностях взаимодействия подростков с родителями и удовлетворенности потребности в самоактуализации как

ведущей потребности возраста. Ею было показано, что фрустрация потребности в самоактуализации приводит к психологической зависимости подростков от родителей, существующей в двух основных формах – собственно зависимости и негативизма. На основе выделенных Макушиной О.П. обобщенных групп ситуаций взаимодействия подростков с родителями были выделены критерии дифференциации стилей детско-родительских отношений и разработана методика их диагностики. Было обнаружено, что для гармоничного стиля характерно предпочтение сверстников наряду с доверительностью общения с родителем, принятие его помощи в проблемной ситуации, выполнение «мягких» указаний родителя. Также было выделено две формы дисгармоничного стиля. Для «конфликтной» формы дисгармоничного стиля подростков характерны предпочтение сверстников наряду с низкой доверительностью общения с родителем, сопротивление его советам, предложениям помощи и указаниям. Для «зависимой» формы дисгармоничного стиля характерны предпочтение в общении родителя, а не сверстников, доверительность общения, зависимость от мнения родителя, принятие его повседневной помощи, выполнение приказов.

В исследовании использовались: модификация методики Т.А. Дембо – С.Я. Рубинштейн (включала в себя следующие качества: ум, внешняя привлекательность, общительность, популярность, уверенность в себе, независимость), при этом была просьба оценить себя, а также, на отдельном бланке поставить такие оценки по каждой шкале, какие, по мнению респондентов, им бы поставили родители; разработанная авторами и апробированная методика проективного типа «Диагностика стиля детско-родительских отношений в подростковом возрасте» [2]; методы математико-статистической обработки данных: корреляционный анализ, непараметрический критерий U Манна-Уитни.

В исследовании приняли участие 204 подростка, учащиеся ГБОУ СПО «Таганрогский колледж морского приборостроения», а также МОУ СОШ № 9, 33, 36 г. Таганрога.

Корреляционный анализ данных показал, что между компонентами самооценки «Актуальное Я» и «Родительское Актуальное Я» существует довольно тесная связь: при гармоничном стиле $r=0,82$, при «зависимой» форме дисгармоничного стиля $r=0,80$, при «конфликтной» форме $r=0,71$.

Между компонентами «Идеальное Я» и «Родительское Идеальное Я»: при «зависимой» форме дисгармоничного стиля $r=0,49$, при «конфликтной» форме $r=0,42$, а при гармоничном стиле $r=0,34$ (менее 10% дисперсии). То есть, несмотря на единство во мнениях относительно своего актуального уровня, «гармоничные» подростки склонны создавать собственный идеал своей личности, возможно, на их взгляд, отличающийся от идеала родителей.

Результаты исследования дифференцированности парциальной самооценки показали следующее. Между «Актуальное Я» и «Идеальное Я» при «зависимой» форме дисгармоничного стиля, а также при «конфликтной» форме дисгармоничного стиля существуют значимые различия по всем шкалам. При гармоничном стиле не было обнаружено достоверных различий по шкале «общительность» ($U=190,5$, $p=0,2$), что говорит об удовлетворенности ее уровнем. В то же время, у подростков при дисгармоничном стиле, в данном случае, можно констатировать сравнительную неудовлетворенность уровнем или качеством своей общительности, что может быть связано с нарушением выполнения возрастных задач развития и с чрезмерной психологической зависимостью от родителей.

При сопоставлении компонентов «Актуальное Я» и «Актуальное Родительское Я», значимые различия были обнаружены лишь по ряду шкал. Подростки при «зависимой» и «конфликтной» формах дисгармоничного стиля ниже оценивают свою *внешнюю привлекательность*, чем как им кажется, ее оценивают их родители ($U=282$, $p=0,03$; $U=156$, $p=0,04$), что мы связываем с повышенной субъективной значимостью для них внешнего вида. Подростки при гармоничном стиле выше оценивают свою *самостоятельность* ($U=143$, $p=0,02$), что показывает их большее ощущение себя самостоятельными, соответствующее закономерностям становления «чувства взрослости» в подростковом возрасте.

При сопоставлении компонентов «Идеальное Я» и «Родительское Идеальное Я» у подростков при «конфликтной» форме дисгармоничного стиля, а также при «зависимой» форме дисгармоничного стиля не было обнаружено различий ни по одной шкале. Только у подростков при гармоничном стиле были обнаружены различия по шкале «независимость», в результате чего можно сделать вывод, что они стремятся к большей независимости, чем, по их мнению, этого хотели бы их родители ($U=98$, $p \leq 0,01$), что возможно, и является «двигателем» их взросления, процесса эмансипации от родителей.

Литература:

1. Евтушенко, Е.А. Содержание эмоционально-оценочного компонента самосознания личности подростков в семьях с различными детско-родительскими отношениями / Е.А. Евтушенко. - Наука. Образование. Личность. 2015. № 3. С. 95-101.

2. Куповых, Ж.Г. Психологические особенности «Образа Я» подростков при различных стилях детско-родительских отношений / Дисс. ... канд. психол. наук / Ж.Г. Куповых. - Ростов-на-Дону. 2014. – 210 с.

3. Макушина, О.П. Психологическая зависимость подростков от родителей / Дисс. ... канд. психол. наук / О.П. Макушина. - М., 2001. – 143 с.

4. Сорокоумова, С.Н. Формирование нравственной позиции современных подростков // Приволжский научный журнал / С.Н. Сорокоумова, Е.Г. Кашкарова. - 2010. № 1. С. 226-231.

Вербовская Е.В., Киселева В.Н., Панина Е.А.

(ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»,
г. Н.Новгород)

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ – КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

В концепции модернизации российского образования основная цель профессионального образования заключается в подготовке квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, компетентного, свободно владеющего своей профессией, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Профессиональная компетентность педагога регламентируется следующими нормативными документами:

- Закон «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 года №273;
- «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования», Приказ Минобрнауки РФ от 17.10.2013 г., № 1155, (рег. в Минюсте России 14.11.2013 г. № 22303);
- Проект «Профессиональный стандарт педагога» - Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (рег. в Минюсте России 06.12.2013, № 30550).

И представляет собой, как интегральную характеристику, включающую когнитивный, деятельностный и профессионально-личностный компонент, определяемую готовность и способность педагога выполнять в непосредственной деятельности профессионально-педагогические функции.

Профессионализм педагога – результат индивидуальной, целенаправленной, систематической и творческой работы над собой, постоянное повышение своего научно-методического потенциала.

У педагогов должны быть сформированы основные компетенции, необходимые для создания социальной ситуации развития воспитанников, соответствующей специфике дошкольного возраста, согласно ФГОС ДО:

- 1) обеспечение эмоционального благополучия каждого ребенка;

2) организацию конструктивного взаимодействия детей в группе в разных видах деятельности, создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности, материалов;

3) построение развивающего вариативного образования, ориентированного на зону ближайшего развития каждого воспитанника и учитывающего его психолого-возрастные и индивидуальные возможности.

В результате возникают противоречия между возросшими нормативными требованиями системы дошкольного образования к уровню проявления профессиональных компетенций педагогов и недостаточным уровнем проявления профессиональных компетенций педагогов ДОУ.

Таким образом, целью педагогической деятельности является: реализация в ДОУ всесторонней модели методической работы по повышению профессиональной компетентности педагогических кадров.

На основании поставленной цели были определены следующие задачи:

1. Повысить профессиональный, образовательный и квалификационный уровень педагогических кадров ДОУ через различные формы организации методической деятельности.

2. Создание условий для профессионального роста педагогов.

3. Оказание методической поддержки педагогам, используя разнообразные формы работы.

С сентября 2015 года на базе ДОУ реализуется региональная инновационная площадка под научным руководством Е.В. Вербовской – к.п.н., доцента кафедры «Теории и методики дошкольного образования» ГБОУ ДПО НИРО.

Цель инновационной площадки заключается в разработке и апробации системы методической работы ДОУ по профессиональному развитию педагога.

Были определены следующие направления методической работы:

- Информационно-аналитическое (мониторинг готовности реализации ФГОС ДО);

- Повышение профессиональной компетентности педагогов ДОУ;

- Обобщение и трансляция опыта педагогов реализующих ФГОС ДО.

С целью получения объективной информации об уровне профессиональной компетентности педагогов изучили и провели анализ личностных и профессиональных качеств педагогов. На основе полученных данных разработали модель методической работы направленной на развитие профессиональной компетентности педагогов ДОУ по реализации ФГОС ДО, обеспечивающейся при переходе от традиционно-академической к личностно-ориентированной модели взаимодействия с воспитанниками.

План мероприятий инновационной деятельности определяет современные интерактивные организационные формы работы с педагогическим коллективом, предполагающие интенсивную обратную связь, активность со стороны всех участников (научно-практические семинары с педагогическим коллективом, тренинги коммуникативных умений, мастер-классы), а также традиционные формы работы (курсы повышения квалификации, консультации, обмен опытом, реализация программ саморазвития педагогов, прохождение аттестации).

Повышение профессионального мастерства педагогов в дошкольном образовательном учреждении осуществляется дифференцированно, с учетом исходного профессионального уровня деятельности педагога, который характеризуется профессиональной компетентностью педагога, его творческим потенциалом, владением педагогическими технологиями, совокупностью профессиональных умений, определяющих воспитательный успех педагогического общения и взаимодействия с ребенком.

На данном этапе деятельности инновационной площадки был проведен промежуточный мониторинг профессиональной компетентности педагогов. Проведена оценка психолого-педагогических условий в ДОО и предметно-пространственной развивающей среды. Выявлена необходимость повышения профессиональной компетентности педагогов, в создании развивающей предметно-пространственной среды в группах.

Подводя итоги, можно отметить, что перспективами деятельности по развитию профессиональной компетентности педагогов являются:

1. Разработка индивидуальных маршрутов по развитию профессиональной компетентности педагогов;
2. Разработка и апробация методического сопровождения;
3. Создание условий для реализации индивидуальных образовательных маршрутов (стажировки, участие в региональных и федеральных семинарах, тренинги, мастер-классы).
4. Участие в социальных проектах совместно с детьми и родителями.

Вербовская Е.В.

(ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»,
г. Н.Новгород)

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ КАК ВАЖНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Сегодня приоритетными задачами образования являются не только формирование целостной системы универсальных знаний, умений и навыков, но и создание условий для развития у дошкольников индивидуальности, активности, инициативы, способности к успешной социализации. В последнее время очевиден рост интереса педагогов к проблеме сопровождения социализации и индивидуализации развития ребенка в условиях дошкольного образования, развития познавательного интереса, к внутренним механизмам его развития, к признанию приоритетов и интересов ребенка, его личностного развития.

Важное место в образовательном процессе занимают психическое здоровье дошкольников, индивидуализация образовательных маршрутов, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды, создание условий социализации и индивидуализации детей. Именно поэтому на современном этапе развития системы образования возникает потребность организации психолого-педагогического сопровождения индивидуализации и социализации развития ребенка.

Отечественные ученые В.В. Давыдов, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин считают, что каждый ребенок проходит огромный путь в своем индивидуальном развитии именно в период дошкольного детства. Дошкольный возраст, как никакой другой, насыщен важными достижениями в социализации детей. Социализация является важным условием развития ребенка, формирования духовного мира человека. Освоение ребенком культуры, общечеловеческого опыта невозможно без взаимодействия и общения с другими людьми. Через коммуникацию происходит развитие сознания и высших психических функций. Умение ребенка позитивно общаться позволит в дальнейшем ему комфортно жить в обществе людей; быть успешным, благодаря общению он не только познает другого человека (взрослого или сверстника), но и самого себя. Это является значимым, так как формирование личности, способной к организации межличностного взаимодействия, решению коммуникативных задач, обеспечивает успешную ее адаптацию в современном социокультурном пространстве.

С 1 января 2013 года вступил в силу Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [1], который

правомерно охарактеризовать как стандарт личностного развития ребенка, стандарт социализации и индивидуализации ребенка в образовательной деятельности.

Индивидуализация дошкольного образования провозглашается в качестве одного из принципов дошкольного образования и понимается как построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования (ФГОС ДО, п.1.4.).

Социализация дошкольного образования понимается как построение образовательной деятельности на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и включает усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации (ФГОС ДО, п. 2.6).

Опираясь на исследования Д.И. Фельдштейна, можно смело сказать, что в современной психолого-педагогической науке осознается необходимость, с одной стороны, освоения человеком общественных норм, обеспечивающих формирование значимых социальных качеств, а с другой - становления человеческой индивидуальности, сохранения, проявления индивидуально-ценностного, уникального, неповторимого в человеке, при этом важно скоцентрировать внимание на изучении проблемы целостности социализации-индивидуализации «как проявления социального и его реализации в индивидуальном» [2].

Важнейшими задачами, на решение которых направлен Стандарт, являются: «обеспечение равных возможностей для полноценного личностного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья)»; «формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей» (ФГОС ДО, п.1.6.).

В связи с этим возникает необходимость в изучении научно-теоретических основ проблемы социализации и индивидуализации развития ребенка и разработке конкретных методических подходов к реализации принципов социализации и индивидуализации в системе дошкольного образования.

В настоящее время накоплен огромный опыт, который позволит педагогам ДОО создавать условия для личностного развития каждого

ребенка, это и разнообразные, основанные на текущих и перспективных интересах ребенка виды самостоятельной деятельности, поведения и складывающиеся пространства организации собственного действия и опыта, поиск и апробация новых способов и форм деятельности и поведения в целях удовлетворения самых разнообразных познавательных потребностей детей, стихийное автономное приобретение различного опыта общения и взаимодействия с взрослыми, сверстниками и младшими детьми, приобретение нравственного и эмоционального опыта сопереживания, помощи, защиты, альтруизма, эмпатии, гордости, радости, печали и т.д. Что в конечном итоге будет способствовать развитию социализации и индивидуализации каждого ребенка.

Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». Зарегистрирован в Минюсте РФ 14 ноября 2013 г. Регистрационный № 30384.

2. Фельдштейн, Д.И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе // Вопросы психологии / Д.И. Фельдштейн. - 1985. №6

Рулиене Л.Н.

(ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет»,
р. Бурятия, г. Улан-Удэ)

СОВРЕМЕННАЯ СУДЬБА УНИВЕРСИТЕТА

Современный мир все больше приближается к образу постиндустриального общества, представленному в работах Д. Белла, Ё. Масуды, Ф. Уэбстера, Ф. Фукуямы, В. Иноземцева. Жизнь современного человека почти полностью погружается в информационно насыщенную и технологизированную среду. Прогрессивные технологии современности (микроэлектроника, нанотехнологии, смарт-технологии) отличаются наукоемкостью и высокой организованностью. Вместе с тем деятельность человека в современном обществе подвержена угрозам, назовем лишь две из них. Во-первых, информационно-коммуникационные технологии не только расширяют возможности для эффективного взаимодействия и демократизации общения, но и в некоторой степени «размывают» человеческие черты жизнедеятельности. Общение между людьми часто предстает как безличный обмен блоками информационных текстов. Вступая в тесный контакт с техническими средствами, интеллектуальными

машинами, человек растворяется, «как лицо, начертанное на прибрежном песке» [Л.Фуко]. Во-вторых, в мире ухудшаются не только природно-географические, но и социальные условия жизни, современное общество в своем развитии выходит за допустимые пределы роста производства и потребления; сокращаются капиталовложения в человеческие ресурсы, в сферу образования и здравоохранения. Для решения проблемы выживания человечества необходимо искать императивы устойчивости планеты, страны, региона, сообщества, человека. Об этом хорошо сказал академик Моисеев Н.Н.: «Говоря о видении процесса общественного развития, я использую аналогию течения реки, которая вырвалась из горного ущелья. Вода бурлит, сама находит проходы между камнями, в ней образуются вихри – одни затухают, рождаются другие, ... все в реке происходит само собой, кроме... берегов. Беда, если река размочет берег, перехлестнет через заградительные валы и затопит окрестности... И чем могущественнее будет цивилизация, тем опаснее будет прорыв берегов, тем больших усилий будет стоить гражданскому обществу и государству обеспечение развития человечества» [1]. Судьба современной цивилизации во многом зависит от того, какими будут ценности образования. Образование всегда было, есть и будет средством трансляции общего культурного поля, оно может и должно выступать как институт поиска новых ценностей. Как сказал Д.И. Фельдштейн, «изменился не только мир, в котором живет человек, но и сам человек, он объективно живет в другом пространстве-времени» [3]. Нужны организационно-педагогические механизмы, которые помогут «человеку оставить человеческое». В современной образовательной среде обеспечивается мобильное обучение, но этого недостаточно для формирования собственно человеческих качеств обучающегося. Поэтому развитие образовательного процесса как организованного и развивающегося комплекса предполагает гармоничное сочетание гуманитарных и рациональных технологий обучения. Необходимо возвратиться к мировоззренческому идеалу образованности – пайдейе, означающей гуманизацию, создание/воссоздание человеческого образа/лика в человеке в процессе приобщения к культуре, знанию, нравственности.

Особое место в осуществлении этого идеала принадлежит университету, от современной судьбы которого зависит будущее образования и общества. Но какой университет мы имеем сегодня? Зарубежные исследователи (Б.Кларк, Б. Ридингс) зафиксировали современное состояние университета утверждением: «университет умер», «университет в руинах». Мы полагаем, что университет еще способен подняться и стать сообществом студентов и преподавателей, овладевающих универсальными знаниями и синтетическим мышлением во взаимодействии с высокотехнологичной информационно-образовательной средой; образовательной организацией, сочетающей демократические

традиции и бюрократические методы в организационно-управленческой структуре; корпорацией профессионалов, разрабатывающих междисциплинарные научно-образовательные проекты, продвигающих гуманитарные технологии.

Символом идентичности университета, его ключевой институциональной характеристикой является академическая автономия, предполагающая свободу исследований и обмена знаниями, право определять структуру и содержание обучения, коллегиальные принципы самоорганизации университета. Но сегодня на университетскую автономию наступают бюрократизация, коммерциализация, проявляющиеся в чрезмерной формализации и рационализации образовательного процесса, проникновении методов корпоративного бизнес-управления, формировании академического капитализма. Все это превращает университет в гигантский супермаркет или научное предприятие. Поэтому нужно искать альтернативные неформальные инструменты организации внутриуниверситетского сообщества, которые позволят сохранить позиции университетской автономии. Где же искать эти инструменты? Их необходимо искать во внутренней организационной и процессуальной структуре университета. Таковой может быть новая организационно-управленческая структура университета - организационно-педагогический метакомплекс, объединяющий технологии обучения, организационные формы проведения учебных занятий, организационно-методические средства сопровождения образовательного процесса, соответствующие учебные, организационно-управленческие подразделения, временные коллективы, службы и сообщества.

Метакомплекс представляет собой неформальный коллективный субъект организационной деятельности, сеть горизонтальных отношений между сотрудниками, преподавателями и студентами. Организационно-педагогический метакомплекс [2] включает три компонента: 1) педагогический, в котором прописываются требования к используемым информационно-коммуникационным технологиям: обеспечивать доступность сетевых курсов и круглосуточные видеотрансляции, поддерживать внеаудиторные занятия, стимулировать методы активного обучения, проектировать среды интерактивного взаимодействия преподавателей и студентов; 2) технико-технологический, обеспечивающий разработку и адаптацию программно-технических и информационно-коммуникационных средств, создание специализированных аудиторий; 3) организационный, объединяющий работу по сопровождению педагогической, управленческой и методической деятельности. Организационная сущность метакомплекса определяется нами как группирующая, соорганизующая, регулирующая деятельность в интересах студентов и преподавателей. Технологическая

сущность метакомплекса отражает деятельность, связанную с реализацией системы принципов, условий, форм, методов, средств совершенствования образовательного процесса.

Литература:

1. Моисеев, Н.Н. Новая цивилизация начинается с образовательных программ / Заслон средневековью. – Экология и жизнь / Н.Н. Моисеев. – № 8 (117)' 2011. – С. 4-8.
2. Рулиене, Л.Н. Организационно-педагогический метакомплекс в развитии образовательного процесса современного университета: автореферат дис. доктора педагогических наук: 13.00.01; [Ин-т теории и истории педагогики РАО] / Л.Н. Рулиене. – М., 2013. – 41 с.
3. Фельдштейн, Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века. Доклад на общем собрании РАО 18 декабря 2012 г. // Социальная педагогика в России / Д.И. Фельдштейн. – 2013, № 1. - С. 3-18.

Рзаева Е.И.

(ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет»,
Шуйский филиал, г. Иваново)

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНИКА

Актуальность проблемы развития сюжетно-ролевой игры в настоящее время была обозначена в докладе Давида Иосифовича Фельдштейна на общем собрании РАО (29.10.2013 г.), в котором были выделены проблемы, требующие особо пристального внимания, изучения, понимания и объяснения. Среди них - снижение уровня развития сюжетно-ролевой игры дошкольников, особо значимой в их психическом становлении [1].

Сюжетно-ролевая игра, как ведущая деятельность дошкольного возраста, обуславливающая нормальное и полноценное развитие детей, фактически не имеет места и времени в жизни дошкольных учреждений. Педагоги используют игру либо, как «довесок» к дидактическому процессу приобретения знаний, определенных программными требованиями, либо как форму выхода энергии, релаксации, как развлечение, бесцельное проведение времени. В исследованиях показано, что 65% воспитателей в свободное время не пытаются организовать сюжетно-ролевую игру, в планировании распорядка дня сюжетно-ролевая игра как самостоятельная форма деятельности детей в 92% обследованных дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) отсутствует[2]. Во время свободной

самостоятельной деятельности детей педагоги стараются подготовиться к обязательным учебным занятиям или просто наблюдают за детьми. Они не контролируют уровень развития сюжетно-ролевой игры, не осуществляют психологический анализ содержания ведущей деятельности. Руководство игровой деятельностью носит стихийный характер. Реалии сегодняшнего дня показывают, что условия, необходимые для развития игровой деятельности не соблюдаются.

Причины нарушений:

1. непонимание взрослыми важности сюжетно – ролевой игры для психического развития детей;
2. закрепившееся ложное представление взрослых о спонтанности развития ролевой игры;
3. размытость и неопределенность понимания игры в сознании педагога, когда игрой называются разные виды активности, начиная от бессмысленной беготни и заканчивая дидактическими упражнениями;
4. отсутствие у педагогов творческих и эмоциональных ресурсов, необходимых для игры;
5. жесткая регламентация свободного времени у детей;
6. изменение социальных установок по отношению к игре: родители хотят, чтобы дети учились, а не играли;
7. ориентация воспитателей на подготовку детей к школе и на подготовку обучающих занятий;
8. отсутствие соответствующей предметной среды, поддерживающей игру.

Таким образом, право на игру декларативно признается, но не обеспечивается педагогами, родителями, руководителями. Об этом свидетельствует низкий уровень развития игровой деятельности современных дошкольников. В настоящее время, с одной стороны, назрела практическая потребность в развитии игровой деятельности дошкольников, а с другой – наблюдается не готовность педагогов ДОО осуществлять педагогическое сопровождение игровой деятельностью дошкольников, решать новые образовательные проблемы. В нашем понимании для того, чтобы развивать игру детей дошкольного возраста с научных позиций, целенаправленно (а не пускать на самотек, на спонтанное развитие), у воспитателя необходимо сформировать игровую компетентность.

В нашем понимании игровая компетентность – это структурное образование, включающее комплекс характеристик, необходимых воспитателю для осуществления педагогического сопровождения игровой деятельностью [3]. В качестве структурных компонентов игровой компетентности можно выделить: ценностное отношение воспитателя к игре (понимание огромного потенциала игры для психического развития ребенка); обобщенная игровая теория (знание теоретических основ игры);

высокий уровень развития игрового пространства воспитателя (игровая структура сознания как возможность осуществления игровой деятельности); владение методикой осуществления руководства игрой и формирования игрового пространства у детей дошкольного возраста; профессиональные умения и навыки конструирования содержания игр в зависимости от возраста детей, уровня развития игры и индивидуальных особенностей дошкольников; готовность воспитателей осуществлять переход от знания, как руководить игрой к реальным действиям в конкретной ситуации и осознанию того, что нужно делать сейчас в конкретной ситуации; креативность (творческое отношение воспитателя к поиску новых приемов и путей развития игровой деятельности детей дошкольного возраста); совокупность личностных качеств (децентрации, эмпатии, рефлексии); богатый собственный игровой опыт[4].

Таким образом, новый подход к осуществлению психолого-педагогического сопровождения развитием игровой деятельности детей дошкольного возраста через формирование у студентов – будущих воспитателей игровой компетентности, разрушает сложившееся в настоящее время стереотипное представление об игре как регламентированном процессе. Высокий уровень развития сюжетно-ролевой игры не достигается спонтанно, для этого необходимы внешние стимулирующие ее развитие факторы и, прежде всего игровая компетентность воспитателя, а это в свою очередь является гарантом свободы, самостоятельности и самодеятельности ребенка.

Литература:

1. Фельдштейн, Д.И. Функциональная нагрузка академии образования в определении принципов и условий развития растущего человека на исторически новом уровне движения общества // доклад на общем собрании РАО 29 октября 2013 г. Интернет-журнал «Проблемы современного образования» 2013, №5[Электронный ресурс]– URL: http://www.pmedu.ru/res/2013_5_2
2. Михайленко, Н.Я., Короткова, Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду [Текст] Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова // М., – 2000, – С.226.
3. Рзаева, Е.И. Игровая компетентность как необходимое условие профессиональной деятельности воспитателя дошкольного образовательного учреждения [Текст] Е.И. Рзаева // Высшее образование сегодня –2013. –№9. – С.21-24.
4. Рзаева, Е. И. Игровая компетенция как важная составляющая профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений / Е. И. Рзаева // Научный поиск. – 2013. – № 2.4 – С.36-38.

Чадаева О. В.

(ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет»,
Шуйский филиал, г. Иваново)

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ИКТ – КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В условиях интенсификации процессов информатизации в образовании наряду с традиционными методиками широко используются информационные и коммуникационные технологии. Оценка способности младших школьников ориентироваться в ИКТ-технологиях и формирование способности их грамотно применять (ИКТ – компетентность) важнейшая задача современного образования. Исходя из этого, возникает вопрос о соответствии кадрового ресурса предъявляемым требованиям к профессиональной компетентности учителя начальных классов в области ИКТ. Совершенно очевидно, что говорить о сформированности ИКТ – компетентности необходимо, начиная со студентов педагогических вузов по направлению «Педагогическое образование». На основании ФГОС ВПО С. А. Зайцевой были разработаны критерии сформированности ИКТ- компетентности будущих учителей начальных классов[1]:

К1. Способность решать собственные учебно-образовательные задачи на основе средств информационных и коммуникационных технологий – новых эффективных педагогических инструментах, соответствующих современному информационному обществу;

К2. Готовность студентов к формированию у младших школьников компьютерной грамотности;

К3. Готовность студентов к освоению новых программных средств в условиях непрерывного процесса их модернизации и обновления;

К4. Способность организовать учебный процесс в начальной школе на основе средств информационных и коммуникационных технологий;

К5. Готовность использовать средства информационных и коммуникационных технологий для управленческой и методической работы.

Если для студентов нормативным документом выступает ФГОС ВПО, то для педагогов был создан профессиональный стандарт педагога. Создание стандарта основано на исследованиях А.Г. Асмолова, В.А. Болотова, Г.А. Бордовского, Е.Ф. Зеера, В.Л. Матросова, О.Н. Олейниковой, В.П. Панасюка, И.П. Смирнова, И.И. Соколовой, Н.Ф. Талызиной, А.И. Субето, В.Д. Шадрикова и опирается на документы европейских и национальных структур квалификаций[2, с. 43].

Согласно «Профессиональному стандарту педагога» от 18.10.2013 г. Педагог должен владеть следующими ИКТ – компетентностями[3]:

- общепользовательская ИКТ-компетентность;
- общепедагогическая ИКТ-компетентность;
- предметно-педагогическая ИКТ- компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности).

Общепользовательская ИКТ – компетентность включает в себя соблюдение педагогом норм использования ИКТ, видеофиксация в рамках образовательного процесса, клавиатурный ввод, умение работать в сети Интернет, навыки работы с базами данных.

Общепедагогическая ИКТ - компетентность включает в себя: планирование, анализ, организацию образовательного процесса, составление портфолио учащихся, дистанционное обучение учащихся, организацию мониторинга учащихся.

Предметно – педагогическая ИКТ – компетентность включает в себя: представление информации в различных ее видах, использование цифровых технологий визуального творчества, таких как анимации, мультипликации, графика; конструирование виртуальных и реальных устройств с цифровым управлением.

Согласно этим видам компетентностей в созданной нами модели развития ИКТ – компетентности участников образовательного процесса нами были разработаны критерии оценки ИКТ – компетентности учителей начальных классов, при этом критерий К4 и К5 соответствуют компетентностям студентов бакалавров по направлению «Педагогическое образование».

К1. Поиск информации и освоение новых программных продуктов;

К2. Готовность учителя к формированию у младших школьников компьютерной грамотности;

К3. Использование презентационной технологии в учебно – воспитательном процессе.

Следующим участником образовательного процесса является младший школьник. Анализ содержания требований к выпускнику начальной школы, представленных в ФГОС НОО, позволил выделить критерии сформированности ИКТ – компетентности учащихся начальных классов:

К1. Умение вводить текст с помощью клавиатуры;

К2. Умение фиксировать (записывать) в цифровой форме измеряемые величины и анализировать изображения, звуки;

К3. Готовить свое выступление и выступать с аудио- и видео-графическим сопровождением;

К4. Использовать возможности Интернета для подготовки к уроку, проекту.

К5. Использовать различные способы поиска, сбора, обработки, анализа, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами учебного предмета.

Литература:

1. Зайцева, С.А. Инструментарий исследования ИКТ–компетентности будущих учителей начальных классов [Электронный ресурс] / С.А. Зайцева. - // Письма в Эмиссия. Оффлайн (TheEmissia.OfflineLetters): электронный научный журнал. – СПб., 2011. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2011/1576.htm>, (дата обращения: 29.11.2015).
2. Мелехин, В.А. Механизмы разработки профессиональных стандартов педагогических работников //Человек и образование / В.А. Мелехин. - 2013. № 3 (36) с. 43-48
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : текст с изм. и доп. на 2011 и 2012 гг. / М – во образования и науки Рос. Федерации – М. : Просвещение, 2014.

Чоросова О.М., Соломонова Г.С.

ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ПЕДАГОГОВ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

(ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова», р. Саха (Якутия), Якутск)

Республика Саха (Якутия) относится к самым северным территориям России, к арктическим зонам которой в проекте Федерального закона отнесены ее 13 улусов из 36. Климатические и географические особенности, большая разреженность плотности населения на огромной территории, транспортная труднодоступность во многие населенные пункты и т.д. объясняют тот факт, что проблема качества жизни здесь является достаточно острой.

В современной ситуации трансформации культурно-образовательного пространства человек адаптируется к условиям окружающей среды, при этом меняются его мировосприятие и мировоззрение. От степени и способности к адаптации зависит его качество жизни в современном обществе и в целом устойчивое развитие общества. В связи с вышеизложенным вопросы не только профессиональной подготовки, но непрерывного образования педагогических кадров, изучение психологического здоровья педагогов (эмоциональное благополучие, внутренний душевный комфорт, чувство защищенности) становятся весьма актуальными и злободневными.

Осознание необходимости изменений в подходах к профессиональной подготовке педагога, повышения его социального статуса, уровня жизни стало основой для разработки еще в 90-е гг. XX в. Концепции психологического сопровождения образовательной деятельности в Республике Саха (Якутия), которая успешно развивается в настоящее время.

Как отметил Д.И. Фельдштейн, сегодня «актуализируется не только выработка стратегии реорганизации процесса образования, но и поиск оптимальных условий подготовки для нее соответствующих кадров» [4]. Сегодня современный учитель «уже не может быть лишь глашатаем, транслятором некоей «неприкасаемой истины», а должен являться организатором сложной напряженной работы учащихся, ... открытия возникающих проблем, альтернативных ходов, противоречий» [4]. Процессы обновления и реформирования образования в Республике Саха (Якутия) всегда в основном были успешными и эффективными, потому что педагогическое сообщество старается и учится быть таким.

Положения Д.И. Фельдштейна о высокой значимости окружающей нас социокультурной среды, глубинных изменений социального пространства существования и функционирования человека, системы его отношений и прежде всего самого человека легли в основу предпринимаемого в СВФУ социологического исследования среди педагогов Республики Саха (Якутия), проводимого в рамках научной школы «Управление модернизационными процессами в образовании» (руководитель – Е.И. Михайлова, академик РАО, д.п.н.). При этом предполагается сравнительное социокультурное изучение определенных аспектов педагогической деятельности – в сравнении с оценкой качества своей жизни педагогами в Республике Казахстан и штате Аляска (США).

Изменение традиционной среды жизнедеятельности человека на Северо-Востоке России, в частности в местах проживания коренного населения Республики Саха (Якутия), связано с процессами глобализации, информатизации, урбанизации и др., в связи с которыми неизбежно усложняется социальная структура (образовательная, профессиональная, семейная и др.) не только городской, но и сельской среды. Эти процессы затрагивают все сферы жизни и существования человека на Севере, вызывая глубинные изменения и в профессиональной, и в личностной структурах личности, в конечном счете влияя и на облик современного социума. Какими качествами должен обладать человек, чтобы адаптироваться и быть способным развиваться в быстро изменяющемся мире? В числе таких наиболее важных качеств можно выделить следующие: системное научное мышление; информационную культуру; творческую активность; толерантность; высокую нравственность; экологическую культуру; ноосферное сознание, основополагающие принципы формирования которого основываются на гармоничном

взаимоотношении человека с природой, отношении к ней как к Дому, что характерно для традиционной культуры коренных народов Севера.

Действительно, сегодня мы воочию видим, что у ребенка, оказавшегося в «огромном развернутом социальном, в том числе новом знанием, пространстве» [4, с. 5], подвергающегося давлению информации кардинально иного, нежели стационарное образование, типа, адаптирующегося к внешним условиям, изменились «структура мышления, самосознания и миропонимания». В связи с этим педагог должен постоянно развиваться и личностно, и профессионально, чтобы быть способным ответить на эти новые вызовы, чтобы быть состоятельным в профессии. При этом педагог вынужден все время преодолевать этот колоссальный разрыв между собой и поколением, совершенно новым во всех смыслах: «Освоение культурного и социального пространства осложняется для современных молодых людей тем, что ввиду резкого изменения уклада жизни старшее поколение оказывается неспособным обеспечить преемственность в передаче социокультурного опыта. ...В такой ситуации проблема адаптации становится актуальной не только для молодежи, но и для старшего поколения» [1].

В пилотном исследовании среди педагогов РС (Я) выявлено, что почти у 86% респондентов есть дети, в том числе у 19 – трое и более, т.е. 20,7% опрошенных педагогов – многодетные родители. 76% педагогов считают себя здоровыми на момент опроса. 21,7% удовлетворены своей жизненной энергией, однако 16,3% сильно беспокоит усталость. 45,25% отмечают у себя средний уровень жизненной энергии. Большинство респондентов выбрали ответ «Средне» при оценке своей памяти, способности концентрироваться и обучаться. Но отрадно, что достаточно большая доля приходится на тех, кто данные свои способности, в том числе «способность усваивать новое» оценил, как «относительно сильные» - 18,5%, 32,6%, 33,7%. У 37% респондентов относительно сильна способность к принятию решений.

В аспекте профессионально-личностного самочувствия педагогов для выявления выбраны 6 наиболее выраженных из 12 симптомов по таким фазам выгорания, как «напряжение» и «истощение». Показатели выраженности каждого симптома колеблются от 0 до 30. Так, конфликты или разногласия с коллегами отнимают много сил и эмоций у 22% респондентов. Для 20 чел. контингент партнеров, с которыми они работают, характеризуется как очень трудный. 21,1% опрошенных педагогов не согласились с утверждением, что их рабочий день проходит спокойно и легко. Таким образом, несмотря на то, что для подавляющего большинства переживание психотравмирующих обстоятельств не носит болезненный характер, все же симптомы их влияния присутствуют у примерно 23-25%.

В группе вопросов, ориентированных на выявление степени личностной неудовлетворенности или чрезмерно критической самооценки, внушает оптимизм тот факт, что педагоги в подавляющем большинстве осознают свою высокую профессиональную миссию, испытывают радость – 80,7%. Однако настораживает, что почти для половины респондентов их требования к работе выше, чем их оценка ее результатов: 43,1% к 35,8%. Это обстоятельство можно объяснить тем, что профессиональная деятельность педагога, по сути своей ориентированная на перспективу (образование, воспитание, трансляция культурных ценностей и т.д.), зачастую не показывает сиюминутных результатов или не получает эмоциональной отдачи.

Тревожное состояние или негативные переживания возникают в процессе работы или в связи с профессиональной деятельностью у 20,07%, при этом есть небольшая доля таких респондентов – 12,2%, которые испытывают уныние, отчаяние и сильное беспокойство.

Примерно 21,6% опрошенных в той или иной мере периодически или систематически ощущают эмоциональный дефицит. Настораживает, что 45% чувствуют, что не способны проявить по отношению к коллегам или обучающимся эмоциональную отзывчивость. Но при этом 60,6% респондентов искренне волнуют состояние или потребности партнеров.

В настоящей статье представлены лишь некоторые аспекты общей картины состояния учительства Республики Саха (Якутия) как социально-профессиональной группы, и, несмотря на некоторые существующие тревожные моменты, общая картина все же вселяет оптимизм: педагоги большей частью испытывают удовлетворенность своей профессией, осознают свое профессиональное призвание, у большинства присутствует ощущение стабильности и уверенности в завтрашнем дне. Безусловно, полное научное представление будет получено лишь после 2017 г., когда исследование будет завершено.

Литература

1. Абрамова, М.А. Образование как фактор социокультурной адаптации учащейся молодежи к условиям современных трансформаций / М.А. Абрамова // Вопросы образования. 2010. №3. С. 195 – 212. Электронный ресурс. <http://culturalnet.ru/main/person/1263> (Дата обращения 30.06.2015 г.)

2. Михайлова, Е.И. Современные системы образования: осмысление опыта управления в условиях реформирования / Е.И Михайлова, С. Мамчак, Ст. Мамчак, О.М. Чоросова; Северо-Восточный федеральный ун-т им. М.К. Аммосова; Редколл.: Л.В. Мардахаев, О.А. Мельничук, Г.Г. Филиппов. – Якутск, 2013. – 656 с.

3. Чоросова, О.М. Учитель в изменяющемся обществе / О.М. Чоросова, Р.Е. Герасимова и др. – Якутск: ГОУ ИПКРО РС (Я), 2006. – 104 с.

4. Фельдштейн, Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д.И. Фельдштейн. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. – 16 с.

5. Фельдштейн, Д.И. Человек в современном мире – тенденции и потенциальные возможности развития / Д.И. Фельдштейн // Образование и наука. 2008. №3 (51). С. 3 – 11. Электронный ресурс. <http://cyberleninka.ru/article> (Дата обращения 26.10.2015 г.)

Михайлова Е.И.

**МОДЕЛИРОВАНИЕ БУДУЩЕГО В СВЕТЕ ИДЕЙ Д.И.
ФЕЛЬДШТЕЙНА О СОЦИОКУЛЬТУРНОМ АСПЕКТЕ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОКОЛЕНИЙ**

(ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова», р. Саха (Якутия), Якутск)

Образование – это именно та единственная сфера, которая волнует и объединяет многих людей, затрагивает все возрасты и все континенты. В современном культурно-экономическом пространстве образование, обретение навыков и умений, повышение квалификации и переподготовка, социальное самочувствие человека важны как никогда. Здесь необходимо привести тезис Д.И. Фельдштейна, взгляды которого мы полностью разделяем, о том, что «в ... ситуации глобальных изменений в мире, обществе наиболее значимыми являются изменения самого человека», и они «обусловлены реальными преобразованиями условий его жизнедеятельности, проявляясь ... тотально и многохарактерно» [5, с. 3]. Качество и эффективность образовательных систем играют ключевую роль в поддержке социальной интеграции, выработке ответственной гражданской позиции и открытости по отношению к другим культурам.

Д.И. Фельдштейн в своих последних работах подчеркивал: «...во-первых, раскрытие характера той социальной среды, которая определяет развитие человека; во-вторых, рассмотрение особенностей современного человека, на всех этапах возрастного развития; в-третьих, выявление принципов, путей, условий, возможностей, перспектив преобразования системы образования, обеспечивающей оптимальное развитие растущего человека» [5]. Именно в рамках решения этих конкретных проблем и была

развернута исследовательская работа в СВФУ, выявившая серьезные разноплановые, разнохарактерные, разноуровневые изменения во всех сферах социально-экономической жизни республики, влияющие на личность – изменения и положительные, и отрицательные.

Данные проблемы изучались в процессе совместного проекта Сибирского и Северо-Восточного федеральных университетов «Форсайт Республики Саха (Якутия)», главной целью которого являлось проведение комплексного исследования социально-экономических, демографических, социально-культурных процессов воспроизводства и развития северных народов Республики Саха (Якутия). В краткой статье невозможно осветить весь массив данных, но хотелось бы остановиться на основных моментах, имеющих к теме, заявленной в названии статьи, самое прямое отношение.

Так, изучены тенденции экономических, демографических, социальных, культурных изменений в республике, возможные критические ситуации. В ходе этого масштабного исследования определены технические и социогуманитарные технологии, важные для сохранения и развития народов Республики Саха (Якутия) в период до 2050 г., проведено моделирование внутренних процессов в Республике Саха (Якутия), создающих проблемы и вызовы, а также задающих перспективы развития (в сфере экономики, демографических и миграционных процессов, здоровья населения, воспроизводства культуры и языков коренных народов, деятельности институтов, поддерживающих демографическое и социокультурное воспроизводство народов республики).

Геообразовательной политике Республики Саха (Якутия) свойственны такие черты, как признание образования как императива развития гражданского общества и личности в изменяющемся обществе; ведущей роли дополнительного профессионального образования в контексте непрерывного образования в связи с социально-экономическими трансформациями, происходящими во всем мире; расширение разнообразия и доступности образования для всех (индивидуальная образовательная траектория; электронное обучение; дистанционное обучение; диверсифицированные образовательные программы по индивидуальным и корпоративным запросам и др.); тенденции к включению дополнительного профессионального образования в общеевропейское пространство высшего образования по мере внедрения в образовательную практику механизмов валидации или признания предшествующего обучения на уровне высшего образования, независимо от путей и форм его получения.

Если обратиться к результатам форсайт-исследования, то они показывают, что развитие системы образования Республики Саха (Якутия) соответствует геополитической задаче закрепления населения на Дальнем Востоке и в Байкальском регионе, приоритетным задачам социально-

экономического развития Республики Саха (Якутия), включающим формирование развитой экономики и комфортной среды обитания человека, ускоренное развитие человеческого капитала. Характер экономики Республики Саха (Якутия) - доминирование сектора добычи природных ресурсов - определяет и уровень образованности населения, который оказывается более низким, чем в среднем по России. Среди населения, занятого в экономике республики, доля людей, имеющих высшее образование, в 2013 г. составила 29,9 % (в РФ - 31,7 %). При этом в экономике республики занята сравнительно большая доля людей, имеющих лишь «школьное» (среднее общее и основное общее) образование - 26,4 % (в РФ - 23,7 %) [3, с. 64].

В 2012/2013 учебном году численность студентов, обучающихся в вузах Республики Саха (Якутия), составляла 37,9 тыс. чел., при этом на 10 тыс. населения приходилось 397 студентов, это существенно ниже среднероссийских показателей - 424 студентов, и ниже средних показателей по ДФО - 405 студентов.

На 100 баллов ЕГЭ в 2013 г в Республике Саха (Якутия) сдали 27 школьников, что составило в пересчете на 1 млн. жителей 29 чел. - это выше, чем в среднем по ДФО (25 чел. на 1 млн. жит.), но существенно ниже, чем в среднем по РФ - 70 чел. на 1 млн. жит. [3].

По количеству исследователей и преподавателей с учеными степенями (кандидатов, докторов наук) в пересчете на 10000 занятых в экономике (15,22 чел.) Республика Саха (Якутия) в 2012 г. входила в группу лидеров Дальневосточного федерального округа (наряду с Приморским краем - 17,2, Еврейской АО - 16,2, Магаданской областью - 13,7 чел. на 10000 занятых в экономике, соответственно). При этом особенно выраженный рост количества ученых в Республике Саха (Якутия) в среднем по 3,7 % в год.

Сеть учреждений профессионального образования республики на начало 2013-2014 учебного года представлена 64 образовательными учреждениями, в том числе: 27 - начального, 37 - среднего профессионального образования. Также в республике действуют 5 учреждений высшего профессионального образования и 16 филиалов высших учебных заведений¹⁴³. Всего обучаются 85,1 тыс. учащихся и студентов с учетом филиальной сети учреждений: в учреждениях начального профессионального образования обучается 33% учащихся, в учреждениях среднего профессионального образования - 26%, в учреждениях высшего профессионального образования - 41 % [3, с. 65].

В Республике Саха (Якутия) сохраняются последствия «инновационного педагогического бума» 1990-х - начала 2000-х гг., когда была сформирована вариативная система образовательных учреждений (включающая учреждения разных организационных форм и форм собственности, работающих по различным образовательным программам),

внедрены современные образовательные технологии, разработана система возрождения и развития языков и культуры коренных народов Севера посредством образовательной практики, созданы новые механизмы поддержки педагогов [4]. Вместе с тем в настоящее время эти и другие перспективные педагогические инновации имеют «очаговый» и неустойчивый характер, не переходят в разряд новых социально-образовательных практик, обеспеченных соответствующей институциональной и инфраструктурной поддержкой.

Инновационный прорыв в образовании возможен за счет глубокой модернизации системы общего и профессионального образования, ядром которой должен стать Северо-Восточный федеральный университет, объединяющий вокруг себя научно-образовательный и инновационный комплекс республики.

В результате модернизации научно-образовательного и инновационного комплекса республики должны быть выработаны и согласованы с работодателями современные профессиональные и образовательные стандарты для основных отраслей экономики; создана эффективная система опережающего и актуального образования с широким использованием технологий дистанционного образования (e-learning) и технологий обучения взрослых (второе высшее образование, переподготовка, повышение квалификации). Северо-Восточный федеральный университет в перспективе может стать одним из ведущих научно-образовательных центров России; взять на себя функцию системного интегратора инновационно-технологического развития Республики Саха (Якутия) и Дальневосточного федерального округа; стать особым полигоном для разработки и апробации новых организационно-экономических, социально-культурных и антропологических практик; выполнять функцию «фабрики мысли» для России и стран Азиатско-Тихоокеанского региона [3, с. 65].

По результатам Форсайт-исследования и Делфи-опроса были смоделированы образы будущего Республики Саха (Якутия), при этом изучались возможные социально-экономические последствия миграции на рынке труда Республики Саха (Якутия), урбанизационные процессы, демографические тенденции, тенденции в области здравоохранения, в области языка, культуры, этнической идентичности, возможные критические ситуации в экономике, здравоохранении, в процессах воспроизводства языка, культуры, национальной идентичности и др.

Будущее складывается на основе долговременных, сравнительно «медленных» процессов и «быстрых», но значимых изменений; будущее, с одной стороны, определяется внешними факторами и обстоятельствами, а с другой стороны, активностью и мощностью субъектов, участвующих в процессах изменений. Позитивные сценарные варианты изменений в сфере

сохранения культуры и языков коренных народов достижимы при условии, если приоритетное значение будут иметь культура и образование.

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова взял на себя обязательства по развитию человеческого капитала северо-восточного региона страны, основой которого является интеллектуальный потенциал и здоровье личности, формирующиеся в семье, а также средствами образования, культуры, науки и здравоохранения. Программой развития СВФУ поставлена цель – обеспечение главной платформы для «поднятия планки» в повышении качества образования, так как качественное образование – надежные инвестиции в будущее. Действительно, в настоящее время особенно обострились проблемы общества именно в аспекте преобразований и устремленности в будущее [5, с. 11]. В этом плане, в первую очередь, мы решили инвестировать в самое важное – в педагогов. В СВФУ за 2010-2015 гг. на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки было обучено более 20 тысяч педагогов. Здесь мы исходим из того положения, что важную роль в становлении человека как субъекта собственной жизнедеятельности, то есть в его развитии, играет непрерывное образование, рассматриваемое как постоянное концентрическое движение наращивания и позитивной организации индивидуального опыта, его углубления и детализации; развития предметной и личностной рефлексивности; формирования всё более целостной «картины мира» и др., но особо выпукло в этом плане вычлняются наши задачи – задачи педагогов и психологов, на что обращал самое серьезное внимание Д.И. Фельдштейн [5].

В СВФУ наряду с другими направлениями НИР реализуются научные проекты, ориентированные на педагогов, по Фельдштейну, – организаторов сложной творческой, созидающей деятельности: «Социологическое исследование «Дополнительное профессиональное образование в условиях современных трансформаций и их влияние на качество жизни педагогов (сравнительный аспект: на примере Республики Саха (Якутия), Республики Казахстан, штата Аляска (США))» (2015-2017 гг.), в центре внимания которого – изучение качества жизни педагогов, в которое входит и психологическое самочувствие; «Электронное обучение как когнитивная технология профессионального развития педагога» 2015 г.), в рамках которого проводится интерактивное дистанционное обучение 190 педагогов республики английскому языку преподавателями-носителями языка с привлечением международных партнеров (Национальная академия образования им. И. Алтынсарина; АОО «Назарбаев Университет»; Университет Аляска (Фэрбенкс); «Edusoft Ltd» (Израиль). Эти проекты убедительно свидетельствуют о том, что научные исследования могут становиться инструментами моделирования будущего,

основанием для разработки механизмов стратегии не только развития самой системы, но и субъектов образования.

Литература

1. Михайлова, Е.И. Качественное дополнительное профессиональное образование взрослых как социальная ответственность федерального университета / Е.И. Михайлова, О.М. Чоросова, Р.Е. Герасимова, Т.А. Макаренко и др.- СВФУ им. М.К. Аммосова, Ин-т непрерывного проф. образования. – Якутск, Издательский дом СВФУ, 2015 г. – 388 с.

2. Михайлова, Е.И. Концепция и технологии непрерывного педагогического образования в современном вузе: монография / под науч. ред. Е.И. Михайловой. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2015. – 226 с.

3. Михайлова, Е.И. Республика Саха (Якутия)-2050. Форсайт-исследование / под ред. Е.И. Михайловой, В.С. Ефимова. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2014. – 182 с.

4. Михайлова, Е.И. Современные системы образования: осмысление опыта управления в условиях реформирования / Е.И. Михайлова, С. Мамчак, Ст. Мамчак, О.М. Чоросова; Северо-Восточный федеральный ун-т им. М.К. Аммосова; Редколл.: Л.В. Мардахаев, О.А. Мельничук, Г.Г. Филиппов. – Якутск, 2013. – 656 с.

5. Фельдштейн, Д.И. Человек в современном мире – тенденции и потенциальные возможности развития / Д.И. Фельдштейн // Образование и наука. 2008. №3 (51). С. 3 – 11. Электронный ресурс. <http://cyberleninka.ru/article> (Дата обращения 26.10.2015 г.)

ЧЕЛОВЕК В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ:
ТЕНДЕНЦИИ И ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ

Сборник научных трудов

*Международной научно-практической конференции, посвященной
памяти академика Российской академии образования
Давида Иосифовича Фельдштейна
30 ноября 2015 г.*

Редактор
П.В. Сидоренко

Подписано в печать ___ Формат 60x90 1/16 Бумага газетная. Печать трафаретная.
Уч. изд.17,2. Усл. печ.л.17,6. Тираж 300 экз. Заказ № _____
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Нижегородский государственный архитектурно-строительный
университет» 603950, Н.Новгород, Ильинская, 65.
Полиграфцентр ННГАСУ, 603950, Н.Новгород, Ильинская, 65