

ОМСКАЯ ГУМАНИТАРНАЯ АКАДЕМИЯ

X Международная научно-практическая конференция
«НАУКА И ОБЩЕСТВО:
ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ»

19 мая 2016 года

Сборник статей

Под редакцией
доктора филологических наук, профессора
А. Э. Еремеева

Часть 2

Актуальные проблемы современных исследований
в психологии и педагогике

Омск 2016

УДК 159.9(075.8)

ББК 88я73

М744

М744 **X Международная научно-практическая конференция «Наука и общество: проблемы современных исследований»** : сборник статей в 2 ч. — Ч. 2 ; под ред. д-ра филол. наук, профессора А. Э. Еремеева. — Омск : Изд-во ОмГА, 2016. — 218 с. : ил.

978-5-98566-130-9 (ч. 2)

978-5-98566-128-6

В сборник включены статьи участников X Международной научно-практической конференции «Наука и общество: проблемы современных исследований», состоявшейся 19 мая 2016 года на базе Омской гуманитарной академии. Опубликованы статьи преподавателей и аспирантов российских и зарубежных вузов. Освещены актуальные проблемы современного гуманитарного знания.

Издание предназначено для студентов вузов, аспирантов, преподавателей, а также для широкого круга специалистов, интересующихся вопросами экономики, менеджмента, политики, права, психологии, филологии, журналистики и других областей гуманитарных исследований.

УДК 159.9(075.8)

ББК 88я73

978-5-98566-130-9 (ч. 2)

978-5-98566-128-6

© Омская гуманитарная академия, 2016

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ

УДК 37.015.3

МЕЖВЕДОМСТВЕННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ БОЛЕЗНЕЙ — ЭТО ГАРАНТИЯ РОЖДЕНИЯ ЗДОРОВЫХ ДЕТЕЙ

Т. С. Алхатова

Омская гуманитарная академия

В статье рассматриваются вопросы по профилактике заболеваний в Республике Казахстан, о поддержке государства в реализации плана мероприятий по профилактической медицине, о роли межведомственной связи в пропаганде здорового образа жизни, влиянии на сохранение и укрепление здоровья различных групп населения скринингового обследования. Влияние современных средств массовой информации в пропаганде здорового образа жизни, последствия ранней беременности на рождение детей с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: профилактика, скрининг, здоровый образ жизни, профилактическая медицина, дети с ограниченными возможностями.

INTERDEPARTMENTAL COMMUNICATION ON DISEASE PREVENTION IS A GUARANTEE OF UPSTANDING CHILDREN

T. S. Alkhatova

Omsk Humanitarian Academy

The article deals with disease prevention in the Republic of Kazakhstan, state support in implementation of the action plan on preventive medicine, role of interdepartmental communication in the promotion of healthy lifestyle. A significant impact on health preservation and enhancement of different groups of population screening examination is described by the author. Impact of modern media in promoting healthy lifestyle is showed in the article. Consequences of early pregnancy to the birth of children with disabilities are fully depicted.

Keywords: prevention, screening, healthy lifestyle, preventive medicine, children with disabilities.

В последнее время наблюдается реальная тенденция ухудшения здоровья детей и подростков. Численность детского населения на начало 2015 года по РК составляет от 0 до 17 лет — 5 295 500 детей, в том числе: дети от 0 до

14 лет — 4 631 600; подростки 15—16—17 лет — 666 900. Всего населения РК — 17 417 700 человек.

Основным приоритетом в отрасли здравоохранения является значительное усиление профилактической медицины.

С этой целью в Казахстане в Государственной программе развития здравоохранения «Саламатты Казакстан» на 2011-2015 годы определены основные задачи по укреплению здоровья казахстанцев. Большое внимание уделено развитию первичной медико-санитарной помощи, в задачу которой входит профилактика социально-значимых заболеваний, определены конкретные индикаторы [1].

Сегодня уже не секрет, что существующие причины появления детей с ограниченными возможностями в развитии — это эндогенные (пренатальные, натальные, постнатальные) и экзогенные (экология, табакокурение, наркомания, алкоголизм, СПИД).

С 2008 года с целью раннего выявления заболеваний среди возрастных групп населения в Казахстане проводится скрининговое обследование. Для оказания медико-психологической помощи подрастающему поколению и в целях профилактики поведенческих факторов риска (табакокурения, употребления алкоголя, наркомании, ВИЧ/СПИД и др.) в стране открыты Молодежные центры здоровья. Вложение средств в здоровье молодых людей — это инвестиции в будущее общества.

Здоровый образ жизни — это совокупность правил для повседневной жизни каждого человека, направленных на профилактику болезней, укрепление здоровья, стимулирование отказа от вредных привычек.

Основы здорового образа жизни важно не только знать — важно еще и применять их на практике.

Составляющие здорового образа жизни:

- воспитание с раннего детства здоровых привычек и навыков;
- окружающая среда: безопасная и благоприятная для обитания, знания о влиянии окружающих предметов на здоровье;
- отказ от вредных привычек: курения, употребления наркотиков, употребления алкоголя;
- питание: умеренное, соответствующее физиологическим особенностям конкретного человека, информированность о качестве употребляемых продуктов;
- движения: физически активная жизнь с учётом возрастных и физиологических особенностей;
- гигиена организма: соблюдение правил личной и общественной гигиены, владение навыками первой помощи;
- закаливание [2].

«Одним из эффективных механизмов профилактики поведенческих факторов риска заболеваний, укрепления здоровья и формирования здорового образа жизни, улучшения качества жизни являются школы здоровья по нозологиям (школа сахарного диабета, артериальной гипертензии и др.). В этих

школах проводится обучение пациентов самоконтролю и изменению поведения» [3].

Важно понимать, что здоровый образ жизни и мыслей — основа здоровья каждого гражданина.

По данным Всемирной организации здравоохранения (далее — ВОЗ), в Европейском регионе каждый четвертый подросток, достигший 15-летнего возраста, вступал в половую связь. При этом в некоторых странах каждый третий подросток не пользуется презервативами или другими методами контрацепции, что увеличивает риск нежелательной беременности и получения инфекций, передаваемых половым путем.

Молодые мамы-подростки особенно уязвимы, существенно увеличивается риск анемии, токсикоза, гестоза, гипертонии, выкидыша или преждевременных родов, а также недобор нужного веса. Из-за несформировавшейся до конца фигуры (например, узкие бедра) могут возникнуть осложнения при родах. Для малыша существует риск родовых травм. Ребенок может родиться с недостаточным весом или недоношенным, возможно развитие внутриутробной гипоксии плода, а также умственное или физическое отставание в развитии.

Рождение детей с ограниченными возможностями, имеющих различные отклонения психического или физического плана, которые обуславливают нарушения общего развития, не позволяющие детям вести полноценную жизнь, является стрессом для мамы-подростка. Сталкиваясь с типичными затруднениями у детей с ограниченными возможностями в развитии, такими как отсутствие мотивации к познавательной деятельности, ограниченные представления об окружающем мире, необходимость в постоянной помощи взрослого, повышенная тревожность — эта группа детей, требующая особого внимания и подхода к воспитанию, чаще всего, бывает обузой для мамы-подростка и становится отказным.

Сегодня в Казахстане, по официальным данным, свыше 30 тысяч детей, оставшихся без попечения взрослых. При этом 80 процентов из них — сироты при живых родителях.

Согласно утвержденному приказу № 145 от 16 марта 2011 года «О внесении изменений в приказ и.о. Министра здравоохранения Республики Казахстан от 10 ноября 2009 года № 685 «Об утверждении «Правил проведения профилактических медицинских осмотров целевых групп населения» актуальным является скрининг-обследование детей от 0 до 17 лет, Приказа Министерства здравоохранения Республики Казахстан от 29 января 2003 года № 83 правил организации скрининга психофизического развития детей раннего возраста реализована Национальная скрининговая программа (2008—2014 гг.), проведено более тридцати миллионов скрининг-обследований целевой группы детского населения РК (таблица).

Из данных таблицы видно, что ежегодно осмотрами охвачено более 90 % от планируемого контингента. Выявляется от 24 до 15 % случаев заболеваний, и до 57 % выявленных больных берется на диспансерный учет.

Результаты скрининг-обследований детей от 0 до 17 лет

Год	Подлежало	Осмотрено	Выявлено	Взято на «Д» учет
2008	4 312 465	4 257 763	1 055 329 (24,7%)	554 481 (52,5%)
2009	4 337 815	4 278 705	1 113 801 (26%)	640 467 (57,5%)
2010	4 332 093	4 211 843	1 027 269 (24,4%)	570 664 (55,5%)
2011	4 479 735	4 190 686	992 673 (23,7%)	528 802 (53,2%)
2012	4 562 560	4 487 445	739 776 (16,5%)	281 890 (38,1%)
2013	4 514 075	4 398 518	705 769 (16,0%)	301 440 (42,7%)
2014	4 694 280	4 518 071	708 568 (15,7%)	291 088 (41,1%)
итого	31 233 023	30 343 031	6 343 185	3 168 832 (45%)

Реализация программ ранней коррекционно-развивающей помощи детям с ограниченными возможностями является одной из приоритетных областей деятельности здравоохранения, образования, социальной защиты. Создание в раннем детстве оптимальных условий для развития нарушенных функций — это база, на основе которой закладываются предпосылки для формирования дошкольной зрелости и для последующего включения детей в образовательный процесс.

Раннее выявление и комплексная помощь ребенку с ограниченными возможностями состоят из двух последовательных этапов:

- выявления (скрининга) детей с риском отклонений в развитии в организациях первичной медико-санитарной помощи (ПМСП);
- комплексной диагностики в психолого-медико-педагогических консультациях (ПМПК).

В 2013 году выявлено детей с ограниченными возможностями в развитии:

- раннего возраста — 8065 детей, что составляет 5,82 % от общего количества детей с ограниченными возможностями в развитии, 3—6 лет — 36708, или 26,5 %.

Ранняя психолого-педагогическая поддержка обеспечит возможность полноценной социальной интеграции и включения в общеобразовательную среду на этапе дошкольного и младшего школьного возраста.

Однако отмечают недостаточный объем и динамика осмотров детского населения узкими специалистами, а также имеет тенденцию к их снижению. Сложности в организации профилактических (скрининговых) осмотров детского населения связаны с недостаточной укомплектованностью медицинскими кадрами в большинстве областей, особенно в сельской местности, а также недостатком врачей детской узкоспециализированной службы (эндокринологи, урологи, невропатологи и т. д.).

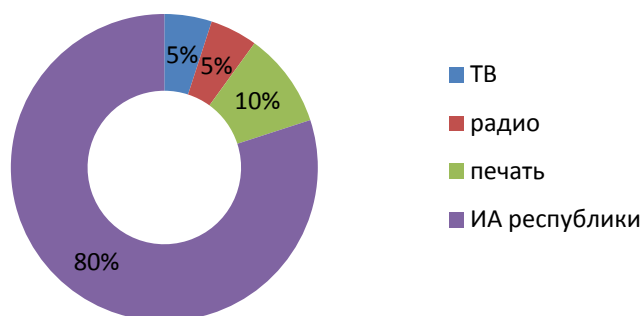
Таким образом, анализ отчетных материалов, мониторинг результатов реализации скрининг-обследований детского населения выявили наличие определенных проблем в организации медицинской помощи подрастающему поколению практически на всей территории страны.

Одной из причин невысоких результатов скрининга детей сельских поселений является отдаленность населенных пунктов от районных и областных лечебных учреждений.

Скрининговые обследования оказывают значительное влияние на сохранение и укрепление здоровья различных групп населения [7].

В связи с этим нельзя недооценивать роль и возможности современных средств массовой информации в пропаганде здорового образа жизни. Поэтому необходимо как можно шире использовать их в работе с населением, особенно с молодежью, находить новые, креативные способы работы. Нужно также привлекать к этой работе научные, педагогические и социальные кадры. Лишь общими усилиями можно добиться успеха в деле укрепления здоровья нации.

В январе — июне 2015 года в республиканских и региональных СМИ были 10 425 раз освещены в материалах вопросы профилактики социально-значимых заболеваний и ФЗОЖ. Из них: 1648 видеосюжетов, интервью и др. на ТВ, 391 выступление — на радио, 3970 — в периодических печатных изданиях, 2663 — через информационные агентства и 1753 — по радиорубке в местах массового скопления людей (рис.).



Освещение материалов по профилактике социально-значимых заболеваний на ТВ, на радио, в периодических изданиях и информационных агентствах республиканского и регионального уровня (в %).

Таким образом, в настоящее время в республике функционирует 85 МЦЗ, которые оказывают комплексные медико-психосоциальные услуги подросткам и молодежи. В регионах республики МЦЗ функционируют на базе городских, районных организаций первичной медико-санитарной помощи, областных и районных центров формирования здорового образа жизни, университетах, школах, ЦОН, при общественных организациях.

Просвещение подростков об общих особенностях строения и жизнедеятельности организма в различные периоды онтогенеза, гигиенических нормативов и требований, направленных на охрану и укрепления здоровья, гармоничное развитие и совершенствование функциональных возможностей организма детей и подростков является основной задачей по пропаганде здорового образа жизни.

Библиографический список

1. Об утверждении Государственной программы развития здравоохранения Республики Казахстан «Саламатты Казакстан» на 2011—2015 годы: Указ Президента Республики Казахстан (с изменениями от 27.08.2012 г.).

2. ЕРБ ВОЗ «Предупреждение ВИЧ/СПИДа среди молодых людей. Фактические данные из развивающихся стран об эффективных методах работы». Выпуск № 938 серии технических докладов ВОЗ.

3. Баттакова, Ж. Е. Формирование здорового образа жизни в Казахстане // Академия здоровья КЗ. — 14 апреля, 2014 г.

4. О внесении изменений в приказ исполняющего обязанности Министра здравоохранения Республики Казахстан от 10 ноября 2009 года № 685 «Об утверждении Правил проведения профилактических медицинских осмотров целевых групп населения»: Приказ МЗ РК № 361 от 29 декабря 2014 г.

5. Статистические материалы ТОО «Ме-динформ» //2013, 2014гг. — Алматы, 2015 г.

6. Отчеты по скрининговым осмотрам целевых групп населения Национального центра проблем формирования здорового образа жизни, научно-исследовательских институтов и научных центров Республики Казахстан за 2013 — 2014 г. — Алматы.

7. Садвокасова, Ж. К., Корнеева, О. В. Выявление поведенческих факторов риска при проведении скрининговых осмотров в Акмолинкой области. — № 2. — 2015 г.

УДК 373.2

ПРИБОЩЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ К ИСТОКАМ РУССКОЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ

Л. Ф. Антонова

Детский сад «Малыш» Большеуковского района Омской области

В данной статье рассматриваются теоретические основы приобщения детей дошкольного возраста к истокам русской народной культуры. Рассмотрены понятия и функции русской народной культуры. Показана важность возрастных особенностей детей младшего дошкольного возраста в приобщении к истокам русской народной культуры. Также представлены педагогические технологии приобщения дошкольников к истокам русской народной культуры.

Ключевые слова: культура, народная культура, функции культуры, младший дошкольный возраст, педагогическая технология.

INTRODUCING THE PRESCHOOLERS TO THE ORIGINS OF RUSSIAN FOLK CULTURE

L. F. Antonova

Kindergarten "The Kid" of Bolsheukovsky district of Omsk region

This article discusses the theoretical basis of introducing preschoolers to the origins of Russian folk culture. The considered concepts and features of Russian folk culture. Shown the importance of age features of children of younger preschool age in the introduction to the origins of Russian folk culture. Also presented educational technology introducing preschoolers to the origins of Russian folk culture.

Keywords: culture, folk culture, functions of culture, preschool age, pedagogical technology.

В настоящее время существует несколько сотен определений культуры как довольно простых, которые можно найти в любом словаре, так и достаточно

сложных, рассеянных по многим трудам и претендующих отразить всю широту и многозначность этого поистине всеобъемлющего понятия. Самое распространенное понимание культуры — совокупность достижений общества в результате материального и духовного развития. Но культура — это не только результат, но и сам процесс сознательной деятельности человека, в ходе которого меняется не только окружающая его среда, но и он сам. Иными словами, культура не сводится лишь к накопленному материальному и духовному богатству, но представляет собой непрерывный творческий акт, единственный способ существования человечества.

Народная культура — феномен многогранный, многоаспектный, это — не столько мир предметов и связанных с ними обычаев, сколько мир вневременных по своей значимости идей, создающих целостное мирозерцание и миропонимание, наиболее значимой чертой которого является духовность.

Место и роль культуры в жизни человека и общества определяются, прежде всего, теми функциями, которые она выполняет. Одна из основных — функция освоения и преобразования мира, обуславливаемая особенностями человеческой психики, которая, в отличие от психики животных, сориентирована не столько на приспособление к условиям внешней среды, сколько на изменение, преобразование природы, естественной среды обитания в соответствии с субъективными интересами, целями, потребностями людей.

Трудно также переоценить коммуникативную функцию культуры, определяемую неистощимой потребностью людей в общении друг с другом. В процессе общения не только происходит обмен энергией, информацией, идеями, но и устанавливаются различные типы эмоциональных и интеллектуальных форм связей и отношений, осуществляется передача социального опыта, социальной памяти человечества, вырабатывается общность взглядов, пристрастий, убеждений. Создаются самые широкие и благодатные предпосылки для совершенствования культуры ума, культуры чувств, возникает многообразие форм эмоционального отклика на общение, на оценку его результативности.

Информативно-познавательная функция культуры, существующая в виде обыденной, научной, художественной, религиозной и других форм и видов знания, состоит в производстве, накоплении, хранении, приумножении и передаче информации посредством символов, знаков от поколения к поколению.

Особый интерес для теоретического анализа культуры представляет ее нормативная функция, состоящая не только в выработке норм, правил поведения людей, но и в их закреплении в форме исторически складывающихся традиций, обычаев, характеризующихся относительной устойчивостью и статичностью.

Ценностная, или аксиологическая функция культуры формирует систему ценностей и ценностных ориентаций личности и общества, реализуя, прежде всего, гуманистические идеалы. В этом отношении ценностную функцию культуры можно рассматривать не только как определяющую, но и как интегрирующую в своем содержании, в самой сути своей всю совокупность других функций.

Познание человеком достижений народной культуры, по мнению Л. Н. Толстого, является важным моментом в нравственном и духовном

развитии личности. К. Д. Ушинский, развивая взгляды Л. Н. Толстого, считал, что у всех великих народов имеется своя национальная система воспитания и что чувство народности сильно в каждом человеке, и образовательные системы определяются национально-неповторимыми идеями народа. Осознание значимости культуры народа возможно при обращении к его историческому прошлому, к богатому наследию духовных идеалов и ценностей. Поэтому важным для развития педагогической науки является возвращение к истокам этнических культур на основе познания самобытности и уникальности каждого народа, внедрение в практику работы с детьми педагогического опыта, накопленного тем или иным народом, с целью устранения ассимиляции культур как явления, характерного для процесса поглощения одной культуры другой.

Духовный потенциал человека определяется степенью его приобщенности не столько к мировой культуре, сколько к национальным культурным традициям своего народа. При работе с детьми необходимо учитывать их возрастные особенности.

В возрасте 3—4 лет ребенок постепенно выходит за пределы семейного круга. Его общение становится внеситуативным. Взрослый начинает выступать для ребенка не только в качестве члена семьи, но и как носитель определенной общественной функции. Желание ребенка выполнять такую же функцию приводит к противоречию с его реальными возможностями. Разрешением этого противоречия становится развитие игровой деятельности как ведущей в дошкольном возрасте. Главной особенностью игры является ее условность: выполнение одних действий с одними предметами предполагает их отнесенность к другим действиям с другими предметами. Основным содержанием игры младших дошкольников являются действия с игрушками и предметами-заместителями. Продолжительность игры небольшая. Младшие дошкольники ограничиваются игрой с одной-двумя ролями и простыми, неразвернутыми сюжетами. Игры с правилами в этом возрасте только начинают формироваться.

Ведущая деятельность — игровая. В этот период происходит переход от манипулятивной игры к ролевой.

Ведущей познавательной функцией является восприятие. Способность детей управлять своим вниманием очень невелика. По-прежнему сложно направить внимание ребенка на предмет с помощью словесных указаний. Чтобы переключить его внимание с объекта на объект, часто требуется неоднократно повторять инструкцию. Внимание носит в основном произвольный характер, его устойчивость зависит от характера деятельности. Процессы памяти остаются произвольными. По-прежнему преобладает узнавание. Объем памяти существенно зависит от того, увязан материал в смысловое целое или разрознен. Дети данного возраста в начале года могут запомнить при помощи наглядно-образной, а также слуховой вербальной памяти два объекта, к концу года — до четырех объектов. Ребенок хорошо запоминает всё, что представляет для него жизненный интерес, вызывает сильный эмоциональный отклик. Прочно усваивается информация, которую он видит и слышит

много раз. Хорошо развита двигательная память: лучше запоминается то, что было связано с собственным движением.

На четвертом году жизни воображение у ребенка развито еще слабо. Малыша можно легко уговорить действовать с предметами, перевоплощая их (например, использовать палочку как термометр), но элементы «активного» воображения, когда ребенка увлекают сам образ и возможность действовать самостоятельно в воображаемой ситуации, лишь начинают формироваться и проявляться.

К концу младшего дошкольного возраста начинает активно проявляться потребность в познавательном общении со взрослыми, о чем свидетельствуют многочисленные вопросы, которые задают дети.

Развитие самосознания и выделение образа «Я» стимулируют развитие личности и индивидуальности. Малыш начинает четко осознавать, кто он и какой он.

Как и в раннем возрасте, в 3—4 года преобладает воссоздающее воображение, т. е. ребенок способен лишь воссоздать образы, почерпнутые из сказок и рассказов взрослого. Большое значение в развитии воображения играет опыт и знания ребенка, его кругозор. Для детей этого возраста характерно смешение элементов из различных источников, смешение реального и сказочного. Фантастические образы, возникающие у малыша, эмоционально насыщены и реальны для него.

Возраст 3—4 года — очень важный период в жизни ребенка. Именно на этом этапе закладываются основы будущей личности, формируются предпосылки нравственно-физического и умственного развития малыша.

В целом, психическое развитие детей 3-х лет характеризуется активной направленностью на выполнение действий без помощи взрослого, т.е. стремлением к самостоятельности, дальнейшим развитием наглядно-действенного мышления и проявлением элементарных суждений об окружающем, образованием новых форм взаимоотношений между детьми, постепенным переходом от одиночных игр и игр «рядом» к формам совместной деятельности.

На устойчивость деятельности, результативность и качество «работы» положительно влияет предложение детям значимого в их глазах мотива деятельности. Младшего дошкольника привлекает мотив сделать вещь для себя, для своей игры. Мотив общественной пользы для ребенка еще малоэффективен.

Для ребенка-дошкольника основной путь развития — это эмпирическое обобщение, т. е. обобщение своего собственного чувственного опыта. Эмпирические обобщения, опираются, прежде всего, на наглядные представления ребенка. Осуществляются такие обобщения с помощью образных средств, т.е. мышление становится наглядно-образным.

Поэтому основное в образовании дошкольника — это организация его собственного опыта, который взрослый помогает обобщить и зафиксировать в обобщенном виде, с помощью наглядного средства: эталона, символа, модели. Первый вид детского опыта можно назвать познавательным. Основная форма его организации — это наблюдение и экспериментирование.

Второй формой организации опыта ребенка является «проживание» им различных ситуаций. «Проживание» включает в себя не только опыт

беспристрастного анализа действительности, но и опыт своего отношения к этой действительности.

А так как именно этот возраст является сензитивным периодом для становления восприятия, то акцент ставится именно на развитии разных форм восприятия, которые являются базой для формирования основ познавательной компетенции.

Для работы с детьми в данном направлении необходимо выбрать педагогическую технологию.

Педагогическая технология — совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б. Т. Лихачев). Основная идея технологии в том, что освоение культурного пространства через приобщение к народным традициям — это социально, психологически и педагогически оправданный путь творческого развития ребенка. Технология строится на принципах:

- культуросообразности;
- учета возрастных особенностей детей;
- эстетизации;
- интегративности;
- системности и последовательности в отборе содержательного компонента технологии.

Механизм приобщения к народным традициям можно выразить в следующей формуле: знания и представления + мотивы + чувства и отношения + навыки и привычки + поступки и поведение.

Педагогические условия: педагогическая технология должна основываться на интегрированной методологии, совмещающей идеи гуманистического и деятельного подхода в образовании, целостности человека и принципе культуросообразности; технология должна базироваться на ведущих и значимых видах деятельности и образности продуктивного воображения как новообразования дошкольного возраста; технология содержит компонент творческого развития.

Обязательно должен присутствовать компонент творческого развития: игровая деятельность, познавательная деятельность, продуктивная деятельность, ознакомление с фольклором, художественно-речевая и музыкальная деятельность.

Приобщение к народным традициям происходит через реализацию содержательного компонента педагогической технологии.

Исходя из важности воздействия народных традиций на личность ребенка, содержательный компонент технологии приобщения к истокам народной культуры можно условно разделить на блоки или ступени, в соответствии с которыми ребенка следует приобщать к истокам русской народной культуры:

- народная философия;
- фольклор;
- традиционные жилища и одежда;

- народные игры, народные праздники;
- традиционные народные праздники.

Блоки могут меняться местами или вводиться параллельно. С народными играми целесообразнее знакомить на протяжении всего периода приобщения к истокам русской народной культуры для поддержания интереса.

Каждый блок желательно заканчивать праздником (можно народным), развлечением (с привлечением атрибутики, фольклора, музыки и т. д.) или театрализованным представлением на основе народных сказок, легенд. Это помогает сформировать у детей положительное эмоциональное отношение как к народным традициям, так и самим народам — носителям этих традиций.

На основе скорректированного варианта содержательного компонента технологии необходимо разрабатывать учебно-методическое пособие, включающее тематический план. Нужны методические рекомендации по реализации педагогической технологии, конспекты занятий. На данный момент существует программа О. Л. Князевой, М. Д. Маханевой «Приобщение детей к истокам русской народной культуры».

В психологии отмечается, что любой опыт (в нашем случае народные традиции) может быть усвоен двумя путями. Один из них — воспроизводящий, в основе которого лежит активное усвоение ребенком ранее выработанных приемов поведения и способов действий для дальнейшего их совершенствования. В основе другого пути — творческая переработка, создание новых образов и действий. Это, по Л.С. Выготскому, путь творчества. Поэтому в технологии приобщения к истокам русской народной культуры выделяют компонент творческого развития.

Компонент творческого развития включает в себя игровую, познавательную, продуктивную деятельность, ознакомление с фольклором, художественно-речевую и музыкальную деятельность.

Игра как ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте предполагает знакомство с играми разных народов, использование их в различных формах приобщения. Такой вид деятельности предполагает активизацию интереса к народным традициям.

Продуктивная деятельность включает в себя рисование, лепку, конструирование, аппликацию.

Ознакомление с фольклором включает жанровое многообразие произведений устного народного творчества: сказки, легенды, стихи, считалки, поговорки, пословицы, загадки.

В музыкальную деятельность входят: исполнение народных песен, слушание народной музыки, песен; подвижные народные игры с музыкальным сопровождением; гимнастика под музыку; развлечения (народные праздники) с использованием всех видов музыкального искусства; театрализация и драматизация сюжетов народных сказок и литературных произведений с музыкальным сопровождением.

Познавательная деятельность включает в себя знакомство с родным краем и народами, в нем проживающими; их традициями через экскурсии, посещение музеев, видеопросмотры, составление рассказов, наблюдение за

работой мастеров, рассматривание репродукций, фотографий, проведение дискуссий.

На реализации технологии большое значение приобретает созданий следующих условий:

- создание предметно-развивающей среды (мастерская, изостудия, театр и пр.);
- подбор видеоматериалов (фильмы о народных промыслах, народных мастерах и пр.);
- формы приобщения (посиделки, посещения музеев, познавательные беседы, целевые прогулки и пр.);
- активное включение родителей в проведение совместных мероприятий (организация семейного клуба, художественной мастерской, совместных праздников, проведение дня открытых дверей и др.).

Практически эти условия конкретизировались следующим образом. Педагогическая технология реализуется в системе: используемые народные игры, сказки, легенды и т. д. не имеют случайного характера, они органично включаются в состав занятия, совместной деятельности и самостоятельной деятельности.

Также развитию целостного отношения детей к истории и культуре своего народа способствует музейно-педагогическая технология. Развивающий потенциал музейно-педагогической технологии помогает педагогу сделать образовательный процесс становления целостного отношения детей к истокам русской народной культуры системный, продуманным, позволяет достичь превосходящего результата. Музей позволяет познакомить детей с подлинными ценностями, накопленными предшествующими поколениями. Музей предоставляет уникальную возможность расширения границ культурного краеведческого пространства. Демонстрирует жизнь человеческого общества, показывает ее в развитии, что важно в формировании исторического сознания ребенка; в музее прямо или опосредованно совершается внутренний акт самоопределения, соотнесение взглядов, опыта ребенка с нормами других эпох и культур, что становится толчком к созданию им самого себя, саморазвитию и самовоспитанию.

Необходимо также обратить внимание на такую педагогическую технологию, как проектная методика. Метод проектов позволяет органично интегрировать знание воспитанников из разных областей вокруг решения одной проблемы, дает возможность применить полученные знания на практике. Проектная деятельность используется как средство познавательного развития дошкольника. Особенностью проектной деятельности дошкольников является то, что в ходе ее реализации в образовательном процессе детского сада взрослыми создаются различные ситуации, побуждающие ребенка самостоятельно мыслить, находить и решать элементарные познавательные проблемы, воплощать идеи на практике, стимулируют его активность и инициативность. Основное назначение проектной деятельности детей состоит в создании комфортной образовательной среды, позволяющей раскрыть потенциальные возможности личности, освоить культуру и окружающий ребенка

мир, применять полученные знания на практике. Кроме этого, участие детей в проектах способствует «интенсивному процессу социализации личности, усиливает связь обучения с жизнью, стимулирует активное мышление и формирует познавательный интерес».

Метод проектов комплексно реализует такие педагогические принципы, как самостоятельность, сотрудничество детей и взрослых, учет возрастных, индивидуальных особенностей детей. В основу метода положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности.

Проектная деятельность всегда ориентирована на самостоятельную деятельность его участников — индивидуальную, парную, групповую, которую они выполняют в течение определенного отрезка времени.

Организация проектной деятельности требует определенной подготовки педагога к активному взаимодействию с его участниками, умению заинтересовать, мотивировать их на совместную деятельность, четко знать этапы проекта, соблюдать определенные требования к использованию этого метода в образовательном процессе. Среди них: наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания; практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов; самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность участников; структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов); использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий (выдвижение гипотез, обсуждение способов оформления конечных результатов, сбор, систематизацию и анализ полученных данных, подведение итогов, оформление результатов, их презентацию, формулирование выводов, выдвижение новых проблем исследования). В дошкольном учреждении в силу возраста детей педагог не может предоставить полную самостоятельность воспитанникам, поэтому проектная деятельность в детском саду будет от начала проекта до его завершения носить характер совместного коллективного творчества педагога и детей.

Библиографический список

1. Знакомство детей с русским народным творчеством: конспекты занятий и сценарии календарно-обрядовых праздников: методическое пособие для педагогов дошкольных образовательных учреждений/ авт.-сост. Л. С. Куприна, Т. А. Бударина, О. А. Маханева, О. Н. Корепанова и др. — СПб.: «Детство-Пресс», 2010.

2. Календарные обрядовые праздники для детей дошкольного возраста : учебное пособие. — Авторский коллектив: Н. В. Пугачева, Н. А. Есаулова, Н. Н. Потапова. — М.: Педагогическое общество России, 2012.

3. Князева, О. Л., Маханева, М. Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: программа. Учебно-методическое пособие — СПб.: Детство-Пресс, 2011.

4. Литвинова, М. Ф. Русские народные подвижные игры для детей дошкольного и младшего школьного возраста: практическое пособие. — М.: Айрис-пресс, 2009.

К ВОПРОСУ О СТРУКТУРНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКЕ КОНФЛИКТА

Л. Ф. Боева

Омская гуманитарная академия

Статья посвящена структурной характеристике конфликта как наиболее острому способу разрешения значимых противоречий, а значит, необходимо знать объект, предмет, участников конфликта, которых характеризуют ранги и статусы.

Ключевые слова: конфликт, структура конфликта.

THE QUESTION OF THE CONFLICT STRUCTURAL CHARACTERISTIC

L. F. Boeva

Omsk Humanitarian Academy

The article is devoted to the structural characteristic of the conflict, understood as to the sharpest way of permission of significant contradictions, so it is necessary to know object, a subject, participants of the conflict who are characterized by ranks and the statuses.

Keywords: conflict, structure of the conflict.

Современное общество — это динамично развивающийся социум, характеризующийся различными противоречиями. Конфликт является одной из форм противоречий или «наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, заключающийся в противодействии субъектов и обычно сопровождающийся негативными эмоциями» [1, с. 81].

Конфликт — это отношение двух или более социальных субъектов, но всегда восстанавливающих биполярность, утверждает Н.В. Гришина [2].

Под конфликтом понимается не просто противоречие, возникающее между определенными социальными субъектами, а противоречие, так или иначе осознанное и оцененное. «Конфликт, — утверждает А. Г. Здравомыслов, — это форма отношений между потенциальными или актуальными субъектами социального действия, мотивация которых обусловлена противостоящими ценностями и нормами, интересами и потребностями» [3, с. 32]. Из рассмотренных определений следует, что конфликт — это явление уже изначально присущее человеческому существу, которое может проявляться посредством социального действия между потенциальными или актуальными субъектами.

Принятие конфликта как нормального явления и введение определений «потенциальный» или «актуальный» субъект приводит к пониманию конфликта как изначально присущего любому человеку, с той лишь разницей, что время вступления в конфликт может варьироваться. Данное

обстоятельство позволяет рассмотреть классификацию конфликтов с позиции субъект-объектного взаимодействия. Для этого необходимо, во-первых, воспроизвести основные структурные компоненты конфликта, во-вторых, рассмотреть конфликт как потенциальную форму взаимодействия.

В структуре конфликта необходимо различать объект и предмет конфликта. При этом представляется верной аналогия с объектом и предметом познания. Под объектом конфликта следует понимать природные, социальные или интеллектуальные сущности. Под предметом конфликта подразумевается сторона, аспект объекта, непосредственно интересующая конфликтующие стороны. Это могут быть функции (ответственность, обязанности) или средства (права, власть), вызывающие конфликтную ситуацию. Необходимым условием является неделимость предмета, например, должность, которую стремятся занять субъекты конфликта. Определить предмет в конкретном конфликте очень непросто, но его выявление — непременное условие успешного решения конфликта, утверждает И. А. Костюк [4, с. 74].

В разных источниках нет однозначной трактовки сторон или субъектов конфликта, что отчасти объяснимо специфичностью феномена конфликта и литературой, в которой рассматривается данная проблема. Анализируя конфликты, можно встретить разные понятия: субъект конфликта, оппонент, участник конфликта, хотя это есть обозначение «сторон конфликта». Данная ситуация сложилась ввиду того, что авторы, рассматривающие конфликт, осуществляют это с разных позиций. С одной стороны, к изучению данного феномена подходят с учетом специфики конкретного предмета, например, психологи. Так, А. В. Морозов с целью наработки практических навыков работы с конфликтными ситуациями стремится осветить все известные специфические особенности данного феномена, ведь конфликт изучает одиннадцать областей знания. С другой, такие теоретики, как Р. Дарендорф или А. Г. Здравомыслов, стремятся создать единую теоретическую модель структуры конфликта. В теории конфликта присутствует понятие «субъект», в то время как в литературе по урегулированию конфликтов можно встретить и «участника» конфликта, и «оппонента». Каждое из этих понятий имеет свою особенность. Участник — это лицо, которое может сознательно принимать участие в конфликте, а может быть случайно или помимо своей воли быть вовлеченным в него. Оппонент — это участник дискуссии, спора, имеющий точку зрения, взгляды, убеждения, аргументы, которые противоположны, отличны от основных, исходных в сравнении с вашими. Участники конфликта могут иметь различные ранги, статусы, а значит, и обладать определенной силой. В понимании условной силы важно иметь представление о ранге оппонента. Так, оппонент нулевого ранга — это человек, вырабатывающий свое решение в споре с самим собой. Человека, выступающего от своего имени и преследующего свои интересы, принято относить к оппонентам первого ранга. Человек, преследующий некоторую групповую цель, является оппонентом второго

ранга. Общечеловеческие ценности, закон, законодатель — это оппонент наивысшего ранга.

Чем выше ранг оппонента, тем больше условная сила у него в конфликте. С изменением ранга изменяются и функции, и средства их выполнения. Функции отражаются в обязанностях и ответственности, средства — в правах и власти. Функции и средства должны быть сбалансированы, любое перераспределение функций и средств происходит по типу конфликта [4, с. 72]. Не все исследователи (А. В. Дмитриев, В. П. Кудрявцев) согласны с понятием «ранг оппонента», хотя такая конкретизация для определенной аудитории актуальна. Так на уровне подсознания и в своих субъективных оценках, на уровне общественного мнения участники конфликта «наделяются» определенными рангами, хотя с юридической стороны для этого и нет оснований.

Социальный статус — это общее положение личности или социальной группы в обществе, связанное с определенной совокупностью прав и обязанностей. Статус определяет содержание и характер отношений. В свою очередь, социальная роль — это индивидуальное поведение в соответствии со статусом. Социальные нормы и предписанные правила поведения характеризуют социальную роль. Одним из способов описания человека как субъекта деятельности является использование представлений совокупности его ролей. Возникновение противоречий между различными ролевыми позициями личности, его возможностями и соответствующим ролевым поведением приводит к возникновению ролевых конфликтов [5].

Принято различать два основных вида ролевых конфликтов, возникающих на внутриличностном уровне. Это, во-первых, конфликт «Я — роль» — противоречие, возникающее между требованиями роли и возможностями личности. В. С. Мерлин перечисляет основные причины таких конфликтов на основе анализа и практической работы: «конфликт долга и личных мотивов» [6]. Второй вариант ролевых конфликтов — это межролевые конфликты, когда разные ролевые позиции личности (и, соответственно, требуемое им ролевое поведение) оказываются несовместимыми, что способно значительно осложнить жизнь и общение самому индивиду.

Статус, безусловно, оказывает значительное влияние на положение (позицию) того или иного субъекта или участника конфликта, но важно помнить, что в процессе коммуникации в отличие от общения процесс взаимодействия в целом менее подвержен данному влиянию. Вообще, что касается «статуса» в конфликте, хотелось бы конкретизировать. В современной психологии в плане исследования внутриличностных конфликтов имеет место такая тенденция: конфликт на уровне отдельно взятого индивида необходимо рассматривать как явление целостного самосознания личности.

Сила в социальном конфликте — это возможность и способность сторон конфликта реализовать свои цели вопреки противодействию противника. Она включает всю совокупность средств и ресурсов, как

непосредственно задействованных в противоборстве, так и потенциальных. Пока конфликт находится в стадии зарождения, его потенциальные субъекты имеют лишь примерное представление о реальной силе противоположной стороны и о возможной реакции окружающей среды на предполагаемый конфликт. Только в ходе самого конфликта информация о силе сторон становится реальной.

Конфликтная ситуация — это ситуация скрытого или открытого противоборства двух или нескольких сторон-участников, каждый из которых имеет свои цели, мотивы, средства или способы решения проблемы, имеющей личную значимость для каждого из участников. Конфликтные ситуации могут возникать как для достижения определенных целей, так и без цели (хоть и намеренно); как объективно (в зависимости от обстоятельств, а не от воли оппонентов), так и субъективно (порожденные субъектом конфликта, оппонентом). Любое социальное напряжение может превратиться в социальный конфликт при соответствующих условиях. Однако его ход, способ осмысления, характер представления в сознании действующего субъекта будет, вместе с тем, развиваться по определенным правилам. При этом сохраняется определенная последовательность в аргументации, в выдвигании притязаний и в обосновании своих требований. Так, противоречие, переходящее в противоборство, всегда содержит рассогласование. В действиях противостоящих сторон или субъектов всегда будет иметь место обращение к тому, что жизненно необходимо для соответствующего субъекта (потребности); что представляют собой вариации средств удовлетворения соответствующих жизненных потребностей (интерес); что существенно и важно с точки зрения сохранения собственной идентичности (ценности).

Библиографический список

1. Анцупов, А. Я. Конфликтология / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. — СПб.: Питер, 2006.
2. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. — СПб.: Питер, 2002.
3. Здравомыслов, А. Г. Социология конфликта / А. Г. Здравомыслов. — М., 1995.
4. Костюк, И. А. К вопросу управления конфликтами в организациях малого бизнеса посредством акмеологического тренинга / И.А. Костюк // Прикладное и фундаментальное в конфликтологии: сборник научных статей /отв. ред. С. Ф. Денисов. — Омск: Изд-во ОмГПУ, 2012. —С. 115—131.
5. Костюк, И. А. Философско-антропологическая сущность конфликта и формы его преодоления : диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук / Омский государственный аграрный университет им. П. А. Столыпина. — Омск, 2004.
6. Мерлин, В. С. Проблемы экспериментальной психологии личности / В. С. Мерлин. — Пермь, 1970.

ПОДГОТОВКА ЗАДАНИЙ-РАСКРАСОК ДЛЯ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Е. Н. Гарбар, Е. В. Кулакова
Гимназия № 93, г. Караганда
Омская гуманитарная академия

В статье приведены примеры заданий-раскрасок для работы школьников младших классов при изучении русского языка. Описаны принципы подготовки заданий-раскрасок.

Ключевые слова: русский язык в начальной школе, задания-раскраски, дидактические материалы, младшие школьники.

PREPARATION OF ASSIGNMENTS-COLORINGS FOR RUSSIAN LESSONS IN INITIAL CLASSES

E. N. Garbar, E. V. Kulakova
1 Gymnasium № 93, Karaganda
Omsk Humanitarian Academy

The article gives examples of the coloring jobs for elementary school students in the study of the Russian language. The principles of training tasks, colorings.

Keywords: Russian language in primary school, job-colorings, didactic materials, younger school students.

Учебный предмет «Русский язык» занимает ведущее место в начальном обучении, поскольку направлен на формирование функциональной грамотности младших школьников. Успехи в изучении русского языка во многом определяют качество подготовки ребенка по другим школьным предметам.

В начальной школе формирование четкого, достаточно красивого и быстрого письма происходит в процессе специальных упражнений, которые могут проводиться на отдельных уроках или как часть урока русского языка. Закрепление навыков письма, развитие мелких мышц и свободы движения руки, отработка правильного начертания букв, рациональных соединений, достижение ритмичности, плавности письма составляют задачи занятий по каллиграфии и решаются в системе работы над группами букв в порядке усложнения их начертания. Преобладание работы над письменной речью (её развитие у младших школьников отстает от развития устной речи на всем протяжении начальной школы) требует проведения достаточного количества письменных упражнений разных видов и представления их в системе от простого к сложному, индивидуализации и дифференциации обучения.

В качестве заданий по русскому языку нами предлагается использование заданий-раскрасок, которые помогают учителю закрепить материал по пройденной или изучаемой теме и значительно разнообразить урок. Работа

с заданиями-раскрасками воспитывает у школьника внимательность, аккуратность, любознательность и творческие способности.

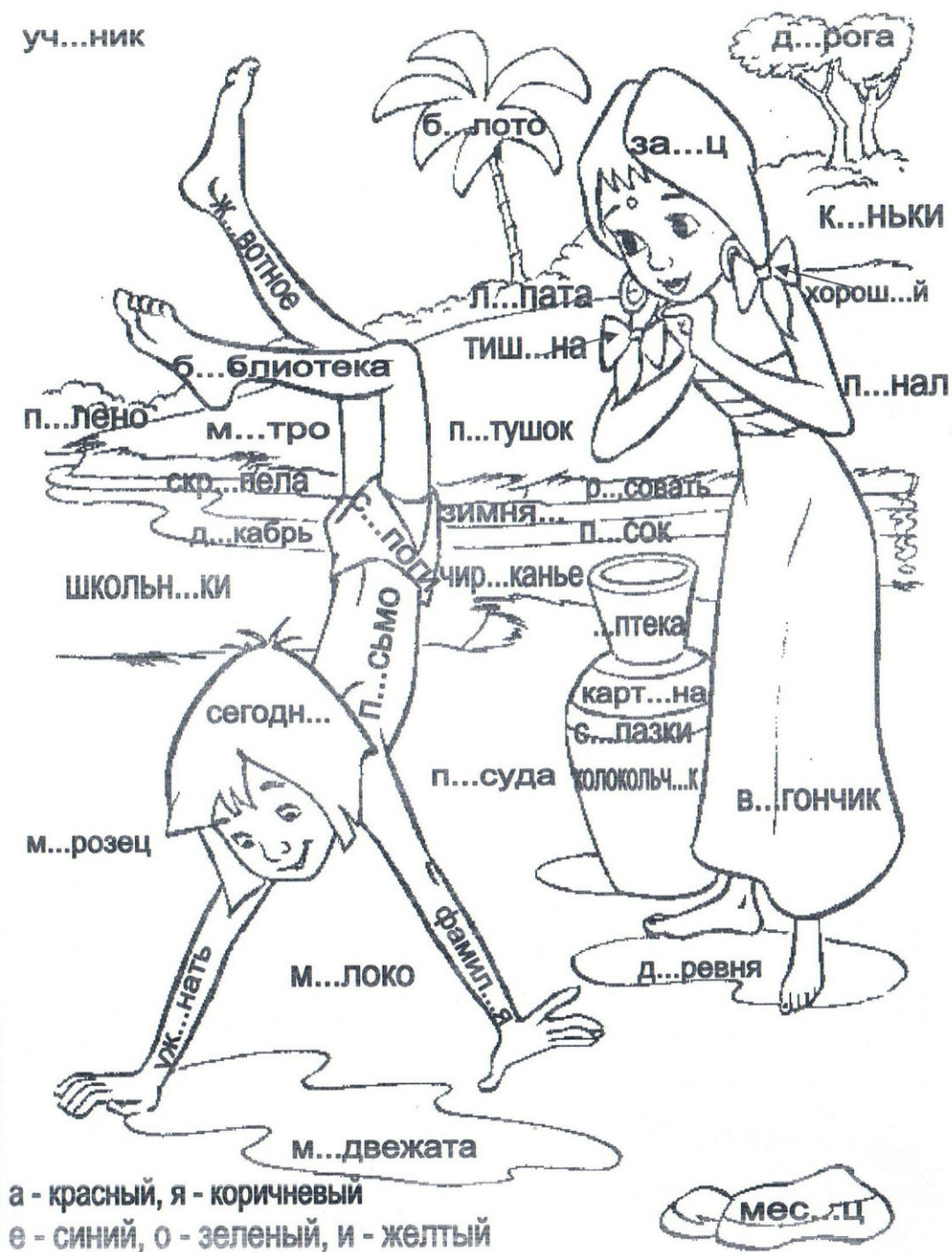
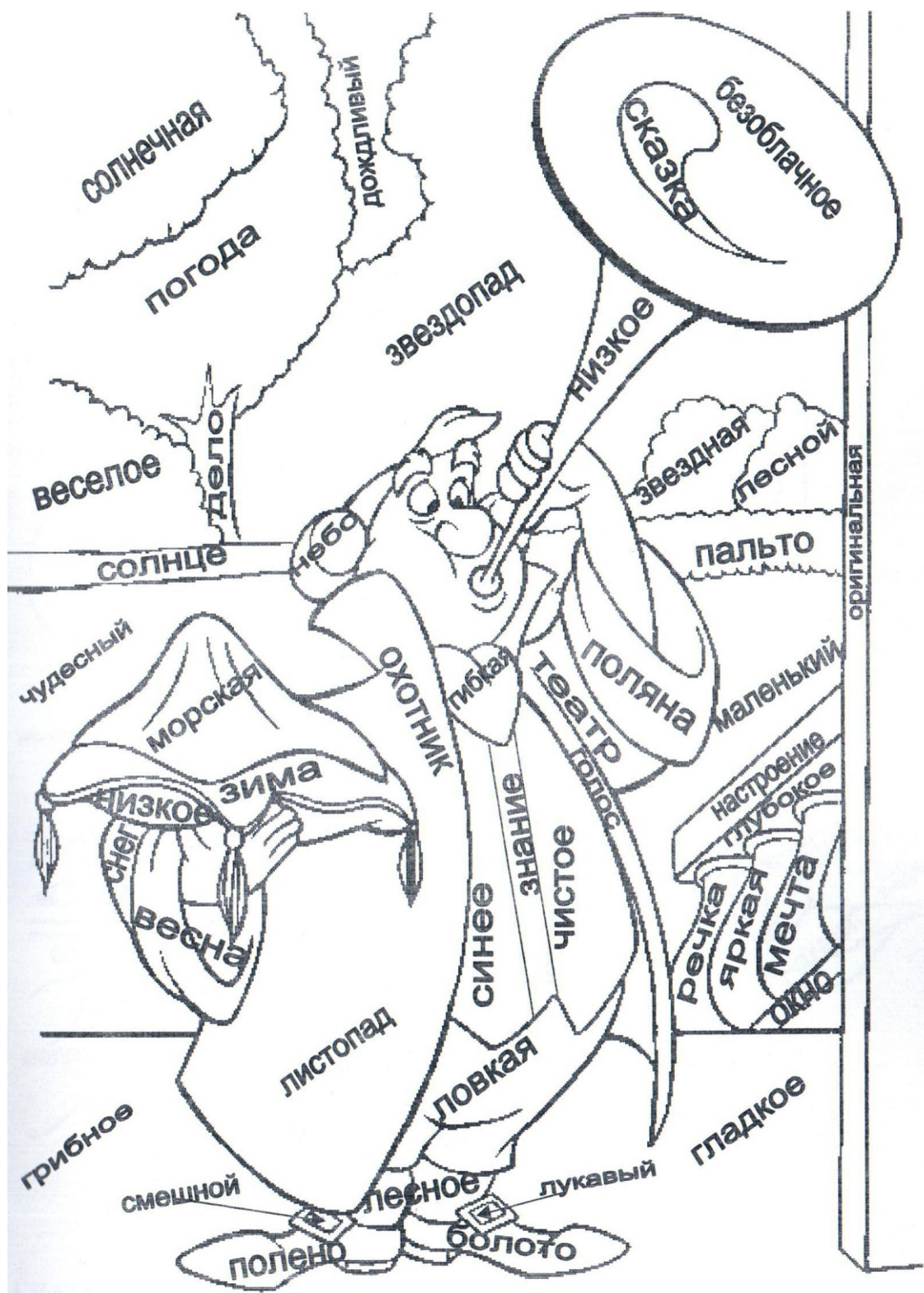
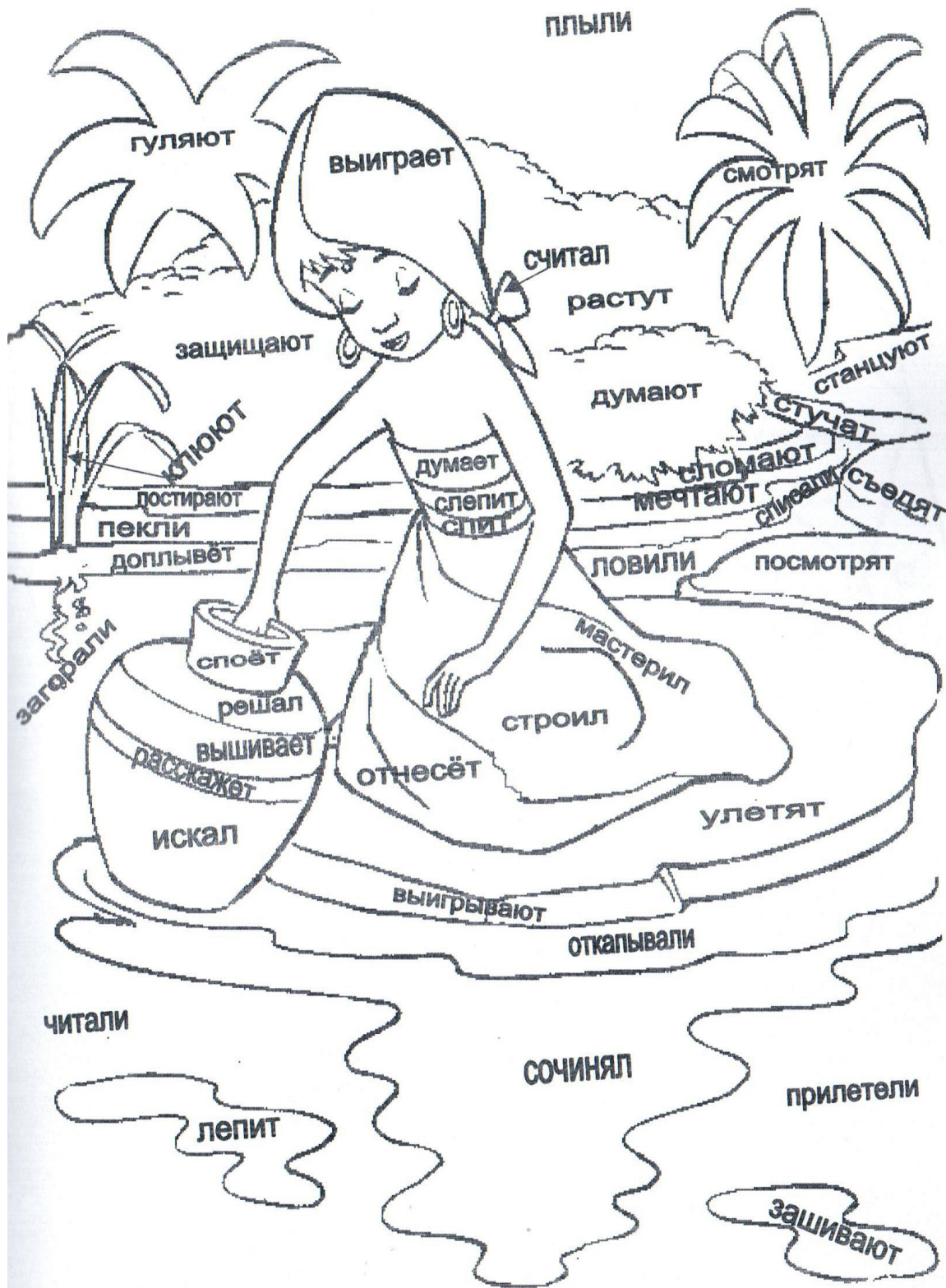


Рис. 1. Задание-раскраска по русскому языку по теме «Безударные гласные в корне слова»



Прилагательные, ед. число: ж.р. — красный, м.р. — зеленый, ср.р. — желтый
 Существительные, ед.ч.: ж.р. — оранжевый, м.р. — синий, ср.р. — коричневый

Рис. 3. Задание-раскраска по русскому языку по темам «Склонение имен существительных», «Склонение имен прилагательных»



глаголы:

прош.вр., ед.ч. — красный
 наст.вр., ед.ч. — оранжевый
 буд.вр., ед.ч. — желтый

прош.вр., мн.ч. — синий
 наст.вр., мн.ч. — зеленый
 буд.вр., мн.ч. — коричневый

Рис. 4. Задание-раскраска по русскому языку по теме «Времена глагола в русском языке»

Принцип работы с заданиями-раскрасками состоит в том, что на предлагаемых ученикам карточках представлена картинка со сказочными персонажами, на каждой детали рисунка есть задание (например, определить, какую букву нужно вставить в слове «уче^нник» на рисунке 1), ребёнок находит соответствие цвета вставляемой букве и раскрашивает деталь рисунка. Таким образом, выполняя задания, ученик постепенно раскрашивает всю картинку.

Составление учителем заданий-раскрасок по русскому языку требует правильного подбора картинок, которые вызывают яркую эмоциональную реакцию и приглашают к рисованию. Желательно подбирать персонажей, которые вызывают у детей положительные эмоции, герои сказок на картинках должны быть узнаваемы ребёнком, а сама раскраска должна поддерживать интерес к раскрашиванию с выполнением указанного в ней задания. Фрагменты картинки не должны быть очень мелкими, и, наоборот, фон картинки должен позволять выставить не менее 10—15 заданий. Учитель обязательно должен осуществлять подбор цветовых фрагментов картинки с учетом соответствия цветовых предпочтений здорового ребенка его возрастным особенностям.

Задания для раскрасок можно подбирать по многим темам русского языка. На рисунке 1 представлено задание по русскому языку по теме «Безударные гласные в корне слова», на рисунке 2 — «Безударные гласные в корне слова», «Правописание согласных в корне слов», на рисунке 3 — «Склонение имен существительных», «Склонение имен прилагательных», на рисунке 4 — «Времена глагола в русском языке».

Таким образом, задания-раскраски по русскому языку — это знакомство с правилами русского языка в виде творческого задания, в виде увлекательной игры. В процессе раскрашивания работают визуальные и кинестетические каналы получения информации, развивается межполушарное взаимодействие. И, конечно же, ребенок получает положительные эмоции. Задания-раскраски по русскому языку можно использовать при закреплении тем, для работы на факультативах, для домашних заданий.

Библиографический список

1. Кулакова, Е. В. Использование математических раскрасок как дидактического материала при изучении математики в начальных классах // IX Никулинские чтения «Модели участия граждан в социально-экономической жизни российского общества». — Омск, 2015. — С. 165—170.
2. Базыма, Б. А. Психология цвета: теория и практика / Б. А. Базыма. — СПб.: Речь, 2007. — 205 с.
3. Манвелов, С. Г. Конструирование современного урока. — М.: Просвещение, 2002.
4. Введенская, Л. А. Русский язык и культура речи [Текст]: учеб. пособие для студ. вузов / Л. А. Введенская. — 30-е изд. — Ростов н/Д : Феникс, 2011. — 539 с.

МЕТОДЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ КОНФЛИКТА

Н. С. Гилева, В. В. Лисица
Омская гуманитарная академия

Статья посвящена конфликтам, их видам, методам разрешения, поскольку нарушение межличностных отношений в совместной деятельности влечет снижение работоспособности людей и эффективности выполняемой ими деятельности.

Ключевые слова: конфликт функциональный, дисфункциональный, межличностный, третья сторона, переговоры, арбитраж, медиаторство.

METHODS OF CONFLICT RESOLUTION

N. S. Gileva, V. V. Lisitsa
Omsk Humanitarian Academy

The article is devoted to the conflicts, their types, methods of resolution as a disfunction of interpersonal relationships within interaction involves a decrease of human efficiency and effectiveness of their activities.

Keywords: functional conflict, disfunctional, interpersonal, third party, negotiations, arbitration, mediation.

Изучение конфликтов, осмысление конкретных конфликтных ситуаций, поиск верных путей к управлению конфликтами особо актуальны в наше время, когда многочисленные противоречия не только разрывают общество и пагубно сказываются на развитии многочисленных малых групп, но и поглощают ценную внутреннюю энергию многих отдельных людей. В процессе любой коммуникации возможно расхождение мыслей, ожиданий и пожеланий, однако важно, как человек разрешает назревающие конфликтные ситуации, может ли он сделать свое поведение безопасным по отношению к другим.

Отсюда вытекает необходимость изучения конфликта как психологического феномена и поиска эффективных способов разрешения конфликтных ситуаций, поскольку наша жизнь — процесс решения бесконечного количества конфликтов, которые человеку приходится решать.

Спор, борьба, противостояние, столкновение — именно так ученые разных времен и народов характеризовали сущность такого понятия, как конфликт, стремясь определить его природу и сформировать стратегию управления этим неизбежным явлением человеческой жизни.

Абсолютно бесконфликтное человеческое существование невозможно, поскольку при социальных связях друг с другом происходит столкновение людей с различными жизненными принципами и характерами, темпераментом

и амбициями. Поэтому конфликты неизбежно возникают там, где существуют отношения между людьми.

Проблему конфликтов разрабатывали представители разных психологических направлений, в зарубежной психологии: А. Адлер, А. Басс, Дж. Морено, З. Фрейд, К. Г. Юнг, в отечественной: Н. В. Гришина, Г. В. Ложкин и Н. И. Повякель, В. Латынов, П. В. Меткин и другие.

К. Хорни отмечает, что тип, сфера и степень напряженности конфликтов зависят не только от его внутриличностных характеристик, но и в значительной степени определяются цивилизацией, в которой живет человек [9].

Английский социолог Э. Гидденс рассматривает конфликт как реальную борьбу между действующими людьми или группами, независимо от того, каковы истоки этой борьбы и средства, которые мобилизуются каждой из противоборствующих сторон [2].

По мнению ученых Дж. Фон Неймана и О. Моргенштейна, конфликт можно определить как взаимодействие двух объектов, имеющих несовместимые цели и разные представления о способах их достижения, в качестве объектов могут выступать отдельные люди, классы, социальные группы [5].

К. Левин под конфликтом подразумевал ситуацию, в которой на одного индивида одновременно воздействуют разнонаправленные силы примерно одинаковой величины. Таким образом, именно сама личность, по мнению ученого, играет важнейшую роль в разрешении конфликтов [4].

Л. Козер понимал социальный конфликт как борьбу по поводу важных для человека ценностей и притязаний, связанных с дефицитом средств, власти и статуса [6].

М. К. Тутушкина утверждает, что в некоторых случаях конфликты могут способствовать развитию взаимоотношений и принятию решений, поэтому такие социальные конфликты получили название функциональных (или продуктивных) [8].

Дисфункциональные (деструктивные) конфликты препятствуют эффективному взаимодействию и не способствуют оптимальному принятию решений, отодвигая путь к выходу из создавшейся ситуации на задний план. Позитивное воздействие конфликта ускоряет процесс самосознания, способствуя утверждению определенного набора ценностей; приводит к объединению единомышленников, способствуя осознанию общности; помогает расставить приоритеты, в результате чего обстановка разряжается, обновляется группа, следовательно, расширяются контакты с другими людьми.

Последствия дисфункционального воздействия конфликта в том, что он несет в себе явную угрозу интересам сторон, разрушая социальную систему, обеспечивающую стабильность и равноправие; препятствует переменам, лишая поддержки; способствует взаимному недоверию сторон [1].

В процессе деятельности, общения и взаимодействий в обществе и группах у человека вырабатывается важнейший компонент его внутреннего мира, нормативно-ценностная система, являющаяся внутренним регулятором поведения человека. То, насколько полно человек реализует свои права, зависит, в первую очередь, он него самого — от его ценностных ориентаций и социальных установок, а также от иных психологических особенностей [3]. Межличностный конфликт могут вызвать самые простые вещи. Это, например, манера говорить или одеваться, способ приема пищи, наличие вредных привычек и так далее.

Таким образом, невозможно однажды и навсегда избавиться от всех условий возникновения конфликтов, поэтому необходимо научиться понимать их причины, анализировать ситуации и выстраивать эффективную систему управления конфликтами.

В соответствии с современной точкой зрения негативное отношение к конфликтным явлениям и избегание их считается неправомерным. В основе современных методов управления конфликтами лежит идея, что исход конфликта может иметь конструктивный характер, следовательно, он управляем. Для решения конфликтов в современной практике используются разные формы работы, для эффективного преодоления которых необходимо согласие его участников.

Среди способов урегулирования конфликтов доминирующее положение занимают переговорные модели. Переговоры составляют особую отрасль знаний и практической деятельности как конструктивной формы урегулирования конфликтов, поэтому активно разрабатываются принципы и технологии эффективного проведения переговоров.

Особое место в конфликтологии занимает практика привлечения «третьей стороны». Эта деятельность, как утверждают И. А. Костюк и А. А. Кузьмин, может быть направлена на создание специального подразделения в организации или даже введение отдельной должности, если для этого есть необходимость, а также проведение с конфликтующими сторонами психологической подготовки, которая позволит направить протекание конфликта в русло урегулирования. В качестве таких лиц могут выступать медиаторы, а для организаций арбитром в решении конфликтных проблем — арбитражные суды [7, с. 112]. Особой популярностью пользуется медиаторство, которое рассматривается как важнейший инструмент разрешения конфликтов в различных сферах общественной жизни, в юридической практике, разрешении имущественных и бракоразводных процессов.

Медиатор — это лицо (группа лиц, организация), осуществляющее посредническую деятельность, в роли которого могут выступать социальные работники, психологи, консультанты или группа лиц, осуществляющая миротворческую миссию.

Сегодня в этой области проводится множество исследований, предметом которых является изучение его эффективности, возможностей и релевантности его применения, стратегий и техник, используемых медиаторами.

Практика «арбитража» в том, что третья сторона выступает в роли судьи, принимающего решение в спорных ситуациях. Арбитраж — не только государственная или официальная практика, но и алгоритм действий при разрешении отдельных видов интерперсональных конфликтов.

Интенсивное развитие переговорной практики, в том числе медиаторства, не решают многих вопросов, связанных с теорией и практикой, поскольку наибольшие сложности возникают в работе с психологическими факторами разрешения конфликтов.

Таким образом, конфликт — это определенное качество взаимоотношений между людьми либо элементами внутриличностной структуры, которое выражается в противостоянии и противоборстве сторон ради достижения осознаваемых или иногда неосознаваемых целей и интересов. Основные виды конфликтов: внутриличностные и межличностные, которые делятся на функциональные и дисфункциональные, для решения которых в современной практике используются разные методы преодоления конфликтов: переговоры, арбитраж, медиаторство.

Библиографический список

1. Гришина, Н. В. Психология конфликта. — М., 2003. — 406 с.
2. Гидденс, Э. Социология: учебник: пер. с англ., Едиториал УРСС, 2005 — 632 с.
3. Гилева, Н. С. Креативность в структуре жизненного самоопределения: монография — Омск: Изд-во СибГУФК, 2012. — 144 с.
4. Левин, К. Разрешение социальных конфликтов. — Спб.: Речь, 2000.
5. Нейман, Дж., фон Моргенштейн, О. Теория игр и экономическое поведение: Пер. с англ. — М., 1999.
6. Козер, Л. А. Функции социального конфликта: Пер. с англ. — М.: Идея-пресс, 2000. — 205 с.
7. Костюк, И. А. Конфликтология: учебно-методические материалы — НОУ ВПО «Сибирский ин-т бизнеса и информ. технологий», ФГОУ ВПО «Омский гос. аграрный ун-т». Омск, 2008.
8. Практическая психология / Под ред. М. К. Тутушкиной. — СПб.: Дидактика Плюс, Институт общегуманитарных исследований, 2009. — 345 с.
9. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени. — Киев: PSYLIB, 2006.

ПРОФИЛАКТИКА ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Н. С. Гилева, О. С. Рыбина
Омская гуманитарная академия
Омский автотранспортный колледж

Статья посвящена интернет-зависимости подростков, механизмам ее формирования, особенностям личности, способствующим формированию зависимости, симптомам ее проявления и профилактики.

Ключевые слова: интернет-зависимость, профилактика, симптомы, личностные особенности, аддикция.

PROPHYLACTIC TREATMENT OF INTERNET ADDICTION OF ADOLESCENTS

N. S. Gileva, O. S. Rybina
Omsk Humanitarian Academy
Omsk Motor Transport College

The article is devoted to Internet addiction of adolescents, the mechanisms of its formation, the peculiarities of the individual contributing to the formation of addiction, symptoms and prevention of its appearance.

Keywords: Internet addiction, prevention, symptoms, personality traits, addiction.

Актуальность данной проблемы заключается в повышенном интересе, который вызывается интернет-зависимостью молодежи, поскольку количество их стремительно увеличивается, а также недостаточностью исследований в данной области.

Интерес к проблеме зависимой личности вызывается новизной феномена интернет-зависимости, которая является предметом исследований в области психологии развития, психиатрии и клинической психологии, результаты которых используются в практике медицинской и психологической помощи, коррекции поведения учащихся и участников социальных программ.

Процесс взаимодействия человека и компьютерной сети привлекает внимание специалистов в различных отраслях, поэтому механизмы интернет-зависимости являются предметом исследования многих ученых, таких как: К. Янг, Р. Роджерс, И. Голдберг, Д. Гринфилд, К. Сурратт, Х. Кэш, Д. Блок и других.

Интернет, открывая значительные информационные возможности и позволяя идти в ногу со временем, задает высокий темп эмоционально насыщенной деятельности, интеллектуальной и коммуникативной, изменяя многие сферы жизни общества, поскольку дает другие формы общения и обучения, коммерции и развлечений.

В настоящее время исследователи выделяют несколько видов зависимостей, имеющих одну психофизиологическую природу: алкогольная, табачная,

наркотическая, игровая (азартные или компьютерные игры), пищевая, информационная (телевизор, интернет), трудовая (трудоголизм), шоппинг-зависимость [2]. Объектом изучения психологов является зависимость как психологическая патология личности.

Учитывая специфику развития различных зависимостей, можно определить средство спасения от потенциальных форм психологической несвободы. Необходимо научиться самостоятельно, осознанно и творчески управлять своими настройками и переживаниями, освоить методы мобилизации и самопрограммирования, благодаря которым возможно получить власть над собственной психикой и телом.

Все формы аддиктивного поведения имеют свою специфику, в контексте которой Дж. Грохол рассматривает феномен зависимости как стадию освоения информационных технологий, в том числе и интернета [3].

Ц. П. Короленко утверждает, что одним из факторов аддиктивного поведения является неправильное воспитание в семье, выделяет условия и механизмы, способствующие его возникновению, к которым относятся чрезмерная формализация воспитания, перекрытие каналов конструктивных форм самовыражения, введение примитивных схем и эталонов на любых уровнях и видах научной и творческой деятельности, в результате чего происходит нарушение смыслообразования, самобытности и непосредственности переживаний.

Улучшение семейно-бытовых условий, нравственно-эстетическое воспитание, развитие творческих способностей, предпосылки к непрерывному саморазвитию, образованию — это факторы, снижающие риск прогрессирования пагубных пристрастий [5].

Всемирная организация здравоохранения относит интернет-зависимость к категории патологических пристрастий, приводящих к деформации личности.

Для интернет-зависимых подростков характерны такие личностные особенности, как ощущение одиночества и низкая самооценка, влекущие за собой проблемы в общении; склонность к избеганию проблем и ответственности, что способствует их уходу в виртуальный мир из настоящего. Данные особенности являются факторами риска социальной дезадаптации, поскольку относятся к категории патологических пристрастий, приводящих к деформации личности [6].

В исследованиях «Фонда Развития Интернет» выделяются потребности подростков, которые удовлетворяются ими с помощью интернета [1]. Это потребности:

- в автономии и самостоятельности;
- самореализации и признании;
- принадлежности к группе по интересам, в любви и обладании;
- познании, поскольку овладение новыми знаниями способствует достижению признания со стороны сверстников и самореализации.

К причинам компьютерной зависимости относятся [6]:

- недостаток общения со сверстниками и значимыми людьми;

- недостаточное внимание родителей;
- неуверенность в себе и своих силах, застенчивость;
- комплексы и трудности в общении;
- склонность подростков к быстрому «впитыванию» всего нового, интересного;
- отсутствие увлечений или хобби, любых привязанностей, не связанных с компьютером;
- желание быть «как все» его сверстники, следуя за их увлечениями.

Использование интернета дает ощущение владения ситуацией и контроля над ней, что удовлетворяет потребность в безопасности как базовую среди других потребностей человека.

Профилактика аддиктивного поведения должна учитывать интегральный характер проблемы, поскольку она не может быть успешной без воздействия на основные аддиктивные механизмы при всех видах аддикции.

Профилактика — это система психологических мероприятий, направленных на предотвращение психических нарушений и отклонений, сохранение психического здоровья [4].

Профилактика психического здоровья состоит в предупреждении возникновения любого рода зависимостей, поэтому особенно важно проводить такую работу среди людей, находящихся в группе риска.

Группой риска в развитии интернет-зависимости являются подростки, что определяется особенностями данного возраста, являющегося психологически очень сложным и противоречивым, поскольку он связан с изменением их мотивационно-потребностной сферы, желанием реализовать имеющиеся возможности и оценить себя.

Профилактика интернет-зависимости направлена на формирование следующих навыков: коммуникативных; конструктивного разрешения возникающих конфликтов и трудностей; саморегуляции как умения справляться со стрессами и негативными эмоциями и умением выражать их в социально приемлемой форме.

Библиографический список

1. Алекс Сучжон-Ким Пан. Укрощение цифровой обезьяны. АСТ; М.; 2014
2. <http://www.imago.spb.ru/soulbody/articles/article11.htm> [причины формирования зависимостей]
3. Войскунский, А. Е. Феномен зависимости от Интернета // Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А. Е. Войскунского. — М.: Можайск-Терра, 2000. — С. 100—131.
4. Изотова, Е. И. Психологическая служба в образовательном учреждении: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 288 с.
5. Короленко, Ц. П., Донских, Т. А. Семь путей к катастрофе. Деструктивное поведение в современном мире. — Новосибирск: Наука, Сибирское отд-ие, 2008.
6. Егоров, А. Ю. Интернет-зависимости // Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / Под ред. А. Е. Войскунского. — М.: Акрополь, 2009. — С. 29—55.

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА СТАНОВЛЕНИЕ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Н. С. Гилева

Омская гуманитарная академия

Статья посвящена становлению самооценки у младших школьников, на формирование которой влияют различные факторы, такие как семейное воспитание и отношение родителей к ребенку, школьная оценка и отношение учителя к ребенку, успешность и неуспешность обучения в школе, имеющие различные последствия.

Ключевые слова: самооценка, саморегуляция, самосознание, уровень притязаний, рефлексия.

FACTORS AFFECTING THE FORMATION OF SELF-ASSESSMENT OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

N. S. Gileva

Omsk Humanitarian Academy

The article is devoted to the formation of children self-esteem at elementary school. The formation is influenced by various factors, such as family education and the parent-child relation, school evaluation and teacher -child relation, success and failure at school, having different consequences.

Keywords: self-esteem, self-control, self-awareness, the level of aspiration, self-reflection.

Анализ сложного процесса саморегуляции поведения — одна из важнейших задач наук о ребенке. Подобно активности, саморегуляция может быть различной степени сложности, а ее механизмом является самооценка, без которой, а именно оценки индивидом совершаемых действий и психических свойств, проявляющихся в этих действиях, поведение не может быть саморегулирующимся.

Самооценка, самоконтроль и коррекция поведения — неразрывно связанные процессы. Психическая саморегуляция непременно предполагает самооценку, посредством которой определяется не только приемлемость или желательность какого-либо поступка, но и степень успешности, с которой он совершается и может быть совершен [1].

Самооценка и связанная с ней саморегуляция поведения младших школьников во многом зависят от стиля семейного воспитания, ценностей, принятых в семье. У ребенка на первый план выходят те качества, которые больше всего заботят родителей — поддержание престижа, послушание и т. д.

В самосознании младшего школьника смещаются акценты, когда родителей волнуют не учебные, а бытовые моменты его школьной жизни, или школьная жизнь их не волнует, почти не обсуждается или обсуждается

формально. Родители задают исходный уровень притязаний ребенка в учебной деятельности [2].

Дети с высоким уровнем притязаний, завышенной самооценкой и престижной мотивацией рассчитывают только на успех и вместе с мамой или бабушкой переживают «четверку» как трагедию. Их представления о будущем столь же оптимистичны: их ожидают эффектная внешность, незаурядная профессия, материальное благополучие и популярность.

Ребенок, обучающийся в школе, принимая ценности и притязания родителей, в большей или меньшей мере начинает ориентироваться на результаты своей деятельности, реальную успеваемость и место среди сверстников.

Школьная оценка — один из факторов, непосредственно влияющих на становление самооценки младшего школьника. Успешность или неуспешность ребенка в учебной деятельности оказывает сильнейшее влияние на его личностное развитие. Несформированность самооценки у младших школьников приводит к тому, что оценка учителем работы ученика воспринимается им как глобальная оценка его личности, распространяющаяся на все сферы его жизни. Поэтому оценки, выставляемые учителем ребенку за конкретные задания, влияют на отношение к нему сверстников и близких [3].

Следовательно, успеваемость в младших классах оказывает значительное влияние на формирование самооценки ребенка.

К детям, успешным в учебной деятельности, проявляют симпатию учителя, вследствие чего к ним хорошо относятся одноклассники, у них не возникает дополнительных проблем с родителями. Успешные дети к окончанию начальной школы имеют адекватную самооценку, сознание собственной компетентности, уверенность в своей способности преодолевать возникающие трудности и добиваться поставленной цели. Некритичное отношение к отличникам в школе и дома способствует неадекватно завышенному представлению о себе, создает проблемы детям и взрослым в подростковом возрасте.

Совершенно другая ситуация складывается у неуспевающих и слабоуспевающих младших школьников, которая является для них менее благоприятной, поскольку, не вызывая уважение у учителя, они не получают признание со стороны сверстников. Испытывая потребность в эмоциональной поддержке семьи, такие дети не всегда ее получают. Родители, стремясь активизировать учебную деятельность ребенка с помощью санкций, не получают желаемый результат, поскольку начинающий учиться ребенок не способен справиться с трудностями. Поэтому санкции создают дополнительное эмоциональное давление на ребенка, который не может удовлетворить свою потребность в эмоциональном комфорте нигде [4].

У детей, плохо успевающих в школе, формируется низкая и заниженная самооценка, поэтому они перестают стремиться к успеху, поскольку ослабевает мотивация к учению, часто возникает чувство собственной неполноценности и безнадежности, даже если дети компенсируют низкую успеваемость успехами в других областях. «Приглушенное» чувство неполноценности и ущербности, принятие позиции отстающего приводят к негативным последствиям в подростковом возрасте [6].

Первоначально дети не соглашались с мнением, что они отстающие, которое формируется в 1—2 классах, стремясь сохранить высокую самооценку. Если им предложить оценить свою работу, то большинство оценивает выполненное задание более высоким баллом, чем оно того заслуживает, поскольку они ориентируются не на достигнутые результаты, а на желаемые: «Надоело получать двойки. Хочу хотя бы тройку»; «Я же не хуже всех, у меня тоже может быть четыре».

Желание выйти из числа отстающих учеников и занять более высокий статус в классе постепенно ослабевает. Количество отстающих в учении детей и считающих себя еще более слабыми, чем они есть на самом деле, возрастает почти в три раза от первого класса к четвертому, поэтому самооценка, завышенная в начале обучения, резко снижается [6].

Успешная учеба, осознание своих способностей и умений качественно выполнять различные задания приводят к становлению чувства компетентности как нового аспекта самосознания в младшем школьном возрасте. Если оно не формируется, то у ребенка снижается самооценка и возникает чувство неполноценности, его личностное развитие искажается. Дети осознают важность компетентности в сфере обучения, поэтому, описывая качества наиболее популярных сверстников, младшие школьники указывают, в первую очередь, на ум и знания [3].

Для развития у детей адекватной самооценки и чувства компетентности необходимо создание в классе атмосферы психологического комфорта и поддержки. Учителя, отличающиеся высоким профессиональным мастерством, стремятся не только содержательно оценивать работу учеников, но и донести свои положительные ожидания до каждого, создавая положительный эмоциональный фон при любой, даже низкой оценке.

Оценивая конкретную работу, а не личность, учитель не сравнивает детей между собой, призывая всех подражать отличникам, а ориентирует их на индивидуальные достижения, чтобы работа завтрашняя была лучше вчерашней. Они не захваливают хороших учеников, особенно достигающих высоких результатов без особого труда, а наоборот, поощряют малейшее продвижение в учении слабого, но старательного ребенка [6].

Таким образом, становление самооценки младшего школьника зависит не только от его успеваемости и особенностей общения учителя с классом. Дети с низким уровнем притязаний и низкой самооценкой не претендуют на многое ни в настоящем, ни в будущем, поскольку не ставят перед собой высоких целей и постоянно сомневаются в своих возможностях, мирятся с уровнем успеваемости, который складывается в начале обучения.

Становление рефлексии создает новые подходы к оценке своих достижений и личностных качеств. Самооценка становится в большей степени соответствующей действительности, а суждения о себе — более обоснованными, при этом наблюдаются значительные индивидуальные различия, проявляющиеся в том, что у детей с завышенной и заниженной самооценкой изменить ее уровень крайне сложно.

Таким образом, на становление самооценки младших школьников оказывают влияние следующие факторы: влияние семейного воспитания, школьная оценка, чувство компетентности, рефлексия.

Библиографический список

1. Божович, Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Проблемы формирования личности. — М., 1995.
2. Ковалёв, С. В. Психология современной семьи: кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1983. — 208 с.
3. Леонтьев, А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. — М.: Бегемот, 2009. — 426 с.
4. Лисина, М. И. О влиянии положительного общения на эмоциональное самочувствие дошкольника // Дошкольное воспитание. — 1994. — № 3. — С. 26—30.
5. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). — М., 1990.
6. Реан, А. А. Психология человека от рождения до смерти.

УДК 331

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е. И. Ждакаева

Омский государственный педагогический университет

В статье рассматриваются различные подходы к изучению развития эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста. Раскрываются психологические механизмы развития эмоциональной сферы дошкольников.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, развитие эмоциональной сферы, особенности эмоциональной сферы дошкольников, психологические механизмы.

PSYCHO-PEDAGOGICAL ASPECTS OF EMOTIONAL SPHERE DEVELOPMENT OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

E. I. Zhdakaeva

Omsk State Pedagogical University

The article discusses various approaches to the study of the development of the emotional sphere at children of preschool age. Reveal psychological mechanisms of development of emotional sphere of preschool children.

Keywords: emotional sphere, the development of the emotional sphere, features of the emotional sphere of preschool children, psychological mechanisms.

Среди глобальных проблем человечества, наиболее остро заявляющих о себе в настоящее время, особое место занимает психическое и физическое здоровье детей. Многочисленные подходы к решению этой проблемы чаще всего основываются на изучении внутрисемейной атмосферы, социального

окружения, а также восприимчивости детей к заболеваниям и другим внешним факторам. Однако значительно менее изучены внутренние факторы исходного благополучия психики. В качестве мощного регулятора психики ребёнка можно рассматривать эмоциональную сферу.

В данном контексте эмоциональная сфера выводится в ранг базовых основ личности дошкольника, ее «центрального звена» (Л. С. Выготский), «ядра индивидуальности» (А. В. Запорожец), первичной структуры, осуществляющей регуляцию поведения и деятельности ребенка, его ориентацию в окружающем мире. Эмоции оказывают влияние на все виды психической деятельности ребенка дошкольного возраста, что подтверждается научными трудами педагогов (Н. А. Ветлугина, С. А. Козлова, Т. С. Комарова, Т. А. Куликова, С. И. Маслов, О. П. Радынова, Н. П. Сакулина, К. В. Тарасова и др.) и психологов (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Г. М. Бреслав, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, В. С. Мухина, С. Л. Рубинштейн, Е. О. Смирнова, П. М. Якобсон и др.).

Современная социальная ситуация далеко не всегда способствует удовлетворению потребностей дошкольников в эмоциональных переживаниях, обогащению их яркими впечатлениями, неповторимыми образами окружающего мира. В детском саду и семье дошкольники испытывают эмоциональные перегрузки, которые негативно влияют на психическое состояние, создают дисгармонию в эмоционально-психическом развитии. Большое значение придается ранним интеллектуальным успехам и достижениям ребёнка, программам с компьютерным обучением, увлечение которыми сокращает живое человеческое общение, так необходимое дошкольнику, что приводит к преждевременному взрослению детей, приобретению формального опыта, не связанного с чувствами, эмоциональными переживаниями.

Эмоциональная сфера у многих современных дошкольников характеризуется недостаточной сформированностью эмоциональных новообразований дошкольного возраста, в частности, системы эмоциональных отношений, механизмов эмоциональной децентрации и эмоционального воображения. У таких детей эмоциональная сфера сопряжена с повышенным уровнем психического неблагополучия в виде устойчивых форм негативного эмоционального реагирования (тревожность, негативизм, конфликтность) и трудностей эмоциональной регуляции поведения. Именно неадекватность их эмоциональных проявлений внешним обстоятельствам зачастую становится главным препятствием для взаимодействия с другими людьми и обуславливает дефицитность социализации ребенка, трудности в обучении и приводит к поиску неадекватных способов компенсации.

Развитие эмоциональной сферы, происходящее в процессе общения и деятельности, органично включено в целостный процесс психологического развития ребенка и понимается не как стихийное «разворачивание» природных задатков, а как целенаправленный педагогический процесс. Кроме того, важную роль в воспитании эмоций играет амплификация (обогащение), а не акселерация (ускорение) развития ребенка. Это связано с тем, что каждый возрастной этап жизни должен быть прожит в адекватном ему темпе, без

неоправданных ускорений. Наиболее сензитивным периодом для развития эмоциональной сферы ребенка является дошкольный возраст, так как именно в этот период наиболее интенсивно формируется его психика, закладываются основные личностные образования и когнитивные характеристики, восприятие окружающего носит непосредственный эмоциональный характер.

Среди современных исследований обращает на себя внимание система эмоционального развития детей, построенная на основе работ отечественных педагогов и психологов. Так, Н. Ежова утверждает, что эффективность образования обусловлена степенью включенности в неё эмоциональных проявлений ребёнка как заданных природой естественных ценностных форм жизни. Способствовать этому может, с одной стороны, специально организованное эмоционально насыщенное общение взрослого с детьми, а с другой — акцентирование педагогического процесса на выделении эмоционального компонента наряду с познавательным и действенно-практическим. Содержание эмоционального компонента образования включает две стороны: 1) собственно-эмоциональное развитие, предполагающее развитие эмоционального реагирования, эмоциональной экспрессии, сочувствия, формирование представлений о многообразии человеческих эмоций, словаря эмоциональной лексики; 2) опосредованно-эмоциональное развитие, направленное на обогащение отношения детей к процессу познания и деятельности в целом [3].

По мнению Л. А. Максимовой, для эффективного развития эмоциональной сферы у детей необходимо создать в дошкольном учреждении эмоционально развивающую среду, которая предполагает: эмоционально поддерживающие взаимоотношения между участниками совместной жизнедеятельности; эмоционально стабилизирующий режим пребывания ребенка в ДОО; эмоционально настраивающая внешняя обстановка; эмоционально активизирующая организация занятости детей; эмоционально окрашенные события [7].

Созвучные идеи о влиянии развивающей среды на эмоциональную сферу дошкольников высказывает О. И. Бадулина. Она выявила основные педагогические условия, способствующие эмоциональному благополучию детей в дошкольном учреждении: удовлетворение потребности ребенка в общении с педагогом на основе личностно-ориентированной модели; создание предпосылок для гибкого и жизнерадостного поведения детей в разных жизненных ситуациях на основе игровой деятельности; формирование у ребенка положительного отношения к взаимодействию со сверстником с помощью актуализации приятных воспоминаний в рамках определенных традиций группы [1].

В своих исследованиях А. Д. Кошелева указывает на то, что главное направление развития эмоциональной сферы детей — это формирование способности управлять эмоциями. Эмоции становятся более осмысленными, начинают подчиняться мышлению, становятся устойчивыми, приобретают глубину. У ребенка появляются высшие чувства — сочувствие, сострадание, умение понимать чувства других людей, сопереживать им, адекватное эмоциональное реагирование в различных ситуациях формируется на основе умения различать эмоциональные состояния по их внешнему проявлению (мимика, пантомимика, жесты, позы и т.д.). Автор отмечает, что такой ребенок учится

за внешними эмоциональными проявлениями угадывать смысл поведенческих реакций и реагировать в соответствии с этим смыслом [6].

Одним из основных эмоциональных новообразований дошкольного возраста является эмоциональное предвосхищение, которое А. В. Запорожец предлагает рассматривать как «...единую функциональную систему, позволяющую субъекту не только предвидеть, но и предчувствовать отдаленные последствия своих поступков и таким образом осуществлять адекватную эмоциональную регуляцию сложных форм целенаправленной деятельности» [4, с. 64]. Основой эмоционального предвосхищения выступают различные формы мотивационно-смысловой ориентировки, которая осуществляется как проигрывание в воображаемом плане различных вариантов поведения и прочувствование смысла его последствий для самого ребенка и других людей.

Л. И. Божович рассматривает развитие эмоциональных процессов в контексте общего психического развития. Подчеркивая важность понимания аффективного отношения ребенка к среде, она пишет: «Мы рассматриваем аффективные состояния как длительные, глубокие эмоциональные переживания, непосредственно связанные с активно действующими потребностями и стремлениями, имеющими для субъекта жизненно важное значение» [2, с. 153]. В этом смысле Л. И. Божович солидаризируется с позицией Л. С. Выготского, который ввел понятие «переживание» для анализа роли среды в развитии ребенка.

В дошкольном возрасте сохраняется эмоциональная зависимость детей от взрослых, поэтому эмоции формируются и развиваются в процессе общения ребёнка со взрослыми. Отношение воспитателя к ребенку, его оценки, пожелания и требования определяют в большой степени самочувствие ребенка, его настроение. Доброжелательное отношение к ребёнку, уважение его прав, проявление внимания будут основой эмоционального благополучия, способствует нормальному развитию личности ребенка, формируют в нем чувство уверенности. Следовательно, необходимо понимание взрослыми важности тесных эмоциональных контактов с ребенком. Е. И. Изотова подчеркивает важность для развития чувств ребенка авторитетного для него взрослого. Его взаимоотношения с окружающими, поведение, аффективные реакции на происходящее задают ребенку эталон не только способов действия, но и эмоционального отношения к людям, служат образцом для аффективного подражания [5].

Процесс развития эмоциональной сферы можно актуализировать при действии таких психологических механизмов, как эмоциональное заражение, эмоциональное опосредование, эмоциональное обуславливание.

Механизм эмоционального заражения связан с тем, что новая эмоция присваивается от другого человека. Ребенок после однократного предъявления присваивает продемонстрированную ему эмоцию, в том случае, если она затронула его эмоциональную сферу. Эмоциональное опосредование связано с формированием эмоционального отношения к нейтральному предмету через его ассоциирование с эмоционально значимым для ребенка и строится на подкреплении, эмоциональном воздействии.

Наиболее эффективным механизмом формирования эмоций является эмоциональное обуславливание. Данный механизм предполагает создание

связи между нейтральными и значимыми объектами в идеальном плане. В воображении возникает переживание, которое постепенно распространяется на реальную действительность. Особую роль при эмоциональном обуславливании имеют те виды деятельности, которые вызывают эмоциональную реакцию субъекта (игра, восприятие произведений искусства, музыки, литературы, театра, кино и др.). Идентификация с ролевыми образцами в игре, переживаниями персонажей и автора в воспринимаемых произведениях расширяет эмоциональный опыт ребенка. В том случае, если произведение построено таким образом, что его форма затрагивает переживания, то порог его рациональной оценки, критичности снижается, что становится основой для присвоения эмоции. Именно поэтому при развитии эмоций у ребенка дошкольного возраста необходимо использовать средства, построенные на игровой, театрализованной и музыкально-эстетической деятельности.

Анализ научной литературы показал, что эмоциональное развитие в зарубежной и отечественной психологии понимается как комплексный закономерный процесс усложнения и обогащения эмоциональной сферы в контексте общей социализации ребенка. По данным психологов динамика эмоциональных процессов детей дошкольного детства связана с регуляцией деятельности, изменением содержания, форм проявления эмоций, их места во временной структуре деятельности, что обусловлено характером взаимосвязей с другими людьми (педагогами, психологами, родителями). Содержание эмоционального развития и его возрастную динамику определяют эмоциональные новообразования, последовательно формирующиеся на различных этапах онтогенеза: ситуативная вариативность эмоционального реагирования, расширение ряда эмоциональных модальностей, опознание эмоциональных состояний по выражению лица, социальное преобразование выражения эмоций, формирование структуры представлений об эмоциях, вербальное обозначение эмоций.

Библиографический список

1. Бадулина, О. И. Педагогические основы эмоционального благополучия дошкольников: дис. ...канд. п. наук. — М., 2008. — 134 с.
2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — СПб.: Питер, 2008. — 464 с.
3. Ежова, Н. Развитие эмоций в совместной с педагогом деятельности // Дошкольное воспитание. 2003. — № 8. — С. 32—35.
4. Запорожец, А. В. О генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Вопросы психологии. — 1974. — № 6. — С. 59—74.
5. Изотова, Е. И. Эмоциональное развитие детей и подростков: закономерности и инварианты. — М.: МПГУ, 2014. — 235 с.
6. Кошелева, А. Д. Эмоциональное развитие дошкольников. — М.: Академия, 2003. — 176 с.
7. Максимова, Л. А. Педагогические условия создания эмоционально развивающей среды в группах детей раннего возраста: дис. ...канд. п. наук. — Екатеринбург, 2007. — 178 с.

**СИСТЕМА ПРИВЯЗАННОСТЕЙ В КАЗАХСКИХ СЕМЬЯХ,
СВЯЗАННАЯ С ТРАДИЦИЯМИ И ОБЫЧАЯМИ
ОТДАВАТЬ ПЕРВЕНЦЕВ СТАРШЕМУ ПОКОЛЕНИЮ
ПОСЛЕ РОЖДЕНИЯ**

Н. С. Игнатенко
Омская гуманитарная академия

Статья посвящена вопросу травмы, связанной с традицией у казахов отдавать первенца бабушке и дедушке на воспитание. Статья основывается на достижениях отечественных и зарубежных ученых, а также на личном опыте в области семейных системных расстановок в индивидуальном и групповом формате.

Ключевые слова: привязанность, расстановка, травма, казахи.

**ATTACHMENT SYSTEM IN KAZAKH FAMILIES ASSOCIATED
WITH THE TRADITIONS AND CUSTOMS
OF THE OLDER GENERATION TO GIVE THE FIRST-BORN
AFTER THE BIRTH**

N. S. Ignatenko
Omsk Humanitarian Academy

The article focuses on injuries associated with the tradition of the Kazakhs to give the first-born grandparents to raise. This article was written based on the achievements of domestic and foreign scientists, as well as personal experience in the field of family systemic constellations in the individual and group format.

Keywords: affection, arrangement, injury, Kazakhs.

В психотерапевтической работе с младенцами и их родителями, с маленькими детьми, подростками, со взрослыми каждый раз задаем себе вопрос: «Откуда истоки развития циклической психической симптоматики?». На данный момент все психотерапевтические школы, независимо от их направлений, признают факт решающей роли внутриутробного развития и раннего детства в развитии психопатологических симптомов.

Психиатр и психоаналитик Джон Боулби, изучая биографии детей и подростков с тяжелыми психическими заболеваниями, всё время сталкивался с тем, что в раннем детстве им были нанесены реальные тяжелейшие травмы, и признал, что эта травматизация и ее последствия оказали огромное влияние на развитие личности. Опыт, о котором рассказывали эти дети, он не считал плодом их фантазии. Изучая причины возможного развития психопатологии этих детей, Боулби был вынужден признать, что в историях их жизней опыт многочисленных ранних потерь, утрат и разлук со

значимыми взрослыми явно выходил на первый план по сравнению с другими травматическими переживаниями, о которых они сообщали [1].

На базе выводов о психодинамических взаимосвязях, отмеченных в ходе терапии, делались заключения о раннедетских стадиях и их значении для психологического развития. Тема, с которой терапевты сталкиваются практически каждый раз, когда работают в индивидуальном или групповом формате с семьями казахов, это полученные травмы, связанные с традицией отдавать первенца бабушке и дедушке на воспитание. Опыт практики и наблюдения показывают, какое влияние ранняя эмоциональная травматизация, связанная с переживаниями потери и сепарации, может оказать на развитие нарушений поведения.

В силу традиций и обычаев у казахов считалось, что в 13—15 лет девушка была уже способна к деторождению и, следовательно, исходя из традиционных представлений, могла выйти замуж. Но в таком возрасте сложно представить, что девочка имела возможность заботиться о своем новорожденном ребенке. И чтобы род выживал, первенцев отдавали на воспитание к бабушке и дедушке. Сегодня традиции ранних браков в Казахстане не практикуются. Семейные пары самостоятельно воспитывают своих детей, обычай отдавать первенца уже не является обязательным. Но отголоски предыдущих поколений дают о себе знать.

В своем существовании на протяжении девяти месяцев, физическом благополучии, здоровье и удовлетворении психологических потребностей ребенка полностью зависит от своей мамы. Мама — это первая вселенная ребенка, всё то, через что она проходит, испытывает и плод. Во время внутриутробного развития ребенок находится в тесной связи с матерью. Он привыкает к непрерывным ощущениям маминого сердечного ритма. Его отношения сфокусированы исключительно на маме. Если взрослый человек теряет близкого по какой-либо причине, он не теряет сразу всё, а сохраняет связь с другими родными и близкими ему людьми. У него есть выбор. Младенец же такого выбора не имеет. У младенца нет способности переживать потерю из-за отсутствия опыта.

Последующая серьезная травма, которую переживают такие дети — расставание с бабушкой и дедушкой и возвращение к родной маме. Причины могут быть разные: смерть стариков, болезнь, нет возможности обеспечить и т. п. Ребенок теряет маму, потом привязывается к бабушке, которая о нем заботится и любит, а потом ребенка опять отдают.

Двойная потеря объекта привязанности казахскими первенцами может быть рассмотрена в качестве основной травмы, вызывающей у таких детей депрессивное состояние или проблемы в личной семейной жизни. Дети, отданные на воспитание родственникам, так же, как и дети, которые живут с родителями, устанавливают сильную привязанность с теми, кто о них заботится. У них формируется базовое доверие к миру, и как только ребенка забирают у матери, он теряет это базовое доверие. Из многих интеракционных событий, в которых мать и младенец расставались друг с другом и снова устанавливали близость между собой, младенец в течение первого года жизни

формирует внутренние модели поведения и связанных с ним аффектов своих матерей, так называемые «внутренние рабочие модели». Эти модели обеспечивают предсказуемость поведения значимого взрослого и ребенка в ситуациях привязанности [2].

Метод расстановки четко показывает глубокое и точное отражение внутренних состояний человека. Каждый терапевт ведет расстановку по своему, руководствуясь собственным опытом и полученными знаниями.

Терапевты в своей практике обращают достаточно много внимания на работу клиента с его травмированными частями, которые пережили травматический опыт, помогая ему освободиться от иллюзий и каких-либо фантазий изменить что-либо.

«Чем глубже разрыв с собственными родителями, тем более вероятно, что дисфункциональные паттерны будут повторяться в других отношениях». (М. Боуэн).

Остановимся на некоторых примерах из многолетней практики. Данные примеры приводятся с согласия клиентов, наглядно иллюстрируют чрезвычайно драматичные последствия вышеуказанного обычая.

Арман (45 лет) пришел с запросом остановиться и перестать изменять своей второй супруге. Во время индивидуальной работы клиент рассказал, что его отдали по обычаям и традициям на воспитание бабушке и дедушке. Когда ему исполнилось 15 лет, родной отец умер, и его вернули родной матери помогать воспитывать и поднимать сестер. На тот момент его маме было уже 30 лет. Арман женился, с того момента, как его супруга родила первого ребенка, он стал ей изменять. Спустя 15 лет брака он решил развестись и жениться на женщине, с которой находился в параллельных отношениях на протяжении многих лет. На момент развода его второй будущей жене было 30 лет. Со вторым браком ситуация не изменилась, с рождением ребенка он стал изменять и второй жене.

Мы невольно переносим опыт из родительской семьи в свою личную семейную жизнь. Клиент был на воспитании у своих бабушек и дедушек до 15 лет, и смерть отца заставила его вернуться к родной маме, которой на тот момент было 30 лет. Детская травмированная часть Армана искала «маму», и он бессознательно сделал проекцию со своей мамы на жену. Когда его первая супруга родила ему ребенка, в этот момент она перестала быть для него «мамой», Арман пустился в дальнейшие поиски. Он прожил со своей первой супругой 15 лет, так же как с бабушкой и дедушкой. А второй жене на момент брака было 30 лет, так же как и его маме, когда он к ней вернулся.

После терапии, спустя 4 месяца, клиент написал слова благодарности. У него пропало желание искать кого-либо на стороне. Появилась ясность понятия и признание травмы. Появились теплота и уважение к супруге.

Алина (35 лет) обратилась с запросом по поводу своих длительных болезненных переживаний, связанных с разводом. По словам клиентки, с момента развода она потеряла свою целостность. Во время беседы она обратила внимание на то, что после рождения ее отдали по традициям и обычаям на

воспитание к бабушке и дедушке. В возрасте пяти лет ее вернули обратно в семью к родителям, ввиду того, что у стариков уже не было достаточного здоровья поднимать ребенка. В этой точке ребенок получил вторую травму. В браке клиентка прожила 5 лет, так же как в семье бабушки и дедушки. Муж оставил ее с ребенком. Душа и тело ее уже знали, каково, когда от нее отказываются дважды, а тут ситуация повторилась, и детские травмы дали о себе знать.

Первые слова, которые клиентка сказала во время процесса расстановки, были: «Наконец-то я получила ту целостность, которую так хотела обрести!».

Спустя 2 месяца после расстановки клиентка озвучила, что болезненные переживания оставили ее, что у нее появились ясность и спокойствие.

Когда травма признана, и человек смог ее принять, иллюзиям больше нет места. Поэтому очень важно распознать травму как можно раньше и остановить ее деструктивное намерение [3].

Итак, система привязанностей в казахских семьях, связанная с традициями и обычаями отдавать первенцев старшему поколению после рождения, с которой сталкиваются терапевты, отражает несостоятельность общественных отношений, которые раньше не позволяли адекватно защищать детей от травмы в пространстве родительско-детских отношений и которые не могли гарантировать детям стабильные социально-экономические условия, вследствие чего дети травмировались и так же легко, взрослея, травмировали других. Вред, наносимый детям в результате симбиотической травмы, не могут компенсировать ни детские сады, ни школы, ни учителя, ни медицина, ни судебная система.

Таким образом, задача профилактики и уменьшения травмы в родительско-детских отношениях — это одна из наиболее важных задач ближайшего будущего казахских семей. У стабильных, автономных и не испытывающих симбиотической нужды родителей — уверенные в себе дети. Уверенные в себе дети — создатели конструктивных отношений в будущем.

Библиографический список

1. Теория Нарушений привязанности. Клиническая психология. Карл Хаинц Бриш. 2012 г. ISBN 978-3-608-94532-4. Стр. 27
2. Теория Нарушений привязанности. Клиническая психология. Карл Хаинц Бриш. 2012 г. ISBN 978-3-608-94532-4. Стр. 37
3. Симбиоз и автономность. Расстановка при травме. Франц Рупперт. 2015 г. ISBN 978-5-91160-069-3. С. 219

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ
НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ
СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА
В УСЛОВИЯХ КРЕДИТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ**

Л. Ш. Исмагамбетова, Т. Н. Кораблина
Омская гуманитарная академия
Северо-Казахстанский государственный университет

В статье рассматриваются вопросы формирования коммуникативных свойств личности студентов, изучающих иностранный язык в современных условиях вуза, через механизмы социальной адаптации.

Ключевые слова: социальная адаптация, коммуникативные свойства личности студентов, дифференцированное обучение, механизмы социальной адаптации.

**FORMATION OF COMMUNICATIVE QUALITIES
OF THE PERSONALITY IN THE CLASSROOM OF A FOREIGN
LANGUAGE AS ONE OF THE MAIN SOCIO-PSYCHOLOGICAL
MECHANISMS OF SOCIAL ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS
IN CONDITIONS OF CREDIT TECHNOLOGY OF TRAINING**

L. Sh. Ismagambetova, T. N. Corablina
Omsk Humanitarian Academy
North Kazakhstan State University

The article deals with the formation of communicative properties of students studying foreign languages in the modern conditions of the university, through the mechanisms of social adaptation.

Keywords: social adaptation, communicative properties of the person of students, differentiated learning, social adjustment mechanisms.

Социальная адаптация как психологическое понятие может рассматриваться с двух сторон. С одной стороны, это процесс активного приспособления студента-первокурсника к условиям новой социальной среды. С другой стороны, это результат данного процесса. Социально-психологическим содержанием социальной адаптации является сближение целей и ценностных ориентаций группы и входящего в неё индивида, усвоение им норм, традиций, групповой культуры, вхождение в ролевую структуру группы.

Согласно учению Л. С. Выготского, «каждая психическая функция появляется на сцене дважды. Сначала как коллективная, социальная деятельность, а затем как внутренний способ мышления» [1, 12]. Между этими двумя «выходами»

лежит процесс интериоризации, или, по выражению Л. С. Выготского, «вращения» функции вовнутрь. Процесс интериоризации следует понимать как формирование внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности. Следовательно, сам процесс обучения, воспитания и развития должен представлять собой коллективную деятельность. Смысл работы преподавателя, обучающего первокурсников, заключается в том, чтобы направлять и регулировать деятельность студентов через коллективную деятельность, через организацию сотрудничества студентов друг с другом и преподавателя со студентами.

В работе преподавателя, ведущего лингвистические дисциплины, в частности, иностранные языки, имеется достаточное количество приёмов и методов обучения, способных реализовать принципы коллективной деятельности. Специфика предметов языкового цикла именно в этом и заключается: изучаемый язык является не только предметом обучения, но и средством обучения. Совпадение этих функций позволяет использовать их для формирования целостной картины мира. По определению А. А. Леонтьева, «язык и есть система ориентиров, необходимая для деятельности в этом вещном и социальном, одним словом — предметном, мире. Используем ли мы эту систему для собственной ориентировки или обеспечиваем с её помощью ориентировку других людей — вопрос не столь принципиальный. Ведь общение, коммуникация — это в первую очередь не что иное, как способ внесения той или иной коррекции в образ мира собеседника» [2, 272].

Согласно теории отражения, язык, являющийся инструментом мышления, связан своей смысловой стороной с действительностью и своеобразно отражает её. Это проявляется в обусловленности развития языка развитием человеческого познания, в общественно-историческом генезисе языковых форм, в успешности практики, опирающейся на информацию, получаемую с помощью языка.

Положение о связи языка с мышлением и действительностью позволяет найти правильное решение вопроса о роли языка в познании. Язык есть необходимый инструмент отображения человеком действительности, оказывающий влияние на способ её восприятия и познания и совершенствующийся в процессе этого познания. Активная роль языка в познании состоит в том, что он влияет на уровень абстрактного мышления, на возможность и способ постановки вопросов относительно действительности и получения ответов на эти вопросы. Утверждение, что язык является активным фактором формирования нашей картины мира, не означает, однако, ни того, что язык «творит» эту картину, ни того, что он определяет принципиальные границы возможностей познания. Язык не только влияет на познание, но и сам формируется в процессе познания действительности как средство адекватного её отображения.

Следовательно, как утверждает А. А. Леонтьев, «усвоение нового языка есть переход на новый образ мира, необходимый для взаимопонимания и сотрудничества с носителями этого другого языка и другой культуры. Чтобы язык мог служить средством общения, за ним должно стоять единое или сходное понимание реальности. И наоборот: единство понимания реальности

и единство и согласованность действий в ней имеют своей предпосылкой возможность адекватного общения» [2, 272].

Новая социальная среда, в которой оказывается первокурсник на первом этапе адаптации, вызывает чувство тревожности и дискомфорта, что обусловлено различными факторами: кредитная система обучения, в которой акцент делается на способность самостоятельного добывания информации и её обработки; новый круг общения, новый коллектив однокурсников, новые преподаватели; другой, отличающийся от привычного школьного, уровень требований и система оценки результатов; языковая информация, получаемая на занятиях иностранного языка, качественно отличается от школьной. В связи с этим на своих занятиях преподаватель шире должен использовать коллективные формы и методы обучения, работу в группах, активные приёмы диалогического обсуждения информации, дискуссионные формы.

Качественно отличается и организация внеучебной деятельности, система воспитательной работы со студентами-первокурсниками. Мы считаем целесообразным рассмотреть виды совместной деятельности студентов в процессе организации воспитательных мероприятий, проводимых кафедрой иностранного языка. Как известно, отличительными признаками совместной деятельности являются следующие: а) пространственное и временное присутствие участников, создающее возможность непосредственного личного контакта между ними, в том числе обмена действиями, обмена информацией; б) наличие единой цели — предвосхищенного результата совместной деятельности; в) наличие органов организации и руководства, которые воплощены в лице одного из участников, наделённого особыми полномочиями, либо распределены между ними; г) разделение процесса совместной деятельности между участниками, обусловленное характером цели, средств и условий её достижения, составом и уровнем знаний исполнителей; д) возникновение в процессе совместной деятельности межличностных отношений, которые, будучи исходно обусловлены содержанием совместной деятельности, в свою очередь оказывают воздействие на её процесс и результаты.

В организации воспитательных мероприятий со студентами-первокурсниками мы руководствуемся этими принципами совместной деятельности. Роль преподавателя сводится к ненавязчивой, деликатной корректировке действий студентов: предварительное обсуждение плана мероприятия, формы его проведения с преобладанием активных, распределение функций каждого участника, координация действий, выборы актива, постановка цели и отбор содержания. Так, в процессе подготовки обсуждения «Послания Президента народу Казахстана» совместно с преподавателями студенты подобрали нужные материалы, составили презентации по теме, продумали оформление, предложили вопросы для анкетирования, подготовили выступление по тексту Послания и предложили проведение мероприятия в форме круглого стола. Наибольшее количество студентов оказались задействованными в этом мероприятии.

В реализации Государственной программы «Триединство языков» кафедра иностранных языков участвует достаточно активно. Практикуются

различные мероприятия интегративного характера. Так, был организован концерт, посвящённый 70-летию Победы в Великой Отечественной войне, на трёх языках — казахском, английском и русском. 70-летию Победы в Великой Отечественной войне был также посвящён конкурс сочинений на английском языке «No peace — no me».

Процесс адаптации проходит успешно в том случае, когда студенты не просто приспосабливаются к новым условиям, а становятся активными участниками совместной деятельности. Основные типы адаптационного процесса определяются структурой потребностей и мотивов индивида: тип, характеризующийся преобладанием активного воздействия на социальную среду, и тип, определяющийся пассивным, конформным принятием целей и ценностных ориентаций группы. Вот почему в формировании развитой языковой личности большое значение имеет не только выбор форм и методов обучения, но и содержательный компонент. Так, темой одного из заседаний студенческого лингвистического клуба стала следующая: «Актуальные проблемы межэтнических отношений в странах СНГ». Причём, языком общения стали три языка — казахский, английский и русский.

Языковая картина мира складывается в процессе познания языка, и чем больше языков знает человек, тем богаче его представление о мире в целом. Благоприятной адаптации студентов способствует расширение их представления о жизни разных народов, их традициях и обычаях, об их культуре и истории. Не случайно мы активно вводим в программу обучения ознакомление с традициями и культурой стран изучаемых языков, с историей возникновения национальных праздников (Рождество, Пасха, День Благодарения и др.), с происхождением мифов, сказаний, легенд народов, чей язык изучается на занятиях.

Итак, развитие языковой личности — одна из важнейших задач современной методики преподавания иностранного языка в высших учебных заведениях. В статье известного современного лингвиста В. В. Красных «Виртуальная реальность или реальная виртуальность» указывается: «Языковая личность и речевая личность суть феномены парадигматические, и если языковая личность есть сама парадигма, то речевая личность представляет собой элемент такой парадигмы. Функционирование системы (парадигмы) — это «реализация, Parole, речь», или — в терминах А. А. Леонтьева — «язык как процесс». И этому компоненту соответствует, на наш взгляд, не языковая личность и не речевая личность, но личность, участвующая в коммуникации, причём не вообще, но здесь и сейчас, то есть «коммуникативная личность» [3, 215—216].

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Психология развития человека. — Москва: «Смысл» ЭКСМО, 2005.
2. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики. Психолингвистика и образ мира. — Москва: «Смысл», 1999.
3. Красных, В. В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность // Актуальные проблемы современной лингвистики. — Москва: «Флинта», «Наука», 2008.

**ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Л. Ш. Исмагамбетова, О. Г. Штро
Омская гуманитарная академия
Северо-Казахстанский государственный университет

В статье рассматривается формирование коммуникативных компетенций у студентов, изучающих иностранный язык в современных условиях вуза, с помощью ИКТ технологий.

Ключевые слова: иноязычная компетенция, коммуникативные компетенции, дифференцированное обучение, информационно-компьютерные технологии.

**INFORMATION AND COMPUTER TECHNOLOGY AS AN
EFFECTIVE MEANS LEARNING A FOREIGN LANGUAGE**

L. Sh. Ismagambetova, O. G. Shtro
Omsk Humanitarian Academy
North Kazakhstan State University

The article deals with the formation of the communicative competence of the students who study a foreign language of modern conditions of high school, with the help of ICT technologies.

Keywords: foreign language competence, communicative competence, differentiated instruction, information and computer technology.

При обучении иноязычному общению часто возникают проблемы, связанные с созданием языковой среды, и в этом случае применение компьютерных и информационных технологий в обучении становится весьма актуальным и эффективным. Следует заметить, что сегодня в образовании это одна из актуальных и обсуждаемых тем. Компьютер становится неотъемлемой частью обучения, в том числе в изучении иностранного языка. Компьютерные технологии существенно расширяют возможности преподавателей по индивидуализации обучения, позволяют максимально адаптировать этот процесс к особенностям обучающихся.

Для того чтобы максимально эффективно обеспечить образовательный процесс, создаются различные мультимедийные учебники, электронные пособия, электронные тесты и т. п., широко используются возможности интернета. Все эти средства существенно улучшают усвоение теоретической базы языка и развивают некоторые виды речевой деятельности.

Успешность освоения иностранного языка во многом зависит от эффективности начального этапа обучения (Д. Гонзалес) [1]. В этот период студент

сталкивается с наибольшим количеством трудностей, связанных с усвоением ИЯ. И именно на начальном этапе формируется их базовая языковая компетенция, а также закладываются навыки речевой деятельности. На этом этапе в качестве дополнительного, консолидирующего приобретаемые на занятиях знания, может активно использоваться технология современных компьютерных игр на английском языке, а также различные игры онлайн и виды общения он-лайн.

С помощью ресурсов сети интернет в обучении иностранным языкам, интеграцией интернет-средств в учебный процесс возможно:

- формировать и совершенствовать навыки чтения, непосредственно используя материалы сети разной степени сложности;
- совершенствовать навыки аудирования на основе аутентичных звуковых текстов сети интернет, а также текстов, подготовленных учителем;
- совершенствовать умения письменной речи и навыки говорения;
- пополнять словарный запас, как активный, так и пассивный, лексикой современного английского языка;
- знакомить студентов с культуроведческими реалиями, включающими в себя речевой этикет, особенности речевого поведения различных народов в условиях общения, особенности культуры, традиций страны изучаемого языка;
- формировать устойчивую мотивацию иноязычной деятельности на занятиях при систематическом использовании аутентичных материалов и соблюдении принципа *связи с жизнью*.

Интеграция информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс приводит к изменению места и роли преподавателя в данном процессе, основной задачей которого становится не передача знаний и формирование навыков и умений, а стимулирование интереса, мотивации к усвоению языка, помощь в усвоении и поиске. Отношения со студентами строятся, главным образом, на принципах сотрудничества и совместного творчества.

В этих условиях наблюдаются тенденции увеличения доли самостоятельной индивидуальной и групповой работы, отхода от занятий с преобладанием объяснительно-иллюстративных методов обучения, увеличения объёма практических и творческих работ поискового и исследовательского характера.

Интернет-технологии призваны способствовать развитию индивидуальных образовательных траекторий: в большей степени адаптировать содержание учебного материала к индивидуальным особенностям обучаемых, уровню их знаний и умений. Преодолению сложностей усвоения большого объема знаний способствует включение в образовательный процесс не только интернет-ресурсов, но и других компьютерных технологий. Особенно важно правильно организовать самостоятельную работу студентов, когда происходит основное усвоение и отработка полученных на занятии навыков. Сегодня преподаватели активно используют электронные тренажеры и мультимедийные учебники, специально разработанные для закрепления и контроля языковых и речевых навыков.

При этом инструментарий преподавателей иностранного языка не исключает возможности применения компьютерных игр при обучении ИЯ в самостоятельной работе, таких, как, например, игра The Sims.

В наше время индустрия компьютерных игр по масштабу развития давно опередила кино и телевидение, прежде всего благодаря интерактивности. Игрок сам непосредственно участвует в действии и определяет его дальнейшее развитие. В этой связи мы должны учитывать, что именно активное участие обучающегося постулируется во всех современных формах обучения.

Конечно, компьютерная игра может сформировать необходимую часть языковой и речевой компетенции при условии сохранения языка оригинала. Например, все объекты дублируются графическим представлением и подписью, а действия непосредственно выполняются в игре. Часто объекты и действия проговариваются, а ситуация компьютерной игры в большей степени приближена к реальности, чем в учебной игре. Это, бесспорно, влияет на мотивацию обучающихся. В ситуации компьютерной игры проявляется более высокая степень мотивации: без языка не может быть достигнута цель игры (речь идет в основном о жанрах квеста, хорора и симуляторов).

Использование ресурсов сети интернет позволяет приблизить коммуникативную деятельность обучаемых к реальности, например, просмотр объявлений о покупке и продаже жилья при изучении темы «Квартира», выбор подходящего экскурсионного тура для темы «Свободное время. Путешествие» и др. Знакомства и общение в форумах приближают студентов к реалиям страны изучаемого языка, обогащают словарный запас идиомами, сленговыми выражениями, современной молодежной лексикой [2].

Компьютер позволяет предъявлять на экране дисплея элементы страноведческого характера, особенности окружения и обстановки. Очень удобны при этом мультимедийные презентации Power Point. Применение компьютерных презентаций на занятиях позволяет ввести новый лексический, грамматический, страноведческий материал в наиболее увлекательной форме, реализуя принцип визуальной наглядности, что способствует более прочному усвоению информации. Самостоятельная творческая работа обучающихся по созданию компьютерных презентаций позволяет расширить запас активной лексики, повысить интерес к изучению иностранного языка и культуры [3].

Большую помощь при обучении фонетике, формировании артикуляции, произносительных навыков, для повышения мотивации учащихся к изучению английского языка оказывает программа «Профессор Хиггинс. Английский без акцента» и ряд других учебных программ.

Необходимость применения современных образовательных технологий, и в том числе игровых, основанных на информационных технологиях, при обучении иностранному языку в частности, является насущным требованием сегодняшнего дня. Здесь имеются в виду не только современные технические средства и новые формы и методы преподавания, но и совершенно новый подход к процессу обучения, который помогает реализовать принцип интерактивного, коммуникативно-ориентированного обучения, обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию с учетом особенностей обучающихся, их уровня и склонностей, а также повышение их мотивации.

Библиографический список

1. Gonzalez, D. Teaching and learning through chat: a taxonomy of educational chat for EFL/ESL http://www.iatefl.org.pl/call/j_review15.htm
2. Владимирова, Л. П. Интернет на уроках иностранного языка // ИЯШ, № 3, 2002. — С. 39—41.
3. Полат, Е. С., Апатова, Н. В. Информационные технологии в школьном образовании. — М., 1994. — 224 с.

УДК 37.042.1

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Л. Ш. Исмагамбетова, О. Г. Штро
Омская гуманитарная академия
Северо-Казахстанский государственный университет

В статье рассматриваются вопросы преподавания иностранного языка в современных условиях вуза и формирования коммуникативных компетенций у студентов с нарушением слуха через дифференцированный подход и с помощью E-learning технологий.

Ключевые слова: иноязычная компетенция, коммуникативные компетенции, студенты с нарушением слуха, дифференцированное обучение, информационные технологии.

THE QUESTION OF THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT

L. Sh. Ismagambetova, O. G. Shtro
Omsk Humanitarian Academy
North Kazakhstan State University

The article deals with the teaching of a foreign language in modern conditions of high school and the formation of communicative competence of hearing-impaired students through a differentiated approach and using E-learning technologies.

Keywords: foreign language competence, communicative competence, hearing-impaired students, differentiated approach, information technology.

Обучение иностранным языкам в высшей школе на современном этапе требует новых подходов, так как вступление государства в Болонский процесс предполагает широкомасштабную подготовку студентов, готовых к обучению в рамках образования европейских университетов. Учитывая изменившуюся роль иностранного языка как средства общения и

взаимопонимания в мировом сообществе, современная методика направлена в сторону достижения осязаемых результатов, то есть подчеркивает необходимость усиления лексико-грамматических аспектов изучения языка. Представляется важным появление различных стратегий обучения. Чем больше будет альтернативных методических решений, тем плодотворнее будет поиск новых путей обучения предмету в целом.

Уходит корнями в прошлое система преподавания, не предполагавшая изучение иностранного языка как языка международного общения. Ее традиционные подходы не обладали коммуникативной направленностью, их результатом было пассивное владение языком — умение читать и переводить тексты.

Было исследовано свыше двухсот российских периферийных вузов и столько же техникумов, их выпускники могут читать литературу со словарем по специальности, могут воспроизводить заученные бытовые темы, но с трудом излагают свои мысли спонтанно на иностранном языке. В современных условиях специалисты с подобной подготовкой столкнулись с трудностями в осуществлении профессиональных контактов. Одна из основных причин возникшей ситуации состоит в недостаточной разработанности проблемы обучения иностранному языку в вузах с учетом специфики будущей профессии и требованиями современного рынка труда. Взяв во внимание изменившийся статус иностранного языка как средства общения и взаимопонимания в мировом сообществе, современная методика особо подчеркивает необходимость усиления прагматических аспектов изучения языка. Это значит, при обучении будет важным не только достижения качественных результатов в овладении иноязычным общением, но и поиск реального выхода на иную культуру и его носителей. Речь идет не просто о знании языка, а об умении использовать его в реальном общении, то есть о практическом владении языком. Владение английским языком особо актуально для молодых людей, входящих в жизнь, становится всё более важным, влияющим на их общественный статус.

Всё вышесказанное имеет прямое отношение и к лицам с нарушениями слуха, обучающимся в вузе и получающим высшее гуманитарное образование. Овладение английским языком будет способствовать их социальной адаптации, профессиональной востребованности.

Так как иностранный язык входит в перечень обязательных общеобразовательных дисциплин, установленный действующим Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования, то необходимо выявить возможности и определить особенности усвоения иностранного языка студентами с нарушением слуха, а также определить основные пути и методы их обучения английскому языку.

Ученые давно проявляли интерес к существующим взаимосвязям, между овладением родным языком при нарушении слуха и овладением иностранным языком при нормальном слухе (Л. С. Выготский, К. Г. Коровин, Ж. И. Шиф, И. А. Шаповал и др.) [1]. Между этими двумя процессами имеется сходство, порожденное тем, что в обоих случаях они протекают в условиях

целенаправленного, специально организованного обучения языку. Такое сходство становится более полным в случае обучения иностранному языку при нарушенном слухе; это позволяет говорить о специфической преемственности процесса обучения глухого или слабослышащего студента иностранному языку по отношению к процессу овладения им родным языком. Из этой преемственности, на наш взгляд, вытекают важные в методическом плане положения [2].

Важным условием для обучения глухих и слабослышащих студентов английскому языку является последовательная реализация в учебном процессе разработанных отправных методических положений, которая, в свою очередь, позволяет учесть своеобразие овладения языком при нарушенном слухе. Сюда можно отнести дифференцированный подход в обучении иностранного языка.

Для дифференцированного обучения английскому языку послужит изначальное разделение студентов по подгруппам двух видов по признаку наличия либо отсутствия у них начальных знаний с последующей необходимой корректировкой этого разделения, что обеспечит достаточную однородность составов подгрупп. Однородность составов подгрупп достигается при таком подходе, благодаря преимущественной общей направленности данного признака с другими признаками, которые связаны с нарушением слуховой функции у студентов и также могут влиять на комплектование подгрупп [3].

Базовый и дополнительный варианты программы начального курса английского языка для студентов с нарушениями слуха будут отвечать требованиям их дифференцированного обучения в подгруппах двух видов и учитывать ограничения по объему учебного времени, темпу овладения языком, доступному таким студентам, а также приоритетность целей, преследуемых ими при его изучении. Необходимо также проводить анализ результатов периодического тестирования знаний студентов, чтобы знать, на каком уровне владения они находятся и отвечают ли они программным материалом на всех стадиях обучения, располагать доступностью темпа овладения лексикой и грамматическими закономерностями английского языка, который задается предложенной в работе программой обучения.

Использование научно-методических разработок в области обучения лиц с недостатками слуха произношению и восприятию речи в сочетании с элементами фонетических методик английского языка при опоре на навыки, сложившиеся у студентов при овладении родной устной речью, позволит получить необходимые результаты в овладении ими устной английской речью с приближенным произношением и способностью слухозрительного восприятия знакомой лексики [4].

Сегодня использование информационных технологий — одно из условий успешного изучения иностранного языка. Современные информационные технологии должны быть эффективным инструментом, который облегчит усвоение знаний, сделает обучение интерактивным, коммуникативно направленным, интересным и активизирует инновационную деятельность преподавателей.

С распространением компьютеров владение английским языком, в частности, письменной формой открывает перед слабослышащими учащимися не меньше перспектив, чем перед обычными студентами. И в этом направлении следует интенсивно работать. Обучение чтению и письму на основе интерактивных средств поможет решить методические задачи на качественно новом уровне. Доступность информационных технологий приобретает особенно большое значение в системе обучения и социальной реабилитации глухих и слабослышащих студентов. Благодаря мультимедийным возможностям компьютера студентам будет легче воспринимать окружающий мир и развиваться интеллектуально. Кроме этого, новые информационные технологии, позволяющие легко варьировать громкость аудиоматериалов, могут быть использованы для тренировки слуха и для развития речевых навыков. А это играет огромную роль в системе социальной адаптации слабослышащих студентов. Использование сети интернет в образовании слабослышащих студентов также играет немаловажную роль, способствуя расширению их коммуникативных возможностей, создавая благоприятный эмоциональный фон, и тем самым развивает уровень мотивации к обучению. Важно, что студенты с нарушениями слуха, обращаясь к интернету, могут использовать в учебных целях практически любую образовательную среду. Преподаватель должен анализировать и отбирать для работы компьютерные программы, разрабатывать лексико-грамматические задания на основе E-learning технологий, определять их место, роль, способы включения в учебный процесс.

Обучение студентов с нарушениями слуха иностранному языку представляет одну из новых научно-педагогических проблем.

Дальнейшее исследование данной проблемы покажет возможность успешного усвоения глухими и слабослышащими студентами начального курса английского языка при их обучении методами, учитывающими своеобразие овладения языком при слуховых нарушениях и сочетающими подходы к обучению глухих и слабослышащих родному языку с подходами к обучению иностранному языку слышащих.

Библиографический список

1. Шаповал, И. А. Формирование учебно-познавательных действий слабослышащих школьников (при изучении грамматики): дис... д-ра пед. наук. — М., 2000.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 2001. — 367 с.
3. Коровин, К. Г. К вопросу обучения грамоте и орфографии в школе слабослышащих слуха // Изучение и обучение детей с недостатками слуха: Известия АПН РСФСР № 117. — М., 1961. — С. 111—132.
4. Ляховицкий, М. В. Методика преподавания иностранных языков. — М.: Высшая школа, 1981. — 159 с.
5. Леонтьев, А. А. Проблема опоры на родной язык и типология речевых актов // Вопросы психолингвистики и преподавания русского языка как иностранного / Под ред. А. А. Леонтьева, Т. В. Рябовой. — М., 1971. — С. 17—29.

**К ВОПРОСУ О КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ АСПЕКТЕ
В ПОДГОТОВКЕ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ ИСКУССТВА**

Ж. А. Калманова, И. А. Костюк
Омская гуманитарная академия

В статье рассматривается проблема выраженности коммуникативной толерантности и эмпатийных тенденций как составляющих элементов коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: коммуникативная толерантность, эмпатийные тенденции, коммуникативная компетентность, сопереживание, толерантная личность.

**THE QUESTION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE
AS PROFESSIONAL ASPECT IN TRAINING
OF UNIVERSITY GRADUATES OF ART**

Z. A. Kalmanova, I. A. Kostuk
Omsk Humanitarian Academy

In article the problem is considered of expressiveness of communicative tolerance and the empathy tendencies as the making elements of communicative competence.

Keywords: communicative tolerance, empathy tendencies, communicative competence, empathy, tolerance of the person.

В последнее десятилетие проблема толерантности стала одной из наиболее актуальных практически во всем мире, ведь резкий всплеск агрессивности и наличие жесткой конкурентнообразной среды порождают нетерпимость как ответную реакцию на происходящее в социуме. И если обсуждению этой проблемы уделяется достаточное внимание, то воспитание толерантности в процессе подготовки выпускников — это всегда интересный опыт. Формирование коммуникативной толерантности как личностного качества выпускников гуманитарных вузов вызывает закономерный интерес исследователей, преподавателей, что обусловлено ростом социальных ожиданий по отношению к системе высшего образования. Вместе с тем, несмотря на многоплановость исследования данного феномена, можно констатировать, что на сегодняшний день проблема формирования толерантного коммуникативного поведения далеко не решена. Одним из важнейших аспектов рассмотрения данной проблемы является целенаправленное формирование коммуникативной культуры взаимоотношений всех участников образовательного процесса. Отсюда

необходимой задачей является выявление механизмов и личностных ресурсов при организации толерантного пространства взаимодействия.

Эмпатия как способность «вживаться» в другого человека — фундамент любых эффективных межличностных контактов. Мы полагаем, что данное качество является необходимым личностным ресурсом, одной из основных психологических составляющих коммуникативной компетентности.

Таким образом, изучение коммуникативной толерантности и эмпатии у обучающихся искусству особенно важно, так как данные показатели отражают не только характеристики личности, но и являются своеобразным индикатором для определения уровня развития профессионально важных качеств и коммуникативной компетенции специалиста-выпускника.

Анализ источников на тему коммуникации позволил определить коммуникативную толерантность как интегральное образование, означающее психосоциальную характеристику личности с доминантной направленностью сознания на терпимое, бесконфликтное коммуникативное поведение, на особый, доброжелательный тип взаимодействия индивида с другими людьми. Наибольшую значимость в изучении этой проблемы представляют исследования К. Роджерса и Г. Олпорта, в которых впервые была представлена обобщенная характеристика толерантной личности с присущими ей параметрами: ориентация на себя, потребность в определенности, меньшая приверженность к порядку, способность к эмпатии, предпочтение свободы, демократии, знание самого себя, ответственность, защищенность [1].

В трудах отечественных исследователей связь толерантности и общения рассматривалась В. В. Бойко, П. Ф. Комогоровым, Л. И. Уманским, Г. П. Щедровицким и др. Так В. М. Гришук подчеркивает, что коммуникативная толерантность является внутренней основой коммуникации, ее регулятивным механизмом, объективным отражением взаимоотношений субъектов [2].

Толерантность, проявляющуюся индивидом в процессе общения с окружающими людьми, исследователи называют коммуникативной толерантностью. Среди основных подструктур данного качества выделяют интеллектуальную, ценностно-ориентационную, этическую, эмоциональную, характерологическую, функциональную.

Профессиональная коммуникативная толерантность находит свое проявление в обстановке, при взаимодействиях с людьми по роду трудовой деятельности и связана с такими чертами, как активность, добросовестность, стремление к преодолению трудностей. Общая коммуникативная толерантность обусловлена полученным жизненным опытом, свойствами характера, нравственными принципами, которые накладывают отпечаток на действия и поступки человека.

Еще одним качеством, способствующим эффективному построению межличностных отношений, в том числе и в профессиональной среде, является эмпатия. Изучением эмпатии занимались такие отечественные и зарубежные ученые, как А. А. Бодалев, В. В. Бойко, Т. П. Гаврилова, Ю. Б. Гиппенрейтер, А. Б. Орлов, К. Роджерс и др. Под эмпатией предлагается

понимать социально-психологическое свойство личности, механизм познания, т. е. акт, направленный на познание личности другого как высшей ценности [3]. В качестве особой формы эмпатии выделяют сопереживание или переживание субъектом тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек, через отождествление с ним, и сочувствие — переживание собственных эмоциональных состояний по поводу чувств. Рассматривая эмпатию, достаточно обратиться к наследию русских мыслителей, для которых вопрос относительно предпочтений разума или чувств, характерный для европейской философии, никогда не существовал. «Ведь в российской метафизике учением о душе, — пишет И. А. Костюк, — как некотором цельном и гармоничном образовании, не состоящем из двух половинок, а просто имеющем разные стороны, преодолевалась эта дилемма» [4, с. 146]. Человек познает мир по-человечески, именно поэтому само «стремление к познанию представляет собой сильнейшее чувство, даже страсть. Не случайно поэтому ещё в XVIII веке в значении слова «единомышленник» употреблялось «сочувственник».

Гипотеза исследования: существуют различия в уровне выраженности коммуникативной толерантности в зависимости от степени проявления эмпатийных тенденций выпускников художественных вузов.

Всего в эмпирическом исследовании приняли участие 26 человек. Мотивирование испытуемых осуществлялась путем сообщения обследуемым о возможной обратной связи и анонимности получаемых данных, а также личной заинтересованности в результатах эксперимента путем расширения знаний о самом себе, проверки своих коммуникативных и эмпатийных качеств. В ходе исследования были применены следующие методы: общетеоретические; психодиагностические (методика изучения общей коммуникативной толерантности В.В. Бойко и методика диагностики уровня эмпатийных тенденций И.М. Юсупова); методы математического анализа эмпирических данных, а именно тест Колмогорова-Смирнова, t-критерий Стьюдента.

Согласно проведенному анализу при помощи критерия Колмогорова-Смирнова на данной выборке обнаружено нормальное распределение по изучаемым признакам (коммуникативная толерантность и эмпатийные тенденции), следовательно, для дальнейшего анализа мы будем использовать параметрические методы сравнительной статистики: t-критерий Стьюдента.

Анализируя показатели отдельных шкал опросника коммуникативной толерантности (исключая общую толерантность), можно отметить, что наибольшую толерантность испытуемые проявляют по отношению к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми (шкала 8 опросника коммуникативной толерантности); наименьший уровень толерантности был продемонстрирован по шкале 3 и указывает на категоричность и консерватизм в оценках других людей.

С целью проведения сравнительного анализа и выделения зависимости между уровнем общей коммуникативной толерантности и уровнем развития эмпатийных тенденций последний аргумент был разделен нами на две группы: во-первых, показатели, характеризующие низкий и нормальный уровень

развития эмпатийных тенденций 36,00—62,00 балла согласно применяемому опроснику; во-вторых, уровень эмпатии, отмеченный как высокий от 63,00 до 74,00 балла. С целью оценки различия между средними значениями коммуникативной толерантности двух выделенных групп применялся t-критерий Стьюдента.

Таким образом, проведенное исследование позволяет утверждать, что эмпирическая гипотеза не была подтверждена в отношении различий в уровне коммуникативной толерантности у выпускников художественного вуза с разной степенью выраженности эмпатийных тенденций. Полученные результаты, на наш взгляд, объясняются малым объемом выборки, а также тем, что уровень развития коммуникативной толерантности не оказывает определяющего влияния на степень проявления эмпатийных тенденций. Данное качество, возможно, имеет больше внутриличностный аспект и указывает на то, насколько человек может прочувствовать своего оппонента и понять его, используя собственные навыки рефлексии. Коммуникативные же проявления описываемого процесса принятия партнера могут не исключать действия субъективных факторов, таких как эмоциональный фон, прошлый опыт, ассоциации, которые по какой-либо причине не удалось вовремя отрефлексировать, что, в свою очередь, могло помешать повышению уровня толерантности.

Стоит отметить, что для успешного профессионального функционирования необходимо сочетание внутри- и межличностного компонентов, и, как следствие, развитие и совершенствование уровня коммуникативных и эмпатийных качеств. Немаловажное значение в этом процессе будут иметь будущий опыт и возможность деятельности по самообразованию и совершенствованию в этой области. В целом обнаруженные показатели свидетельствуют о необходимости формирующей работы в сфере самосознания как на субъектном, так и на субъект-субъектном уровнях в целях оптимального развития и совершенствования коммуникативной и профессиональной толерантности обучающихся.

Библиографический список

1. Олпорт, Г. Природа предубеждения // Век толерантности. — 2003. — № 6. — С. 39—50.
2. Гришук, В. М. Формирование коммуникативной толерантности у студентов гуманитарных специальностей в вузе: дис. ... канд. пед. наук. — Киров, 2005. — 346 с.
3. Васильева, С. В. Ценностный мир личности: к истокам антропологии Макса Шелера. — Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2011. — 145 с.
4. Костюк, И. А. Духовность как ценность в управлении конфликтами // Ценности и оценки: проблемы философии и науки: Материалы 5-й Всероссийской научной конференции. — Смоленск, 2009. — С. 145—150.

К ВОПРОСУ О НАПРАВЛЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В 1930-е ГОДЫ

А. А. Кандул

Омский государственный педагогический университет

Статья посвящена содержанию отечественного школьного образования 30-х годов XX века. Большой вклад в изучение проблемы построения содержания внесли отечественные исследователи А. П. Пинкевич, А. Б. Залкинд, П. П. Блонский, А. Г. Калашников и др. Исследователи раскрывают сущность общего, трудового политехнического образования. Особое внимание уделено особенностям формирования единой системы знаний, умений и навыков.

Ключевые слова: отечественное образование, содержание обучения, политехническое образование, знания, умения, навыки, трудовой опыт, личный опыт, учебный план, программа.

THE ISSUE OF ORIENTATION OF EDUCATION IN 1930s

A. A. Kandul

Omsk State Pedagogical University

The article is devoted to the content of the national school of 30th years of XX century. Great contribution to the study of human problems have domestic researchers AP Pinkevich, AB Zalkind, PP Blonsky, AG Kalashnikov, etc. Researchers reveal the essence of the common labor polytechnic education. Particular attention is paid to the peculiarities of formation of a unified system of knowledge and skills.

Keywords: domestic education, learning content, polytechnic education, knowledge, skills, work experience, personal experience, curriculum, program.

История образования представляет особый интерес для современных исследователей. Как известно, история, раскрывающая тенденции трансформации образования, играет важную роль в развитии современного образовательного пространства. В рамках проводимого нами исследования особую важность представляет изучение содержания отечественного образования в разные периоды XX века. В данной статье мы предлагаем рассмотреть один из самых насыщенных периодов — 1930 годы.

По утверждению исследователей школы и педагогики, к началу 1930-х гг. жизнь выдвинула перед отечественным образованием ряд новых социальных и собственно педагогических проблем. В рассматриваемый период в стране утвердилась командно-административная система, требовавшая от школы подготовки высококвалифицированных специалистов с целью создания нового отечественного инженерно-технического корпуса, а также формирования послушной и конформной личности, которой было бы легко манипулировать в интересах правящей партийно-государственной элиты [7].

Советский педагог А. П. Пинкевич формулирует цель воспитания и общего образования в следующих словах: «содействовать всестороннему развитию здорового, сильного, активного, смелого, самостоятельно мыслящего и действующего, всесторонне знакомого с современной культурой человека-творца, человека-борца за классовые интересы пролетариата, следовательно, в конечном счете, за интересы всего человечества» [6]. А. Б. Залкинд в своём исследовании «Вопросы советской педагогики» характеризует советскую школу как школу, ставящую задачу воспитать молодое поколение в духе неустанной борьбы за коммунизм. В качестве основных принципов советской педагогики А. Б. Залкинд выделяет массовый сознательный коллективизм, творческий труд, активизм [2].

Указанные выше требования нашли отражение в партийно-правительственных постановлениях о школе 1930-х гг. В данный период выходит в свет «Закон о всеобщем обязательном начальном обучении», в 1931 году — Постановление «О начальной и средней школе», в котором констатировались слабая подготовка обучающихся, заключающаяся в том, что школа не даёт достаточного объёма систематических общеобразовательных знаний. В 1932 г. вышло Постановление «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе». В постановлении говорилось о том, что учебные предметы перегружены материалом, вследствие чего не происходит прочного усвоения и закрепления знаний. Проходивший в январе 1934 года XVII съезд Коммунистической партии ставил следующую задачу: «...осуществление всеобщего обязательного политехнического обучения в объёме семилетки...» [3]. Принятая в 1936 году «Конституция СССР» закрепляла право граждан на образование.

В перечисленных документах наблюдается явное противоречие между созданием доступной, качественной, устойчивой системой образования, тенденцией к формированию активной самостоятельной личности и реальностью, целью которой являлось, как подчёркивают исследователи, воспитание «людей-винтиков».

Вследствие выявленных тенденций в 1930-е годы было подробно рассмотрено содержание школьного обучения. Построение нового содержания было призвано устранить основной недостаток школьного образования в 1930-е гг. — отсутствие у обучающихся прочных систематических знаний основ наук. Недостаточный объём общеобразовательных знаний ставил проблему качественной подготовки кадров в техникумах и вузах. Поэтому в трудах исследователей начинает развиваться идея *общего, трудового, политехнического образования*, в которой содержание трактовалось как *единая система знаний, умений и навыков, тесно связанных с потребностями социально-политического развития страны*.

Важную роль в данном вопросе играет труд А. Г. Калашникова «Проблемы политехнического образования», в котором он рассмотрел пути, средства осуществления политехнического образования, вопросы объединения производительного труда с обучением, профессиональной ориентации учащихся. Под политехническим образованием исследователь понимает научно разработанный трудовой опыт, который приобретают в процессе работы на фабрике, в мастерской. В своих работах А. Г. Калашников раскрыл роль и

место общетехнических дисциплин в содержании политехнического образования, связь технических знаний с общеобразовательными, формирование политехнических умений при изучении основ наук. Однако в рассуждениях исследователя прослеживается явное противоречие, с одной стороны, просматривается чёткая регламентированность в построении содержания, ориентация на формирование конкретных знаний, а главное — навыков работы на производстве, с другой стороны, автор предлагает учитывать интересы и опыт учащихся. « Работа с обучающимися должна строиться по линии наполнения творческим конструированием и на включение в работу заводов и фабрик лишь в посильных для них формах», — подчёркивает педагог [4].

Вопросам политехнической подготовки в школе посвятил свои труды П. П. Блонский, подробно раскрывший связь политехнизма с современной наукой. В отличие от А. Г. Калашникова, исследователь предлагает включить в политехническую подготовку не только естествознание, но и коммунистическое воспитание. П. П. Блонский делает акцент на необходимости повышения качества содержания научного обучения в школе. Автор объявляет борьбу против разрыва между школьной и современной наукой, разрыва, по его мнению, еще не изжитого в школе [1].

Особого внимания в трудах П. П. Блонского заслуживает интересное высказывание о построении содержания обучения на основе мыслей людей. Возникает явное противоречие, т. к., с одной стороны, автор указывает на необходимость построения школьных программ на основе детских мыслей и детской внешкольной жизни, и в то же время настаивает на том, что мысли людей должны быть подчинены исключительно политике и производству, что в конечном итоге указывает на конкретные идеологические установки и с экономической точки зрения является очень выгодным для страны. Вот что писал исследователь по данному вопросу: «Наша школа поразительно слабо влияет на содержание политических мыслей наших школьников. Последние берут свои политические мысли главным образом из внешкольной жизни — семьи, текущей общественной жизни, пионерорганизации и т. д.». «Школьные программы, по мнению П. П. Блонского, должны быть органически связаны с участием детей в политической борьбе и политическом строительстве» [1].

Политехническая подготовка, по мнению П. П. Блонского, складывается из следующих элементов:

Знания:

- основные орудия и приемы ручного труда;
- основы по физике, машиноведению, химии;
- принципы построения и виды социалистического производства;
- задачи и цели социалистического строительства и его достижений;

Умения:

- рационально работать на производстве;
- социалистически работать на фабрике;

Навыки:

- подхода и обращения с машиной на производстве [1].

В связи с этим просматривается четкая направленность содержания на изучение научных основ производства, выработку чётких знаний о технике, умений и навыков работы с орудиями труда, рационализаторских, конструкторских способностей.

Разработанные и внедрённые в практику с 1 января 1932 года новые учебные программы и планы в основном были нацелены на прочное и систематическое усвоение детьми указанных выше знаний, умений и выработку соответствующих навыков. Помимо предметов, имеющих общеобразовательное значение, — родной язык, математика, естествознание, обществоведение, история, большое внимание уделялось программе по труду. В начальной школе данные программы включали работу с картоном, текстильным материалом, строительным материалом, сельскохозяйственные, электротехнические работы. В программы 5—7 классов включался общественно-производительный труд учащихся на предприятиях, а также изучение ими лесной промышленности, деревообработки, металлопромышленности, механической обработки металла [5].

Таким образом, декларировалась идея всестороннего развития здоровых, сильных, активных, самостоятельно мыслящих и действующих личностей. Содержание обучения строилось с учётом индивидуальности и возраста обучающихся. По мнению исследователей, в рассматриваемый период сложились все предпосылки к формированию целостного, обобщающего подхода к содержанию образования. Содержание рассматривалось как единая система знаний, умений и навыков, однако система ЗУН была тесно связана исключительно с потребностями государства, но не интересами обучающихся. Об этом свидетельствует трудовой и политехнический характер содержания обучения. Опыт, интересы, творчество обучающихся учитывались исключительно в рамках работы учащихся на заводах и фабриках.

Библиографический список

1. Блонский, П. П. Избранные педагогические произведения / под ред. Б. П. Есипова, Ф. Ф. Королева, С. А. Фрумова; сост. Н. И. Блонская, А. Д. Сергеева; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961.
2. Залкинд, А. Б. Вопросы советской педагогики. — Изд. 2-е, испр. и доп. — М.; Л.: Госиздат, 1930.
3. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и Пленумов ЦК. Т. 5. — М.: Политиздат, 1971.
4. Калашников, А. Г. Проблемы политехнического образования: избранные труды / сост. П. Р. Атутов и Т. А. Василькова. — М.: Педагогика, 1990.
5. Константинов, Н. А., Медынский, Е. Н., Шабаетов, М. Ф. История педагогики. — М.: Просвещение, 1974.
6. Пинкевич, А. П. Педагогика: опыт марксистской педагогики. — Изд. 6-е. — М.: Работник просвещения, 1930.
7. Уваева, Э. В. Классно-урочная система в педагогических теориях Я. А. Коменского, И. Ф. Гербарта, К. Д. Ушинского и отечественной дидактике с 1917 по 1990-е гг.: учеб. пособие. — Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования «Бийск. пед. гос. ун-т им. В. М. Шукшина». — Изд. 2-е, испр. — Бийск: БГПУ, 2008.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л. Г. Карпова
Омская гуманитарная академия

В статье обосновывается актуальность развития творческих способностей с учётом современных реалий. Излагаются представления о данном феномене, сложившиеся в психологии творчества. Описывается реализация программы развития творческих способностей младших школьников с использованием изобразительной деятельности.

Ключевые слова: творческие способности, изобразительная деятельность, программа развития творческих способностей.

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN USING OF VISUALARTS

L. G. Karpova
Omsk Humanitarian Academy

Development of creative abilities of personality is proved according to modern life condition. Presentations of this phenomenon formed in psychology of creation are stated. Describes the implementation of the program of development of creative abilities of the younger schoolchildren using of visual arts.

Keywords: creative abilities, visual arts, the program of development of creative abilities.

Современные реалии нашего времени диктуют свои правила, и молодым людям уже сложнее найти своё место в бурных волнах перемен. Сегодня недостаточно, чтобы выпускник вуза имел стабильные знания и был мотивирован на сферу успеха в профессиональной деятельности. Необходимо, чтобы молодые люди стали конкурентоспособными на рынке труда, а для этого уже с детства надо развивать у детей творческие способности, формировать навыки к решению нестандартных ситуаций, выработке оригинальных идей. Отсюда развитие творческого потенциала, творческих способностей с детского возраста имеет большое значение на перспективу в укреплении обороноспособности нашего государства, формировании гражданской позиции и укрепления силы духа россиян, достижений в рамках страны и на международной арене.

В психологической науке творческие способности понимаются как способность к осуществлению ситуативно нестимулированной деятельности, т. е. способность к познавательной самодеятельности (Д. Б. Богоявленская); как общая творческая способность, способная к преобразованию знаний (В. Н. Дружинин); составляющая креативности (Л. Б. Ермолаева-Томина) [6].

Мы предполагаем, что творческие способности можно определить как интегративное, динамическое образование, включающее когнитивный, эмоциональный и мотивационный компоненты, формирующиеся на основе творческих задатков и определяющие успешность выполнения любой деятельности, носящей творческий характер [2].

Развитие творческих способностей младших школьников — это динамический процесс, при котором происходит закономерное и качественное изменение структурных компонентов изучаемого феномена в процессе специально организованной деятельности.

Далее остановимся на понятии «изобразительная деятельность» и её значении в рамках развития творческих способностей детей.

Изобразительная деятельность может рассматриваться как целенаправленная, организованная и упорядоченная деятельность учащихся в сфере изобразительного искусства, включающая определенные способы, этапы, последовательность действий и операций, связанных с процессом культуросообразного изменения окружающего мира в различных областях (духовной, материальной, социальной) и базирующихся на научных знаниях, опыте, интуиции [3].

Изобразительная деятельность создаёт атмосферу праздника, где каждый ребёнок имеет возможность придумать новые образы, активизировать творческий потенциал, пробудить личное отношение к настоящему искусству, что способствует накоплению у него личного эмоционального опыта. Используемые средства изобразительной деятельности позволяют детям импровизировать в собственных творениях, развивать художественное воображение (фантазирование, сочинительство), побуждают ребёнка думать, анализировать, самостоятельно создавать оригинальные идеи, которые в дальнейшем он воплотит на бумаге. Интерес детей к замыслам, дружеское обсуждение, уважение к результатам деятельности другого как со стороны учителя, так и со стороны сверстников, желание создавать что-нибудь оригинальное и не похожее на другие работы, а также реализация своих творческих возможностей помогают детям проявить свою индивидуальность, готовность к самозменению. Всё это расширяет детский опыт, помогает накоплению новых знаний и впечатлений от восприятия искусства, что способствует развитию творческих способностей, повышению эффективности как творческой деятельности, в целом, так и изобразительной деятельности, в частности.

Поскольку в данной статье поднимается вопрос о развитии творческих способностей младших школьников посредством изобразительной деятельности, то вызывает интерес точка зрения П. Г. Василенко.

Так, творческие способности вышеуказанный автор представляет как интегративное качество личности, проявляющееся в ценностном отношении к творчеству в изобразительной деятельности, в способности самостоятельно создавать продукты творчества, которые развиваются в поисково-исследовательской, творческой деятельности и находят выражение в творческих результатах [3].

Кроме того, П. Г. Василенко отмечает, что в ситуации, когда изобразительная деятельность приносит наслаждение младшему школьнику и становится для него желанной, сам ученик начинает проявлять интерес к данному

виду деятельности и с удовольствием ею занимается. Мы разделяем точку зрения П. Г. Василенко и считаем, что действительно существует большая вероятность того, что в процессе художественно-творческой деятельности обучающийся совершенствует свой индивидуальный опыт, свои способности в области изобразительного искусства, развивает их и достигает тем самым высоких результатов.

На наш взгляд, существуют психолого-педагогические условия, влияющие на развитие творческих способностей детей. Остановимся на некоторых из них:

1. Подражание творческому взрослому, обладающему следующими качествами: потребностью развиваться, собственной уникальностью, оригинальным мышлением, интеллектуальной инициативой, гибкостью, свободой от стереотипов, эмоциональной гибкостью и хорошей импровизацией. Подражая творческому взрослому, младший школьник усваивает общественный опыт, осуществляет ориентировочно-исследовательскую, творческую деятельность, ориентируясь на творческий образец, и с помощью мыслительных операций с общественными предметами посредством изобразительной деятельности производит их преобразование.

2. Создание проблемно-поисковых ситуаций на занятиях с использованием изобразительной деятельности. Проблемная ситуация возникает при преднамеренном столкновении учителем жизненных представлений детей (или достигнутого ими уровня знаний) с научными фактами, для объяснения которых у них не хватает знаний и жизненного опыта. Отсюда проблемно-поисковая ситуация является закономерностью продуктивной творческой деятельности и обуславливает начало мышления, а сама активная мыслительная деятельность протекает в процессе постановки и решения проблемы. Следовательно, проблемная ситуация как необходимое условие в развитии творческих способностей учащихся приемлема на достаточно высоком уровне приобретенных ими знаний, умений и навыков в области изобразительного искусства.

3. Использование специальных рисунков через творческое взаимодействие внутренних ресурсов ребёнка и окружающей действительности. Например, использование правополушарного рисования и поступления информации извне без усиленной эксплуатации их вербально-логического левого полушария при равнозначной работе творческого образно-ассоциативного мышления. Пропорциональная совокупность работы мозга в процессе творческой деятельности определяет качественный рост творческих способностей личности на занятиях изобразительным искусством, в частности, специальным рисунком [1].

4. Создание потребностей учащихся к изобразительной деятельности, желание заниматься творчеством и создавать оригинальный продукт в рамках изобразительной деятельности, мотивировать младших школьников к развитию художественно-творческих способностей.

5. Использование нетрадиционных техник изобразительной деятельности, художественного искусства в развитии творческих способностей младших школьников, заключается в ситуации специально организованного восприятия картин, последующего активного включения ребёнка в разнообразные формы

ИЗО, использования материалов, инструментов, способов рисования, которые не являются общепризнанными, традиционными, широко известными [5; 7]. Это огромная возможность для детей думать, пробовать, искать, экспериментировать, возможность самовыражения в изобразительной деятельности. Нетрадиционные техники развивают у младших школьников воображение, творческое мышление, повышают их творческую мотивацию к созданию собственного творческого продукта, способствует появлению положительных эмоций.

6. Последовательная реализация принципов: принцип эмоционального комфорта, основанный на взаимном доверии учителя и учеников, безоценочности, принятии каждого ученика; принцип учёта возрастных и индивидуальных особенностей детей младшего школьного возраста; принцип развивающей интриги (создание неопределённых, затруднительных ситуаций, требующих разрешения, вызывающих у ребёнка потенциальную энергию, которая активизирует его творчество); принцип «отсутствия потолка».

Опираясь на индивидуально-психологическую теорию способностей Б. М. Теплова, а также на идеи Д. Б. Богоявленской, В. Н. Дружинина, Е. Л. Яковлевой и др., мы разработали специальную программу по развитию творческих способностей младших школьников. Мы полагали, что в процессе работы в рамках данной программы младший школьник способен разрушить стереотипы и жёстко фиксированные нормы и выйти за их пределы, создавая оригинальный продукт.

Работа в русле амплификации (обогащение детского развития) предполагала использование в рамках программы последовательно усложняющихся проблемных ситуаций, заданий, содержащих некую неопределённость, создание сказки с помощью красок и кисти, что стимулировало бы у младших школьников творческую активность и повышало их интерес к новому.

Логика построения развивающей программы предполагала выделение в ней трёх взаимосвязанных блоков.

Первый блок был направлен на осознание младшими школьниками эмоций и чувств, сопровождающих творческий процесс; овладение средствами эмоционального самовыражения; формирование эмоциональной децентрации. Обучающиеся рисовали пиктограммы, собственные эмоции и эмоции других, в соответствии с эмоциями выбирали цвет, форму.

Второй блок был ориентирован на развитие творческого мышления младших школьников, на развитие умений творчески мыслить посредством изобразительной деятельности.

Третий блок был направлен на осознание младшими школьниками своих личностных особенностей и оптимизацию отношения к себе окружающих.

В процессе творческой деятельности дети наблюдали за собственным творческим процессом, а учитель старался поощрять их за нестандартные идеи и желание создать что-то новое. Сфера успеха детей повлияла на их самооценку и самостоятельность в выборе методов, что также способствовало развитию творческих способностей.

Кроме того, изобразительная деятельность повлияла на критическое мышление младших школьников [8]. Выбирая патриотическую тему, дети,

опираясь на знания, полученные при общении с ветеранами, в ходе просмотров художественных фильмов, из литературных источников, интернета, изображали защитников Родины, военные действия через символы, с использованием нетрадиционных техник рисования [4].

При повторной диагностике в обеих исследуемых группах была выявлена положительная динамика развития творческих способностей у младших школьников, однако в экспериментальной группе данный феномен развивался более эффективно, эти дети стали более инициативными, изобретательными, легко шли на контакт, чаще использовали нетрадиционные техники рисования по сравнению с детьми контрольной группы. Следовательно, использование изобразительной деятельности как средства развития творческих способностей младших школьников способствует эффективному развитию данных способностей.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что изобразительная деятельность способствует развитию творческих способностей младших школьников, поскольку дети в рамках специально разработанной программы начинают мыслить нестандартно, видеть в обыкновенном творческий аспект, создают творческий продукт, выходя за рамки традиционного рисования. Практически в каждом детском рисунке прослеживается индивидуальность автора, которая накладывает отпечаток на его неповторимость и неоднозначность.

Библиографический список

1. Алексеева, И. В. Развитие художественно-творческих способностей студентов к декоративно-прикладной деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И. В. Алексеева. — М., 2005. — 40 с.
2. Антилогова, Л. Н. Внеучебная деятельность как фактор развития творческих способностей младших школьников / Л. Н. Антилогова, Л. Г. Карпова // Наука о человеке: Гуманитарные исследования. — № 3 (13) — 2013. — С. 71—77.
3. Василенко, П. Г. Педагогические условия развития творческих способностей учащихся к изобразительной деятельности // Теория и практика общественного развития. — №8. — 2012. — С. 148—151.
4. Каргаполова, Е. О. Патриотическое воспитание младших школьников на внеклассных мероприятиях // От синергии знаний к синергии бизнеса: сборник статей и тезисов докладов международной научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и преподавателей. — Омск, 2015. — С. 122—125.
5. Карпова, Л. Г. Психологические механизмы развития творческих способностей младших школьников // Сибирский педагогический журнал. — № 3. — 2015. — С. 135—140.
6. Карпова, Л. Г. Развитие творческих способностей младших школьников // Омский научный вестник. — № 2 (136). — 2015. — С. 137—139.
7. Карпова, Л. Г. Развитие творческих способностей младших школьников с использованием нетрадиционных техник изобразительной деятельности // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии. № 5 (38): сборник статей по материалам XXXVIII международной заочной научно-практической конференции. — М. : Изд. «Международный центр науки и образования», 2015. — С. 95—100.
8. Шамис, В. А. Развитие критического мышления младших школьников (на материале сравнения традиционной и развивающей технологий обучения): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / В. А. Шамис. — Казань, 2005. — 146 с.

**ОБУЧЕНИЕ ДВИГАТЕЛЬНЫМ ДЕЙСТВИЯМ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С УЧЕТОМ СОДЕРЖАНИЯ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ
КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ**

Е. А. Константинова
Сибирский государственный университет
физической культуры и спорта

Статья посвящена проблеме эффективного обучения двигательным действиям детей дошкольного возраста с учетом развития их коммуникативных умений. Автором предложено преломление содержания структурных компонентов коммуникативных умений применительно к процессу обучения двигательным действиям. Показана специфика реализации коммуникативных умений дошкольников в их двигательной деятельности.

Ключевые слова: обучение двигательным действиям, дети дошкольного возраста, коммуникативные умения, структурные компоненты коммуникативных умений.

**TRAINING THE MOVEMENTS OF PRESCHOOL
CHILDREN WITH THE CONSIDERATION
OF THE STRUCTURAL COMPONENTS
OF COMMUNICATION SKILLS**

E. A. Konstantinova
Siberian State University of Physical Education and Sport

The article is devoted to the problem of effective training the movements of preschoolers with the consideration of their communication skills level. The author suggests her vision of the communication skills content in relation to the process of training the movements. The paper shows the specifics of communication skills realization in motor activity of preschool children.

Keywords: learning the movements, preschool children, communication skills, structural components of communication skills.

В современных исследованиях проблем физического воспитания детей дошкольного возраста авторы обозначают проблемное поле, связанное с поиском способов и средств повышения эффективности процесса обучения движениям детей с учётом их личностного развития [2, 5, 7]. Авторами признаётся влияние средств физического воспитания на процесс развития личности ребёнка. В научных трудах В. Н. Шебеко обосно-

вана педагогическая стратегия формирования личности дошкольника средствами физической культуры [7]. Схожие подходы присутствуют и в других исследованиях. Так, например, Е. Н. Тоцкая экспериментально доказала влияние средств физической культуры, в частности, подвижных игр на становление коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста [5].

Таким образом, анализ научно-методической литературы позволяет сделать вывод о том, что средства физической культуры оказывают влияние на процесс формирования личности ребёнка. При этом остаётся неизученной «обратная связь», т.е. влияние коммуникативных умений и навыков на процесс обучения двигательным действиям. В связи с этим можно поставить следующую **цель исследования**: показать преломление содержания структурных компонентов коммуникативных умений применительно к процессу обучения двигательным действиям детей дошкольного возраста.

Исследователи, рассматривающие коммуникативные умения, зачастую выделяют в их структуре схожие элементы. Согласно исследованиям С. В. Проняевой, О. А. Черенковой, коммуникативные умения детей дошкольного возраста включают в себя три блока: информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные и аффективно-коммуникативные умения [4, 6]. На наш взгляд, данная структура соответствует трём сторонам общения (по Г. М. Андреевой): коммуниктивной, перцептивной и интерактивной [1]. Подчеркнём, что в данном случае Г. М. Андреева говорит о коммуникации как обмене информацией. Мы же, в свою очередь, рассматриваем коммуникацию шире, фактически подразумевая под термином «коммуникация» общение, которое с очевидностью не сводится только лишь к информационному обмену [3].

Анализ содержания коммуникативных компонентов и содержания двигательной деятельности дошкольников позволил выделить возможности реализации коммуникативных умений дошкольников в их двигательной деятельности, которые можно представить в виде таблицы.

На наш взгляд, указанная структура коммуникативных умений может быть использована в процессе обучения детей двигательным действиям с целью упорядочения форм, средств, методов и приёмов физического воспитания для эффективного формирования двигательного навыка.

Содержание структурных компонентов коммуникативных умений в обучении двигательным действиям детей дошкольного возраста

Компоненты коммуникативных умений	Содержание соответствующего компонента (по О. А. Черенковой)	Реализация коммуникативных умений в двигательной деятельности дошкольников
Информационно-коммуникативные умения (Информационно-коммуникативный компонент)	1. Умение начать, поддерживать и завершить общение, привлечь внимание собеседника	Мотивация к занятиям, общеразвивающие и строевые упражнения, подвижные игры, основные движения, игры-эстафеты, соревнования
	2. Умение ориентироваться в партнёрах и ситуациях общения (понять намерения)	Выбор водящего, выбор партнёра к предстоящей деятельности, общеразвивающие и строевые упражнения, игра, основные движения, расстановка и сбор инвентаря
	3. Умение употреблять средства вербального и невербального общения, использовать слова и знаки вежливости	Ритуалы приветствия, прощания, жесты, мимика, пантомимика, игровой и соревновательные методы, проблемные ситуации, имитационные упражнения, двигательно-творческие упражнения, музыкальное воздействие, кодирование, декодирование информации
Регуляционно-коммуникативные умения (интерактивный компонент)	1. Умение согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями партнёров	Строевые и общеразвивающие упражнения, упражнения в парах, основные движения, подвижные игры, игры соревновательного характера, игры-эстафеты
	2. Умение помогать партнёру и самому принимать помощь	Расстановка и сбор спортивного инвентаря и оборудования, упражнения в парах, общеразвивающие упражнения, подвижные игры, осуществление страховки по время выполнения основных движений
	3. Умение решать конфликты адекватными способами	Выбор водящего по считалке, компромисс, шутка, юмор, смех, одобрение, похвала
Аффективно-коммуникативные умения (перцептивный компонент)	1. Умение понимать чувства и переживания — свои и партнёра по общению	Игры на развитие эмоций и чувств, игровые задания на преодоление трудностей в обучении основным движениям, двигательно-творческие упражнения, поддержка вербальными и невербальными средствами
	2. Умение замечать и адекватно реагировать на эмоциональное состояние партнёра	Психогимнастика, релаксационные упражнения, игровые дыхательные упражнения, психомоторные игры, поручения, соревновательные моменты

Рассмотрим специфику реализации обозначенных ранее умений в двигательной деятельности детей дошкольного возраста.

«Умение начать, поддерживать и завершить общение, привлечь внимание собеседника». Данное умение позволяет детям осваивать правила и нормы

общения. Педагог его использует в образовательном процессе в виде ритуалов приветствия, прощания, в том числе и при обучении двигательным действиям. На наш взгляд, осваивая этот ритуал, дети учатся начинать процесс общения, осваивая при этом необходимые нормы и правила. Примером этого умения может быть построение в шеренгу перед педагогом (в начале и в конце занятия). В начале занятия общение начинается с приветствия, постановки цели, задач обучения. В конце занятия такой ритуал позволяет подвести итоги выполненных заданий, сообщить оценку детям о достижениях, полученных в ходе выполнения двигательной деятельности. Общение педагога и детей в этом случае носит сопутствующий характер по отношению к двигательной деятельности, в которой непосредственно происходит обучение двигательным действиям.

Умение привлекать внимание собеседника формируется при выполнении различных движений. Действительно, само движение — это уже что-то интересное, привлекательное как по его содержанию, так и по форме. Не менее важным это умение является при разучивании новых двигательных действий (как простых, так и сложных).

«Умение ориентироваться в партнёрах и ситуациях общения, умение понять намерения». В обучении движениям это умение актуально тогда, когда дети выбирают себе пару по заданным параметрам (по весу, росту, гендерному признаку) для предстоящей двигательной деятельности. Это умение значимо при выполнении строевых и общеразвивающих упражнений (особенно упражнения в парах), когда время на обдумывание действий и намерений партнёра минимально. Такая ситуация требует чёткой координации, быстроты реакции, интуиции.

«Умение употреблять средства вербального и невербального общения, использовать слова и знаки вежливости». В обучении двигательным действиям дошкольников педагоги часто используют специальные жесты, символы, сигналы. Невербальные средства общения позволяют контролировать и регулировать поведение, например, в подвижной игре. Особую роль в обучении движениям могут сыграть жесты. К ним относят выразительные движения головой, рукой или кистью, которые совершают люди в процессе общения. Жесты человека следует отнести к выразительным движениям. Они позволяют принимать информацию о движениях, лучше понять содержание, способ его выполнения. Жесты также используют в оценке и анализе двигательного действия, это позволяет сократить время высказывания, разнообразить словесную оценку.

«Умение согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями партнёров». При обучении детей движениям считаем важным умение согласовывать свои действия с действиями партнёров (сверстников). Полагаем, что это умение имеет особое значение в выполнении парных и коллективных физических упражнений. Так, например, данные коммуникативные умения необходимы при выполнении таких упражнений, как бросание и ловля мяча в парах, в общеразвивающих упражнениях, выполняемых в парах, в подвижных играх (водящий и другие игроки), в играх-эстафетах, играх соревновательного характера. Мнение, установки и потребности в этом случае демонстрируют результат совместной деятельности.

«Умение помогать партнёру и самому принимать помощь». Двигательная деятельность дошкольников чаще всего предполагает наличие двух

и более его участников. В обучении двигательным действиям часто используют страховку, поддержку, помощь, которую выполняет партнёр. Это актуально в подвижных играх, в которых закрепляются и совершенствуются двигательные умения и навыки, а также в упражнениях с партнёром.

«Умение решать конфликты адекватными способами». Конфликты рождаются там, где есть противоречие. Они, как правило, появляются при выборе направляющего, водящего в двигательной деятельности, например, в подвижной игре. Конфликтная ситуация также возникает в расстановке и сборе детьми спортивного инвентаря и оборудования. Среди методов и приёмов решения конфликтных ситуаций в обучении детей движениям, на наш взгляд, могут быть компромисс, шутка, юмор, смех, пословицы, поговорки, выбор водящего по считалке.

«Умение понимать чувства и переживания — свои и партнёра по общению». Очень ярко это умение демонстрируется при выполнении основных движений, в подвижных играх, играх-эстафетах, соревнованиях. Данное коммуникативное умение отражает эмоциональный компонент деятельности ребёнка и формирует его способность к эмпатии.

«Умение замечать и адекватно реагировать на эмоциональное состояние партнёра». Это умение, как и предыдущее коммуникативное умение, характеризует эмоциональный компонент в структуре коммуникативной деятельности. Двигательная деятельность детей дошкольного возраста очень разнообразна, поэтому она вызывает у них различные эмоции, как положительные, так и отрицательные. Причём большинство положительных эмоций способствует развитию успешности в овладении двигательными действиями, тем самым формируется способность к оценке, самооценке ребёнка. Отрицательные же эмоции позволяют преодолевать трудности в обучении, развивая при этом волевые качества личности дошкольника.

Рассмотрев преломление содержания структурных компонентов коммуникативных умений применительно к процессу обучения двигательным действиям дошкольников, мы действительно можем видеть, что успешность овладения двигательными действиями связана не только с наличием двигательного опыта (предшествующего) и развитием физических качеств детей, но и с уровнем развития общеучебных навыков, в том числе и коммуникативных.

Итак, результаты нашего исследования позволяют заключить, что процесс обучения двигательным действиям дошкольников может осуществляться с учётом содержания структурных компонентов коммуникативных умений. На наш взгляд, коммуникативные умения могут выступать ресурсом успешного освоения двигательных действий детьми посредством сотрудничества со взрослыми и сверстниками в совместной двигательной деятельности.

Библиографический список

1. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. — 5-е изд., испр. и доп. — М.: Аспект Пресс, 2008. — 363 с.
2. Дворкина, Н. И. Система формирования базовой личностной физической культуры ребенка на этапах дошкольного онтогенеза: автореферат дис. ...доктора педагогических наук: 13.00.04 / Н. И. Дворкина; [Место защиты: Адыг. гос. ун-т]. — Майкоп, 2015. — 46 с.

3. Константинова, Е. А. Концептуальные предпосылки развития коммуникативных умений у детей дошкольного возраста в процессе физического воспитания / Е. А. Константинова, Д. В. Константинов // Вестник Томского государственного университета. — 2015. — № 395. — С. 224—228.

4. Проняева, С. В. Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.07 / С. В. Проняева. — Екатеринбург, 1999. — 231 с.

5. Тоцкая, Е. Н. Направленное воздействие подвижных игр на развитие коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Е. Н. Тоцкая. — Волгоград, 2011. — 27 с.

6. Черенкова, О. А. Формирование коммуникативных умений детей 4—5 лет в игровой деятельности: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / О. А. Черенкова. — Пенза, 2008. — 28 с.

7. Шебеко, В. Н. Формирование личности ребёнка дошкольного возраста средствами физической культуры: автореф. дис. ...д-ра пед. наук

УДК [796.012.1:373.2]+316.776

К ВОПРОСУ О МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ СЛЕДСТВИЯХ КОНФЛИКТУАЛЬНОГО ОСМЫСЛЕНИЯ ПРОТЕСТНОГО ДВИЖЕНИЯ

Д. Ю. Костюк

Омский государственный педагогический университет

Протесты как разновидность социального конфликта рассматриваются многими современными социологами, историками и политологами. Представляется актуальным рассмотреть возможность применения конфликтной парадигмы к анализу социального протеста.

Ключевые слова: социальный конфликт, конфликтная методология, социальный протест, протестное поведение.

TO THE QUESTION OF METHODOLOGICAL CONSEQUENCES OF KONFLIKTUALNY JUDGMENT OF THE PROTEST MOVEMENT

D. Y. Kostyuk

Omsk State Pedagogical University

Protests as a kind of the social conflict are considered by many modern sociologists, historians and political scientists. It is represented actual to consider the possibility of application of a konfliktualny paradigm to the analysis of a social protest.

Keywords: social conflict, konfliktualny methodology, social protest, protest behavior.

50-е годы XX века в мировой практике стали временем, когда разнообразные акции социального протеста захлестнули многие страны мира. Протестное движение изучалось социологами, политологами, историками и властью, что позволяет нам рассматривать протест как многоаспектный феномен.

Не вызывает сомнений, что любые акции социального протеста направлены не только против чего-то, но и против кого-то, точнее, того социального субъекта, который, по мнению протестующих, создал обстоятельства, вызвавшие их недовольство. Любой участник протестной акции вступает в конфликт с кем-то — властью, ее отдельными структурами или представителями, работодателями, политическими оппонентами, идеологическими противниками и т.д. Истинность этого тезиса не вызывает сомнений. Протест может быть рассмотрен как форма конфликта, а значит, в их оценке может быть применен алгоритм конфликтологического осмысления данного феномена.

Если следовать методологии социологии конфликта, разработанной в трудах диалектиков — К. Маркса, Р. Дарендорфа, М. Вебера, функционалистов — Г. Зиммеля, Т. Парсонса, Р. Мертона, Л. Козера и др., а также теоретиков, интегрирующих идеи классиков социологии — это Н. Смелзера, Л. Крисберга и др., то рассматривать социальные протесты как негативные, дестабилизирующие и разрушающие общество события или альтернативно-позитивные не совсем правильно. Любая акция социального протеста может содействовать как разрушению, так и созиданию общества — это первое методологическое следствие конфликтуального осмысления социального протеста [1].

Вторым методологическим следствием выступает требование обязательности диагностики участников протестных акций. Как считают Ю. Е. Растов и В. А. Артюхина, следует выделять три основных разряда участников публичных протестных акций. К первому разряду могут быть отнесены отдельные личности, малые и крупные социальные группы, непосредственно противодействующие друг другу. Ко второму разряду участников публичных протестных действий относятся посредники, обеспечивающие связи между конфликтующими сторонами и существенно влияющие на ход и исход акций протеста. Наблюдатели, к которым могут быть отнесены представители силовых и иных структур власти, публика, симпатизирующая протестующим, принадлежат к третьему разряду участников массовых протестных акций.

При рассмотрении конфликта необходимо различать причины и повод или предлог протестных акций, что может быть рассмотрено как четвертое методологическое следствие.

Пятое следствие характеризуемой методологии тоже связано с пониманием причин протестных акций, хотя его суть — в признании обязательности разведения причин и мотивировок конфликтного поведения.

Отдельно хочется остановиться на необходимости уточнения смыслов категорий — «интересы» и «цели» участников протестных акций. В литературе можно встретить их употребление и как равнозначных [2], но нарушается тем самым один из основных заветов социологии конфликта — интересы конфликтеров всегда важнее их целей. При таком подходе — отождествлении интересов и целей — утрачивается возможность к разработке научно обоснованных рекомендаций по регулированию протестного движения. Цели участников протестных акций предопределены задачами, которые, как

представляется, могут быть решены в ходе данной акции. Ввиду этого исследователь имеет дело с многообразными целями, зачастую противоречащими друг другу, и не только сторон конфликта, но и участников. Невозможно в принципе добиться удовлетворения целей всех участников протестной акции. Интересы участников протестных акций — принципиально иное явление. Это их осознанные потребности, ставшие осмысленными ценностями. Интересы всегда первичнее целей. Цели производны от интересов. Цели призваны служить интересам, а не наоборот. Стремясь удовлетворить свои интересы, люди должны быть гибкими в постановке своих целей.

Ряд авторов отмечает, что имеющиеся типологии протестного движения выстроены в интересах исследований, в которых были предложены. Но ведь авторы типологий не посягают на уровень классификаций, где обязательным условием является наличие основания, в соответствии с которым и предложена классификация. Видится, что это вопрос спорный.

В 1990 году Г. И. Вайнштейн в работе «Массовое сознание и социальный протест в условиях современного капитализма» предложил свою типологию протеста, в соответствии с которой необходимо различать протест-действие и протест-настроение или то, что только должно реализоваться в каком-то действии.

Если попытаться представить социальный конфликт и протестное движение как формы выражения неудовлетворенных социальных интересов — ведь именно они рассматривались нами как причина социальной активности в обществе, то можно проследить их субординацию. Социальный конфликт — это более широкое понятие, которое наряду с традиционно принятыми способами решения — это переговоры, арбитраж, медиаторство или посредничество и компромисс, включает и протестное движение. Однако в протестном движении при анализе его форм можно выделить пассивный организованный протест или протест-настроение и активный организованный протест или протест-действие. Ряд авторов предлагает рассматривать как альтернативу организованному протесту — сопротивление, которое возникает как спонтанный протест и возможно в определенные периоды истории.

Из приведенной типологии видно, что категориальный аппарат требует дальнейшего осмысления. Происходит очень часто заимствование понятий, например, из технологий «цветных» революций, что приводит к размыванию содержания понятий. Так, в исследованиях категории «социальный протест», «протестное настроение», «протестная акция» и «протестное поведение» используются либо как синонимичные, либо весьма произвольно. В связи с этим, представляется, что социальный протест необходимо понимать как процесс, проходящий определенные этапы вызревания, развития и завершения.

По аналогии с конфликтом основными этапами социального протеста следует считать:

- во-первых, латентный протест, характеризующийся наличием социальных проблем, вызывающих скрытое недовольство населения;

- во-вторых, конфликтную ситуацию, которой свойственно осознание социальными субъектами необходимости решения волнующих их проблем и их подготовка к манифестированному выражению своего недовольства;
- в-третьих, конфликтный инцидент, под которым можно рассматривать протестную акцию, сопровождающуюся выдвижением соответствующих требований;
- в-четвертых, реакцию на произошедший инцидент, которая может принимать различные формы. Это может быть обращение к посредникам со стремлением заручиться их поддержкой.

Угасание протеста наступает в силу либо удовлетворения интересов протестующих, либо отказа протестующих от своих целей ввиду изменившихся обстоятельств.

Не совсем верно соглашаться с нередко встречающимися в современном политическом дискурсе трактовками социальных протестов как только негативных, дестабилизирующих, разрушающих общество событий. Хотя спустя десятилетия появился и термин «протестное движение», который стали использовать для характеристики массовых выступлений несогласных с социальным неравенством и осуществляемой политикой правящей элиты. И если формы выражения протеста в разных странах имели свою специфику, то идеологический концепт был единым — протест против насилия «тотального общества» над личностью. С того времени прошло более полувека, но именно признание нравственной дезорганизации общества и проблема социальной «потерянности» в нем личности является сущностной характеристикой протестного движения, прослеживающейся во всех его формах. Можно лишь уточнить, что личность есть то, что есть человек в действительности, а представление о ней складывается из анализа поступков, мотив которых содержит и нравственную составляющую. Итак, протестное движение, как и социальный конфликт, порождается неудовлетворенными социальными интересами. Но именно обращение к истории позволяет проследить основные направления в изучении этих феноменов.

Оценка протестного движения как ответной реакции на неудовлетворенные социальные интересы разделяется большинством как зарубежных, так и отечественных исследователей, хотя потенциал возможного фактического влияния на успешность решения этих задач требует дальнейшего изучения.

Библиографический список

1. Дудченко, В. С. Онтосинтез конфликта (к методологии исследования) / В. С. Дудченко // СОЦИС. — 1996. — № 10.
2. Сперанский, В. И. Управление и самоменджмент в конфликтных ситуациях / В. И. Сперанский. — М., 2001.

ТРЕНИНГ КАК СПОСОБ ПРЕОДОЛЕНИЯ КРИЗИСА СЕРЕДИНЫ ЖИЗНИ

И. А. Костюк, Н. С. Гилева
Омская гуманитарная академия

Кризис середины жизни — это особый возрастной этап в структуре жизненного пути человека, который может быть успешно преодолен лишь при условии осмысленного отношения к личностно значимым мотивам или потребностям, которые определены каждым как ведущие или основные. Именно поэтому тренинг, позволяющий выявить и активизировать оптимальные стратегии жизнедеятельности, может способствовать осмыслению человеком конструктивного пути преодоления кризиса середины жизни.

Ключевые слова: кризис середины жизни, тренинг, мотив достижений, мотив власти и мотив быть с другим человеком.

TRAINING AS WAY OF THE MIDLIFE CRISIS

I. A. Kostyuk, N. S. Gileva
Omsk Humanitarian Academy

Crisis of the middle of life is a special age stage in structure of a course of life of the person which can be successfully overcome only on condition of the intelligent attitude towards personally significant motives or requirements which are defined by everyone as leading or the main. For this reason the training allowing to reveal and intensify optimum strategy of activity can promote judgment the person of a constructive way of overcoming of crisis of the middle of life.

Keywords: crisis of the middle of life, training, motive of achievements, motive of the power and motive to be with other person.

Кризис, переживаемый личностью в интервале от 37 до 43 лет, именуется кризисом середины жизни. Этот возраст занимает особое место в структуре жизненного пути человека, так как на данный период приходится критическая оценка и переоценка достигнутого в жизни к этому времени.

Западные психологи проблеме кризиса середины жизни уделяли должное внимание на протяжении последних десятилетий, что позволило им отметить такую закономерность — кризис середины жизни более типичен для состоятельных людей, нежели для малоимущих и представителей рабочего класса. По их мнению, солидный счет в банке способен защитить его владельца от превратностей жизни, хотя материальное благополучие не всегда способно быть гарантом внутреннего комфорта. Именно среди лиц среднего класса достаточно много людей, обладающих высоким уровнем образования и хорошими интеллектуальными способностями. Значит, — склонны считать западные психологи, — их мечты и жизненные планы могли быть в юности

столь значительными, что воплотить их в реальность — сложная задача. Оценивая достигнутое, человеку свойственно идеализировать возможность, в качестве же способа достижения подразумевая раскрытие способностей как условие успешности личности.

В отечественной психологии отдельные авторы признают наличие кризиса 40 лет. Именно на это время приходится, как считают В. С. Братусь, В. И. Слободчиков и Г. А. Цукерман, изменения системы отношений, а Г. С. Абрамова, В. С. Братусь, Б. Ливехуд — образа-Я. Г. Шихи отмечают появление нового чувства времени и происходящие серьёзные изменения в семейной, социальной и профессиональной сферах. При этом К. Н. Поливанова склоняется к позиции, что «достоверных экспериментальных данных на этот счет не существует» [1, с. 249]. Авторы статьи придерживаются мнения, что социальная действительность способна предопределить специфику переживания человеком кризиса середины жизни.

Реалии современной российской действительности — это олигархический капитализм, для которого характерно слияние власти и богатства, их взаимопроникновение. Наиболее печальным свидетельством либеральных реформ в России является снижение уровня развития человеческого потенциала. Он измеряется тремя основными показателями: уровнем жизни, предстоящей продолжительностью жизни, уровнем образования — оценивается в диапазоне от нуля до единицы. С индексом развития человеческого потенциала 0,842 СССР занимал 20-е место в мире. В 2015 году этот индекс составил 0,798 — Россия вместе с Беларусью поделили 50-е место. Результатом либеральных реформ стало разрушение советской системы среднего и высшего образования. Вот лишь некоторые факты. Несколько десятилетий лучшие знания в мире по математике демонстрировали россияне, в 2015 г. они заняли 20-е место. А ведь именно подготовка в советской политехнической школе гарантировала качество выпускников отечественных вузов. Именно система высшего образования обеспечивала стране статус второй сверхдержавы мира. Теперь её место занимает новая парадигма образования, представленная в Болонской концепции. По сути, сломан механизм воспроизводства той культуры образования, который обеспечивал личности возможность не только сохранения социально-активной позиции в обществе до выхода на пенсию, но и ощущение психологического комфорта вследствие реальной востребованности в социуме. В новых социальных условиях ответственность за успешность личности на протяжении жизни легла, в первую очередь, на самого человека, только готов ли он к такой ответственности?

Итак, если кризис середины жизни — это реальность, то степень выраженности данного кризиса у каждого отдельно взятого человека зависит от тех личностно значимых мотивов, или потребностей, которые он определил для себя как ведущие, в обретенной на протяжении предшествующих лет жизни мудрости. Под мудростью предлагается понимать систему знаний, ориентированную на практическую сторону жизни и позволяющую выносить взвешенное суждение и давать полезные советы по жизненно важным вопросам. Мудрость жизни перекликается со смыслом жизнедеятельности, позволяющим проектировать и предвосхищать границы персональной реальности,

переживая её. «Именно переживание реальности предшествует оценке действительности, и лишь только потом происходит отражение идеального мира в понятиях» [2, с. 148].

Представленность личности в социальном окружении способствует приоритетности на уровне персоны одной из трех систем человеческих мотивов — мотив достижений, мотив власти и мотив быть с другим человеком или аффилиации позволяют прогнозировать выбор или тенденцию поведения. Значительный вклад в разработку данной проблемы был сделан К. Левиным, Дж. Аткинсоном, Д. Макклелландом и др. [3] В частности, Дж. Аткинсон предложил уточнить роль мотива в создании оригинальной модели действия или поступка, что позволило его последователям предложить внешнюю и внутреннюю доминанту. Ввиду многозначности термина «мотив», который может быть ассоциирован со всем набором детерминант, как внешних, так и внутренних, ввел понятие состояние мотивации. Данная позиция перекликается с исследованиями А. Н. Леонтьева, когда он предложил рассматривать ведущий мотив как особую смыслообразующую функцию, которая придает деятельности, действиям, целям и условиям деятельности определенный личностный смысл. Личность способна не только осознавать формирующиеся ведущие мотивы, но и формировать ведущие мотивы в контексте определенной ситуации и деятельности [4]. Так, на основе собственного понимания актуальности и значимости потребностей деятельность наделяется определенным смыслом, что позволяет затем её интерпретировать. Именно это обстоятельство позволяет рассматривать тренинг как способ в преодолении кризиса середины жизни [5]. А рефлексивные механизмы помогают собирать себя, ведь человеческое «Я» всегда живет только в регуляции, а значит, посредством выборов, которые помогают обрести целостность «обретение целостности — процесс, который может быть соотнесен со смыслом жизни отдельно взятого человека, в свою очередь, способный придать личности ощущение полноты и значимости» [6, с. 10]. Как видно из исследований В. Н. Кунициной, кризис середины жизни по-разному затрагивает людей с различными жизненными мотивами. Люди, ведомые в жизни мотивом власти, всегда в этом возрасте находят сферу для реализации своих целей. «Ведь поколение 40-летних становится авторитетом как для тех, кто моложе, так и для тех, кто старше их по возрасту. Вот почему именно эту возрастную категорию иначе называют поколением руководителей» [7, с. 503].

Понимание под мотивом власти стремление человека проводить свою волю вопреки сопротивлению других людей, тем самым проявлять свое могущество в действии, реализуя при этом потребность чувствовать себя сильным, позволяет усомниться, что задача возраста будет решена, а не отложена на ближайшее будущее, когда реально здоровье и социальное окружение не актуализируют её вновь. Утверждать, что кризис середины жизни категорией людей с ведущим мотивом власти пройден успешно, не представляется возможным. Ведь он просто отложен, хотя именно мотив власти порождает такой феномен, как алкоголизм. Итак, в данном случае не происходит осмысления задач возраста, а используемые защитные механизмы срабатывают по аналогии.

Категория лиц, мотивированных на достижение, оказывается в более сложном положении и гораздо острее переживает кризис середины взрослой жизни, считает В.Н. Куница. Возможно, это обусловлено тем, что мотив достижения, по определению Дж. Аткинсона, — это «способность испытывать гордость за достигнутое, которая придает человеку уверенность в собственных силах» [7, с. 491].

Действительно, особенностью людей с выраженным мотивом успешности деятельности является высокая самооценка в сочетании с твердой уверенностью в своем обаянии. В случаях резкого изменения социальной и жизненной ситуаций в сторону неуспешности уровень самооценки изменяется тем сильнее, чем продолжительнее будет полоса неудач. Это обстоятельство связано с тем, что ситуация достижения, имеющая временную протяженность и складывающаяся из отдельных результатов, оценивается человеком с точки зрения достижения общей конечной цели. Достигнутое же к середине жизни, то есть к 40—45 годам, является тем протяженным результатом, который рассматривается человеком как определенный уровень его жизненных достижений. Чем ниже оказывается достигнутое, по сравнению с уровнем притязаний и желаемым в период ранней взрослости, тем сильнее ощущается неудача, снижаются самооценка и уровень притязаний, обостряя кризис возраста даже на фоне внешне планомерного жизненного пути.

С другой стороны, мотивация достижения дает человеку силы справиться с трудностями в жизни, поскольку люди, имеющие высокий уровень потребности в достижениях, обладают и соответствующими личностными особенностями, такими как неудовлетворенность достигнутым, склонность сильно увлекаться работой, потребность изобретать новые приемы работы в исполнении самых обычных дел. Именно такое отношение к делу позволяет человеку, обратившись к целям, вновь обрести осмысленность своей жизни.

Библиографический список

1. Поливанова, Н. К. Возрастные кризисы / Н. К. Поливанова // Большой психологический словарь/ под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2006.
2. Костюк, И. А. Духовность как ценность в управлении конфликтами / И. А. Костюк // Ценности и оценки: проблемы философии и науки: Материалы 5-й Всероссийской научной конференции. — Смоленск, 2009. — С. 145—150.
3. Макклелланд, Д. Мотивация человека/ Д. Макклелланд. — СПб.: Питер, 2007.
4. Гилева, Н. С. Креативность в структуре жизненного самоопределения: монография / Н. С. Гилева. — Омск: Изд-во СибГУФК, 2012. — 144 с.
5. Липатова, Н. А., Черкевич, Е. А., Шаров, А. С. Тренинг преодоления жизненного кризиса: учебное пособие. — Омск: Изд-во ОмГПУ, 2008. — 76 с.
6. Костюк, И. А. Целостность как альтернатива внутриличностного конфликта // Социальные конфликты в истории России XX века: Материалы Второй Всероссийской научной конференции. Омск, 30 ноября 2006 г. — Омск, 2006. — С. 9—17.
7. Куница, В. Н. Межличностное общение / В. Н. Куница, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. — СПб: Изд-во Питер, 2002. — 544 с.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ КАК РЕЗУЛЬТАТ МЕЖПОКОЛЕНЧЕСКОЙ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ

И. А. Костюк, О. В. Попова
Омская гуманитарная академия

В статье рассматриваются ценностные ориентации студенческой молодежи, в соответствии с которыми молодые люди оценивают и выражают субъективное отношение к миру и к себе в нем. Ценностные ориентации, рассмотренные с позиции системного подхода, позволили выделить три аспекта — субъективный, интенциональный и объективный. Приводятся данные изучения ценностных ориентаций 1996 г. и 2016 г. студенческой молодежи.

Ключевые слова: ценность, ценностные ориентации, ценности с позиции системного подхода.

VALUABLE ORIENTATIONS OF STUDENT'S YOUTH AS RESULT OF INTERGENERATIONAL CONTINUITY

I. A. Kostiuk, O. V. Popova
Omsk Humanitarian Academy

In article valuable orientations of student's youth according to which young people estimate are considered and express the subjective relation to the world and themselves in him. The valuable orientations considered from a position of system approach have allowed to allocate three aspects is subjective, intentsionalny and objective. These studying are given youth of valuable orientations of 1996 and 2016 of student's.

Keywords: the value, valuable orientations, values from a position of system approach.

Выход России на мировой уровень — это и возможность использования новых механизмов обеспечения качества образования, с одной стороны, и необходимость соответствия международным рейтингам, с другой. Переход на стандарт четвертого поколения предполагает среди прочего необходимость обновления сложившейся формы работы и структуры по использованию и организации свободного времени студента. Более того, в числе условий, предопределяющих эффективное внедрение в образовательную сферу российского общества новаторств профессионального образования, предполагается выстраивание междисциплинарных связей в рамках исследовательских проектов с целью поэтапного погружения обучающихся в фундаментальные курсы [1]. Успешность данной задачи предполагает наличие в лице обучающегося активного субъекта образовательного процесса, чем и было продиктовано проведение исследования ценностных ориентаций студентов.

Реальность российской действительности последних двух десятилетий может быть охарактеризована как период активного реформирования, который

буквально обрушил национальные культурные традиции — коллективизм был значительно потеснен индивидуализмом как личностно-смыслообразующей ценностью. Хотя последние годы стали временем относительной стабилизации и возвращения к традиционно принятым в отечественном менталитете ценностям — патриотизм, духовность, которые, в свою очередь, определяют ценностный аспект личности, а не приоритет моральной как высшего уровня (Д. Деннетт).

Именно поэтому в оценке облика личности студента, его потенциала в обретении гражданственности, статусности в обществе и успешности в образовании стало традиционным обращение к изучению ценностных ориентаций, осуществляемого в трудах социологов и психологов. Именно в ценностных ориентациях раскрываются механизмы культурно-исторической, межпоколенной преемственности.

Еще полвека назад для гуманитариев вообще не стоял вопрос о межпоколенной преемственности, именно она обеспечивала гарант традиций, а новаторство лишь в незначительном объеме дополняло устоявшиеся обычаи, что и подтверждается П. А. Словцовым, когда он пишет, что трудно изменять обычаи, который в течение времени все сладил. В современном обществе, которое характеризуется как плюралистическое, нет единства в оценке происходящих перемен. Происходящие системные изменения сопровождаются ломкой прежних политических, экономических и социальных процессов — считает Т. И. Шнуренко, что в трансформирующемся обществе изменениям подвергаются и различные социально-психологические феномены, в том числе социальные нормы, ценности и ценностные ориентации. В то же время имеется пример Н. Е. Тихоновой, проводившей социологические исследования в 2008 г., которая пришла к убедительно обоснованному выводу, что ни переход к рыночной экономике сам по себе, ни социализация в новых условиях поколений, родившихся в годы «перестройки» и реформ, не привели к разрушению традиционалистского по сути экономического сознания. Более того, последние годы продемонстрировали, скорее, своего рода ренессанс этой модели.

Наличие столь альтернативных позиций авторов, с одной стороны, и необходимость решения задачи внедрение в образовательную сферу российского общества новаторств профессионального образования в плане подготовки студентов к осуществлению исследовательских проектов, с другой, предопределили решение задачи — осознания смыслообразующих аспектов личности студента, в их числе и ценностные ориентации.

Для того чтобы исследовать понятие «ценностные ориентации», необходимо рассмотреть понятие «ценность».

В современных научных представлениях под ценностью понимаются идеально-эталонные побуждения, цели и нормы деятельности человека, в соответствии с которыми индивид оценивает и выражает субъективное отношение, а также практически преобразует себя и мир [2].

Систематизировав все эти дефиниции, можно сформулировать определение ценности — это значимый для субъекта предмет (материальный или идеальный), способный удовлетворить его потребности и интересы.

Итак, личностное сознание всегда носит ценностный характер с той лишь особенностью, что приоритеты граждан формируются, с одной стороны, под воздействием идеалов общества, с другой, под контролем собственно бессознательного сориентированного на поддержание, в первую очередь, жизненно важных потребностей. Так, уровень первичных благ обретает первостепенную роль, а затем уже реализуются блага второго порядка — это свобода, справедливость и подобные им ценности [3]. Вообще, что касается свободы, то данная ценность может быть рассмотрена как условие, необходимое для «массового творчества», в том числе и студенческой молодежи. Именно свобода создает условия для перманентного выхода разума за границы достигнутого. Этот выход, если он происходит в масштабах значительной части социума и направлен на созидание, являясь в свою очередь важнейшим условием максимально возможного темпа развития страны.

Если обратиться к истокам изучения ценностей, то понятие «ценность» в социологии появляется уже у ее классиков: О. Конта, М. Вебера, Г. Спенсера, Э. Дюркгейма, К. Маркса, Дж. Дью, У. Томаса и Ф. Знанецкого. В XX столетии ценностная проблематика рассматривается в трудах таких известных западных социологов, как Ф. Адлер, Г. Беккер, П. Блау, Г. Блумер, П. Бурдьё, Н. Луман, Р. Мертон, Дж. Мид, Т. Парсонс, Ю. Хабермас, Дж. Хоманс, А. Шюц, М. Роккич. Как философская категория понятие «ценность» было введено в специальную философскую лексику в 60-е гг. XIX в. и соответствовало значимости чего-либо в отличие от существования объекта или его качественных характеристик (Р.Г. Лотце). Так, непосредственно были связаны «ценность» и «значимость», и начался процесс исследования «значимостной» природы, что позволило преодолеть отождествление: ценность не любая, а специфическая форма значимости, последовал вывод. И значимость — это не вещь, не сущий предмет — она открывается в отношении.

Это уточнение природы значимости породило необходимость выяснения вопроса о месте ценностного в мире. Предлагалось разместить ценности на небесах, в сфере права и морали, в душе человека, в его оценках и интуициях. И если западная философия отдает предпочтение праву и морали, то русская культура и философия тяготеют к целостной натуре человека. Уже в этом заложено кардинальное различие западной и русской культуры.

Продолжая традиции русской философии, в 70-е годы XX века изучением проблемы ценностей занимались: в социологии — В. А. Ядов, в культурологии — Н. З. Чавчавадзе, в психологии — Д. Н. Узнадзе. Н. З. Чавчавадзе определяет культуру как «мир воплотившихся ценностей». П. С. Гуревич представляет конкретную культуру как «комплекс определенных ценностей, образующих смысловое ядро феномена».

Н. З. Чавчавадзе различает ценности-цели и ценности-средства, которые он рассматривает с позиций культурно-творческой деятельности человека.

С. Ф. Анисимов предлагает выделять абсолютные ценности — это жизнь, здоровье, знания, прогресс, справедливость, гуманность и антиценности, к которым он относит: невежество, мистику и т. п.

Тема ценностей занимает существенное место в исследованиях М. С. Бургина и В. И. Кузнецова. Так, в монографии «Методологическое сознание в современной науке» рассматриваются ценности с позиций системного подхода, исходя при этом из необходимости систематизации самих определений ценности в отечественной философии [4].

Так, в ценностных ориентациях как в психологическом механизме с позиции системного подхода можно выделить три аспекта:

- субъективный, включающий такие ценности — жизненная мудрость, красота природы и искусства, познание, самостоятельность (как независимость в оценке и суждениях), свобода (как независимость в поступках и действиях), творчество. Данный аспект проявляется в том, что человек стремится к определенному состоянию внутренней жизни, самочувствию, переживанию конкретных чувств;

- интенциональный, или направленность на цель, включающий такие ценности — активная деятельная жизнь, интересная работа, любовь, наличие хороших друзей, хорошая обстановка в стране и мире, равенство. Интенциональный аспект ценностных ориентаций — это всё ценное, что есть для человека в самом процессе взаимодействия с окружающими людьми и предметами;

- объективный аспект содержится в следующих ценностях: материально обеспеченная жизнь, общественное признание, счастливая семейная жизнь, уверенность в себе, удовольствие и здоровье. Более всего объективный аспект ценностных ориентаций характеризует общекультурные ценности, цель жизни человека.

Субъективный, объективный и интенциональный аспекты ценностных ориентаций пронизывают три уровня регуляции личностного поведения. На самом высоком уровне (по степени обобщенности и времени) — детерминации, регуляции жизнедеятельности человека определяющую роль играют общечеловеческие и экзистенциальные ценности. Избирательность поведения и деятельности невозможна без смыслов, потому что «настоящая деятельность совершается тогда, когда человек понимает смысл и ценность своих действий» [5].

Проанализировав феномен ценностей, мы пришли к неизбежности отнесения этого понятия к трем различным группам явлений, что позволило предположить существование трех форм ценностей:

- первая, или общественные идеалы, выработанные общественным сознанием и присутствующие в нем обобщенные представления о совершенстве в различных сферах общественной жизни;

- вторая, или предметное воплощение этих идеалов в деяниях или произведениях конкретных людей;

- третья, или мотивационные структуры личности («модели должного»), побуждающие её к предметному воплощению в своем поведении и деятельности общественных ценностных идеалов.

Несложно заметить, что эти формы — приобщения и обособления — переходят одна в другую следующим образом: общественные идеалы усваиваются личностью и начинают в качестве «моделей должного» побуждать её активность, в процессе которой происходит предметное воплощение этих моделей.

Предметное воплощение ценности, в свою очередь, становится основой для формирования общественных идеалов и т. д. по бесконечной спирали.

В национальной культуре заложен механизм трансляции стандартов восприятия социально-политической и экономической действительности, а также социального и личностного поведения, но в эпохи радикальных перемен в трансляции ценностей могут возникать непредвиденные ситуации, которые, в свою очередь, оказывают влияние на ценностное сознание формирующейся личности, в числе которых оказывается, несомненно, и студенческая молодежь.

Под молодежью И. С. Кон предложил рассматривать социально-демографическую группу, выделяемую на основе совокупности возрастных характеристик, особенностей социального положения и обусловленных этими аспектами социально-психологических свойств.

На протяжении последних пятнадцати лет проблемой ценностей молодежи занимались уже названная Н. Е. Тихонова, М. К. Горшков, Е. И. Пахомова, отмечая, что западные стратификационные принципы не подходят для современного российского общества, а именно: набор ценностей, который устраивает всех представителей группы в той или иной мере, допустимой для удержания группы от распада, выступает группообразующим признаком.

В. А. Ядов отмечает, что ближайшее окружение является приоритетной ценностью для населения России, «микроуровневая» идентичность создает впечатление стабильности, с одной стороны, с другой стороны, такой тип идентичности усиливает отчуждение от государственных институтов. Эту идентификацию можно расценить и как «уход в себя», нежелание принимать решения и нести за них ответственность.

В 2016 г. было проведено исследование ценностных ориентаций студенческой молодежи 17—18 лет, все обучаются в высших и средних профессиональных учебных заведениях. Выборка составила 106 человек. Аналогичное исследование было проведено в 1996 и 2004 годах среди студентов Омского государственного аграрного университета. Выборка составила соответственно 163 человека и 70 человек [6].

В ценностных ориентациях студенческой молодежи как в психологическом механизме с позиции системного подхода можно выделить три аспекта, которые представлены в таблице, исходя из количества набранных баллов по значимости в рассмотренных выборках.

Ценностные ориентации молодых людей

1996 г.	2016 г.
Субъективный аспект — 85 баллов	Субъективный аспект — 80 баллов
Интенциональный аспект — 44 балла	Интенциональный аспект — 44 балла
Объективный аспект — 42 балла	Объективный аспект — 47 баллов

Ценностные ориентации молодых людей в профессиональной деятельности сосредоточены на желании стать хорошим специалистом и устроиться на высокооплачиваемую работу. Менее важными критериями привлекательности

будущей работы для молодых людей выступают максимальное использование своих знаний и возможностей для карьеры, высокие технологии, творческий, интересный характер самой деятельности.

Значительная часть молодёжи признаёт в качестве определяющей роли достижения жизненного успеха положение родителей. Причём удельный вес таких респондентов в общей массе студенческой молодёжи по сравнению с 1996 г. увеличился на 22 %. Зато возросла на 6 % доля тех, кто считает важным условием успеха хорошее образование. Правда, это не согласуется с его малой привлекательностью для молодых людей касательно их будущей профессии. Возможно, в этом проявляется распространённое противоречие между признанием человеком роли образования «в принципе» и желанием прилагать собственные усилия, чтобы получить его. Следовательно, высшее образование, хотя и рассматривается в качестве средства достижения успеха и благополучия, само по себе высокой целью для молодёжи не является.

Можно сказать, что для студентов образование выступает как не терминальная, а инструментальная ценность — образованность. Молодые люди понимают, что высшее образование — это возможность иметь в будущем интересную работу, возможность для самосовершенствования.

Общественные преобразования, с одной стороны, ведут к девальвации традиционных общественных ценностей, ценностных установок. С другой стороны, эти преобразования способствуют развитию нового, ценностного сознания и поведения, что и было выявлено посредством тестирования

Среди современных молодых людей развивается отчуждённость от социального целого, ощущается потеря традиционных молодёжных ориентиров, имевшихся ранее. Однако наряду с определёнными жизненными личностными ценностями молодёжь выделяет, хотя в значительно меньшей степени, и проблемы общественного характера. Следует подчеркнуть, что сами по себе ценности и идеалы молодёжи носят смешанный амбивалентный характер — есть и доля личного, и доля общественного. Общественные интересы при этом отодвинуты на периферию молодежного мировоззрения.

Библиографический список

1. Еремеев, А. Э. Научно-исследовательская деятельность гуманитарного вуза: проблемы и решения / А. Э. Еремеев, О. В. Волох, В. И. Трушляков // Наука о человеке: гуманитарные исследования. — 2008. — № 2. — С. 99—103.
2. Философский словарь / авт.-сост. С. Я. Подопригора, А. С. Подопригора. — Изд. 2-е, стер. — Ростов н/Д: Феникс, 2013. — С. 367.
3. Костюк, И. А. Свобода как ценность в условиях модернизирующегося общества (на материалах изучения ценностей студенческой молодежи) // X Никулинские чтения: «Модели участия граждан в социально-экономической жизни российского общества»: сборник статей в 2 ч. — Ч. 2; под ред. д-ра филол. наук, профессора А. Э. Еремеева. — Омск: Изд-во ОмГА, 2016. — С. 183—187.
4. Бургин, М. С. Методологическое сознание в современной науке / М. С. Бургин, В. И. Кузнецов. — М.: Аспект-Пресс, 1994. — 304 с.
5. Гилева, Н. С. Креативность в структуре жизненного самоопределения: монография — Омск: Изд-во СибГУФК, 2012. — 144 с.

К ВОПРОСУ О ФАКТОРАХ ЦЕЛОСТНОЙ ЛИЧНОСТИ

И. А. Костюк, О. В. Довгань
Омская гуманитарная академия

В данной статье рассматривается актуальный вопрос психологических особенностей формирования целостной личности в студенческом возрасте в условиях современного общества, описаны результаты анализа литературных источников по данной проблематике.

Ключевые слова: целостная личность, жизненный путь личности, концептуализация жизненного пути, жизненные экзистенции, субъективное благополучие.

THE QUESTION OF FACTORS OF THE COMPLETE PERSONALITY

I. A. Kostuk, O. V. Dovgan
Omsk Humanitarian Academy

This paper deals with the urgent issue of Psychological features of formation of the whole person in the student's age in today's society. The paper describes an analysis of the literature on this subject. The article describes the results of empirical research integrity of the individual. This paper uses methods of mathematical statistics, cluster, factor and regression analysis.

Keywords integrated personality, life personality conceptualization of life's journey, life existence, subjective well-being.

Современную ситуацию социально-общественного развития можно охарактеризовать как период постоянных изменений, происходящих на уровне как отдельных стран, так и планеты в целом. Множество эпитетов характеризуют современный этап: это эпоха постмодерна, модернизации, глобализации, которые при всей уникальности имеют общую составляющую — отказ от традиционных ценностей национальной культуры, — это коллективистское начало и провозглашение ценностей западной либеральной модели, когда личность рассматривается через приоритет индивидуализма. Не сосредотачиваясь на оценке происходящего — переоценке ценностей, хотелось бы уточнить, что происходящая переоценка ценностей всегда сопровождается изменениями в мировоззрении отдельно взятого человека. А значит, успешность в обретении личностного статуса зрелой личности будет зависеть от внедряемых психолого-педагогических технологий, целью которых является формирование психических новообразований личности, соответствующих современной социальной ситуации развития.

Целью нашей статьи является теоретический анализ литературных источников по проблеме формирования целостной личности в студенческом возрасте.

Обратившись к теории вопроса развития личности, можно отметить, что феномен личности исследовался различными психологическими школами.

Авторы придерживаются мнения, что в свете современных реалий наиболее востребованной парадигмой является созданная представителями гуманистической психологии в 50-х годах XX в., сформировавшаяся как противопоставление редуционистскому и механистическим течениям психоанализа и бихевиоризма.

Основными представителями направления можно назвать Г. Олпорта, А. Маслоу, Р. Мэя, Э. Фромма, К. Роджерса, Д. Леонтьева и других [1]. Всех их объединил важнейший вопрос — формирование целостной личности. В гуманистической психологии человек рассматривается с точки зрения его ценностей и возможностей, его субъектности и осознанности. В этой парадигме движущий центр личности находится не в бессознательных мотивах и не в стимулах окружающей среды, а в целостности человеческого существа и способности к осуществлению свободного выбора [2].

«Именно этой позиции — целостному отношению к восприятию мира — придерживались русские философы экзистенциального направления, ставшие проводниками сущности и олицетворением русской культуры, породившей их мировосприятие», — считает И. А. Костюк [3, с. 146]. В своей философской автобиографии Н. А. Бердяев писал: «Помимо всякой философской теории, всякой гносеологии, я всегда осознавал, что познаю не одним интеллектом, не разумом, подчиненным собственному закону, а совокупностью духовных сил, также своей волей к тождеству смысла, своей напряженной эмоциональностью» [4, с. 98]. Целность мировосприятия в русской философии служила своеобразной гарантией того, что результатом познания действительно является истина. И ведь вопрос об истинности для русской философии был важен не сам по себе. Русские мыслители отвергали идею божественного предопределения, согласно которой познание истины есть результат особого расположения Всевышнего, особый знак тому, кто получает эту истину в личное пользование. Не разделяя гносеологические и моральные проблемы, русские мыслители оставляли право выбора на поступок за человеком, что и рассматривается в трудах М. Бахтина.

На идеях экзистенциальной философии, содержащихся в творческом наследии С. Кьеркегора, М. Хайдеггером, Э. Гуссерля, К. Ясперса, Ж.-П. Сартра, М. Бубера и др. возникла экзистенциальная психология. Среди представителей экзистенциального подхода в психологии можно перечислить таких психологов, как Р. Мэй, Э. Фромм, В. Франкл, А. Лэнгле, Р. Кочюнас, Д. Леонтьев.

Итак, не вдаваясь в тонкости имеющихся типологий, мы разделяем позицию Д.В. Пивоварова, предложившего определение всякой целостности на основе характера связи и степени слитности ее частей. Целостность является единством частей, их общим синтетическим качеством, части же, взятые в отдельности, представляют собой разрозненные носители элементов этого качества, выступающего как потенция.

И.А. Беляев осмелился предположить, что ближе всех к пониманию подлинной сути человеческой целостности подошел А. Сервера Эпиноза, утверждавший, что человек — это существо, которое, занимая особое место среди животных, как индивид становится личностью в силу своей свободы и коммуникабельности и через свои пространственно-временные измерения проецирует

себя в мир как образ Бога» [5]. Тем не менее, человек, как отмечает М. Шелер, есть нечто столь обширное, многообразное, что всем известные его определения вряд ли могут считаться удачными, а потому разумно ограничиться констатацией того, что он целостен и что частичное его видение заведомо ущербно.

Гармоничная целостность человека представляет собой подлинное единство, завершенную согласованность, сонастроенности всех природных, социальных и духовных составляющих ее сущности. Таким образом, целостная личность — это личность, компоненты которой согласованы, а значит, духовное, естественное и социальное находятся в единстве.

Важной характеристикой гармонично целостной личности является высокий уровень субъективного благополучия. Большинство работ, посвященных психологическим вопросам качества жизни, содержат описание тех сфер жизнедеятельности, на которые обычно направлено внимание исследователей [6].

Наиболее системно проблему человеческого благополучия с психологической точки зрения решает К. Рифф, которая предлагает обобщенную модель субъективного благополучия человека из шести составляющих:

1) положительное отношение человека к себе и своей прошлой жизни (самопринятие — Self-Acceptance);

2) наличие целей и занятий, добавляют смысл жизни (цели в жизни — Purpose in Life);

3) ее способность выполнять требования повседневной жизни (компетентность — Environmental Mastery);

4) чувство важности непрерывного развития и самореализации (личный рост — Personal Growth);

5) отношения с другими, пронизаны заботой и доверием (позитивные отношения с другими — Positive Relations with Others);

6) способность следовать собственным убеждениям или автономность [7].

Анализируя теоретические источники по вопросу формирования целостной личности студента, считаем, что важным психологическим новообразованием этого возраста является осмысление жизненного пути. Жизненный путь личности является одной из самых распространенных междисциплинарных проблем современного человекознания, которой занимаются различные науки — философия, психология, этнография, история, социология и др.

Исследование проблем жизненного пути личности происходит в основном в рамках психологических подходов, для которых характерной особенностью методологии является попытка отойти от констатации внешних проявлений психики. Термин «жизненный путь» предложила Шарлотта Бюлер в начале XX века, проведя аналогию между процессом жизни и процессом истории и объявив жизнь личности «индивидуальной историей». Наиболее полно в отечественной психологии концепция жизненного пути рассматривалась в трудах С. Л. Рубинштейна и Б. Г. Ананьева. Современные отечественные исследователи этой проблемы — это К. А. Абульханова-Славская, А. А. Кроник и др.

Идеи С. Л. Рубинштейна во многом перекликаются с идеями экзистенциальных психологов. Так же, как и они, он считает высшую степень развития

личности — свободу существования индивида и способность к принятию своей ответственности за свои поступки.

Б. Г. Ананьев первым в отечественной психологии использовал понятие «субъективная картина жизненного пути», подчеркивая, что жизненный путь — это история формирования и развития личности в данном обществе. Индивидуальный аспект жизненного пути человека в исследованиях Б. Г. Ананьева не нашел достаточного освещения.

Эмпирическое исследование целостной личности можно осуществить, опираясь на предложенные описания А. Лэнгле, а именно: самотрансценденции, самодистанционирования, свободу и ответственность можно диагностировать как осмысленность жизни [8]. В качестве основных психодиагностических инструментов, которые вошли в состав операционной модели, в данном исследовании используется и опросник «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Н. Н. Лепешинского, а также тест СЖО (смыслжизненных ориентаций) Д. Леонтьева, методика «Шкала экзистенции» (тест ШЭ) А. Лэнгле и К. Орглер.

Подводя итог обзору результатов нашего исследования, отметим, что нами был проведен теоретический анализ литературных источников по проблеме формирования целостной личности в студенческом возрасте. В нашей работе целостность рассматривается как гармоничная характеристика. Гармоничная целостность человека представляет собой подлинное единство, завершенную согласованность, сонастроенность всех природных, социальных и духовных составляющих личности.

Библиографический список

1. Лэнгле, А. Фундаментальные мотивации человеческой экзистенции как действенная структура экзистенциально-аналитической терапии / In: *Psichoterapija (Moskwa)* 2004. — № 4. — С. 41—48.
2. Экзистенциальная психология. Экзистенция / Пер. с англ. М. Занадворова, Ю. Овчинниковой. — М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. — 624 с.
3. Костюк, И. А. Целостность как альтернатива внутриличностного конфликта // Социальные конфликты в истории России XX века: Материалы Второй Всероссийской научной конференции. Омск, 30 ноября 2006 г. — Омск, 2006. — С. 9—17.
4. Костюк, И. А. Духовность как ценность в управлении конфликтами // Ценности и оценки: проблемы философии и науки: Материалы 5-й Всероссийской научной конференции. Смоленск, 2009. — С. 145—150.
5. Беляев, И. А. Целостность человека в аспекте взаимосвязи его способностей и потребностей: опыт типологизации: автореф. дис. ... д. филос. наук. — Челябинск, 2012. 09.00.13 — философская антропология, философия культуры
6. Гилева, Н. С. Креативность в структуре жизненного самоопределения: монография — Омск: Изд-во СибГУФК, 2012. — 144 с.
7. Лепешинский, Н. Н. Адаптация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф / Н. Н. Лепешинский // *Психологический журнал* [Электрон. ресурс]. — 2007. — № 3. — Режим доступа: <http://elibrary.miu.by/journals!/item.pj/issue.15/article.3.html>. — Дата доступа: 09.05.2016.
8. Шкала экзистенции (тест ШЭ) А. Лэнгле и К. Орглер. Методика для диагностики осмысленности жизни. Источник: <http://psycabi.net/testy/641-shkala-ekzistentsii-a-lengle-i-k-orgler>

**СОЗДАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА
ДЛЯ ТВОРЧЕСКОЙ РАБОТЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

Е. В. Кулакова
Омская гуманитарная академия

В статье описаны принципы создания заданий-раскрасок как дидактического материала для работы школьников младших классов при изучении счёта в пределах 100. Показано, что учет эффекта цветотерапии ведет не только к улучшению математических навыков, но и к улучшению психоэмоционального состояния школьников.

Ключевые слова: обучение математике, дидактические материалы, задания-раскраски, младшие школьники.

**CREATION OF DIADAKTICHESKY MATERIAL
FOR CREATIVE WORK OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS
AT MATHEMATICS LESSONS**

E. V. Kulakova
Omsk Humanitarian Academy

In article the principles of creation of tasks coloring as didactic material for work of school students of elementary grades when studying the account within 100 are described. It is shown what keeps account of effect of a tsvetoterapiya not only to improvement of mathematical skills, but also improvement of a psychoemotional condition of school students.

Keywords: training in mathematics, didactic materials, tasks coloring, younger school students.

Изучение математики в начальной школе является фундаментальной основой для получения знаний по ряду основных предметов образовательной программы. Поэтому задачей учителя начальной школы является помочь овладеть учащимся системой математических знаний и умений, необходимых для углубленного изучения математики в дальнейшем образовании. Учитель на уроках математики не только дает основы математических понятий, действий, алгоритмов решения задач, примеров, но и учит школьников осознавать причинно-следственные связи, рассуждать и логично мыслить.

Как показывает практика, творческий подход к учебному процессу со стороны учителя, а также грамотное использование учебного и дидактического материала приводят к хорошим показателям обучения у школьников.

Одним из творческих подходов учителя к изучению математики можно назвать применение дидактических материалов, основанных на принципах использования метода цветотерапии.

Дидактический материал представляет собой картинку (сказочный сюжет, персонаж из сказки), по полю и персонажам всей картинки расписаны примеры. Школьнику нужно решить пример, найти в таблице соответствие полученного ответа и цвета, в который нужно раскрасить фрагмент картинки.

Математические карточки-раскраски составляются учителем в соответствии с темой урока, их можно использовать для выполнения домашней работы для повторения и закрепления ранее изученного материала, а также при изучении нового материала.

Главные задачи использования подобного дидактического материала — привлечение ребенка к выполнению математических заданий, используя его собственную любознательность, включение в познавательный процесс эмоциональной сферы ученика, а также развитие творческих способностей учащихся, что позволяет повысить личную заинтересованность процессом обучения.

В качестве примера на рисунке 1 приведено математическое задание на тему «Решение примеров деления на 2 и 3». Математическое задание дается после изучения темы «Таблица умножения на 2» и «Таблица умножения на 3». Обычно действие деления младшим школьникам дается сложнее, чем умножение, и работа с использованием математических заданий-раскрасок позволяет более прочно закрепить этот материал. Школьник, решая пример на деление, находит ответ и сравнивает его по таблице соответствия ответа и цвета, в который нужно раскрасить соответствующий фрагмент рисунка.

На рисунке 2 приведено математическое задание на тему «Таблица умножения на 2, 3, 4 и 5». В решении примеров школьник идет путем нахождения результатов умножения приведенного примера на основе изученных таблиц умножения на 2, 3, 4 и 5. Результат ответа сравнивается с приведенной внизу картинки таблицей соответствия ответа и цвета, в который нужно раскрасить фрагмент, соответствующий полученному ответу. Причем в таблице соответствия ответа и цвета можно использовать соответствие цвета не по одному значению ответа, а по нескольким ответам (например, 35, 36 — голубой цвет), или интервалу ответов (1—8 — белый цвет, 9—12 — желтый и т. п.).

Нужно сказать, что ранее школьникам даются задания по изучению таблицы умножения отдельно на каждое число (на 2, на 3, на 4, на 5), а лишь затем выполняются задания с усложнением, т.е. приводятся примеры на знание таблицы умножения на 2, 3, 4 и 5.

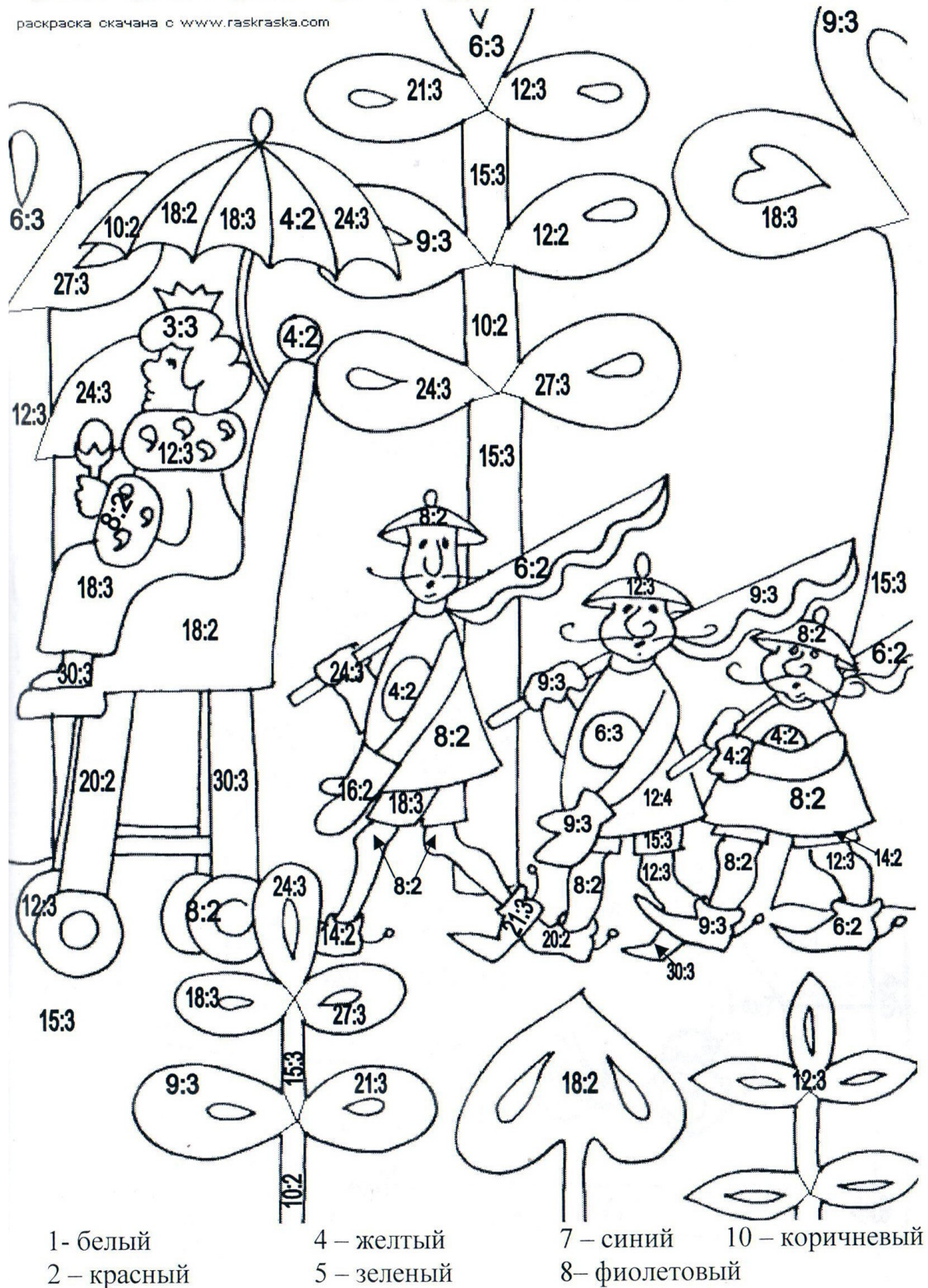
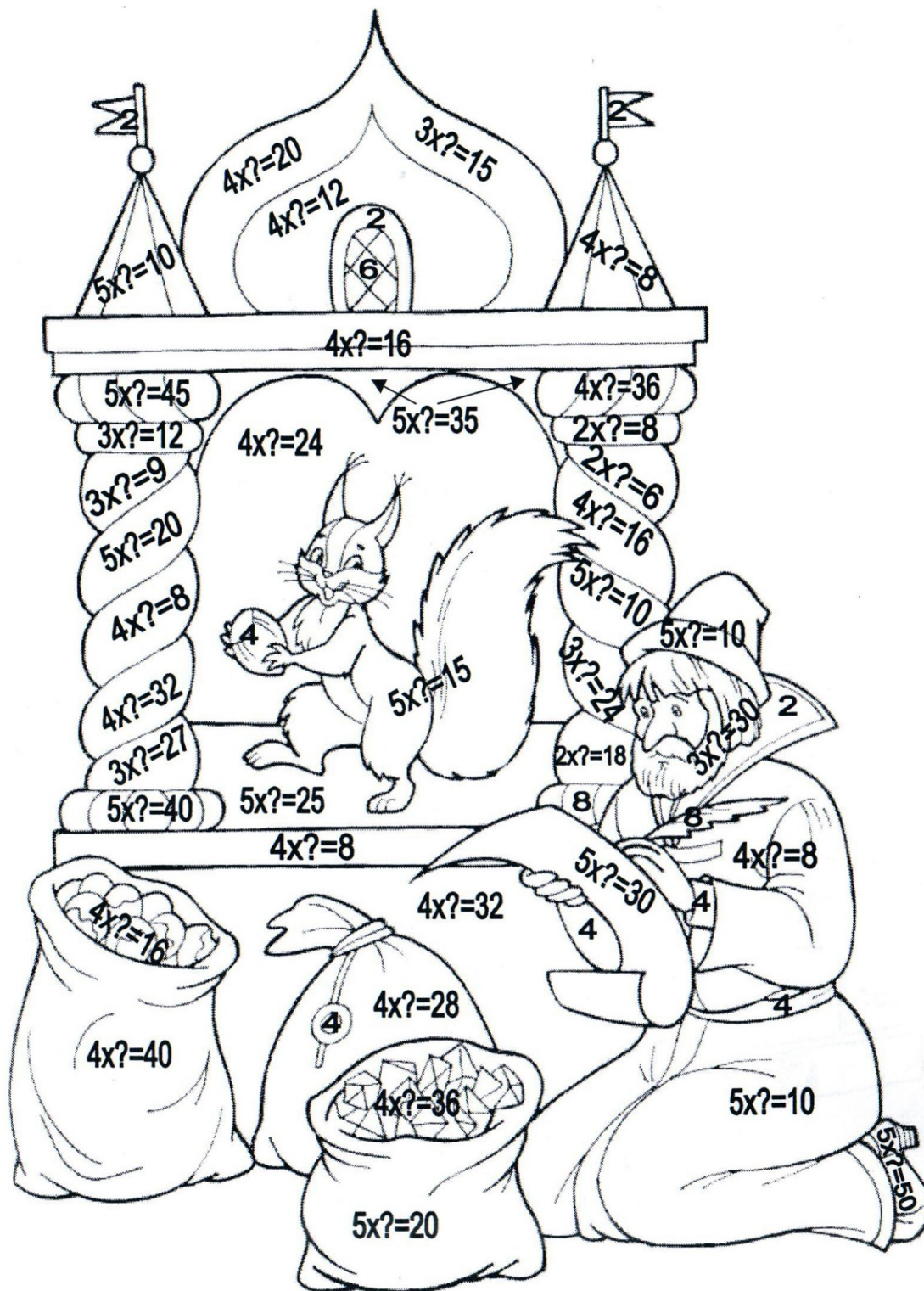


Рис. 1. Математическое задание на тему «Решение примеров деления на 2 и 3»



2 – красный
 3 – оранжевый
 4 – желтый

5 – зеленый
 6 – голубой
 7 – синий

8 – фиолетовый
 9 – розовый
 10 – коричневый

Рис. 3. Математическое задание на тему
 «Решение примеров деления на 2, 3, 4 и 5»

На рисунке 3 приведена математическая раскраска на тему «Решение примеров деления на 2, 3, 4 и 5». В примерах необходимо подобрать число (множи-

тель), при умножении которого на другое число получится представленный ответ. Решение подобных примеров требует от школьника большего времени, чем решение простых примеров, поэтому прорешивание подобных примеров в качестве домашнего задания позволяет младшим школьникам проработать эти задания с учетом индивидуальных особенностей мыслительных и логических знаний ребенка. В таблице соответствия ответа и цвета каждому ответу приводится один соответствующий цвет, в который нужно раскрасить фрагмент рисунка.

Составление учителем подобных математических заданий-раскрасок требует правильного подбора картинок, где фрагменты картинки не должны быть очень мелкими, и наоборот, чтобы фон картинки позволял выставить не менее 10—15 примеров. Учитель должен обязательно подбирать цветовые фрагменты картинки с учетом соответствия цветовых предпочтений здорового ребенка с учетом его возрастных особенностей.

Исследования по воздействию цвета на человека проводятся с давних времен. Известно, что когда-то цвета считались чуть ли не божествами, но объективная наука доказала, что цвет — лишь субъективное ощущение, возникающее при воздействии на зрительный анализатор электромагнитной волны определенной длины.

Цвет действует на настроение, усиливает эмоции, влияет на поведение и даже изменяет внешний вид. Специалисты по цветотерапии утверждают, что использование знаний о положительных свойствах цвета может помочь открыть в себе творческие способности, улучшить окружающую действительность, самочувствие и свою жизнь, так как цвет — мощный инструмент. Он влияет на физическое состояние, ум и эмоции, человек получает глубокие, хотя и незаметные ответы на подсознательном уровне.

Как показывают исследования ученых, нервная система здорового ребенка объективно нуждается в энергетическом воздействии длинноволновой части спектра (желтый, красный цвет); яркие, светлые оттенки оказывают на центральную нервную систему влияние, без которого она обойтись не может. Ребенок и цвет — вещи взаимосвязанные. Ведь дети по природе своей более восприимчивы к многоцветью нашего мира и особо остро в нём нуждаются. Поэтому цвет для ребенка — особая палочка-выручалочка в любых критических случаях.

По результатам ряда работ красный цвет занимает первое место в списке цветовых предпочтений здоровых детей. Подобный результат дает право считать его «самым любимым» цветом детского возраста.

Вслед за красным следует желтый, и хотя он менее «популярен», чем красный, положительное отношение к нему у детей значительно превалирует над отрицательным. Красный и желтый — цвета «активной стороны» пользуются у детей младшего возраста значительно большей симпатией, чем какие-либо другие цвета. Цвета коротковолновой части спектра (синий и зеленый) значительно проигрывают им в популярности.

Цвет, как энергия, необходим для поддержания тонуса центральной нервной системы. Известны случаи т.н. «цветового голодания», когда при цветовой бедности окружающего пейзажа и обстановки развивались симпто-

мы астенизации. У детей, длительное время проживающих в условиях «цветового голодания», отмечаются даже задержки интеллектуального развития.

Поэтому для построения задания-раскраски желательнее использовать в первую очередь цвета: красный, желтый, оранжевый, розовый, затем добавляются зеленый и синий, в небольших количествах используется фиолетовый, коричневый, черный цвета.

Цвета можно сравнить с витаминами, необходимыми ребенку для роста и развития, и по аналогии с явлением авитаминоза имеет смысл говорить о «цветовой депривации», которая может привести к задержкам и искажениям нормального хода развития нервно-психической деятельности ребенка.

Конечно, дети в повседневной жизни и сами с интересом могут раскрашивать любимые картинки, не следуя никаким примерам и инструкциям, но выполнение именно математических раскрасок-заданий позволяет корректировать настроение ребенка, его эмоциональный фон. Правильное использование учителем подобного дидактического материала позволит повысить интерес школьников к предмету, увеличивается скорость выполнения математических действий, ученикам легче будут даваться задания, требующие анализа, сравнения, наблюдательности, обобщения.

Библиографический список

1. Истомина, Н. Б. Методика обучения математики в начальных классах : учебное пособие. — М.: «Академия», 1998. — 288 с.
2. Болотова, А. И. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников в процессе обучения математике с использованием рабочих тетрадей. — М.: Прометей, 2012. — 24 с.
3. Крутецкий, В. А. Психология математических способностей школьника. — М.-Воронеж, 1998. — 416 с.
4. Афанасьева, Ю. А. Методика преподавания математики в начальных классах в схемах и таблицах : учебное пособие для студентов отделения логопедии факультета специальной педагогики. — М.: Московский городской педагогический университет, 2011. — 68 с.
5. Кулакова, Е. В. Использование математических раскрасок как дидактического материала при изучении математики в начальных классах // IX Никулинские чтения «Модели участия граждан в социально-экономической жизни российского общества». — Омск, 2015. — С. 165—170.
6. Базыма, Б. А. Психология цвета: теория и практика / Б. А. Базыма. — СПб.: Речь, 2007. — 205 с.
7. Манвелов, С. Г. Конструирование современного урока. — М.: Просвещение, 2002.
8. Выготский, Л. С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика-пресс, 1999. — 536 с.
9. Букатов, В. М., Ершова, А. П. Нескучные уроки. Обстоятельное изложение игровых технологий обучения школьников : пособие для учителей физики, математики, географии, биологии. — Петрозаводск, 2008.
10. Бантова, М. А., Бельтюкова, Г. В. Методика преподавания математики в начальных классах. — М.: Просвещение. — 1984. — 335 с.
11. Зайцева, О. П. Роль устного счёта в формировании вычислительных навыков и в развитии личности ребёнка // Начальная школа, 2001 г. — № 1.

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ**

**Н. Э. Логинова, Г. А. Зарубина
Омская гуманитарная академия
Адаптивная школа-интернат № 19, г. Омск**

В статье представлены результаты исследования формирования регулятивных учебных действий на основе коррекционного обучения младших школьников в условиях интернальной интеграции. Предложенная методика коррекционной работы, осуществляемая в условиях дифференцированного обучения, будет способствовать нормализации взаимосвязи речи и учебной деятельности, компенсации недостатков речевой регуляции, повысит эффективность обучения.

Ключевые слова: регулирующая функция речи, речевая регуляция, нарушения речи, учебная деятельность, интернальная интеграция, дизонтогенез.

**THE SPECIFICITY OF THE FORMATION OF THE REGULATORY
ACTIONS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES
IN TERMS OF INTERNAL INTEGRATION**

**N. E. Loginova, G. A. Zarubina
Omsk Humanitarian Academy
Adaptive boarding school No. 19, Omsk**

This article presents the results of a research of the formation of the regulatory educational actions based on the remedial teaching of junior schoolchildren in terms of internal integration. The proposed method, carried out in conditions of differentiated instruction, will contribute to the normalization of the relationship of speech and of educational activities, compensation of defects of speech regulation, will improve the efficiency of learning.

Keywords: regulatory function of speech, a verbal self-regulation, speech disorders, an educational activity, regulatory actions, internal integration, dysontogenesis.

Усвоение учащимися с ограниченными возможностями здоровья содержания образования в объеме школьной программы предполагает достаточно высокую степень сформированности основных познавательных процессов, в структуре которых речь занимает одно из базисных положений, поскольку уровень ее развития является одним из условий успешности учебной деятельности [1, 2].

В младшем школьном возрасте, когда происходит интенсивное становление всех компонентов учебной деятельности обучающихся, одной из важнейших задач коррекционной работы является нормализации взаимосвязи речи и деятельности. Замещающая функция словесной системы позволяет обособить одну из важных функции второй сигнальной системы — регулируемую [1].

Таким образом, наряду с выполнением познавательной и коммуникативной функцией речь выступает как средство регуляции деятельности, поведения. Положение о ведущей роли речи в регуляции поведения человека органически вытекает из представлений о совместной работе первой и второй сигнальных систем [4].

Но поскольку у всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья в той или иной степени нарушено взаимодействие первой и второй сигнальных систем, без специальной коррекционной работы формирование учебной и речевой деятельности затруднено.

Особенную актуальность данное положение приобретает в условиях внедрения ФГОС, предполагающих высокую степень готовности к формированию универсальных учебных действий, определяющих степень самостоятельного участия ребенка в процессе обучения и показывающих потенциал личностного развития ученика [7].

Регулятивные УУД на этапе освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать:

1) умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности;

2) умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач;

3) умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией;

4) умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения;

5) владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности [3, 7, 8].

Повышению уровню включенности обучающихся с ОВЗ в процесс активного обучения способствует специально организованная работа всех педагогов адаптивного образовательного учреждения, направленная на формирование организационных навыков и регуляторных процессов. Проводимое нами на базе учреждения специального образования КОУ Омской области «Адаптивная школа-интернат № 19» исследование было направлено на определение и обоснование необходимых условий и путей нормализации взаимосвязи речи и различных видов деятельности у младших школьников с различными формами дизонтогенеза [1, 2].

Выбор образовательного учреждения не был случайным.

Во-первых, мы исходили из того, что контингент обучающихся данной школы имеет смешанный состав, то есть обучение происходит в условиях интернальной интеграции. Большую часть состава начальной школы составляют учащиеся с тяжелыми нарушениями речевого развития, среди них часть детей имеет речевые проблемы смешанного генеза (органические расстройства речевой функции сочетаются с задержками развития церебрально-органического генеза), часть детей имеет расстройства эмоционально-личностной сферы

(около 6 %), часть — нарушения опорно-двигательного аппарата (около 17 %), сочетающиеся с выраженной формой дизартрии. Несмотря на то, что у всех детей имеются расстройства речевой функции, структура нарушения неоднородна и имеет иной генез и механизм. Также учащиеся, страдающие различными формами дизонтогенеза, отличаются своеобразием в поведении и, соответственно, проявляют различные особенности его регуляции.

Во-вторых, поскольку контингент данной школы получает цензовое образование, часть воспитанников является потенциальными обучающимися массовых школ по окончании 4 класса, что накладывает определенную ответственность на всех участников образовательного процесса при формировании у них организационных учебных навыков и самостоятельности в учебной деятельности.

Таким образом, всё это делает необходимым уделять особое внимание словесной регуляции действий и подходить к данному вопросу предельно дифференцированно, чтобы своевременно обеспечить необходимые условия для становления учебной деятельности в сенситивный период.

В. И. Лубовский четко обозначил причины, вызывающие дефекты словесной регуляции действий [4]: недостаточность двигательного анализатора, недостаточность дословесных уровней регуляций действий, недостаточность самой словесной системы и трудности соотнесения содержания словесной инструкции с неавтоматизированными движениями, а также недостаточность лингвистической структуры речи учащихся, затрудняющая процесс понимания речевых инструкций. Все эти особенности значительно затрудняют процесс регуляции поведения на этапе восприятия инструкции извне, ее качественную переработку во внутренний план и этап реализации.

В связи с этими данными для более успешной организации работы по формированию универсальных учебных действий необходимо изучение:

- готовности к освоению компонентов учебной и продуктивной деятельности обучающихся с ОВЗ;
- оценки речевой регуляции и исследования компонентов познавательных процессов и сенсомоторных функций, являющихся предпосылками успешного развития речевой регуляции в целом;
- исследования состояния организации речевого высказывания, поскольку именно учебное высказывание выступает регулятором учебных действий [1].

Методами изучения сформированности психологических предпосылок развития различных функций речи и особенностей словесного опосредования в проводимом нами исследовании явились методы беседы, наблюдения в различных видах деятельности; проведение обследования детей с использованием нейропсихологических методик. Методика обследования включала в себя серию заданий на исследование состояния двигательной сферы, зрительно-пространственной ориентации, конструктивного праксиса, слухомоторной памяти и координации, акустического и зрительного гнозиса [1].

Для изучения уровня практического и словесного планирования, умения пользоваться связной речью были разработаны и проведены серии индивидуальных занятий. В основу оценки полученных результатов были положены показатели: особенности проявления динамических и статических усилий в

деятельности; умения планировать и анализировать деятельность; умения мотивировать деятельность и доводить начатое дело до конца; умения к произвольному сосредоточению и распределению внимания, способность к произвольному запоминанию, осуществлению самоконтроля, умения сдерживать импульсивные движения; умения учащихся противостоять внешним и внутренним факторам при достижении поставленной цели [1, 7].

Исследование уровня развития речи включало в себя задания на определение уровня сформированности словаря и навыков связного высказывания у детей с нарушенным речевым развитием. Обследования речевого развития дополнялось анализом результатов логопедического обследования, включающего исследование строения и функционирования артикуляционного аппарата, звукопроизношения, фонематического слуха, словарного запаса, понимания грамматических форм слов, сформированности умения программировать связное высказывание с использованием традиционных методик изучения речи.

Диагностическое исследование показало, что у учащихся отмечается слабость мотивации, нарушены смысловое программирование, создание внутренних программ речевых действий, нарушена реализация речевой программы и контроль [1, 7]. На основе анализа психологических особенностей детей, полученных в результате исследования, определились оптимальные пути их обучения.

В. И. Лубовским определены пять ступеней в развитии речевой регуляции при переходе от внешней регуляции к саморегуляции: непосредственное побуждение к действию; подкрепление; замещение словом непосредственного условного раздражителя; обобщение собственных действий при связи реакции со стимулом с их вербализацией; планирование предстоящих действий [4]. Исходя из этого, определялись этапы коррекционной работы.

Методика коррекционного обучения строилась на основе комплексного подхода, учитывающего связь речевых и неречевых психических функций, а также особенностей учащихся в учебном процессе; последовательность этапов коррекционной работы, согласующуюся с этапами формирования умственных действий [3, 6].

Для успешной учебной деятельности необходимо на индивидуальных занятиях у психолога и логопеда учить детей пользоваться средствами языка в условиях учебной программы, то есть уметь связно, последовательно изложить суть выполненного задания, ответить на вопросы в точном соответствии с инструкцией или заданием по ходу учебной работы; составить развернутое связное высказывание о последовательности выполнения учебной работы и т. д. Такая предварительная работа подготовит детей к свободному учебному высказыванию в классе и разовьет навыки адекватного использования языковых средств [3, 6]. На уроках нужно учить детей оречевлять производимые или учебные действия и операции в различной форме [8].

С этой целью на уроках важно развивать у детей речевую активность, учить вести диалоги по любой, в том числе учебной теме (уметь самостоятельно формулировать и задавать вопросы, чтобы продолжать общение-диалог; уметь сравнить, обобщить и сделать вывод, доказывать и рассуждать) [2, 8].

Разработанная методика коррекционной работы учитывает психолого-педагогическую и клиническую характеристики ребенка; структуру и характер речевого дефекта; первичность и вторичность нарушений в структуре дефекта. Нами было определено, что общими педагогическими условиями обучения детей с ОВЗ являются: актуализация мотива деятельности через формирование психологической готовности к речевому контакту, создание «ситуации успеха», использование учебно-игровых приемов, мотивации личного интереса ребенка, эмоциональной стимуляции; активизация речи в процессе всех видов деятельности со стимуляцией речевого общения, поэтапное обучение связному высказыванию по плану и через систему вопросов, формирующих умение программировать речевое высказывание и способствующих усвоению навыков грамматического структурирования предложений [2, 3].

Динамика обучения показывает повышение результатов по показателям планирования, контроля собственной деятельности, сформированности связной речи. Практическая значимость работы заключается в разработке системы методов и средств, способствующих формированию речи, что, в конечном счете, позволит эффективно решать проблему психолого-педагогической адаптации к учебной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях их интегрированного обучения.

Исходя из положения о деятельностной и средовой обусловленности развития детей с нарушениями в развитии [5], можно предположить, что определение и применение адекватных путей, форм, средств интегрированного обучения поможет учащимся с различными формами дизонтогенеза в полной мере овладеть школьной программой, навыками межличностного общения, будет способствовать формированию социально адаптированной личности.

Библиографический список

1. Логинова, Н. Э. Психолого-педагогическое исследование сформированности речевой регуляции у младших школьников с общим недоразвитием речи / Н. Э. Логинова // Омский научный вестник. № 4, 2007.
2. Логинова, Н. Э. Формирование речевой регуляции учебной деятельности у младших школьников с общим недоразвитием речи в системе работы над связным высказыванием / Н. Э. Логинова // Наука о человеке: гуманитарные исследования, № 2, 2014.
3. Логинова, Н. Э. Формирование универсальных учебных действий у учащихся младших классов в процессе логопедических занятий // IX Никулинские чтения: «Модели участия граждан в социально-экономической жизни российского общества»: сборник статей. — Омск : изд-во НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия», 2015.
4. Лубовский, В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей / В. И. Лубовский. — М. : Педагогика, 1978. — 227 с.
5. Назарова, Н. М. Закономерности развития интеграции как социального и педагогического феномена. Компенсирующее обучение: опыт, проблемы, перспективы / Н. М. Назарова. — М., 1996. — Ч. 1.
6. Роль связной речи в становлении учебной деятельности младших школьников с общим речевым недоразвитием / З. А. Репина, Н. Э. Логинова // Коррекционная работа по развитию связной речи у младших школьников с тяжелой речевой патологией: Сб. статей и метод. материалов; ч. 1 / под ред. проф. З. А. Репиной. — Омск : ГОУДПО «ИРООО», 2007. — С. 5—21.

7. Рягин, С. Н. Готовность младших школьников с нарушениями речи к формированию регулятивных универсальных учебных действий в условиях интегрированного обучения / С. Н. Рягин, Н. Э. Логинова // Наука о человеке: гуманитарные исследования, № 1, 2015.

8. Ястребова, А. В. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе (Основные направления формирования предпосылок к продуктивному усвоению программы обучения родному языку у детей с речевой патологией) / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова. — М.: «Когито-Центр», 1996. — 47 с.

УДК 371.124 + 376.5

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. Э. Логинова, Л. Н. Марченко
Омская гуманитарная академия
Институт развития образования Омской области

В статье рассмотрены особенности профессиональной деятельности и повышение роли социального педагога в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Подчеркивается многофункциональность и разнообразие компетенций, необходимых социальному педагогу для эффективного решения профессиональных задач при взаимодействии с подростками и их семьями.

Ключевые слова: социальный педагог, профессиональная деятельность, Федеральный государственный стандарт общего образования, ФГОС ОО.

FEATURES OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF A SOCIAL PEDAGOGUE IN THE IMPLEMENTATION OF THE STANDART OF BASIC EDUCATION

N. E. Loginova, L. N. Marchenko
Omsk Humanitarian Academy
Institute for the Development of Education in Omsk Region

In the article the peculiarities of professional activity and enhancing the role of the social teacher in the conditions of realization of Federal standard of basic 1 education. Emphasizes the versatility and variety of competencies required for social pedagogue for the effective solution of professional tasks at interaction with teenagers and their families.

Keywords: social pedagogue, professional activity, competence, standart of basic education.

Одним из центральных направлений работы социального педагога в образовательной организации в условиях реализации ФГОС ОО является

работа, направленная на приобретение обучающимися социальной компетентности, в частности, умения решать межличностные проблемы, часто возникающие у подростков. Поиск решения проблемы проводится социальными педагогом совместно с учеником, его родителями, педагогами. Сегодня профессиональный стандарт, описывающий функции социального педагога, учитывает это и подразумевает необходимость владения коммуникативными техниками, техниками ведения беседы, умением использовать индивидуальные и групповые формы работы.

Тем не менее, как подчеркивает Э. М. Александровская [1], работа с ущемленными в социальном плане школьниками требует:

- углубленного понимания целей и задач социальной работы всеми субъектами образовательного процесса,
- четких критериев процесса оказания помощи подростку, так как законодательство по защите детства требует оказывать её только на добровольной основе (с письменного согласия родителей или их законных представителей),
- совместной работы со школьным психологом,
- четких полномочий социального педагога в отношении школы, которая всё еще считает задачи поведения, воспитания и социализации вторичными по сравнению с задачами, связанными с успеваемостью подростка.

Все эти проблемы образуют главную — чувство бессилия у педагогов и родителей, вызванное отсутствием представления и способов деятельности по решению проблем в поведении и воспитании подростка [1].

Нельзя не согласиться с теми, кто утверждает, что качество выполнения профессиональной деятельности социального педагога в процессах социального воспитания и адаптации обучающихся зависит от применяемых им методик и модернизации существующих принципов работы.

Так, социальный педагог должен, прежде всего, придерживаться следующих принципов в работе с обучающимися подросткового возраста:

- приоритет в предъявлении проблем принадлежит подростку;
- основные усилия должны быть направлены на защиту прав и интересов подростка, что диктует необходимость рассматривать любые возможности смягчения наказания подростку, даже если он нарушил общепринятые нормы.

Это обстоятельство также делает обязательной всестороннюю работу с подростком, испытывающим трудности в поведении [3]. К сожалению, у «трудных» подростков в силу их социально-психологической незрелости не сформированы рефлексивные механизмы, социокультурные способы удовлетворения своих потребностей. Подростки скорее усваивают и демонстрируют «защитные» модели поведения (прогулы, побеги из дома, конфликты с применением насилия, др.), которые становятся «обходными» путями в процессе их самореализации.

Все эти обстоятельства предусматривают организацию социальным педагогом превентивно-профилактических «занятий», направленных на

формирование у обучающихся социальной компетентности, знаний о социальной действительности, умений принимать решения в ситуациях самоопределения»[3].

Социальный педагог сегодня организует индивидуальные и групповые формы работы с подростками, содержанием которых становится осознание и анализ их собственных целей, способов взаимодействия с социумом, поддержка конструктивных форм поведения, психологическая поддержка.

При организации сопровождения детей в кризисных и проблемных ситуациях, возникающих в школе и семье, правомерно использование таких методов, как опрос и анкетирование, совместный анализ сложившейся ситуации, различных форм консультирования подростка и членов семьи. При этом, в процессе контакта с подростком социальному педагогу поможет соблюдение технологии установления контакта с дезадаптированным подростком [2]. По мнению Л. Б. Филонова, успешность такой беседы зависит от того, сможет ли социальный педагог установить личный контакт с подростком. В беседе недопустимы снисходительное или слишком официальное отношение, тем более упреки, устрашения или ультиматумы в его адрес. Важно учитывать личностные и возрастные особенности подростка, его жизненный опыт, ценностные установки, его взаимоотношения с социумом и достижения.

Основная цель начала беседы — подготовка подростка к тому, чтобы он выслушал доводы и предложения. В процессе беседы необходимо сделать акценты на том, какие он должен осуществить действия, какую тактику поведения выработать в данной ситуации. При этом следует избегать выражения личного предубеждения, торопиться с выводами. Побуждать подростка к активному участию в разговоре можно с помощью суждений, которые сближают взгляды по рассматриваемой ситуации. Затем — перейти к менее очевидным фактам, придав им форму вопроса, в значительной степени смягчив их категоричность. В такой форме подросток легче объективно воспримет эти факты. Можно задавать вопросы в риторической форме либо предлагать ему подумать, чтобы он сам попытался найти ответ. На стадии совместной выработки решения важно аргументированно перечислить преимущества, а затем недостатки предложений. При этом по каждому аргументу необходимо выслушать мнение подростка. Цель беседы будет достигнута в том случае, если подросток будет следовать выстроенному плану. В процессе выполнения принятого решения важно, чтобы подросток видел выполнение решения пошагово, с распределением «обязательных» шагов, не только его собственных, но и для всех участников решения.

Социальный педагог сталкивается с разными семьями. Это семьи, где ребёнок живет в постоянных ссорах родителей, где родители страдают алкоголизмом и наркоманией, хронически больные или инвалиды. Главная цель — мобилизовать внутренние силы семьи на преодоление кризиса. Для этого необходимо проанализировать проблемы, следует проконсультироваться со

специалистами, определить пути выхода из кризиса. При встрече с родителями, которые сегодня являются полноценными участниками образовательного процесса, необходимо все усилия направлять на выявление проблемы ребенка, причин, влияющих на появление проблем, информирование о существующих формах помощи, включение в работу необходимых специалистов [3].

Правильный вектор работы можно выстроить только с помощью всесторонней диагностики социальной ситуации. При этом необходимо помнить, что для выполнения любой коррекционно-профилактической работы с родителями подростка составляется письменный договор, предусматривающий ответственности сторон.

Сегодня профессионально важными компетентностями социального педагога являются не только применяемые ими технологии, приемы, методы работы, но и умение устанавливать доверительные отношения, вселять уверенность и доброжелательная настойчивость в оказании различных видов помощи ребенку и семье.

Таким образом, в условиях реализации ФГОС ОО социальный педагог является, прежде всего, профессионалом выстраивания и реализации моделей социально-педагогической поддержки социального воспитания и адаптации обучающихся, взаимодействуя со всеми агентами социализации школьника.

Библиографический список

1. Александровская, Э. М. Основные виды деятельности социального педагога в образовательном учреждении / Э. М. Александровская // Социальная педагогика, №1, 2014.
2. Филонов, Л. Б. Технология установления контакта с дезадаптированными подростками в процессе их реабилитации /Л. Б. Филонов // Проблемы, методика и опыт реабилитации детей и подростков в современных условиях. — М., 1994.
3. Чуприна, М. В. Технология проведения социально-педагогической беседы с трудными подростками [электронный ресурс] — Режим доступа: <https://sites.google.com/site/molodezbuduseerossii/home/profilaktika-deviantnogo-povedenia-molodezi/tehnologia-provedenia-socialno-pedagogiceskoj-besedy-s-trudnymi-podrostkami>

ФОРМИРОВАНИЕ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ НА ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

Н. Э. Логинова

**Омская гуманитарная академия
Институт развития образования Омской области**

В статье раскрываются задачи и содержание работы по формированию временных представлений у учащихся с ментальными проблемами. Предложены приемы, позволяющие решать задачи подготовки к восприятию исторического времени и хронологии на пропедевтическом этапе изучения истории.

Ключевые слова: дизонтогенез, временные представления, методика обучения истории, хронология.

FORMATION OF TEMPORARY REPRESENTATIONS OF PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AT THE PROPAEDEUTIC STAGE OF STUDYING HISTORY

N. E. Loginova

**Omsk Humanitarian Academy
Institute for the Development of Education in Omsk Region**

The article describes the objectives and content of work on formation of temporary representations of pupils with mental problems, proposed tasks and methods of training of perception of historical time and chronology at the propaedeutic stage of studying history.

Keywords: dysontogenesis, temporary representations, tasks of training, method of studying history, chronology.

Изучение истории требует умения представлять факты во времени. Только определив время, можно установить связи изучаемого события с предшествующими и последующими, определить причины и следствия происшедших событий. Поэтому параллельно с формированием представлений о фактах у учащихся с особыми образовательными потребностями (нарушениями интеллекта) необходимо вырабатывать временные представления, на основе которых усваивается хронология [6].

Хронология — основа исторических знаний и представлений учащихся, она способствует формированию восприятия длительности, синхронности, последовательности исторических фактов. Связь дат со временем предполагает знание учащимися основных признаков эпохи и умение совместить эти признаки с фактом. Осознанные знания хронологии помогают

понять причины фактов, их взаимосвязь, результаты, последствия, значение для истории [4].

Весь подготовительный (пропедевтический) этап, предваряющий изучение истории в коррекционном учреждении, имеет огромное значение для формирования базовых представлений об историческом времени, поскольку закладывает первичные представления о мерах времени, специфике временных понятий [3].

К 6—7 классу учащиеся с нарушениями интеллекта имеют определенные знания о длительности года, недели, часа. Сложнее у них складываются представления о минуте, секунде, веке, так как их конкретный опыт мало связан с определением длительности данных промежутков времени [2].

Поскольку в основе представлений о времени лежат действия человека, временные представления можно сформировать только на базе личного опыта. Этому способствует система работы, основанная на акцентировании внимания на длительности того или иного периода в режимных моментах (урок, прогулка и т. д.), формировании привычки систематически использовать часы для организации занятий, умения определять время по часам, концентрации на временных аспектах прошлой и настоящей жизни учащихся, беседах о прошедших событиях, их последовательности и длительности, конкретизации времени через передвижение в пространстве (сколько понадобится времени, чтобы дойти до пункта назначения), а также через конкретные действия (сколько времени понадобится, чтобы выполнить это задание) [3, 4].

Работа над формированием временных представлений в пропедевтический период должна вестись на всех уроках (по развитию речи, чтению, математики, трудовому обучению) и во внеурочное время. В процессе этих занятий школьники под руководством педагогов учатся ориентироваться в бытовом времени.

Основными направлениями работы на пропедевтическом этапе являются [4]:

1. Конкретизация временных отрезков через события и действия.
2. Обучение умению пользоваться часами в учебной и повседневной жизни.
3. Обучение правильному употреблению в речи понятий, связанных со временем.
4. Развитие умения производить абстрактно-логические суждения на временном материале.

Данные направления реализуются одновременно и дополняют друг друга. Для реализации этих направлений выполняются следующие виды заданий и упражнений:

✓ Уточнение и закрепление представлений о мерах времени через их сравнение.

Для данной цели может быть использован набор карточек с мерами времени, среди которых имеется лишняя карточка, относящая к другой категории (меры веса, длины и т. п.). Требуется исключить лишнюю карточку.

Для выполнения данного задания может быть также использовано пособие, разработанное с помощью интерактивной доски либо на платформе Learningapps.org [5].

Данная работа может осуществляться через задания на соотнесение мер, выраженных разным способом (четверть часа = 15 минут).

✓Перечисление или расположение мер времени последовательно, в зависимости от продолжительности временного отрезка (по возрастанию либо по убыванию). Для выполнения данного задания может быть также использован набор карточек либо интерактивное пособие [5].

✓Конкретизация временных отрезков через действия и события.

✓Предлагаются задания на соотнесение определенных временных интервалов (секунда, минута, час, неделя, сутки, месяц, год и др.) с действиями, которые можно выполнить в данный промежуток времени.

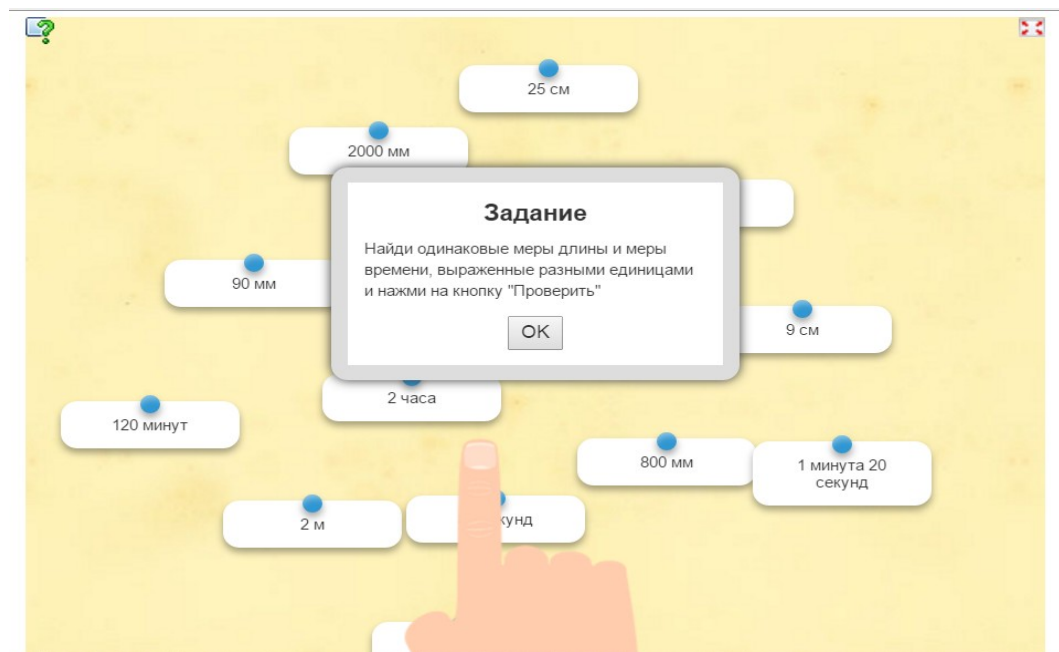


Рис. 1. Пример интерактивного задания с ресурса Learningapps

Предлагается также назвать собственные действия, которые можно про-извести за определенные интервалы. Например: что можно успеть сделать за секунду? А за минуту? И т. д.

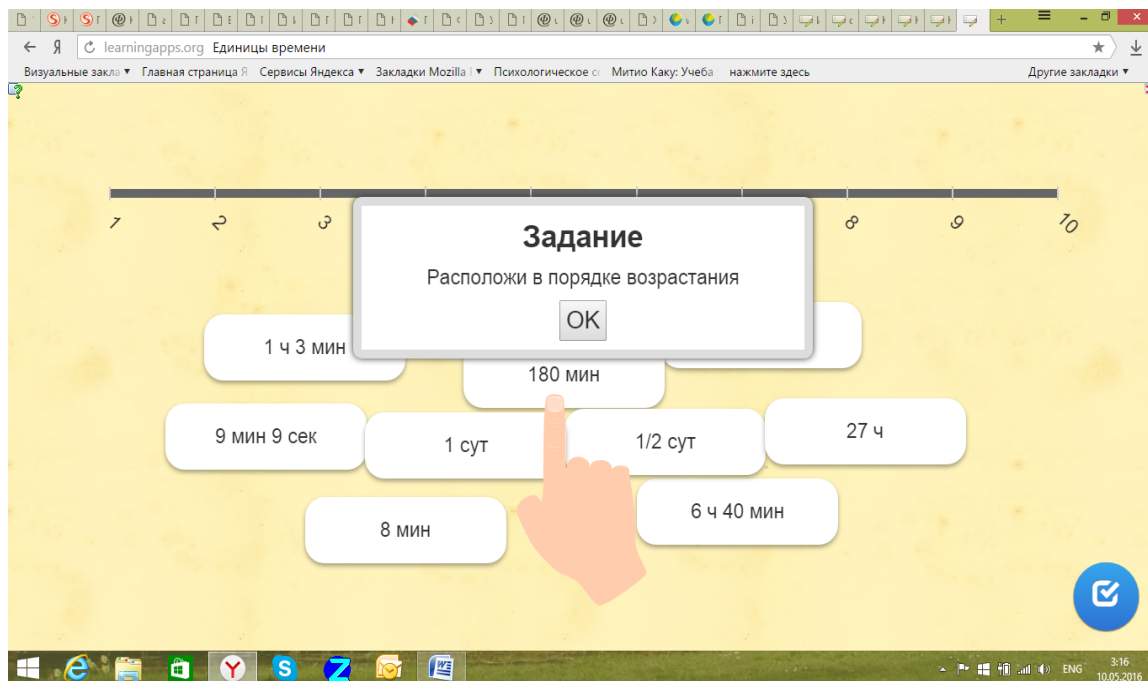


Рис. 2. Пример задания на установление последовательности

Особое внимание нужно уделять таким длительным временным интервалам, как год и десятилетие, поскольку они воспринимаются сложнее в силу своей продолжительности, а также имеют большое значение для последующего формирования представления об историческом времени.

Работу по формированию представлений о годе необходимо проводить, опираясь на календарь природы через наблюдения за сезонами, через припоминание событий, произошедших в то же самое сезонное время, но год назад, обращать внимание учащихся на цикличность событий в течение года, а также на изменения, происходящие из года в год. Определить: что меняется с течением времени в личной и учебной жизни, какие события произошли за год.

При уточнении представлений о десятилетии необходимо сопоставлять возраст учащихся с возрастом их родителей, старших членов семьи. Для большей наглядности на доске графически можно изобразить отрезки жизни ученика, его родителей, бабушек и дедушек, взяв за точку отсчета сегодняшний день, можно использовать *линию времени* (timeline), на которой располагаются события десятилетий в их последовательности. Также можно использовать различные ленты времени (в том числе интерактивные), которые позволяют располагать события в хронологической последовательности [1].

Например, «Пути развития народов России» (<http://school-collection.edu.ru/catalog/rubr/26a7c76c-e2c4-48b5-a03b-9d218b5909dd/103945/>); «Современники» (<http://school-collection.edu.ru/catalog/rubr/f8b6a7f9-6aee-7b76-1e7a-e78fc239d5e6/>); «Timeline Creator» (<http://timeline.cer.jh.edu>).

✓ Конкретизация отрезков времени через расстояние, через перемещение в пространстве, так как меры длины конкретные и наглядные. Например, решение задач, основанных на личном опыте учащихся. Например: «Какое расстояние мы пройдем за полчаса средним шагом до парка? Сколько нам на это потребуется времени?» [3, 4].

✓ Закрепление умения пользоваться часами, дневником, органайзером, расписанием и т. п.

Работу по обучению школьников умению ориентироваться на часы следует сочетать с упражнениями в рассуждениях на временном материале и заданиями по осмыслению режима дня. Например: «Посмотри, который час. Не пора ли нам пойти на уроки, прогулку, ужин?»; «Посмотри, во сколько часов мы выходим на прогулку? Во сколько пришли? Сколько времени длилась прогулка?», «Мы идем сегодня на экскурсию. Дорога туда и обратно занимает полтора часа. Там мы пробудем час. Успеем ли мы вернуться к ужину?» [3, 4].

Работа осуществляется также и через включение учащихся с нарушением интеллекта в планирование своих действий с учетом временных рамок. Например: «За 60 минут вам надо сшить по десять мешочков. Сколько минут надо тратить на один мешочек?» [3, 4].

Проводятся также тренировочные упражнения в умении определять время с опорой на часы различного типа.

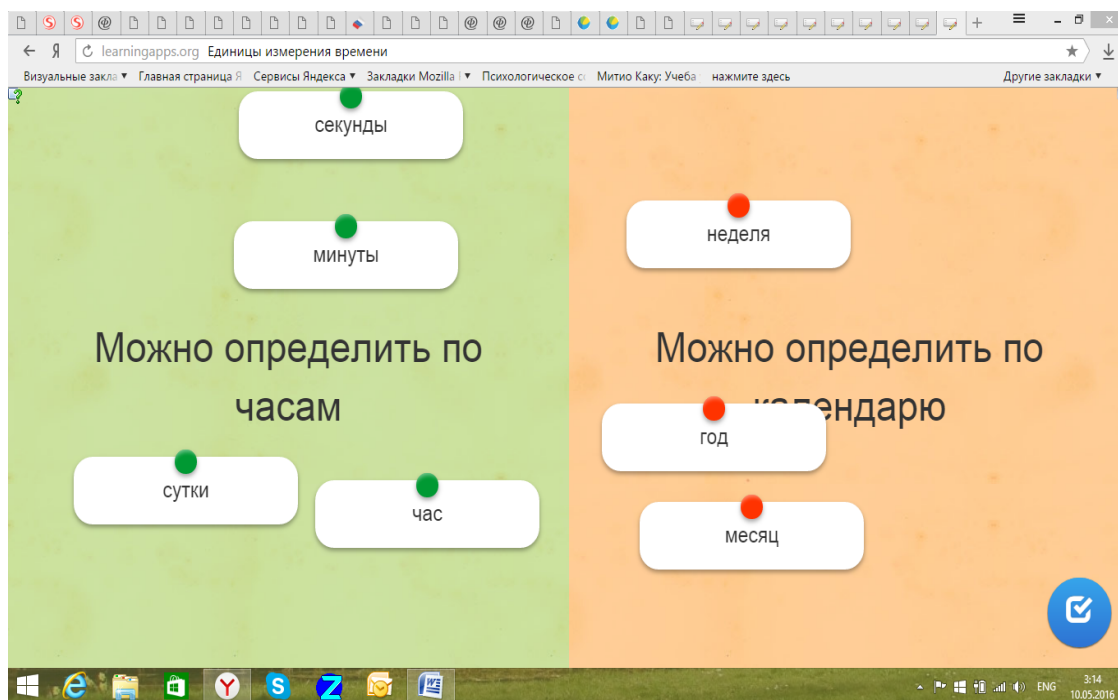


Рис. 3. Пример задания на обобщение представлений о способах определения единиц времени

✓ Уточнение понятий времени, временных отношений, выражаемых в речи.

Данный вид коррекционной работы осуществляется через установление хронологической последовательности событий и явлений, основывается на понимании временных отношений, выраженных понятиями: «с — по», «от — до», «через», «во время», «до» и «после», «давно» и «недавно», «раньше» и «позже» и т. д.; постоянное стимулирование школьников в применении временной терминологии в своей речи (около часа, через год, целый день, скоро, позавчера, в позапрошлом году, тотчас, послезавтра и др.).

К концу пропедевтического периода ученики должны знать на уровне бытовой личной жизни [3]:

- название основных отрезков времени, их состав и длительность (секунда, минута, час, день, сутки, неделя, месяц, год, десятилетие);
- название частей суток, дней недели, месяцев каждого времени года, их последовательность и основные признаки;
- воспринимать длительность основных отрезков времени, их иерархическую последовательность;
- определять время по часам;
- решать несложные бытовые задачи на время;
- объяснять и правильно использовать в своей речи временную терминологию.

Таким образом, на пропедевтическом этапе обучения у школьников с нарушениями интеллектуального развития создается представление о бытовом времени, которое является основой формирования представлений и понятий о времени историческом и способствует реализации их основных образовательных потребностей.

Библиографический список

1. Беленький, А. Timelines, которые позволяют увидеть время [Электронный ресурс] // КомпьютерПресс, №12, 2008. — Режим доступа: [%20\t%20" _blank](http://compress.ru/article.aspx?id=19860)
2. Воронина, М. В. Особенности временных представлений у умственно отсталых первоклассников / М. В. Воронина // Дефектология. № 5, 1994.
3. Кузнецов, Ю. Ф. Формирование ориентировки в историческом времени у учащихся вспомогательной школы при работе с пособием «Лента времени» / Ю. Ф. Кузнецов // Дефектология, № 2, 2003.
4. Кузнецов, Ю. Ф. Формирование у учащихся умения ориентироваться в историческом времени // Формирование умения ориентироваться в общественно-исторических событиях у учащихся с недостатками интеллектуального развития: учеб. пособие / Уральский гос. пед. ун-т — Екатеринбург, 1997.
5. Материалы интерактивных заданий с сервиса Learningapps [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://learningapps.org/>
6. Петрова, Л. В. Методика преподавания истории в специальной (коррекционной) школе VIII вида: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / Л. В. Петрова. — М.: Владос, 2003.

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ ФРЕЙДОВСКОЙ ТЕОРИИ АГРЕССИВНОСТИ И ТЕОРИИ АГРЕССИВНОСТИ К. ЛОРЕНЦА

А. А. Макенов

Омская гуманитарная академия

Статья посвящена теоретическому изучению фрейдовской теории агрессивности, теории агрессивности К. Лоренца и их синтезу. З. Фрейд в своих работах пишет о стремлении к жизни и о стремлении к смерти. К. Лоренц в своих работах пишет, что агрессия накапливается постоянно и требует выплеска энергии во вне. Обобщая эти теории, можно сделать выводы, что границы супер-эго сдерживают накопленную агрессию. Для проявления агрессии во вне нужен стимул.

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, теория агрессивности, фрейдовская теория агрессивности, теория агрессивности К. Лоренца.

THE COMPLEX APPROACH IN THE STUDY FREUD'S THEORY OF AGGRESSION AND THEORY OF AGGRESSION K. LORENZ

A. A. Makenov

Omsk Humanitarian Academy

The article is devoted to the theoretical study of the Freudian theory of aggression and aggression theory of K. Lorenz and their synthesis. S. Freud wrote in his works about the aspiration to life and the aspiration to death. K. Lorenz wrote in his works that aggression accumulates constantly and requires a splash of energy to the outside. Generalizing these theories, we can conclude that the superego boundaries inhibit the accumulated aggression. Stimulus needed for expression of aggression outside.

Keywords: aggression, aggressiveness, theory of aggression, Freud's theory of aggression, theory of aggression K. Lorenz.

В данной статье мы рассмотрим взгляды двух авторов на агрессивность и, прежде всего, основателя психоанализа З. Фрейда.

В «Трех очерках по теории сексуальности» (1905) З. Фрейд пишет: «Сексуальность большинства мужчин содержит примесь агрессивности, склонности к насильственному преодолению, биологическое значение которого состоит, вероятно, в необходимости преодолеть сопротивление сексуального объекта еще и иначе, не только посредством актов ухаживания» [4, с. 13]. З. Фрейд считает, что агрессивность является одной из составляющих сексуальности. Позднее, З. Фрейд в своей работе «Анализ фобии пятилетнего мальчика» (1909) пишет: «Я не могу

решиться признать особое агрессивное влечение наряду и на одинаковых правах с известными нам влечениями самосохранения и сексуальным» [3]. В данном предложении З. Фрейд уже не говорит так утвердительно, как это было ранее.

Э. Фромм писал, что З. Фрейд в своей работе «Влечения и их судьба» (1915) рассмотрел два направления: «и то, что разрушительность есть составная часть сексуального инстинкта, и то, что она — независимая от сексуальности сила» [5, с. 283]. Если в первом случае агрессивность является компонентом сексуального инстинкта, то во — втором случае инстинкты «Я» являются источником агрессивности.

Статьей «Влечения и их судьба» (1915) З. Фрейд заканчивает первый этап размышлений о деструктивности.

В своей работе «По ту сторону принципа удовольствия» (1920) З. Фрейд начинает полный пересмотр всей своей теории инстинктов. В данной работе З. Фрейд впервые постулировал новую дихотомию Эроса и инстинкта смерти, природу которого он обсуждает более подробно в книге «Я и Оно» (1923) и в последующих сочинениях.

Стремление к жизни (Эрос) и стремление к смерти (Танатос) пребывают в постоянном противодействии. Для того, чтобы сохранить «Я» от разрушительного действия Танатоса, есть защитные механизмы, которые помогают перенаправить энергию Танатоса вовне, от индивида — на других людей. То есть, по мнению Фрейда, источник агрессивности человека по отношению к другим — это проявление разрушительного начала в человеке.

К. Лоренц развивает схожую точку зрения. Он считает, что агрессивность — это врожденное свойство и проявление инстинкта выживания [2, с. 56]. «Именно агрессивность, с точки зрения К.Лоренца, способствует естественному отбору, то есть в условиях высокой агрессивности остаются в живых лишь сильнейшие особи, которые имеют хороший генетический материал. К. Лоренц считает, что агрессивная энергия (имеющая своим источником инстинкт борьбы) генерируется в организме спонтанно, непрерывно, в постоянном темпе, регулярно накапливаясь с течением времени. Таким образом, развертывание явно агрессивных действий является совместной функцией количества накопленной агрессивной энергии и наличия и силы особых облегчающих разрядку агрессии стимулов в непосредственном окружении» [6, с. 181].

«Другими словами, чем большее количество агрессивной энергии имеется в данный момент, тем меньшей силы стимул нужен для того, чтобы агрессия выплеснулась вовне. Фактически, если с момента последнего агрессивного проявления прошло достаточное количество времени, подобное поведение может развернуться и спонтанно, в отсутствие высвобождающего стимула» [1, с. 109].

Обобщая вышеописанные теории агрессивности, отметим, что супер-эго контролирует наше проявление чувств, поведение, внешнее проявление. Когда мы не проявляем агрессию, то она сохраняется в нашей психике. Когда

границы супер-эго не могут удержать сохраненную агрессию, то агрессия выходит наружу (скандал, борьба и т. д.). Таким образом, индивид становится потенциальным агрессором, если накапливает агрессивную энергию. Он несёт в себе заряд невыраженной агрессии, границы супер-эго не могут выдержать накопленную агрессию и пропускают ее наружу. Если накопленный заряд агрессивной энергии продолжительное время не проявляется вовне, то границы супер-эго слабеют. При слабых границах супер-эго человек становится раздражительным, агрессивным большую часть времени. Человек начинает постоянно выражать агрессивную энергию. Если выразить этот заряд агрессивной энергии и дать границам супер-эго укрепиться, то человек становится спокойным, уравновешенным. Есть только определенный стимул, вызывающий агрессию, запускающий накопленный заряд. Например, стимулом может быть собака, не способная причинить вред человеку. Если собака потенциально опасна, то срабатывает инстинкт самосохранения, который, тем самым, депотенциализирует агрессивную энергию.

Таким образом, можно сделать следующие выводы: супер-эго контролирует агрессивную энергию; агрессивная энергия накапливается в нашей психике; чтобы проявить агрессию, требуется определенный стимул; если границы супер-эго слабые, то человек становится агрессивным, раздраженным.

Библиографический список

1. Крэйхи, Б. Социальная психология агрессии. — СПб.: Питер, 2003. — 412 с.
2. Лоренц, К. Агрессия. — М.: Прогресс, 1999. — 284 с.
3. Фрейд, З. Анализ фобии пятилетнего мальчика. — 1909.
4. Фрейд, З. Три очерка по теории сексуальности. — 1905. — 104 с.
5. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности. — М.: Республика, 1994. — 447 с.
6. Хьелл, Л., Зиглер, Д. Теории личности. — СПб.: Питер, 2005. — 608 с.

**ПРЕДПОСЫЛКИ ДЛЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ
ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

С. И. Макулов, С. Н. Рягин
Омская гуманитарная академия
Институт управления образованием Российской академии
образования (РАО)

В статье проводится анализ педагогической литературы по проблеме исследований поликультурного образования и рассматриваются предпосылки проектирования поликультурной информационно-образовательной среды в общеобразовательных учреждениях, которые позволят обучаемым не только овладеть навыками работы с информационно-коммуникационными технологиями, но и, воспользовавшись информационно-образовательными и сетевыми ресурсами, увеличить потенциал своих знаний в области мировой культуры.

Ключевые слова: обучающая и воспитывающая среда, поликультурная информационно-образовательная среда, поликультурное образование, информационно-коммуникационные технологии.

**PREREQUISITES FOR THE DESIGN OF A MULTICULTURAL
INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT
IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

S. I. Makulov, S. N. Ryagin
Omsk Humanitarian Academy
Institute of education management of Russian Academy of Education

The article analyzes the pedagogical literature on multicultural education studies and reviews the prerequisites for designing a multicultural educational environment in educational institutions, which will enable learners not only to master the skills to work with information and communication technologies, but also taking advantage of information and education, and network resources, increase potential of their knowledge of world culture.

Keywords: train and educate environment multicultural educational environment, multicultural education, information and communication technologies.

Научно-технический прогресс и информационные коммуникационные технологии подтверждают значимость проектирования поликультурной информационно-образовательной среды в общеобразовательных учреждениях. Развитие и глобальное распространение электронных сетевых коммуникации неотделимо от широкого контекста противоречивых культурных, социальных изменений между расширяющимися возможностями каждого человека к

доступу к богатейшим запасам культурных ценностей отдельных народов и мира в целом и стиранием социокультурной идентичности каждого [1]. Проектирование процессуальной составляющей поликультурной информационно-образовательной среды (ПИОС) состоит из ряда этапов, где теоретической основой педагогического проектирования являются работы Н. Г. Алексеева, Г. М. Королёвой, С. Н. Рягина и др.) [2, 3, 4].

Таким образом, проблемы и противоречия, возникающие в современном обществе, формируют социальный заказ системе образования — подготовить индивида к мирному существованию в поликультурном, многонациональном мире, сформировать соответствующую систему ценностей и норм поведения, воспитать толерантное отношение к другим культурам, обычаям, традициям и вероисповеданиям. В этой связи становится очевидным, что интенсивное развитие современного поликультурного общества как новой формы и стадии развития человечества, в котором культурная составляющая жизни человека приобретает все больший удельный вес, обуславливает необходимость становления современной поликультурной образовательной среды и, как следствия, развития поликультурного образования [5].

Полиэтничность, полилингвальность, поликонфессиональность, поликультурность и полиментальность населения России ставят перед российской системой образования комплекс практических и научно-теоретических педагогических задач, которые принято называть национальными. С этой целью в РФ разработан и реализуется ряд нормативных документов. Так, в Законе РФ регламентирован принцип «единства федерального культурного и образовательного пространства», а система образования должна защищать и развивать «этнокультурные особенности и традиции народов Российской Федерации в условиях многонационального государства» [6].

В законе РФ «О свободе совести и о религиозных Объединениях» изложена государственная политика в отношении прав «каждого <...> на свободу вероисповедания», а также в содействии достижения взаимного понимания, терпимости и уважения в вопросах свободы вероисповедания, «уважая христианство, ислам, буддизм, иудаизм и другие религии, составляющие неотъемлемую часть исторического наследия народов России» [6].

Так, в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования отмечено, что при реализации основной образовательной программы в рамках единства образовательного пространства Российской Федерации необходимо «сохранять и развивать культурное разнообразие и языковое наследия многонационального народа Российской Федерации» и формировать у обучаемого не только знания о «духовных ценностях и культуре многонационального народа России» [6, с. 3], но и «осознанные, уважительные и доброжелательные отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира» [6, с. 6].

Подобные правовые документы регламентируют политику различных стран, в том числе и Республики Казахстан. Так, поликультурность и поликультурное

образование находят свое отражение в Конституции РК, законах «О языках в Республике Казахстан» («Каждый гражданин имеет право на свободный выбор языка воспитания и обучения» [7], «Об образовании» («приобщение к достижениям отечественной и мировой культуры; изучение истории, обычаев и традиций казахского и других народов республики; овладение государственным, русским, иностранным языками» [8]).

Кроме того, в Послании президента Н. А. Назарбаева к казахстанскому народу говорится: «Важно усилить воспитательный компонент процесса обучения: патриотизм, нормы морали и нравственности, межнациональное согласие и толерантность, физическое и духовное развитие, законопослушание.

Эти ценности должны прививаться во всех учебных заведениях, независимо от формы собственности. Одной из этих ценностей и главным преимуществом нашей страны является многонациональность и многоязычие. Государственным языком, согласно нашей Конституции, является казахский. Наравне с ним в государственных органах официально употребляется русский. Это нормы нашей Конституции, которые никому не позволено нарушать. Планомерное развитие казахского языка не будет происходить в ущерб русскому» [9].

В данном контексте могут быть рассмотрены статьи 28-30 «Конвенции о правах ребенка», устанавливающие задачи перед системой образования, заключающиеся в организации системы воспитания, направленной на: 1) «уважение к родителям ребенка, его культурной самобытности, языку и ценностям, к национальным ценностям страны, в которой ребенок проживает, страны его происхождения и к цивилизациям, отличным от его собственной»; 2) «подготовку ребенка к сознательной жизни в свободном обществе в духе понимания, мира, терпимости, равноправия мужчин и женщин и дружбы между всеми народами, этническими, национальными и религиозными группами, а также лицами из числа коренного населения» [10].

Обобщая нормативные документы, можно сделать вывод о том, что центральным звеном в системе образования является личность, владеющая знаниями о национальных и общечеловеческих культурных ценностях, а система образования должна способствовать формированию развитию личности обучаемого, «осознанию ее достоинства и должно укреплять уважение к правам человека и основным свободам, способствовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между нациями и всеми расовыми, этническими и религиозными группами» [11, с. 18].

Решение поставленных перед системой образования задач в целом, а перед школой в частности, как было сказано ранее, может быть найдено в рамках создания поликультурного образовательного пространства и его составляющей поликультурной образовательной среды. По мнению Б. М. Бим-Бада: «Взаимодействие человека со средой, в которую заранее заложена необходимость правильного мышления, – вот что дает прочное и глубокое образование. Обучающая и воспитывающая среда – это постоянно расширяющаяся сфера деятельности человека. Она включает в себя всё большее богатство его

связей с природой и культурными объектами – вещами, созданными человеком для человека, социальной средой» [12, с. 39]. Таким образом, поликультурная образовательная среда способствует успешной интеграции личности в национальную и мировую культуру, формируя, таким образом, как собственно этническое, так и общенациональное самосознание индивида. Многокультурная среда формирует многокультурную личность, совершенно иную, более гармоничную форму существования современного человека, помогает ему найти свое место в системе взаимосвязей на социальном, культурном, экономическом и других уровнях [13].

Существует незначительное число работ, рассматривающих поликультурную образовательную среду как особую информационную (информационно-образовательную) среду, что обусловлено стремительно развивающейся информационной революцией и, как следствие, предъявляемыми к образовательному процессу качественно новыми требованиями. Информатизация всех областей человеческой деятельности заставляет современную школу не только использовать информационно-коммуникационные технологии, но и готовить обучаемых ориентироваться в информационном пространстве, формируя основы информационной культуры. «С помощью данных технологий представляется возможным создание электронной информационно-образовательной среды, предназначенной для решения задач поликультурного образования. Целью поликультурного образования в данной среде является формирование личности, способной к активной жизнедеятельности в поликультурной среде, уважающей другие культуры, способной к осуществлению эффективного взаимодействия с представителями разных культур, в том числе с использованием интернет-технологий» [14].

На наш взгляд, реализация поликультурного образования средствами информационно-образовательной среды, основанной на информационно-коммуникационных технологиях, в том числе, и интернет-технологиях, имеет в настоящее время ряд преимуществ, а именно: 1) люди получают возможность беспрепятственно включаться в те области человеческой практики и формы организации жизнедеятельности, которые традиционно сложились в том или ином регионе, характеризующемся исторически сложившимся на данный момент времени общим для некоторой территории укладом жизни и общностью людей, проживающей на данной территории и являющейся носителями исторического действия и т. д. [14]; 2) «учет региональных особенностей (социально-экономических, этнографических, историко-культурных и т.д.) в содержании образовательных процессов»; 3) «обеспечение полноты и непрерывности процесса образования каждого, без исключения, ребенка, проживающего на данной территории»; 4) «создание условий для удовлетворения образовательных интересов личности, этноса, общества и многонационального государства с учетом социально-экономических, этнографических региональных систем образования, являющихся составной частью единого федерального образовательного пространства» [6]; 5) «наличие уникальных возможностей для повышения качества обучения и сохранения культурного наследия» [15].

Однако, несмотря на все «технические, программные и коммуникационные возможности для использования в саморазвитии личности и организации учебного процесса с использованием самого широкого спектра информационных ресурсов, о которых мечтало не одно поколение педагогов» [15], крайне редко находят свое применение для реализации поликультурного образования, для создания поликультурных информационно-образовательных сред. Так, например, исследования А. В. Жожикова показали, что «использование современных компьютерных и телекоммуникационных технологий зачастую не имеет достаточного научно-педагогического обоснования, создание информационных ресурсов происходит стихийно, хаотически и не системно» [15]. В настоящее время нам известна одна из немногих работ, направленная на разработку теоретических основ поликультурной информационно-образовательной среды с целью «получения школьниками знаний о культурном многообразии России и мира, формирования уважительного отношения к представителям других культур, развитие продуктивных умений и навыков межкультурного взаимодействия, в том числе в интернете» [14]. Автор исследования разрабатывает модель поликультурной информационно-образовательной среды (ПИОС), выделяя такие компоненты, как: 1) мотивационный, направленный на создание устойчивой мотивации к изучению особенностей разных культур; 2) когнитивный, создающий высокую познавательную активность в овладении технологиями эффективного межкультурного взаимодействия; 3) технологический – развитие практических умений и активное применение современных интернет-технологий в целях межкультурного взаимодействия; 5) нравственный как ориентир в общении; 6) рефлексивно-оценочный, позволяющий формировать адекватную самооценку личности, осуществлять рефлексиию.

А. В. Жожиковым разработана поликультурная информационно-образовательная среда, включающая совокупность интернет-сервисов и программных средств для обеспечения в ней образовательной деятельности обучающихся, а также сформулированы педагогические условия, позволяющие реализовать поликультурное образование в рамках среды: 1) отражение в учебно-методических материалах гуманистических идей, общего и особенного в культурах разных народов мира, ценностей носителей определенных культур и общемировых ценностей, ускоряющийся процесс глобализации и взаимозависимость стран и народов; 2) моделирование с помощью интернет-технологий педагогических ситуаций, которые дают возможность формировать у старшеклассников готовность к взаимодействию с представителями разных культур; 3) комбинирование в рамках электронной информационно-образовательной среды различных форм электронного обучения; конструирование сетевого электронного образовательного ресурса с учетом таких критериев, как гуманность, достоверность, доступность, навигация по сетевому электронному образовательному ресурсу, мультикультурность» [15, 16].

Однако данное исследование, на наш взгляд, раскрывает не в полной мере ряд вопросов. Так, автор, выделяя когнитивный компонент ПИОС,

включает в него лишь процесс «познавательной активности», тогда как восприятие, речь, мышление обучаемых также должны складываться под воздействием многогранности культурных ценностей, норм поведения. Только зная традиции и обычаи, правила взаимного общения с представителями других культур – других этнических групп, религиозных конфессий, субкультур — человек может адекватно, на основании полученных достоверных знаний осуществить диалог, принять верное решение, например, разрешая конфликтную ситуацию, оценить важность и ценность культурного наследия той или иной социальной группы людей.

Кроме того, на наш взгляд, ПИОС должна включать в себя, как минимум, еще один компонент, позволяющий осуществлять взаимодействие педагогического состава школ, учреждений дополнительного образования в рамках обмена опытом по вопросам организации поликультурного образования школьников. Только совместное и целенаправленное взаимодействие в данном направлении позволит согласованно решать проблемы поликультурного образования [17, 18].

Раскрывая условия функционирования ПИОС, С. В. Гридин [14] не затрагивает региональные особенности региона нахождения того учебного заведения, на базе которого создается среда. Не отрицая важности формирования у обучаемых знаний о ценностях мировой культуры, мы считаем крайне необходимым акцентировать внимание на знаниях о культурных ценностях представителей социальных групп региона, так как наиболее теснейшее взаимодействие осуществляется именно в рамках региона и, как следствие, возникает потенциальная опасность конфликтов на межнациональной, религиозной основе, столкновения с представителями субкультур.

Кроме того, на наш взгляд, информационно-образовательная среда должна содержать образовательные ресурсы не только для школьников старших классов, но и для всех возрастных групп, а также и для родителей обучаемых [19].

Таким образом, установлено, что рядом исследователей подчеркивается педагогический потенциал поликультурной информационно-образовательной среды для решения проблем поликультурного образования школьников, однако данный вопрос остается не до конца раскрытым.

Понимая тот факт, что к настоящему времени накоплен достаточно большой научно-педагогический опыт в решении проблем поликультурного образования школьников, создания поликультурной образовательной среды школы и предприняты попытки выявить теоретические основы реализации ПИОС, мы предположили, что не только в регионах РФ и РК как поликультурных средах, но и в общеобразовательных учреждениях (школах) всё же существуют проблемы, связанные с этнической идентичностью, толерантным отношением между представителями субкультур, различных этнических групп, религиозных конфессий и др., а их наличие и характер позволит подтвердить необходимость организации ПИОС школы.

Наряду с проблемой формирования толерантности тревожность вызывают проблемы национальной идентичности, в том числе и связанные с

утратой способности в полной мере пользоваться родным языком, а также проблемы с низким уровнем знаний обучаемых и их родителей о культурных ценностях этнических групп и религиозных конфессий, в том числе собственных.

Кроме того, важным залогом успешности процесса поликультурного образования школьников, на наш взгляд, является решение информационно-образовательных проблем, которые позволят обучаемым не только овладеть навыками работы с информационно-коммуникационными технологиями, но и, воспользовавшись информационно-образовательными и сетевыми ресурсами, увеличить потенциал своих знаний в области мировой культуры.

Библиографический список

1. Журавлева, Е. Ю. Глобальная информационная компьютерная сеть Интернет: проблемы становления и развития (социально-философский анализ): дис. ... канд. филос. наук : 09.00.08 / Е. Ю. Журавлева. Вологда, 2002. — 167 с.
2. Алексеев, Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Н. Г. Алексеев // Развитие личности. — 2002. — № 2. — С. 95—115.
3. Королёва, Г. М. Организационно-педагогическое проектирование этнокультурной деятельности в социокультурной среде региона: монография / Г. М. Королева. — М. : ООО «Коллаж», 2010. — 295 с.
4. Рягин, С. Н. Проектирование содержания профильного обучения в современной школе: монография. — Омск: ООИПКРО, 2013. — 155 с.
5. Сингх, Р. Р. Образование в условиях меняющегося мира / Р. Р. Сингер // Перспективы. Вопросы образования. Париж: ЮНЕСКО, 1993. — № 1. — С. 7—21.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт. Основное общее образование: [Электронный ресурс]. — URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId> (дата обращения: 13.07.2013).
7. Казахстан. Законы. О языках // Казахстанская правда. 1997. — С. 2.
8. Казахстан. Законы. Об образовании. № 319-III от 27.07.2007 года: [Электронный ресурс]. URL: http://kodeksy-kz.com/ka/ob_obrazovani.htm (дата обращения: 11.01.2013).
9. Послание Президента Республики Казахстан. Лидера Нации Н. А. Назарбаева народу Казахстана «Социально-экономическая модернизация — главный вектор развития Казахстана»: [Электронный ресурс]. — URL: <http://kaznmu.kz/rus/> (дата обращения: 03.03.2012).
10. Конвенция о правах ребенка: [Электронный ресурс]. — URL: http://www.conventions.ru/view_base.php?id=96 (дата обращения: 06.04.2014).
11. Пафонова, М. Ф. Управление развитием поликультурного образования в полиэтническом регионе : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / М. Ф. Пафонова. — М., 2006. — 234 с.
12. Бим-Бад, Б. М. Обучение и воспитание через непосредственную среду / Б. М. Бим-Бад // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии университета РАО. — 2001. — № 3. — С. 28—48.
13. Богданова, А. И. Поликультурная образовательная среда / А. И. Богданова // Успехи современного естествознания. — 2011. — № 1. — С. 113—115.
14. Гридин, С. В. Поликультурное образование старшеклассников в электронной информационно-образовательной среде как задача российского образования: [Электронный ресурс] / С. В. Гридин. — URL: <http://www.kpinfo.org/activities/research/conferences/conference-internet-2013-april/78-problemy-i-perspektivy-razvitiya-obrazovaniya-v-sovremennom-mire/520-1-37> (дата обращения: 07.03.2014).

КРЕАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ

Т. П. Мартыненко
Омская гуманитарная академия

В статье осуществляется теоретический анализ термина «креативная компетентность». Также анализируются термины «компетентность» и «креативность». Особое внимание уделено исследованиям ученых из области педагогики и психологии.

Ключевые слова: креативная компетентность, креативность, компетентность, компетентностный подход, креативная личность.

CREATIVE COMPETENCE: THEORETICAL ANALYSIS OF THE NOTION

T. P. Martynenko
Omsk Humanitarian Academy

The theoretical analysis of the term “creative competence” is realized in the article. The terms “creativity” and “competence” are analysed too. Particular attention is paid to researches of scientists from the field of education and psychology.

Keywords: creative competence, creativity, competence, competency-based approach, creative person.

В настоящее время система Российского профессионального образования нацелена на реализацию компетентностного подхода. Компетентностный подход является ведущим при подготовке специалистов в связи с потребностью владения ими не отдельными знаниями, умениями и навыками, а способностью использовать их для эффективной деятельности в различных ситуациях, достигая при этом высокого уровня профессионального развития и опыта. Компетентностный подход разрабатывается такими учеными, как А. В. Хуторской, В. В. Краевский, И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, Н. Ф. Талызина, В. А. Болотов, В. В. Сериков, А. И. Щербаков и др.

Всё большее значение приобретает креативная личность, способная проявлять творчество в самореализации своих возможностей, готовая к инновациям в профессиональной деятельности. Креативная личность не только видит различные пути решения нестандартных ситуаций, но и правильно оценивает и выбирает их.

В основе Национальной доктрины образования лежит идея необходимости творческого развития личности [1]. В связи с этим возникает вопрос о введении креативности в ряд основных компетентностей при подготовке будущих профессионалов.

В проекте «Российское образование — 2020: модель образования для инновационной экономики» представлены требования к результатам образования, среди которых значится запрос на массовость креативных компетентностей [2].

Таким образом, проведем теоретический анализ понятия «креативная компетентность».

Во-первых, рассмотрим понятие «компетентность».

А. В. Хуторской указывает на то, что компетентность — это «совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере» [3].

Ф. В. Шарипов дает следующее определение компетентности — «это совокупность свойств (характеристик) личности, позволяющих ей качественно выполнять определенную деятельность, направленную на разрешение проблем (задач) в какой-либо отрасли» [4].

И. А. Зимней понятие «компетентность» трактуется как «основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека» [5].

А. С. Роботова понимает под компетентностью «личные возможности должностного лица, его квалификацию (знания и опыт), позволяющие ему принимать участие в разработке определенного круга решений или решать самому вопросы, благодаря наличию у него определенных знаний и навыков» [6].

Рассматривая компетентность, Ю. Г. Татур определяет её как: «качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной (продуктивной, эффективной) деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны» [7].

Во-вторых, обратимся к понятию «креативность». Оно является достаточно многозначным.

Педагогический словарь трактует креативность (от англ. creativity) как «уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности» [8].

В статье С. Л. Ярмошенко «Логико-семантический анализ понятия “creativity”» представлен анализ словарных дефиниций данного слова, согласно изданиям британского философского словаря, где креативность понимается как «творческая сила или способность; сила создавать; способность усматривать новые отношения и отступать от традиционных образцов мышления» [9].

В психологических исследованиях под креативностью понимается «способность человека порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления» [10].

С точки зрения Ф. В. Шарипова, понятие креативность означает «уровень творческой одаренности, способности к творчеству, относительно устойчивую характеристику личности» [11].

Важным для понимания сущности креативности является точка зрения А. В. Морозова и Д. В. Чернилевского, определяющих креативность как «ценностно-личностную созидательную категорию, которая, будучи неотъемлемой стороной человеческой духовности и условием творческого саморазвития личности, является существенным резервом ее самоактуализации, выражается не столько многообразием имеющихся у личности знаний, сколько восприимчивостью, чувствительностью к проблемам, открытостью к новым идеям и склонностью разрушать или изменять устоявшиеся стереотипы с целью создания нового, получения нетривиальных, неожиданных и необычных решений жизненных проблем» [12].

Итак, сделав психолого-педагогический анализ терминов «компетентность» и «креативность», следует обратиться к анализу термина «креативная компетентность».

Впервые понятие «креативная компетентность» было введено в научный обиход Р.Эпстайном и означало «готовность адаптивно применять полученные знания, дополнять систему знаний самостоятельно и стремление к самосовершенствованию» [13].

Под креативной компетентностью (будущих учителей-словесников) И.Е. Брякова понимает «свойство личности, явление многофакторное, объединяющее мотивационный, когнитивный, операциональный, аксиологический, рефлексивный компоненты, обуславливающие умение продуктивно решать профессиональные задачи, достигая при этом максимальной эффективности, результативности, успешности» [14].

А. Г. Шумовская представляет креативную компетентность личности как «способность к творческой деятельности, обусловленная владением собственными креативной, командной и коммуникативной компетенциями по генерированию идеи, созданию нового, творчески решать различного рода задачи и т. п.» [15].

А. М. Давтян трактует креативную компетентность учащихся как «теоретическую и практическую готовность действовать творчески в различных ситуациях. Личностные образования, включающие в себя систему обобщенных знаний, умений и навыков, обладающих свойством широкого переноса, эрудицию в той или иной области, а также теоретическую и практическую готовность эффективно действовать в этой области» [16].

Р. У. Гильмутдинова дает следующее определение креативной компетентности: это «многофакторное качество личности, система интеллектуальных, эмоциональных, нравственных, волевых знаний, умений, навыков, личностных качеств и опыта личности, обуславливающих развитие творческих способностей человека и позволяющих на принципиально новом уровне генерировать множество оригинальных, нестандартных адаптивных и полезных идей и продуктов, а также теоретическая и практическая готовность человека

действовать творчески в различных жизненных ситуациях, его стремление к самосовершенствованию и саморазвитию» [17].

Согласно А. Г. Нафиевой, креативная компетентность специалиста — это «устойчивое свойство личности, выражающееся в согласовании знаний, умения, личностных качеств и опыта релятивного процесса создания нового» [18].

Т. В. Бугайчук и С. Л. Янбых полагают, что креативная компетентность «включает в себя систему знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, необходимых для творчества» [19].

Креативная компетентность студента в интерпретации Н. А. Тимофеевой является «интегральным многофакторным качеством личности, обусловливающим на профессиональной основе развитие творческих способностей студентов. Это самостоятельное личностное образование, находящееся в сложных диалектических связях с профессиональной компетентностью, предполагающих возможность, как совпадения, так и расхождения с ней» [20].

Таким образом, креативная компетентность проявляется в профессиональной деятельности и играет важную роль в успешной социализации личности, мотивации к дальнейшему самосовершенствованию и саморазвитию, способствует эффективной деятельности, нацеленной на результат. В результате формирования креативной компетентности личность способна к производству инноваций. Это основа профессиональной и инновационной деятельности, личностного и профессионального развития личности.

Библиографический список

1. Брякова, И. Е. Методическая система формирования креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза. — Март, 2012. [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.ceninauku.ru/> (дата обращения 23.03.2016)
2. Волков, А. Е., Кузьминов, Я. И., Реморенко, И. М., Рудник, Б. Л., Фрумин, И. Д., Якобсон, Л. И. Российское образование — 2020: модель образования для инновационной экономики // Вопросы образования. — 2008. — № 1. — С. 32—64.
3. Хуторской, А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / journal/2005/1212.htm
4. Шарипов, Ф. В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза. — Высшее образование сегодня. — 2010. — № 1. — С. 72—77.
5. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня // 2003. — № 5. — С. 35—42.
6. Роботова, А. С., Леонтьева, Т. В. и др. Введение в педагогическую деятельность. — М., 2002. — С. 25.
7. Татур, Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. — 2004. — № 3. — С. 21—26.
8. Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров, А. Ю. Педагогический словарь: для студентов высших и средних учебных заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 176 с.
9. Николко, В. Н. Творчество как новационный процесс (философско-онтологический анализ). — Симферополь: Таврия, 1990. — 189 с.

10. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. — СПб.: Питер, 2009. — 433 с.
11. Шарипов, Ф. В. Профессиональная компетентность преподавателя / Ф. В. Шарипов // Высшее образование сегодня. — 2010. — № 1. — С. 11—12.
12. Морозов, А. В. Креативная педагогика и психология: учебное пособие / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. — М.: Академический Проект, 2004. — 2-е изд., испр. и доп. — 560 с.
13. Epstein, R. (1990)/ Generativity theory and creativity. In M.A. Runco & R.S. Albert (Eds.), *Theories of creativity* (pp. 116-140). Newbury Park, CA: Sage Publications; Cresskill, NJ: Hampton Press. 2005.
14. Брякова, И. Е. Готовность студентов к развитию творческих способностей учеников как аспект формирования креативной компетентности будущих учителей-словесников / И. Е. Брякова: Министерство образования и науки РФ, Федеральное Агентство по образованию. Оренбургский государственный педагогический университет. — Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2008. — 188 с.
15. Шумовская, А. Г. Командная работа как условие формирования креативной компетентности будущего педагога. [Электронный ресурс] // *Magister Dixit: электронный научно-педагогический журнал Восточной Сибири*. — 2011. № 1. URL: <http://md.islu.ru/sites/md.islu.ru/files/rar/nafievaag.pdf> (дата обращения 23.03.2016)
16. Давтян, А. М. Формирование креативной компетентности учащихся в условиях школьного дополнительного образования: методические рекомендации для учителей / А. М. Давтян. — Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2006. — 51 с.
17. Гильмутдинова, Р. У. Структура креативной компетентности. Психология — наука будущего. — Москва, 2013. — С. 147—148.
18. Нафиева, А. Г. Креативная компетентность педагога: теоретический аспект. [Электронный ресурс] // *Молодежь и наука: реальность и будущее: Материалы III Международной научно-практической конференции*. — Невинномысск: НИЭУП, 2010. Том I: Культурология. Педагогика. — С. 315. URL: <http://lib.znate.ru/docs/index-127373.html?page=75> (дата обращения 24.03.2016)
19. Бугайчук, Т. В., Янбых, С. Л. Характеристика креативной компетентности преподавателя высшей школы. [Электронный ресурс] // ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». URL: http://yspu.org/images/d/d1/Креативная_компетентность.pdf (дата обращения 15.03.2016)
20. Тимофеева, Н. А. Креативная компетентность в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] // *Преемственность в образовании*. 2012. № 2 (11). URL: <http://journal.preemstvennost.ru/arkhiv/year-2012/31-2112012/tekhnologii-ot-detskogo-sada-do-vuza/276-kreativnaya-kompetentnost-v-professionalnoj-podgotovke-studentov-pedagogicheskogo-vuza> (дата обращения 15.03.2016)

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРАВО
В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКИХ ДИСЦИПЛИН
В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН**

С. А. Мужчиль

**Представительство учреждения образования
«Казахстанский гуманитарно-юридический инновационный
университет» в г. Усть-Каменогорске**

В статье образовательное право рассматривается как область социальной действительности, как научная сфера и как учебная дисциплина. Автор обращается к опыту изучения образовательного права в вузах Запада, России и Казахстана, определяет место данной дисциплины в подготовке юристов, преподавателей основ права, специалистов в области образования. Также им предлагаются рекомендации, касающиеся содержательного наполнения данного курса.

Ключевые слова: образовательное право, европейское образовательное пространство, Болонский процесс, общественные отношения.

**EDUCATION LAW IN THE SYSTEM OF UNIVERSITY DISCIPLINES
IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN**

S. A. Muzhchil

**The mission of the educational institution
"Kazakh humanitarian law innovative University" in Ust-Kamenogorsk**

The article examines the right to education as an area of social reality, as the scientific sphere and as an academic discipline. The author refers to the experience of studying educational law in universities of the West, Russia and Kazakhstan, defines the place of the discipline in the training of lawyers, teachers of the foundations of law, experts in the field of education. Also, it provides recommendations regarding the substantive content of the course.

Keywords: educational law, the European educational space, the Bologna process, public relations.

В последние два десятилетия весьма активно развивается сфера общественной жизни, связанная с правовыми отношениями, возникающими в процессе образовательной деятельности. Появляется множество документов, регулирующих отношения между субъектами образовательной деятельности разных государств, органами государственной власти и субъектами образовательной деятельности, образовательными учреждениями и потребителями образовательных услуг. Как пишет А. Н. Козырин, нормативно-правовая база, регулирующая отношения в сфере образования, насчитывает сегодня уже тысячи актов [1].

Во многом это связано с трансформацией социальной реальности, в которой осуществляет свою жизнедеятельность современный человек. Переход постсоветских стран на иные модели общественного развития, глобализация, формирование единого европейского образовательного пространства, стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий стали основой впечатляющих изменений — появления множества новых образовательных учреждений, развития негосударственного сектора, утверждения автономии высших учебных заведений, формирования государственно-общественных форм управления, возникновения новых форм обучения, нуждающихся в нормативно-правовом обеспечении.

Формирование новой образовательной реальности вызывает к жизни и становление новой научной сферы — образовательного права, задачей которого является рефлексия над закономерностями развития общественных отношений в сфере образования, комментарии к образовательному законодательству, выявление его проблемных зон, его совершенствование и определение путей дальнейшего развития.

Весьма интенсивно образовательное право развивается в западных странах. Большой вклад в его становление внесли ученые К. Дюран-Прэнборнь, А. А. Имокьюд, Д. Ф. Бачтер и др.

Активно изучаются различные аспекты образовательного права и в России. Становление образовательного права здесь связано с именами В. М. Сырых, В. И. Шкатуллы, Д. А. Ягофарова, С. В. Барабановой, В. В. Спасской и др.

В Республике Казахстан осмысление проблем образовательного права также с неизбежностью становится чрезвычайно актуальным. За последние годы в юридической науке Казахстана в сфере правового регулирования образовательной деятельности были написаны следующие диссертационные исследования: М. С. Бейбитов «Самоуправление в высших учебных заведениях РК (организационно-правовые проблемы)» (1996 г.) [2], Р. Р. Султанов «Организационно-правовые вопросы и реализация конституционного права на образование в РК» (2006 г.) [3], Б. О. Алтынбасов «Конституционно-правовые основы образовательного процесса в Республике Казахстан (вопросы теории и практики)» (2008 г.) [4].

Развитие науки на повестку дня ставит вопросы о передаче накопленного знания входящим в жизнь поколениям, о методолого-методических основах изучения образовательного права в учебных заведениях.

На Западе образовательному праву уделяется самое пристальное внимание. Здесь предусмотрено изучение студентами школьного и университетского права. Огромное внимание уделяется вопросам прав ребенка, прав на образование лиц с ограниченными возможностями, роли университетов в социально-политической и экономической жизни общества, конституционных основ их деятельности, принципу университетской автономии, дистанционному образованию, правовому регулированию деятельности университетов в области научных исследований, внешнему и внутреннему управлению университетами, хозяйственно-экономической деятельности, вопросам

юридической ответственности участников образовательных правоотношений и т. д. [1].

В России изучение учебной дисциплины «Образовательное право» будущими учителями правовых дисциплин предусмотрено государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования. Дисциплина «Образовательное право» вводится и в учебные планы подготовки юристов.

В Казахстане, к сожалению, в типовые учебные планы ни высшего, ни послевузовского образования дисциплина «Образовательное право» не входит. Это касается как подготовки педагогических кадров — специалистов в области «Основ права», так и юристов. Однако, как известно, сейчас вузам предоставлена большая свобода в формировании образовательных траекторий своих выпускников. Дисциплина «Образовательное право» может быть введена в учебный процесс как бакалаврита, так и магистратуры в качестве элективной дисциплины.

Причем это касается не только подготовки будущих юристов и преподавателей в области права. Мы убеждены, что данный курс должен стать обязательным для всех, кто готовится к педагогической деятельности по любой специальности и на любом уровне образования — к работе ли в школе, средних специальных или высших учебных заведениях. Ведь современный педагог не может обойтись без знания нормативно-правовой базы, с помощью которой регулируются различные — административные, гражданские, трудовые, финансовые и т. д. — отношения в области образования.

Мы согласны с А. Н. Козыриным, который идет гораздо дальше и предлагает не просто введение в учебные планы дисциплины «Образовательное право», а открытие одноименной магистерской программы для подготовки управленцев и юристов для работы в сфере образования. «В такой магистратуре могли бы учиться не только бакалавры-юристы, но и, например, выпускники педагогических вузов, которые получили бы в магистратуре второе юридическое образование, полностью ориентированное на последующую работу в сфере образования» [1].

Целью дисциплины «Образовательное право» должно стать формирование у студентов научных представлений о правовом регулировании образовательных отношений. В ходе изучения курса они должны быть ознакомлены с основными понятиями и категориями образовательного права, вопросами практической реализации конституционного права на образование, правовым статусом участников образовательных правоотношений, основами нормативно-правового регулирования финансово-экономических, административно-управленческих аспектов образовательной деятельности, международно-правовыми стандартами в сфере образования, с основными положениями образовательного законодательства Республики Казахстан, основными характеристиками Болонского процесса и особенностями участия Казахстана в формировании единого европейского образовательного пространства; приобрести навыки работы

с источниками образовательного права — международными, государственными, региональными, позволяющими профессионально решать практические задачи в сфере образования, оказывать консультационные услуги и т. д.

Не менее важным нам представляется изучение философско-методологических основ развития образовательного права: рассмотрение права на образование как права на реализацию человеческой сущности; всеобщих оснований формирования образовательно-правовой сферы; всеобщих тенденций развития права на образование — таких, как гуманизация, демократизация, инновационность. В этом плане мы считаем весьма важным обращение в курсе «Образовательное право» к проблеме реализации права на образование различных групп населения, таких как люди, живущие с ВИЧ; заключенные, лица с ограниченными возможностями, военнослужащие; нормативно-правовых основ дистанционного образования и т. д.

Сегодняшний Казахстан становится частью мирового образовательного пространства. Образовательное право как область научных исследований и как учебная дисциплина — важный и неотъемлемый момент современной науки и образования. Дисциплина «Образовательное право», основанная на новейших достижениях науки, крайне необходима не только будущим юристам, но и всем специалистам, планирующим работу в сфере образования. Введение ее в учебный процесс — одно из важнейших проявлений инновационности современного образования, обусловленной инновационными процессами в общественной жизнедеятельности человека.

Библиографический список

1. Козырин, А. Н. Образовательное право: становление новой учебной дисциплины. — <http://webcache.googleusercontent.com>
2. Бейбитов, М. С. Самоуправление в высших учебных заведениях РК (организационно-правовые проблемы): автореф. дис... канд. юрид. наук. — Алматы, 1996.
3. Султанов, Р. Р. Организационно-правовые вопросы и реализация конституционного права на образование в РК: автореф. дис... канд. юрид. наук. — Алматы, 2006.
4. Алтынбасов, Б. О. Конституционно-правовые основы образовательного процесса в Республике Казахстан (вопросы теории и практики): автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата юридических наук. — Алматы, 2008.

УЧЕТ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Л. Н. Мутасова, Е. П. Щербаков
Омская гуманитарная академия

Статья посвящена типам функциональной организации полушарий мозга, особенностям правополушарных и левополушарных детей, учету психофизиологических особенностей в учебном процессе.

Ключевые слова: правое полушарие, левое полушарие, особенности интеллекта.

ACCOUNTING PSYCHOPHYSIOLOGICAL FEATURES STUDENTS IN EDUCATIONAL PROCESS

L. N. Mutasova, E. P. Shcherbakov
Omsk Humanitarian Academy

The article is devoted to the types of the functional organization of the brain hemispheres, right-brain and left-hemispheric features of children, accounting psychophysiological features in the learning process.

Keywords: right brain, left brain, especially intelligence.

Любой педагогический процесс двухсторонний. Его успех одинаково зависит как от учителя, так и от ученика, от их типа функциональной организации мозга. Общество переоценивает роль левого полушария и логического мышления в становлении мыслительной деятельности ребенка. Школьные методики обучения тренируют и развивают главным образом левое полушарие, игнорируя, по крайней мере, половину возможностей ребенка.

Профессиональная специализация полушарий завершается у человека после рождения, и по мере взросления между аппаратами образного и абстрактного мышления устанавливается демаркационная линия. И тогда оказывается, что индивидуальность человека, особенности его психики зависят от того, какой из аппаратов приобретает ведущее значение. Правда, нельзя воспринимать асимметрию буквально. Каждое решение принимается обоими полушариями совместно, между ними проходят миллионы информационных каналов. Просто в общем решении содержится разный вклад полушарий. Это лишь исходные условия, которые необходимо выравнивать и формировать в процессе индивидуального развития.

Нет главного и второстепенного, «большого» и «малого» полушарий. У большинства людей доминирует смешанный тип, где правое и левое полушария тесно взаимодействуют. У людей с амбидекертностью (универсальный) преобладает комбинированный индуктивно-дедуктивный способ изложения материала, дифференцированное запоминание, умение одновременно оперировать знаками, символами и художественными образами. Для таких

людей характерна пластичность мышления, возможность реализовать себя в любом виде деятельности. Полученная информация последовательно обрабатывается то одним, то другим полушарием. Люди с такими задатками могут развивать свои способности как в области техники, так и в области гуманитарных наук. Они имеют широкий диапазон возможностей и интересов [6].

Полноценная психика предполагает согласованную и уравновешенную работу обоих полушарий. Около 40 лет назад крупнейший физиолог нашего века И. П. Павлов писал о двух типах людей: «Жизнь отчетливо указывает на две категории людей: художников и мыслителей, между ними резкая разница. Одни — художники... захватывают действительность целиком, сплошь, сполна, без всякого дробления... Другие — мыслители, именно дробят ее..., делая из нее какой-то временный скелет, и затем только постепенно как бы снова собирают ее части и стараются их таким образом оживить...» [2].

Асимметричная организация мозга прослеживается на различных уровнях: от молекулярного до поведенческого. Полушария по-разному обрабатывают информацию, поступающую из внешнего мира. Левое отвечает за аналитическое мышление; люди с доминирующим левым полушарием, как правило, рациональны, расчетливы и, что называется, не поддаются власти эмоций. Левое полушарие — база абстрактного мышления — ищет и находит в этом мире гармонию причин и следствий. Правополушарные обладают другим мышлением, им свойственно не аналитическое целостное восприятие мира. Правое полушарие — база образного мышления — охватывает мир явлений во всем его богатстве и разнообразии.

Каждое полушарие выполняет свои функции, отвечает за развитие и функционирование тех или иных способностей и систем организма.

Левое полушарие мозга отвечает за правую половину тела, а правое полушарие мозга — за левую.

С функциями левого и правого полушария у человека связаны два типа мышления: абстрактно-логическое и пространственно-образное соответственно.

Существует три типа функциональной организации полушарий мозга:

- Смешанный тип — отсутствие ярко выраженного доминирования одного из полушарий;
- Доминирование левого полушария (словесно-логическое мышление, склонность к абстрагированию и обобщению);
- Доминирование правого полушария (конкретно-образное мышление, развитое воображение).

Правополушарные люди.

Если доминирует правое полушарие, то преобладает конкретно-образное мышление, развито воображение, чувственное восприятие, хорошая ориентация в пространстве, творчество.

Наиболее подходящие методы проверки для правополушарных детей: закрытые вопросы, требующие развернутого ответа, устный опрос, задания с четким ограничением времени на их выполнение.

Особенности правополушарного интеллекта:

- 1) образное, чувственно-эмоциональное, опосредованное мышление;

- 2) творческое мышление;
- 3) синтез;
- 4) хорошая ориентация в пространстве.

Правополушарные люди чаще всего становятся художниками, артистами, певцами, писателями — это люди, относящиеся к творческой сфере. Правополушарные люди более интуитивны, поступают по велению чувств, а не логики и разума.

Левополушарные люди.

Если доминирует левое полушарие, то преобладает словесно-логический характер познавательных процессов, склонность к абстрагированию и обобщению.

Наиболее подходящие методы проверки для левополушарных детей: задачи, письменные опросы, отсутствие четких сроков выполнения, вопросы, требующие выбрать один из предложенных вариантов готовых ответов.

Особенности левополушарного интеллекта:

- 1) интеллект речевой;
- 2) логика, аналитика;
- 3) стремление выявлять причинно-следственные связи;
- 4) сильная воля, хорошие адаптивные механизмы;
- 5) мыслит схемами, символами.

Левополушарные люди чаще всего становятся инженерами, философами, математиками. Этим людям свойственна рациональность, логика в принятии решений.

У равнополушарных людей все процессы уравновешены [4].

Мир еще недавно был предельно жесток по отношению к правополушарным людям. Им было трудно социализироваться. Для того, чтобы соответствовать нормам левополушарного общества, необходимо было затрачивать недюжинные запасы энергии, ломать себя. Правополушарные представители в нашем, приспособленном под левополушарных мире, испытывают массу неудобств. Например, правополушарные дети позже взрослеют и не сразу вписываются в общество, чего не понимают учителя, ставящие им двойки и тем самым понижающие их самооценку. Этим детям присуща повышенная ранимость, ведь эмоции являются основой их личности. Асоциальное поведение тоже часто встречается среди неадаптировавшихся к жизни правополушарных людей.

Общество переоценивает роль левого полушария и логического мышления в становлении мыслительной деятельности ребенка. Школьные методики обучения тренируют и развивают главным образом левое полушарие, игнорируя, по крайней мере, половину возможностей ребенка. И. Соньер (Франция) утверждал: «Обучая левое полушарие, вы обучаете только левое полушарие. Обучая правое полушарие, вы обучаете весь мозг». Известно, что правое полушарие связано с развитием творческого мышления и интуиции. Основным типом мышления младшего школьника является наглядно-образное, тесно связанное с эмоциональной сферой. Это предполагает участие правого полушария в обучении. Таким образом, сдвиг межполушарной асимметрии в сторону абсолютного господства левополушарной стратегии мышления является не только биологической функцией взросления, но и результатом культурных

традиций, социальных влияний и обучения. Добиться такого доминирования можно только ценой больших усилий учителя, родителей и ученика. Но всегда ли оправданы эти усилия?

Ещё немецкий педагог Гербард писал, что плохой учитель преподносит истину, а хороший учит ее находить. Ведущий специалист в области нейропедагогики профессор Н. Н. Трауготт говорит: «Надо предостеречь школу от левополушарного обучения. Это воспитывает людей, не способных к реальным действиям в реальной ситуации» [5]. Профессор Т. П. Хризман тоже предупреждает: «Исчезают правополушарники — генераторы идей. Вопрос стоит серьезно: надо спасать нацию». С ними соглашается и профессор Д. В. Колесов: «Истинное мышление — образное, комплексное, когда важно не только обозначить понятием, но и понять комплексно». Доказательством положительного воздействия развития правополушарности на общеинтеллектуальное развитие личности служат последние исследования американских, швейцарских и австрийских ученых, которыми были проведены эксперименты среди детей от пяти до пятнадцати лет. Контрольная группа обучалась по стандартной школьной программе, а в экспериментальной программе было увеличено количество уроков музыки за счет уменьшения часов занятий математики и языками. За три года дети не только не отстали от сверстников из контрольной группы, но даже показали лучшие результаты, особенно в изучении иностранных языков (вербально-аналитическое мышление) [1].

В книге А. Л. Сиротюк «Обучение детей с разным типом мышления» говорится о том, что чем больше усилий приложено в процессе воспитания к доминированию логико-знакового мышления (левополушарное образование), тем больше усилий потребуются в дальнейшем для преодоления его ограниченности. Иными словами, для того чтобы раскрепостить образное мышление и высвободить творческие силы, надо заняться переделкой того, что было заложено в детстве. А перевоспитывать, как известно, сложнее, чем воспитывать. Автор утверждает, что при неврозах и психосоматических заболеваниях происходит как бы частичное изъятие правополушарного вклада, в результате снижается способность к нестандартным решениям [3]. Другими словами, если ребёнок часто болеет из-за постоянного перегруза и стресса, то образное, то есть творческое мышление у него развивается плохо. А так как способность к воображению в детском возрасте является предпосылкой мышления взрослого человека, то ребёнок не получает должного развития. Но взрослый думает, что если малыш опережает сверстников в знании и умении, то у него лучше развито и мышление. Что же происходит, когда такой ребёнок оканчивает школу, а затем и высшее учебное заведение и приходит на работу? К сожалению, всё чаще руководители различных сфер отмечают, что современные молодые специалисты с высшим образованием менее креативны и самостоятельны в своих решениях, чем их предыдущее поколение.

Создавать условия для успешного обучения и гармоничного развития личности с учетом психофизиологических особенностей детей — это и есть основная задача учителей и специалистов социально-психологической службы школы.

Библиографический список

1. Еремеева, В. Д., Хризман, Т. П. Мальчики и девочки — два разных мира. Нейропсихологи — учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. — М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. — 184 с.
2. Павлов, И. П. Об уме вообще, о русском уме в частности. — М.: АСТ, 2014. — 320 с.
3. Сиротюк, А. Л. Обучение детей с разным типом мышления. — М.: ТЦ Сфера, 2007.
4. Сиротюк, А. Л. Психофизиологические основы обучения школьников: учебное пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2007.
5. Трауготт, Н. Н. О нарушениях взаимодействия сигнальных систем при некоторых остро возникающих патологических состояниях мозга. — М. — Л.: АН СССР, 1957.
6. Туманова, З. А. Юный мыслитель. — М.: Издательство МГУКИ, 2003.

УДК 378.22

СОДЕРЖАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

С. В. Поселягин

Омская гуманитарная академия

В статье рассмотрены вопросы развития эстетической культуры обучающихся средствами искусства. Проанализированы такие категории, как «эстетика», «эстетическое воспитание», «художественное воспитание». Выявлены такие факторы эстетической подготовки студентов, как учебный процесс, научно-познавательная, трудовая, общественная деятельность, общение, окружающая среда, природа, искусство, средства массовой информации, виртуальное пространство.

Ключевые слова: эстетика, эстетическое воспитание, художественное воспитание.

AESTHETIC TRAINING OF BACHELORS

S. V. Poselyagin

Omsk Humanitarian Academy

The article discusses the development of aesthetic culture of students by means of art. Analyzed categories such as "aesthetics", "aesthetic education", "art education". Identified factors such aesthetic preparation of students as teaching process, scientific and educational, occupational, social activities, communication, environment, nature, art, media, virtual space.

Keywords: aesthetics, aesthetic education, art education.

Содержание эстетической подготовки будущего бакалавра педагогического направления определяется целью, задачами, принципами эстетического образования и воспитания и предусматривает отбор информации, необходимой

для будущей деятельности. Система воспитания эстетической культуры студентов состоит из совокупности элементов, представляющей целостное, функциональное единство. Все элементы: учебный процесс, научно-познавательная, трудовая, общественная деятельность, общение, окружающая среда, природа, искусство, средства массовой информации, виртуальное пространство — относительно самостоятельны, обладают возможностями эстетического воздействия и находятся в определенных взаимоотношениях с другими элементами системы и с самой системой [6, 7].

Искусство — художественное творчество в целом — литература, архитектура, скульптура, живопись, графика, декоративное искусство, музыка, танец, театр, кино и др. В истории эстетики сущность искусства истолковывалась как подражание (мимесис), чувственное выражение сверхчувственного, художественно-образное освоение мира и т. п. [1].

Немецкий философ А.Баумгартен в XVIII в. ввел термин «эстетика» для обозначения науки о чувственном знании — низшей теории познания. Первые эстетические мысли об искусстве, о том, что такое красота, мы находим в древнейших восточных трактатах «Веды», у античных философов и в религиозных средневековых сочинениях. Для немецкого философа И. Канта эстетика — это наука о чувственности вообще [5]. Другое понимание эстетики как философии искусства в наиболее яркой форме представлено в немецкой классической философии Г. Г. Гегелем [3]. В XX в. проблемами искусства занимаются и такие современные науки, как социология и психология. В психологии искусства исследуется психология художественного творчества и психология восприятия искусства. В социологии искусства изучаются закономерности взаимодействия искусства и общества, их отражение в художественном творчестве и исполнительстве.

Искусство 1) рассматривается как специфический вид духовного отражения и освоения действительности; 2) искусство — это один из элементов культуры, в котором аккумулируются художественно-эстетические ценности; 3) искусство — это форма чувственного познания мира; 4) в искусстве проявляются творческие способности человека; 5) искусство может рассматриваться как процесс освоения человеком художественных ценностей, доставляющих ему удовольствие, наслаждение (проблема восприятия и понимания искусства).

Немецкий философ Ф. Шеллинг считал искусство высшей формой познания [10]. Искусство может рассматриваться как способ коммуникаций: в нем закрепляется связь между человеком и обществом; благодаря искусству человек может переноситься в другие эпохи и страны.

М. С. Каган раскрывает функции искусства в зависимости от потребностей, которые предъявляет к искусству действительность. В системе «искусство-общество» отмечается социально-организационная функция (эстетическое отношение социально-организованных действий, социализация личности) [4].

Все нереализованные возможности и скрытые желания компенсируются при общении с искусством. При включенности в мир художественных образов происходит своеобразная компенсация будничной жизни. В культуре существует сфера «эстетического» (от греч. *aisthetikos* — «чувствующий», «относящийся к

чувственному восприятию»). Здесь раскрывается суть прекрасного и безобразного, возвышенного и низменного, трагического и комического.

Для обозначения эстетического воздействия искусства на человека в античной философии появляется термин «катарсис» (греч. catharsis — «очищение»). В рамках пифагорийской школы существуют теория и практика излечения телесных недугов, очищения души от вредных страстей (гнева, страха, ревности) с помощью определенных музыкальных ладов. Аристотель понимал под катарсисом очищение через страх и сострадание: в психике человека под воздействием песнопений, музыки, античной трагедии возникают сильнейшие аффекты, результатом которых становятся некие облегчение и очищение, связанные с удовольствием.

В дальнейшем существуют разные интерпретации этого термина: под катарсисом понимали очищение страстей (от чрезмерности), очищение от страстей (их устранение), возбуждение страстей, восстановление гармонии духовного мира человека.

Л. С. Выготский считал, что катарсис может рассматриваться как завершающая фаза сложного психофизиологического процесса восприятия произведения искусства: в психике человека происходят разряд эмоций, нервной энергии, «самосгорание» противоположно направленным аффектов [2]. Мы обращаемся к искусству и для того, чтобы получить удовольствие. Наслаждение от художественных произведений — закономерное порождение восприятия эстетической организации звуков, форм, красок, движений. Чувственное удовольствие можно считать лишь одной из граней более сложного эстетического восприятия.

Главной предпосылкой успешного выполнения педагогом его профессиональных функций является личная (индивидуальная педагогическая культура). Подлинно культурную личность нельзя себе представить находящейся в состоянии покоя. Овладение культурой предполагает поступательное движение, мобилизацию внутренних духовных ресурсов и прежде всего — общетворческих способностей и умений — интеллектуальных, художественных, эстетических, социальных и др.

Художественная культура есть особая область культуры, образовавшаяся благодаря концентрации вокруг искусства ряда связанных с ним форм деятельности: художественного восприятия, мышления, творчества, переживания. Художественная культура имеет особые формы материального воплощения, духовна в своей основе, имеет, как правило, изобразительный характер. Это особая целостная структура, в которой материальное и духовное органически соединяются. Эта органичность неизвестна другим формам духовной деятельности и позволяет выделить художественную культуру как особый самостоятельный и центральный слой культуры. Он вплотную подходит, с одной стороны, к слою материальной культуры (близость, например, литературы к науке). Внутреннее строение художественной культуры исследовано пока недостаточно. Чаще всего художественную культуру сводят к коммуникативной схеме «художник-искусство-публика». Элементами этой самоуправляемой системы являются «художественное производство — художественные ценности — художественное потребление». В художественной культуре человеческая деятельность

представлена всеми своими видами, которые сливаются и отождествляются в самом искусстве, а также, специфически преломляясь, входят в художественную культуру, окружающую искусство своими институтами [8, 9].

Так, познавательная деятельность внедряется в художественную культуру в форме художественного производства. Коммуникативная деятельность входит в нее в виде потребления произведений искусства, т.к. восприятие произведений искусства есть своего рода общение воспринимающего с автором или его произведением. Ценностноориентационная деятельность в составе художественной культуры специализируется на оценках произведений искусства. Познавательная деятельность проявляется в виде специфического интереса к искусству, изучаемому в рамках искусствоведческих наук.

Нравственная и эстетическая культура являются одними из важнейших составных элементов культуры личности.

Составной частью эстетического воспитания является художественное воспитание; оно осуществляется средствами искусства — литературы, живописи, музыки, хореографии, скульптуры, архитектуры, театра, кино. Художественное воспитание осуществляется на принципе сознательности и активности обучающихся в восприятии, глубоком понимании ими содержания и формы художественного произведения, развитии способности правильно оценивать их, на принципе широкого применения наглядности, принципе эмоционального восприятия обучающимися произведений искусства. Учет индивидуальных особенностей обучающихся, уровня художественного развития, интересов и художественных вкусов является также важным дидактическим принципом. Следует отметить, что в художественном воспитании существенную роль играют принципы систематичности и последовательности, доступности и посильности художественных произведений.

Одной из важных задач художественного воспитания является развитие способности эстетического воспитания и понимания произведений искусства. Особенность эстетического восприятия заключается в понимании содержания произведения, основной идеи его, воплощенной в художественных образах.

Библиографический список

1. Боров, Ю. Б. Эстетика. — 4-е изд., доп. — М.: Политиздат, 1988. — 496 с.
2. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. — М.: Искусство, 1965, с. 318.
3. Гегель, Г. В. Ф. Эстетика: В четырех томах: Т. 2 [Электронный ресурс]. — <http://lib.rus.ec/b/187186/read>
4. Каган, М. С., Холостова, Т. В. Культура — философия — искусство: (Диалог) — М.: Знание, 1988. — 63 с.
5. Кант, И. Сочинения в шести томах. — Том 6. Антропология с прагматической точки зрения: [Электронный ресурс]. — http://krotov.info/lib_sec/11_k/kan/t_6_349.htm
6. Каргаполова, Е. О. Патриотическое воспитание младших школьников на внеклассных мероприятиях // От синергии знаний к синергии бизнеса: сборник статей и тезисов докладов международной научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и преподавателей. — Омск, 2015. — С. 122—125.
7. Поселягина, Л. В. Роль медиаобразовательных технологий в развитии культуры студентов // Образование и саморазвитие. Научный журнал. — 2015. — № 3 (45). — С. 292—296.

8. Хохлова, Е. А. Предупреждение конфликтных ситуаций во взаимодействии учителей, учеников и родителей: дис... канд. пед. н. — Омск, 2003. — 193 с.

9. Шамис, В. А. Развитие критического мышления младших школьников (на материале сравнения традиционной и развивающей технологий обучения): дис. ... канд. психол. наук. — Казань, 2005. — 146 с.

10. Шеллинг, Ф. Философия искусства [Электронный ресурс]. — ru.wikipedia.org/.../Шеллинг,_Фридрих_Вильгельм_Йозеф_фон

УДК 372.882

ВОПРОСЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Л. В. Поселягина

Омская гуманитарная академия

В статье рассмотрены особенности восприятия произведений художественной литературы, обусловленные множественностью возможных толкований текста, связанные с образностью самого слова; взаимодействием замысла автора и психологической готовности зрителя, слушателя, читателя воспринять данное произведение. Целью педагога является анализ художественного произведения в историческом контексте, обращение к личности самого творца, демонстрация прекрасных качеств личности литературных героев.

Ключевые слова: процесс сотворчества с автором, методы активного чтения.

QUESTIONS OF AESTHETIC EDUCATION BY MEANS OF LITERATURE

L. V. Poselyagina

Omsk Humanitarian Academy

Annotation. The article describes the features of perception of works of fiction, related to different of possible interpretations of the text associated with the imagery of the word; reacting the author's intention and psychological readiness of the viewer, listener, reader perceive this work. The purpose of the teacher is to analyze a work of art in a historical context, reference to the identity of the creator, the demonstration of excellent qualities of the person of literary heroes.

Keywords: a process of co-creation with the author, active reading techniques.

Художественная литература, являясь искусством слова, раскрывает картину мира в художественных образах, созданных воображением писателей и поэтов. Слово образно по своей природе, каждый раз вызывает у читателя ассоциации, чувства, представления, мысли. При этом зрительные и слуховые образы могут иметь множество значений. Специфика восприятия литературных

произведений заключается в том, что у читателя под воздействием слова возникают художественные образы, не воспринимаемые зрением и слухом. Для этого необходима большая предварительная работа по развитию воссоздающего воображения, ассоциативного мышления, эмоциональной отзывчивости. Особенностью является то, что восприятие литературного произведения длительно по времени, оно словесно, второсигнально с самого начала, носит индивидуальный характер при условии самостоятельного чтения и коллективный характер в условиях организованной педагогом работы.

Целью статьи является определение условий, при которых осуществляется эстетическое образование обучающихся средствами художественной литературы.

Первая ступень в логике познания литературы — восприятие художественной литературы. Процесс обогащения школьников литературными знаниями и умениями, процесс литературного, эстетического и нравственного развития их осуществляется в обучении, когда учитель применяет систему методов и приемов, соответствующих специфике литературы как учебного предмета [4]. Глубинное понимание произведения художественной литературы возможно только при наличии так называемых точек (фокусов) соприкосновения замысла творца и психологической готовности зрителя, слушателя, читателя воспринять данное произведение. Под психологической готовностью восприятия произведения искусства мы понимаем мировоззренческие установки личности воспринимающего, его вкусы, интересы, способности и т.д. Воспринимая эстетически выразительные произведения, обучающиеся как бы настраиваются на одну волну с художником, писателем, композитором, чтобы понять смысловые и психологические ассоциации. Личность воспринимающего учащегося ориентируется на душевное переживание героям произведений искусства. «В процессе интерпретации произведение как бы творится заново; фактически это процесс творчества с автором, поскольку интерпретатор идет по его следам, т. е. вникает в логику его художественного мышления» [1].

Приведем в качестве примера проведенный автором с обучающимися анализ отрывка из произведения Л. Н. Толстого «Война и мир» на уроке литературы в 10-м классе. Обучающимся нужно было прочитать отрывок, ответить на следующие вопросы:

1. Каким предстает дуб в начале? Как связано изображение с настроением Андрея Болконского?

2. Какие изменения происходят в изображении дуба в дальнейшем? Что изменилось в чувствах героя?

Обучающиеся были нацелены на художественно-эстетическое восприятие текста художественной литературы. После прочтения учащиеся поделились своими впечатлениями, рассказали об образах, которые они представляли, чувствах, которые они переживали. Ученица Г. отметила, что «Война и мир» — это ее любимое произведение художественной литературы:

«Я, каждый раз перечитывая это произведение, нахожу для себя новые детали письма писателя. Толстой — один из немногих авторов, которому с особым изяществом, чувством трепета и любви удавалось описание природы

и характера людей. В первую встречу с дубом князь Андрей испытывал лишь негативные чувства. Старый дуб со своими болячками, обломанными ветвями, корой как будто бы говорил, что жизнь прошла, впереди уже ничего не будет. Через некоторое время Болконский видит тот же самый дуб, но уже преображенный силами весны, солнца. Дуб был весь покрыт молодыми листьями, которые скрыли старые болячки, недоверие и горе. Встреча с Наташей Ростовой, обновленный вид старого дуба — всё это убеждает князя, что рано он собрался умирать. Что он молод, полон сил, а значит должен жить дальше».

Обучающиеся отметили, что восприятие художественной литературы в целом оказывает гармонизирующее влияние на личность, появляется чувство спокойствия, умиротворения, развиваются эмоциональная сфера, художественный вкус, что является компонентами культуры [2, 5].

Используя методы активного чтения, анализ произведений художественной литературы, сфокусированное обсуждение [3], педагог и обучающиеся выявляют связь между характером эмоционального подтекста и эмоционального настроения читателя (на примере литературного произведения А. П. Чехова «Дядя Ваня»). Учащиеся показывают смысл «закрытого подтекста», когда слова не имеют никакого отношения к истинным переживаниям человека (слова Астрова из пьесы: «А, должно быть, в этой Африке жарница — страшное дело»). Герой утомлен, разочарован, постепенно спивается, ничего не хочет, ни к чему не стремится — свою боль стремится скрыть за пустыми, ничего не значащими словами. И кажется, нет на земле такой силы, которая смогла бы его встряхнуть, наполнить смыслом, радостью его жизнь, отучить от пьянства.

Эстетическое воздействие на личность воспитанника художественная литература оказывает при соблюдении следующих условий: 1) отбор литературных произведений для анализа, наиболее ценных в образовательном и воспитательном отношениях, предусмотренных учебной программой; 2) воссоздание личности писателя, поэта, литературного критика, его мировоззрения, гражданских качеств, общественной деятельности, взглядов на литературу и искусство, литературного вкуса, творческого своеобразия — как пример для подражания; 3) анализ художественного произведения в контексте с эпохой, раскрытие идейного замысла писателя, обращение к истории создания, демонстрация специфических особенностей мастерства автора: литературный стиль как выражение индивидуальности, единства формы и содержания; 4) анализ и характеристика образов литературных героев, показ прекрасных качеств их личности, авторской оценки образа персонажа; 5) эстетически развивает разбор и описание художественного своеобразия литературного произведения, языка, поэтического и прозаического мастерства, усвоение литературоведческих понятий.

Библиографический список

1. Афанасьев, Э. С. Феномен художественности от Пушкина до Чехова: Сб. статей. — М.: Изд-во МГУ, 2010. — 296 с.
2. Каргаполова, Е. О. Патриотическое воспитание младших школьников на внеклассных мероприятиях // От синергии знаний к синергии бизнеса: сборник статей и тезисов докладов

международной научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и преподавателей. — Омск, 2015. — С. 122—125.

3. Курьяков, И. А., Шамис, В. А., Шарипова, Н. А. Деловая игра и целесообразность ее использования в современных условиях // Сибирский торгово-экономический журнал. — 2014. — № 1 (19). — С. 61—67.

4. Поселягина, Л. В. Условия развития эстетической компетентности студентов будущих педагогов-психологов в условиях интерактивного обучения // Образование и саморазвитие. Научный журнал. — 2012. — № 1. — С. 75—81.

5. Хохлова, Е. А. Предупреждение конфликтных ситуаций во взаимодействии учителей, учеников и родителей: дис... канд. пед. н. — Омск, 2003. — 193 с.

УДК 316.6+159.92

ВЛИЯНИЕ ФИНАНСОВОГО ПОЛОЖЕНИЯ НА ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ К СИТУАЦИИ СЕПАРАЦИИ С РОДИТЕЛЯМИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Ю. В. Потапова

Омский государственный медицинский университет

В статье проводится анализ влияния финансового положения на эмоциональное состояние и совладающее поведение юношей и девушек. Было выявлено, что даже частичная финансовая независимость способствует более частому использованию активного копинга в стрессовой ситуации и положительных эмоций в ситуации сепарации.

Ключевые слова: сепарация, юношеский возраст, копинг, эмоции, детско-родительские отношения.

THE INFLUENCE OF THE FINANCIAL SITUATION ON THE FEATURES OF ADAPTATION TO THE SEPARATION WITH PARENTS IN ADOLESCENCE

Y. V. Potapova

Omsk Medical University

In this article analyzes the influence of financial situation on emotional status and coping behavior of young men and girls. It was found that even partial financial independence promotes more frequent use of the active coping in stressful situations and positive emotions in separation situation.

Keywords: separation, adolescence, coping, emotion.

Юношеский возраст включает в себя множество задач и особенностей и по праву может считаться значимым переходным периодом в жизни человека. Этот возрастной период имеет достаточно размытые возрастные границы: от 15—16 до 21—25 лет. Часто юношеский период делят на два подпериода:

ранняя юность или старший школьный возраст (от 15 до 17—18 лет) и поздняя юность (от 18 до 25 лет), и это деление вполне обоснованно, поскольку социальные ситуации развития человека в эти периоды отличаются. Д. Б. Эльконин, акцентируя внимание на первом периоде, в качестве основной деятельности выделяет учебно-профессиональную [5]. Э. Эриксон использует принципиально другие возрастные этапы для описания периодизации человеческого развития. По его мнению, подростковый возраст длится от 13 до 20 лет и имеет главной задачей идентификацию человека, в противном случае происходит смешение ролей. Ранняя зрелость имеет возрастные границы 20-30 лет и главной ее задачей является достижение близости в противовес изоляции от общества. Это в принципе соответствует представлениям об основных задачах человека в подпериодах юности. Ранняя юность — момент самоопределения, поиска себя в мире, поздняя — период нахождения партнера, образования семьи.

В. С. Мухина выделяет несколько задач развития в юношеском возрасте:

1. Выбор жизненных ценностей и выработка внутренней позиции по отношению к значимым сторонам реальности.
2. Период установления глубокой духовной связи с партнером противоположного пола, переживание чувства любви.
3. Совершенствование своих личностных качеств, достигаемое через рефлексивный анализ и идентификацию личности с самой собой.
4. Продвижение к определению своего места в обществе, в мире в целом.
5. Переосмысление своих отношений с родительской семьей [2].

Во многом достижению этих задач способствует гармоничное прохождение расставания со статусом ребенка, чаще всего выражающееся внешне в ситуации сепарации человека от родителей, когда он уходит из своей прежней семьи для того, чтобы вести отдельное хозяйство и создавать собственную, репродуктивную семью.

При этом такая ситуация часто вызывает у молодых людей трудности в адаптации, так как молодому человеку нужно одновременно переосмыслить новую роль взрослого, осознать огромное количество изменений, происходящих с ним, перестроить отношения с родителями и самим собой, одновременно выполняя еще и большое число новых задач, зачастую вызывающих множество вопросов, касающихся обеспечения быта. Центральной задачей нашего исследования было выяснение вопроса о том, какие качества и характеристики способствуют оптимальной адаптации, а какие будут ее задерживать или даже будут нейтральными по отношению к ситуации.

Зачастую, когда психологи говорят о ресурсах в определенной ситуации, в качестве них обозначаются особенности личности человека. Есть также мнение, что ресурсы подразделяются на внутренние — касающиеся качеств личности человека и внешние — касающиеся его окружения, способного оказать поддерживающую функцию. С. Л. Соловьева приводит несколько иную классификацию ресурсов личности: индивидуально-психологический (характеристики и свойства личности) и социально-психологический (финансы, социальная поддержка, навыки, власть, отношения) [4]. Влияние социальных ресурсов, в частности, финансового положения молодого человека

может стать важным в преодолении ситуации сепарации. По мнению С. К. Нартовой-Бочавер, внутреннее выражается во внешнем, проявляет себя в нем, и потому изучение внешних параметров не менее важно, чем внутренних. Эта идея восходит к соображениям У. Джеймса относительно реального, называемого еще как материальное «Я» человека. Оно заключается в идентификации человека с объектами и людьми окружающей среды — своим домом, вещами, территорией, близкими людьми, и психологическое самочувствие человека зависит от того, в какой степени данные компоненты развиваются и в каком состоянии находятся. По сути, в трудах С. К. Нартовой-Бочавер развивается та же мысль, но с конкретным указанием типов суверенности, которые могут быть актуальны для современного человека: суверенность физического тела, территории, личных вещей, временных привычек, социальных связей, вкусов и ценностей [3]. Суверенность в области личных вещей (в частности, к ним относят деньги) может стать ресурсом в обретении независимости от родителей в ситуации, провоцирующей данное изменение в личности человека.

Таким образом, объектом нашего исследования была ситуация сепарации от родителей в юношеском возрасте, предметом — финансовое положение как предиктор благополучной адаптации к ситуации сепарации. Целью работы было выявление особенностей адаптации к ситуации сепарации от родителей в юношеском возрасте у молодых людей с разным финансовым положением.

Задачи работы заключались в исследовании эмоционального и поведенческого компонентов ситуации сепарации; определение вопроса о влиянии финансового положения на данные компоненты; формирование вывода об особенностях адаптации молодых людей к ситуации сепарации.

В исследовании приняли участие 424 человека, студенты омских вузов, отделившиеся от родителей для отдельного проживания по причине обучения в другом городе. Из них 65 % не имели собственного заработка, 35 % обладали относительной материальной независимостью от родителей.

Были использованы методы анкетирования и тестирования для выяснения особенностей материального положения испытуемых, а также их эмоционального состояния и копинг-стратегий. Методики, использованные в исследовании: опросник COPE (совладающего поведения) Ч. Карвера, М. Шейера и Дж. Вейнтрауба в адаптации Т. Гордеевой, Е. Осина, Е. Рассказовой [1] и авторская анкета. В анкете задавался вопрос относительно того, как могли бы молодые люди оценить свое материальное положение. При этом большинство ответов испытуемых было распределено между вариантами «полностью финансово зависим от родителей» и «имею небольшой собственный заработок, частично зависим от родителей», и именно эти группы подвергались процедуре сравнения.

Были получены результаты относительно того, как влияет наличие собственного заработка (пусть и небольшого) на эмоции и поведение в ситуации сепарации (см. таблицу).

Значимое влияние финансовое положение оказывает на степень проявления чувства радости в ситуации сепарации от родителей и на особенности копинга. Следует отметить, что позитивные чувства в целом достаточно редко указывались в качестве ведущих в ситуации расставания с родительской

семьей, однако если акцентировать внимание на различиях в уровне выраженности радости, то они были именно между группами с разным финансовым положением. Вероятно, такую особенность можно объяснить тем, что молодой человек, имеющий собственный заработок, увереннее чувствует себя в ситуации сепарации и акцентируется на ее позитивных сторонах. Кроме этого, в области копинга можно выделить очевидные различия: финансово независимые молодые люди чаще используют активный копинг и реже обращаются за поддержкой к окружающим. Вероятно, в ситуации сепарации молодые люди, имеющие работу, могут активно уходить в нее и отвлекаться от негативных мыслей о нарастающем одиночестве, тревоге о том, получится ли справиться со всеми требованиями среды. Такие юноши и девушки реже нуждаются в поддержке извне, возможно, потому что рабочие обязанности делают их более самостоятельными, они рассчитывают только на собственные силы.

Влияние финансового положения юношей и девушек на эмоциональный и поведенческий компоненты ситуации сепарации

Компонент	Структурные элементы компонента	Среднее значение в группе, балл		Значение F, p
		Без собственного заработка	С собственным заработком	
Эмоциональный	Радость	0,6	1,08	F=6,7, p≤0,001
Поведенческий	Активный копинг	11,2	12,14	F=2,6, p≤0,05
	Поиск активной общественной поддержки	11,1	10,73	F=2,8, p≤0,05

Делая вывод из вышесказанного, стоит заключить, что финансовое положение испытуемых влияло на проявление положительных эмоций и активности в совладании с трудной жизненной ситуацией сепарации. У молодых людей, имеющих свой доход, ситуация значимо чаще вызывала положительные эмоции и активный и самостоятельный копинг. Полностью материально зависимые положительные эмоции в ситуации проявляли реже, и они предпочитали искать поддержки окружающих при совладании с трудностью отделения от родительской семьи. Именно поэтому можно сделать вывод о том, что финансовое положение молодых людей, уходящих из родительской семьи, значимо влияет на их психологическое состояние. Наличие собственных материальных средств облегчает адаптацию к трудной жизненной ситуации.

Библиографический список

1. Гордеева, Т. О., Осин, Е. Н., Рассказова, Е. И., Сычев, О. А., Шевяхова, В. Ю. Диагностика копинг-стратегий: адаптация опросника COPE // Психология стресса и совладающего поведения в современной российской обществе: материалы II Международной научно-практической конференции, Кострома, 2010 г. — КГУ им. Некрасова Н.А., 2008. — С. 195—197.
2. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития. — 10-е изд., перераб. и доп. — М.: Академия, 2006.

3. Нартова-Бочавер, С. К. Человек суверенный: опыт психологического исследования субъекта в его бытии: монография. — М.: Питер, 2008.

4. Соловьева, С. Л. Ресурсы личности. [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. — 2010. — № 2. URL: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru) (дата обращения: 30.06.2015).

5. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / под ред Д. И. Фельдштейна. — 2-е изд. — Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.

УДК 316.77

СУБЪЕКТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ДРУГОМУ КАК ЦЕННОСТЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЛЯ ЛИЦ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ

Г. А. Сагадыева, И. А. Костюк
Омская гуманитарная академия

Лица, чья деятельность осуществляется в непрерывном взаимодействии, должны понимать, что субъектное отношение к Другому позволяет достичь взаимопонимания и гармонии в деятельности.

Ключевые слова: коммуникация, субъектное отношение, уровни коммуникации, социономические профессии.

THE SUBJECT ATTITUDE TOWARDS ANOTHER AS INTERACTION VALUE FOR PERSONS SOTSIONOMICHESKY OF PROFESSIONS

G. A. Sagadyeva, I. A. Kostyuk
Omsk Humanitarian Academy

Persons, whose activity is carried out in continuous interaction, have to understand that the subject attitude towards another allows to reach mutual understanding and harmony in activity.

Keywords: communication, subject relation, communication levels, sotsionomicheskyy professions.

Субъектное отношение к Другому в статусе предмета исследования стало актуальным в связи с осмыслением коммуникации в отечественной социальной психологии в начале 90-х годов прошлого века. Коммуникация в значении субъект-субъектного взаимодействия наравне с общением, понимаемым как субъект-объектное взаимодействие изучалось уже на протяжении трех десятилетий. Накопленный опыт в проведении тренингов и обучающих семинаров позволил успешно решить ещё в 70-е годы прошлого века проблему с выбором стилей взаимодействия, когда ведущей стратегией поведения оказывается уважительное отношение и принятие оппонента. Это обстоятельство позволяет предположить, что субъектное отношение к Другому может быть рассмотрено

как значимая личностная ценность, и мы готовы к кооперации, или же востребованная потребность в ситуации, когда «социальность» не представляет целостности, а типом взаимодействия становится конкуренция. И хотя значение Другого в статусе потребности менее привлекательно в сравнении с ценностью, успехом для тренинга можно рассматривать обретение аудиторией как личностно значимого любого из уровней — либо потребности в Другом, либо ценности Другого.

Итак, у каждого человека существует потребность быть для Другого «значимым», ведь только при этом условии обратная связь во взаимодействии свидетельствует о наличии благоприятных взаимоотношениях, что демонстрируется эмоциями, поступками и действиями. И именно на уровне эмоций мы получаем подтверждение реальной значимости для Другого. Быть нужным для Другого — более эмоционально привлекательное состояние, чем просто удовлетворять возникающие потребности посредством другого человека.

Потребность быть субъектом для Другого является одной из базовых потребностей личности, в то же время и предпосылкой гуманистического отношения личности к Другому. Метапотребности — в любви и принятии, в самоуважении, в самоактуализации — можно объединить одним понятием: «быть субъектом отношения другого человека» [1]. Данная потребность может быть удовлетворена, только если сам субъект стремится увидеть мир с позиции другого человека и способен это сделать. Таким образом, идеальную модель межличностного взаимодействия можно представить как получение субъектного отношения к себе от Другого при собственном субъектном отношении к нему. Обращаясь к потребностям, а не к ценностям, мы не нарушаем естественного процесса «выбора в соответствии». Понятие ценности не принадлежит сегодня только психологии или философии, а все больше распространяется в тех областях знаний, где особо важно подчеркнуть значимость осознания и принятия как возможность обретения механизма выбора. В конфликтологии ему принадлежит также значимая роль. «Осознать» возможно лишь при наличии достаточного уровня информированности о происходящем, чем и объясняется интерес к реальности.

В современных условиях взаимодействие становится непосредственным атрибутом производственной деятельности, а для лиц социономических профессий или «человек-человек», считает Е.А. Климов — самым важным. Профессии этого типа связаны с постоянным общением в ходе профессиональной деятельности. Поэтому столь необходимы эмоциональная устойчивость и развитые коммуникативные способности. Ведь умение внимательно выслушивать собеседника, оставаясь при этом чутким и доброжелательным на протяжении всего рабочего времени, может быть рассмотрено как важнейшая характеристика специалиста сферы «человек-человек».

Рассматривая подготовку специалистов данной сферы, необходимо акцентировать внимание на уровнях коммуникации, которые определяют включенность человека в процесс взаимодействия. Принято выделять три уровня — это технологии, когда человеку предопределена роль исполнителя или участника программ, например, публичных, рекламных, коммерческих и др. О других уровнях — это идеологии и философии, построенных на основе диалога, большинство просто не догадывается. «Ведь идеология — это деятельность, направленная на

управление человеческой ментальностью, формирование приверженности человека многим формам реальных и мнимых идентичностей, потребностей, услуг», — считает И. А. Костюк. Второй уровень коммуникации — это идеология или точнее — множество идеологий, которые формируют и разрабатывают для себя и под себя практически все действующие в социально-политическом пространстве институты и субъекты СМИ. «Множество «идеологий» соревнуются и конкурируют друг с другом в борьбе за те самые «фрагменты» душ, воли и желаний, которые обеспечивают, в конечном итоге, выигрыш удачной идеологии» [2, с. 245].

Высший уровень коммуникации — философия коммуникации. В основе социальных технологий и идеологий воздействия на массовое сознание лежит более глубокий пласт, связанный с архетипами, языковыми дискурсами, историей социального знания и действия. Влиять на поведение людей можно, только опираясь на потенциал общественных наук — это история, философия, социология и др.

В XXI веке изменились роль и функции общения под влиянием обретения информацией самостоятельного статуса. Это обстоятельство ещё больше подчеркнуло значимость «нормативного требования» Т. Парсонса о том, что невозможно больше игнорировать позицию Другого или умалять его достоинство, если целью взаимодействия изначально является достижение результата, когда от деятельного обоюдного участия в процессе сторон зависит общий успех деятельности. Именно поэтому уровень коммуникации, который принято относить к технологии, не всегда результативен, и даже идеология использует человека фрагментарно, он является носителем информации, но бессилён перед осознанием всех её смыслов.

Основой для конструирования любого значимого пространства коммуникации может быть только философия. Кроме них можно также выделить микро- и макроуровни коммуникации.

На микроуровне коммуникацию можно рассматривать как процесс, который, с одной стороны, создается индивидами, а с другой — формирует их. И тогда сохранение различных сторон коммуникации, что сопоставимо отчасти с общением, как бы сближает их, выступает как необходимое условие сохранения самой природы человека. На макроуровне — коммуникация есть поток информации или коммуницируемость, т. е. коммуникация связана с информацией, которая ей предшествует, и со знаниями, которые в процессе нее приобретаются. В этом контексте мы можем обратиться к логической теории коммуникации, где есть два концептуальных положения: 1) информация представляет собой формализованное знание (знание, представленное в объективной языковой форме); 2) знание — постигнутая идея (абстрактный объект, доступный пониманию отдельного человека или сообщества людей). Любая информация есть знание, но обратное неверно, поскольку кроме формализованного знания имеется также неформализованное знание, не выраженное с помощью каких-либо объективных символов. В коммуникации человек апеллирует формализованными знаниями, которые он приобретает, в соответствии с логико-семантическим анализом двумя способами: объектно-аналитическим, в основе которого лежит рациональное осмысление, и семантическим — интерпретационным, когда человек интерпретирует языковые

символы, постигая их семантическое значение. В. Н. Переверзев полагает, что «во-первых, так же как и знания вообще, сама по себе информация не истинна и не ложна. Истинными или ложными могут быть лишь те упорядоченные совокупности языковых символов, посредством которых информация передается от адресанта к адресанту. Во-вторых, при передаче по каналам связи количественному измерению подвергается не сама информация, а лишь степень сложности соответствующего информационного сообщения» [3, с. 5].

Коммуницируемость определенно воздействует на человека, втягивая его в свое поле, но степень этого воздействия личностно определена. Можно утверждать, что человек оторван от его природной сущности и межличностного общения, перенесен в виртуальную сферу. Реальность будет такова, насколько, оценивая личность, можно будет применить характеристику «цельности» или зрелости. Проблема некой цельности человека может быть рассмотрена лишь в сфере желательных качеств, так как историческое всегда определенным образом вплетается в конкретно-индивидуальное.

Итак, личность, отношения которой не носят полноценного субъект-субъектного характера, испытывает адаптационные проблемы. Более или менее часто её взаимоотношения с другими оказываются для нее нерезультативными, а её социальные потребности неудовлетворенными. Для самой личности критерием адаптированности является субъективное эмоциональное переживание текущего эпизода его соотношения со средой. В ситуации неблагоприятного соотношения со средой субъект, дезадаптированный в некотором аспекте, может или найти новое конструктивное решение или заняться удовлетворением других потребностей. Всё это способы конструктивного ответа на действие дезадаптирующего фактора. К неконструктивным способам адаптационных действий можно отнести: механизмы психологической защиты и действия по присвоению и безвозмездному пользованию чужими ресурсами в собственных интересах, что перекликается с «комплексом доминирования и власти» А. Адлера. Если механизмы психологической защиты дезадаптированной личности действуют эффективно, она длительное время может сохранять удовлетворительную самооценку и быть вполне довольной собой, оставаясь объективно дезадаптированной. Иное дело, если психологическая защита по каким-то причинам не срабатывает, а именно это свойственно большинству неэффективных людей. Таким людям свойственно остро и болезненно переживать собственную несостоятельность, зачастую их переполняют отрицательные эмоции, выплескиваясь на окружающих. Как результат, личность не становится ни эффективнее, ни эмоционально благополучнее, ни добрее к людям.

В современном российском обществе наблюдается рассогласование ценностей по многим направлениям. Можно сказать, что социальность не представляет целостности ввиду отсутствия целостности на ценностном уровне. Таким образом, синхронизация ценностей личности и ценностей социальности — необходимое условие целостности системы. И пусть не всегда возможно достичь разрешения конфликта, но его урегулирование — достойный и желанный уровень.

Библиографический список

1. Зильберман, Д. Б. Традиция как коммуникация: трансляция ценностей, письменность // Вопросы философии. — 1996. — № 4. — С. 76—105.
2. Костюк, И. А. Роль коммуникации в процессе профессиональной подготовки менеджера // Социально-экономические системы: современное видение и подходы: материалы Пятой международной научно-практической конференции. — Омск: НОУ ВПО «СИБИТ», 2010. — С. 244—247.
3. Переверзев, В. Н. Теория коммуникации: металогический подход // Методы современной коммуникации: проблемы теории и социальной практики. — М., 2002. — С. 5.

УДК 378.147

САМООРГАНИЗАЦИЯ КАК МЕХАНИЗМ РЕФЛЕКСИВНОГО СОУПРАВЛЕНИЯ

Л. А. Сайтбагина
Сибирский государственный университет
физической культуры и спорта, г. Омск

Статья посвящена проблеме развития исследовательской деятельности студентов вуза. Предлагаются организационно-педагогические условия, которые обеспечивают переход развития в творческое саморазвитие. Обосновано влияние рефлексивного самоуправления через механизм самоорганизации на развитие личности и деятельности.

Ключевые слова: студенты вуза, исследовательская деятельность, организационно-педагогические условия, самоорганизация.

SELF-ORGANIZATION AS THE PROCEDURE OF REFLEXIVE CONTROL

L. A. Saitbagina
Siberian State University of Physical Education, Omsk

The article is devoted to the developing problem of the scientific research activity by university students. The organizationally pedagogic conditions are suggested which support the developing way to the self-development. The influence of reflexive jointly control is justified according to the procedure of self-organization to the person's developing and developing of his activity.

Keywords: university students, research activity, organizationally pedagogic conditions, self-organization.

На уровне магистратуры исследовательская деятельность студентов — основная составляющая процесса обучения в вузе. Смена приоритетов в целях подготовки студентов к исследовательской деятельности, включающих

не только овладение необходимыми знаниями, умениями и навыками, но и развитие творческого потенциала, ведет к образованию новых ценностей, адекватных характеру научного творчества, самоактуализации личности студента. Исследовательская деятельность студентов рассматривается нами как особая форма творческой деятельности, позволяющая реализовать идеи самоактуализации и творческого саморазвития личности. Поэтому важно, чтобы исследовательская деятельность студентов носила не стихийный характер, а была результатом их самоорганизации.

В психолого-педагогических исследованиях обучение определяется как сложная динамическая система, в которой происходят постоянные изменения, переходы из одного состояния в другое под влиянием внешних и внутренних воздействий и причин. Реальность практики высшей школы состоит в том, что значительная часть студентов не является в полной мере активными субъектами учебно-познавательной деятельности, что отражается на неразвитости самоорганизации, самоконтроля и самосознания [9, с. 95]. Это актуализирует проблему развития исследовательской деятельности студентов, затрагивая не только деятельностьную сторону, но и процессы личностного развития. Назрела необходимость создания в образовательной среде условий, способствующих качественным изменениям личности — переходу развития в творческое саморазвитие.

В соответствии с концепцией нашего исследования развитие исследовательской деятельности студентов вуза будет результативным в условиях проблемно-концентрированного обучения. В основу концепции заложена идея о том, что на развитие исследовательской деятельности студентов оказывает влияние совокупность взаимосвязанных организационно-педагогических условий проблемно-концентрированного обучения: концентрация обучения, рефлексивное соуправление и проблематизированное содержание обучения. Выделенные условия являются необходимыми и достаточными, так как в совокупности они отражают интегративный результат развития исследовательской деятельности студентов. Развитие исследовательской деятельности рассматривается одновременно в двух плоскостях — творческое развитие личности студента и развитие субъекта деятельности.

Развитая рефлексия и творческая активность создают условия для самореализации личности и позволяют стать не только объектом собственного познания, но и управления, контроля, саморазвития. Исследователями выделяется ряд общих условий для «запуска» рефлексивных процессов при разрешении проблемной ситуации: новизна познаваемой ситуации, сосредоточение внимания, обнаружение рассогласований в собственной деятельности, выделение достаточного времени для решения проблемы [5, с. 99]. Проблемная ситуация побуждает человека к исследовательской активности через необходимость выбора, снятие оценки и временных ограничений [2]. Концентрация обучения предполагает интеграцию проблематизированного содержания обучения и обеспечивает сосредоточенность участников процесса обучения на решении проблем в условиях психологического комфорта, способствующего совместной деятельности и развитию.

Проблемно-концентрированное обучение можно рассматривать как рефлексивное соуправление, при котором проявляется активность управляющего и управляемых. Мы придерживаемся позиции Т. М. Давыденко и

Т. И. Шамовой о том, что рефлексивное управление является условием субъектной позиции управляемых в ходе взаимодействия с управляющим и развития у них способности к самоуправлению своей деятельностью [7]. Понимание рефлексивного управления (по типу соуправление) с этой точки зрения открывает возможность включения студентов в содеятельность, с учетом развитости способности к самоуправлению, одновременно способствуя развитию личности и деятельности.

Самоорганизация выступает механизмом рефлексивного соуправления. Понятие самоорганизации является ведущим в процессе управления во взаимосвязи и взаимообусловленности процессов и явлений реальности, неоднозначности будущего и с возможностью выхода на желаемое будущее. С позиции синергетики самоорганизация характерна для всех процессов развития и является их основной качественной характеристикой. Результатом самоорганизации становятся возникновение, взаимодействие, взаимосодействие, отмечает Л. А. Шипилина [8, с. 46]. Как процесс и как интегральная характеристика самоорганизация основывается на совокупности целей (жизненных целей, целей деятельности и т. д.), а цели личности связаны, прежде всего, с ее ценностной структурой, подчеркивает М.А. Пахмутова [6, с. 138]. Поэтому можно сделать вывод о том, что развитие взаимообусловлено с формированием ценностных ориентаций и самоорганизацией. Самоорганизация не просто связана с деятельностью, а оказывает влияние на нее, равно как и деятельность влияет на развитие личностной самоорганизации. С позиции синергетики сложноорганизованным системам нельзя навязывать пути их развития. Это может привести к разрушению системы и как следствие к отклонению от оптимального развития [4], что указывает на необходимость «мягкого» внешнего педагогического управления (по типу соуправление) и подтверждает развивающие возможности проблемно-концентрированного обучения. В нашем исследовании речь идет о вовлечении студентов в процессы собственного развития, когда для этого создаются условия. Идеи педагогической синергетики открывают возможность подойти по-новому к развитию педагогических систем, рассматривая их с позиции сотворчества, открытости, нелинейности и ориентации на саморазвитие [1].

Гуманистический подход в управлении увеличивает возможности раскрытия творческого потенциала, содействует саморазвитию. Вера в возможности личности, общение и деятельность (взаимодействие) поддерживают самодвижение личности, ведущее к саморазвитию. Рефлексивное управление реализует гуманистическую стратегию взаимодействия участников процесса обучения в ходе решения проблемных ситуаций на основе творческого диалога преподавателя и студентов. В процессе взаимодействия обучающийся становится активным субъектом учения, вследствие чего у него развивается способность к самоуправлению собственным учением. Е. В. Игнатьева определяет взаимодействие как «процесс между субъектами, приводящий к обмену эмоциями, ценностями, знаниями, деятельностями между ними путем взаимного влияния и приводящий к локальным изменениям в самих субъектах за счет активности, осознанности, целенаправленности» [3].

Сложные системы самоорганизуются при условии ситуации неопределенности, кризисной ситуации. Проблемная ситуация выступает кризисной ситуацией, когда ранее усвоенных знаний оказывается недостаточно, и у студентов появляется потребность в новых знаниях. То есть при условии проблематизации содержания обучения самоорганизующееся сознание обладает большим творческим потенциалом, нежели ориентация на репродуктивные способы решения учебных задач.

Проблематизация обеспечивает переход от развития к саморазвитию в процессе исследовательской деятельности. Суть деятельности преподавателя, основанной на рефлексивном соуправлении, в том, что он инициирует исследовательскую активность студентов, а не авторитарно включает их в деятельность. В условиях проблемно-концентрированного обучения, предполагающего погружение студентов в систему проблемных ситуаций, раскрываются скрытые резервы творческого мышления за счет сосредоточенности над проблемной ситуацией и активного вовлечения в процесс ее разрешения. Студент получает возможность для творческого самовыражения. При активном взаимодействии происходит временное игнорирование и отвержение всего постороннего до достижения цели или завершения действия. Благодаря концентрации внимания, погружения в проблемную ситуацию и рефлексии достигается более ясное и точное понимание проблемы, побуждение к смысловому творчеству. По мере развития способности студентов творчески решать проблемные ситуации задания усложняются, что повышает интерес к преобразованию информации, генерации способов ее разрешения.

Самоорганизация личности студента сопровождается качественными изменениями: перестройкой смыслов и актуализацией целей, уровнем развития рефлексии. Деятельность студентов представлена следующими этапами. Осознание проблемы и принятие проблемной ситуации; рефлексивный анализ информации; отделение известного от неизвестного; выявление противоречий; выдвижение гипотез; прогнозирование способов решения проблемной ситуации; выбор одной из созданных альтернатив; прогнозирование возможных результатов; принятие решения и его осуществление; коммуникативное взаимодействие; организация собственной самостоятельной работы; оценка и соотношение достигнутых результатов с запланированными; рефлексивный анализ причин полученных результатов; коррекция и регуляция своей деятельности. Так, студент переходит из состояния субъекта развития в субъект саморазвития.

Таким образом, проблемно-концентрированное обучение расширяет поле креативной субъектной деятельности на основе творческой разносторонней деятельности, наполняя образование ценностно-смысловыми ориентациями, способствуя личностным новообразованиям и определяя траекторию саморазвития личности студентов. Рефлексивное соуправление оказывает влияние как на эффективность процесса управления, так и на развитие личности и деятельности в целом. Развитие в условиях проблемно-концентрированного обучения подразумевает поэтапное движение студентов от деятельности в соуправлении к самоуправлению обучением, от самоуправления к саморазвитию.

Библиографический список

1. Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития [Текст]: — Казань: изд-во Казанского ун-та, 1996. — 568 с.
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст]: — М.: «Логос», 2004. — 384 с.
3. Игнатьева, Е. Ю. Педагогическое управление учебной деятельностью студентов в современном вузе [Текст]: монография. — СПб.: Изд-во «ЛЕМА», 2012. — 300 с.
4. Князева, Е. Н., Курдюмов, С. П. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем [Текст]: монография — М.: Наука, 1994. — 238 с.
5. Обухов, А. С. Развитие исследовательской деятельности учащихся [Текст]: — М.: Прометей, МПГУ, 2006. — 224 с.
6. Пахмутова, М. А. Специфика личностной самоорганизации студентов, включенных в исследовательскую деятельность [Текст] // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева : — Чебоксары, 2013. — № 1 (77). — Ч. 2. — С. 138.
7. Шамова, Т. И., Давыденко, Т. М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе [Текст]: — М.: Педагогический поиск, 2001. — 384 с.
8. Шипилина, Л. А. Методология и методы психолого-педагогических исследований [Текст]: учеб. пособие для аспирантов и магистрантов по направлению «Педагогика». — Омск: Полиграфический центр КАН, 2010. — 204 с.
9. Якунин, В. А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты [Текст]: — Л.: изд-во Ленинградского университета. 1988. — С. 95.

УДК 371

СНИЖЕНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ И СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Е. И. Смирнова
Омская гуманитарная академия

В статье приведены результаты исследования ситуативной и личностной тревожности студентов вуза, охарактеризованы способы ее снижения средствами физической культуры.

Ключевые слова: физическая культура студентов вуза, тревожность.

REDUCTION PERSONAL AND SITUATIONAL ANXIETY STUDENTS BY MEANS OF PHYSICAL EDUCATION

E. I. Smirnova
Omsk Humanitarian Academy

The article presents the results of a study of situational and personal anxiety of University students and described the ways of its reduction by means of physical culture.

Keywords: physical education of University students, anxiety.

Период обучения в вузе рассматривается в педагогической науке как этап не только профессионального, но и личностного становления будущих

специалистов. В этой связи программы всех изучаемых в вузе дисциплин, в том числе и «Физической культуры», должны быть ориентированы на развитие качеств личности, обеспечивающих плодотворную жизнедеятельность и самореализацию в профессии.

В последние годы всё большее внимание психологи уделяют исследованию проблемы тревожности. Подчеркивается, что умеренный уровень тревожности является естественной особенностью активной личности, она сигнализирует об опасности, мобилизует силы человека и необходима для эффективного приспособления к действительности. В то время как повышенная тревожность свидетельствует о неблагополучии личности, приводит к появлению ряда психосоматических заболеваний, оказывает негативное влияние на качество ее социального функционирования, ведет к трудностям в общении, становится препятствием для достижения поставленных целей [5].

Р. С. Немов определяет тревожность как «постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях» [4, с. 601].

Авторы рассматривают тревожность в двух аспектах — как ситуативное явление и как личностную характеристику. Ситуативная тревожность возникает как эмоциональная реакция на конкретную стрессовую ситуацию. Она сопровождается субъективными переживаниями, характеризуется напряжением, нервозностью, беспокойством, нарушением внимания и т.п.

Личностная тревожность определяется как стабильное свойство личности. Она характеризуется склонностью к восприятию разных ситуаций как угрожающих и реакцией на них состоянием тревоги.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что при достаточно разработанной теоретической стороне этой проблемы практические пути ее решения еще недостаточно раскрыты. Поэтому целью нашей работы является исследование личностной и ситуативной тревожности у студентов вуза разных курсов, определение способов ее снижения средствами физической культуры.

На первом этапе нами была выявлена динамика личностной и ситуативной тревожности в период обучения в вузе.

В исследовании приняли участие 125 студентов вуза разных курсов и профилей подготовки. Для проведения исследования использована методика, предложенная Ч. Д. Спилбергером и адаптированная Ю. Л. Ханиным.

Анализ полученных данных позволил сделать следующие выводы:

1. У студентов всех курсов обучения отмечается умеренный уровень тревожности, границы которого составляют от 31 до 45 баллов.

2. В процессе обучения в вузе ситуативная тревожность студентов повышается: 44,8 балла на четвертом курсе по сравнению с 38,5 балла на первом.

3. К четвертому курсу обучения повышается и личностная тревожность. Так, если на первом курсе показатель личностной тревожности 42,1, то на четвертом курсе доходит уже до пограничного с высоким результатом 45,6.

Полученные данные указывают на то, что необходима целенаправленная деятельность в процессе обучения, способствующая снижению уровня тревожности студентов.

Существует ряд психотерапевтических программ, упражнений и психологических тренингов, обеспечивающих быстрое снижение уровня тревожности. Но все они, в обязательном порядке, должны проводиться под наблюдением психолога, в то время как использование средств физической культуры не требует присутствия специалиста-психолога для решения данной задачи. Человек способен самостоятельно воспользоваться ими, чтобы помочь себе справиться с травмирующим состоянием.

Следует отметить, что многочисленными исследованиями доказана эффективность регулярных занятий физическими упражнениями в снижении уровня тревожности. Тем не менее, как показывают результаты нашего исследования, посещения студентами учебных занятий по физической культуре не достаточно для решения проблемы. Необходима целенаправленная деятельность преподавателей и студентов в этом направлении.

На втором этапе исследования нами была проанализирована психолого-педагогическая литература по изучаемой проблеме. Это позволило определить научно обоснованные способы снижения тревожности средствами физической культуры.

В ряде зарубежных исследований (Д. Гоулд, М. Л. Сачс, Р. С. Уэнберг) подтвержден факт положительного влияния на уровень тревожности физических нагрузок умеренной интенсивности [2]. Эти нагрузки должны быть достаточно продолжительными и носить аэробный характер. Например, ходьба или бег не менее 30 минут с интенсивностью 70 % от максимальной частоты сердечных сокращений. При этом подчеркивается, что для достижения устойчивых изменений такие занятия должны быть регулярными на протяжении длительного времени.

Положительное воздействие мягкого стретчинга и статодинамических упражнений обосновано в работах Г. Р. Авсарагова, Ю. В. Менхина, В. Н. Селуянова и др. [1].

В исследовании В. И. Кравченко доказана эффективность рефлекторно-активирующих физических упражнений и разработан комплекс кистевой суставно-связочной гимнастики [3].

Подвижные игры также рассматриваются авторами как средство формирования уверенности в себе и уменьшения чувства тревожности.

Психологи рекомендуют использовать дыхательные упражнения и релаксацию, проводимую под музыкальное сопровождение, помогающие отвлечься, переключиться, снять мышечное напряжение и беспокойство.

Таким образом, физическая культура рассматривается не только как средство физического, но и психического оздоровления. Используя на занятиях средства физической активности определенной направленности, возможно корректировать психические состояния и качества личности, снижать психоэмоциональное напряжение, улучшать настроение и умственную работоспособность. Полагаем, что целенаправленное использование на занятиях предложенных средств физической культуры позволит снизить уровень тревожности студентов.

Библиографический список

1. Авсарагов, Г. Р. Особенности методики занятий физической культурой со студентами в различные периоды учебного процесса // «Физическая культура студентов»: материалы Российской научно-практической конференции. — Санкт-Петербург. — 2010. — С. 32—33.
2. Ильина, Н. Л. Влияние физической культуры на психологическое благополучие человека // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта, 2011. — № 12. — С. 69—74.
3. Кравченко, В. И. Рефлекторно-активирующие физические упражнения — средство снижения уровня тревожности школьников : дис. ... канд. пед. н.: 13.00.04: С.-Пб, 2002. — 172 с.
4. Немов, Р. С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами мат. статистики. — 640 с.
5. Полшкова, Т. А. Проблема ситуативной тревожности в психолого-педагогических исследованиях // Актуальные вопросы современной психологии: материалы II междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2013 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2013. — С. 107—110.

УДК 159.9

ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ РАБОТНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СФЕРЫ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ АВТОРОВ

В. В. Ставровская
Омская гуманитарная академия

Статья посвящена анализу существующих теорий профессионального выгорания работников педагогической сферы отечественных авторов. В статье приведена классификация теорий, которая в полной мере раскрывает специфику синдрома профессионального выгорания педагогов.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, профессиональное выгорание, профессиональные деформации личности, педагог.

FACTORS OF PROFESSIONAL BURNOUT OF EMPLOYEES OF EDUCATIONAL SPHERE IN THE STUDIES OF RUSSIAN AUTHORS

V. V. Stavrovskaya
Omsk Humanitarian Academy

The article analyzes the existing theories of professional burnout of employees of educational sphere of Russian authors. The article presents a classification of theories that fully discloses the specifics of the syndrome of professional burnout of teachers.

Keywords: emotional burnout, professional burnout, professional deformation of the personality, teacher.

В настоящее время всё чаще в сфере педагогической деятельности обращаются к термину «синдром профессионального выгорания». Научный

интерес к синдрому вызван возможностью в процессе его изучения раскрыть механизмы взаимодействия субъекта деятельности и организационной среды, выявить факторы, обуславливающие профессиональное выгорание, разработать меры по профилактике и коррекции синдрома.

Термин «выгорание» (burnout) впервые был использован в зарубежной психологической литературе. Психиатр Х. Дж. Фрейденберг в 1974 г. предложил одно из первых описаний данного феномена. Он определял синдром как истощение энергии у профессионалов в сфере социальной помощи, когда они чувствуют себя перегруженными проблемами других людей [5]. В отечественной психологии первые упоминания об этом феномене можно найти в работах Б. Г. Ананьева, который обозначал аналогичный понятию «выгорание» термин «эмоциональное сгорание» для выделения некоторого отрицательного явления, возникающего у людей профессий типа «человек — человек» и связанного с межличностными отношениями. В работах автора было только упоминание об этом феномене, однако дальнейшая его разработка не была представлена [1].

В контексте сопоставления особенностей психического выгорания в профессиях, относящихся к различным типам («субъект — субъектному» и «субъект — объектному») были выполнены исследования В. Е. Орлом, Е. С. Картавой, В. Н. Димовой и другими, в ходе которых установлено, что феномен психического выгорания является общепрофессиональным, однако в каждой профессии он обладает своей спецификой [4, 5].

На современном этапе исследователей, занимающихся изучением данного феномена, можно разделить на две группы. К первой группе относятся авторы, в работах которых спецификой профессионального выгорания педагогов является структурная организация синдрома, ко второй группе — в качестве особенности выделяется выраженность отдельных причин, факторов, способствующих профессиональному выгоранию именно в педагогической деятельности. Вторая группа может быть также разделена дополнительно — на внутренние причины и внешние факторы, влияющие на появление синдрома у педагогических работников.

Начнем рассмотрение с первой группы авторов. Согласно работам В. Е. Орла, была выявлена и специфика структуры выгорания в зависимости от типа профессии. Традиционная трехкомпонентная структура отчетливо выражена только в профессиях субъект — субъектной направленности. В профессиях субъект — объектного типа данная структура трансформируется путем существенного уменьшения роли цинизма как самостоятельного фактора и передачи ряда его признаков психоэмоциональному истощению [5].

Следует отметить, что В. Е. Орел также занимался изучением отдельных компонентов профессионального выгорания педагогов, и его можно отнести и ко второй группе нашей классификации. Автор отмечал, что в наименьшей степени психическому выгоранию подвержены педагоги, относящиеся к группе демократического стиля деятельности, в наибольшей — к группе авторитарного. Также необходимо отметить, что педагогам с ситуативным стилем мышления присущ более высокий уровень психического выгорания. В данном случае ситуативный стиль мышления выражается в

преобладании репродуктивных методов работы, которые не всегда приводят к оптимальному решению рабочих задач [5].

В исследованиях А. А. Рукавишникова и В. Е. Орла было показано наличие положительной корреляции между психическим выгоранием и защитными механизмами, такими как вытеснение, регрессия, замещение [5]. Аналогичные результаты были получены при выявлении различий в стратегиях поведения в стрессовых ситуациях между группами профессионалов с высоким и низким уровнем психического выгорания. Педагоги с высоким уровнем психического выгорания склонны использовать вышеуказанные защитные механизмы, а также применять пассивно-агрессивную тактику поведения при столкновении со сложной жизненной ситуацией.

В своем диссертационном исследовании Н. Ю. Андреева отмечала, что профессиональное выгорание педагога представляет собой совокупность дисгармоничной эго-идентичности, относительно устойчивых деформированных свойств (личностной тревожности, неуверенности в себе, низкой рефлексивности, конфликтности, агрессивности) и состояний личности (истощенности жизненных сил, тревоги и депрессии, внутриличностных конфликтов), возникающих в процессе профессионального развития и в результате дисгармоничного прохождения нормативных кризисов развития личности. Системообразующим фактором профессионального выгорания педагога является дисгармоничная эго-идентичность [8].

В своей работе К. Ю. Жеглова рассматривает как личностные факторы, так и организационные [7]. Исследование строилось на различиях в развитии синдрома психического выгорания педагога и оператора как представителей коммуникативных профессий. Было установлено, что характер протекания синдрома психического выгорания различен у рассматриваемых профессиональных групп. У операторов в начале карьеры увеличивается выраженность всех составляющих выгорания, ближе к завершению карьеры уровень выгорания снижается. Для педагогов с нарастанием профессионального стажа характерно развитие деперсонализации и эмоционального истощения. Специфическими личностными факторами развития выгорания для операторов являются нейротизм, экстраверсия, сотрудничество, добросовестность, а также организационные параметры — включенность в работу, сплоченность в коллективе, введение инноваций.

Исследования различными авторами показали, что помимо личностных факторов на профессиональное выгорание педагога влияют и организационные или внешние факторы. Данная специфика подробно представлена в следующих работах.

В работе Е. С. Картавой [7] на примере 400 профессионалов различных профессий социальной сферы (учителя — 100 человек, врачи — 100 человек, работники дошкольных учебных заведений — 100 человек, менеджеры, юристы, промоутеры, рекламные агенты — 100 человек) и 303 представителей несоциальной сферы (сварщики, стропальщики, электромонтеры, инженеры, водители, бухгалтера, экономисты, экологи) было установлено, что группа профессионалов социальной сферы в большей степени подвержена эмоциональному истощению и редукации профессиональных достижений, в то время

как у профессионалов несоциальной сферы в большей степени выражена деперсонализация. Полученные результаты объяснялись особенностями деятельности каждой из этих групп профессионалов: характером субъектов коммуникации, вариативностью творческой составляющей деятельности и др.

Так, исследование частоты возникновения психического выгорания среди специалистов коммуникативных профессий было проведено Е. С. Старченко-вой и Н. Е. Водопьяновой. Для получения данных, позволяющих сравнивать различные профессиональные группы российских специалистов, ими была сформирована выборка более 500 человек, в которую вошли педагоги, врачи, медсестры, социальные работники, банковские служащие, чиновники, представители торговли (риэлторы, менеджеры и продавцы). Результаты показали, что практически во всех группах работников «социальных» профессий есть достаточно большое количество лиц с высоким и средним уровнями выгорания. По итогам сравнительного анализа были обнаружены отличия между представителями различных профессиональных групп: наибольшее количество человек с признаками профессионального выгорания наблюдается среди учителей, врачей-терапевтов и стоматологов, медсестер и социальных работников. Работники бюджетной сферы по сравнению с персоналом коммерческих структур оказались более подвержены эмоциональному истощению и мотивационно-установочному выгоранию. То есть фактор, опосредующий выгорание, — это не только коммуникативная нагрузка (интенсивность, продолжительность и когнитивная сложность ситуаций служебного общения), но и более низкое материальное вознаграждение, а также связанная с этим неудовлетворенность качеством жизни: переживание социальной несправедливости и незащищенности, потеря социальной престижности и ролевого статуса и др. [3].

Исследование показателей выгорания врачей и учителей проводилось О. Н. Доценко [7]. Специфика рассматриваемых видов деятельности получила проявление и в особенностях развития синдрома выгорания. Исследование результатов показателей выгорания обнаружило, что врачи значительно чаще, чем учителя, имеют сложившиеся и доминирующие симптомы всех фаз выгорания (по В. В. Бойко).

Таким образом, вышеприведенные результаты исследований свидетельствуют о существовании межпрофессиональных отличий в развитии синдрома психического выгорания. Общим фактором для профессий «субъект — субъектного» типа выступают продолжительные, многообразные и когнитивно-сложные ситуации общения с другими людьми, которые предъявляют высокие требования к качеству общения (доверительности, профессионализму, эмоциональной устойчивости и др.) и коммуникативной компетентности работников [3, 7].

Необходимо отметить, что различия в особенностях возникновения и протекания синдрома профессионального выгорания существуют не только на уровне межпрофессиональном, но также стоит отметить и внутрипрофессиональную или интрапрофессиональную специфику синдрома.

Рядом исследователей установлены внутрипрофессиональные различия в особенностях психического выгорания среди профессий педагогической сферы [5]. Доказано, что уровень обучения и специфика преподаваемой дисциплины

дают разную степень выгорания. Например, по сравнению с коллегами более высокий уровень выгорания имеют учителя начальных классов и учителя музыки, а уровень выгорания у учителей физического воспитания ниже, чем у учителей-предметников.

А. Н. Густелева в ходе изучения личностных факторов устойчивости учителей к синдрому профессионального выгорания провела сравнительный анализ уровня выгорания учителей и воспитателей ДООУ. Интегральный показатель профессионального выгорания и у учителей, и у воспитателей соответствует среднему уровню развития. Однако по субфактору деперсонализации выявлены статистически значимые различия: учителя более подвержены развитию данного компонента выгорания [7].

С. Б. Величковская [2] исследовала различия в степени выраженности компонентов психического выгорания педагогов общеобразовательных школ и высших учебных заведений: по параметру психоэмоционального истощения учителя школ оказались более подвержены развитию эмоционального истощения ($p < 0,1$).

Сопоставление результатов рассмотренных исследований указывает на тот факт, что выгорание обуславливается не отдельным фактором профессии, а целым ее комплексом. Поэтому можно предположить, что те спорные вопросы, которые возникают при анализе влияния отдельных факторов, могут быть отражением совокупного влияния и содержания профессии, и ее социального статуса, и престижа в обществе, и ряда других характеристик. Исследования интрапрофессиональных различий в развитии психического выгорания позволяют изучить особенности совокупного влияния профессиональной деятельности на личность работника, а также выявить специфические факторы, детерминирующие развитие синдрома выгорания.

Библиографический список

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. — 339 с.
2. Величковская, С. Б. Дифференциация негативных последствий стресса и развития синдрома выгорания в деятельности педагогов / С. Б. Величковская // Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий / под ред. В. В. Лукьянова, Н. Е. Водопьяновой, В. Е. Орла [и др.]. — Курск, 2008. — С. 138—153.
3. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания [Текст] / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченко. — СПб.: Питер, 2008. — 336 с. — ISBN: 978-5-91180-891-4
4. Димова, В. Н. Влияние организационных факторов на формирование феномена психического выгорания в профессиях «субъект — субъектного» и «субъект — объектного» типа / В. Н. Димова // Вестник Университета. Государственный университет управления. — М., 2009. — № 30. — С. 34—35.
5. Орёл, В. Е. Синдром психического выгорания личности / В. Е. Орёл. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. — 330 с.
6. Сюртукова, Е. Ю. Особенности детерминации психического выгорания в педагогических профессиях [Текст] / Е. Ю. Сюртукова // Психология. Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. — 2013. — Том 19. — С. 56—59.
7. Андреева, Н. Ю. Эго-идентичность в структуре профессионального выгорания педагогов [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. псих. наук : 19.00.07 // Н. Ю. Андреева. — Н. Новгород, 2011. — 24 с.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛЬНЫХ
ПСИХОЛОГОВ В СВЕТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС
ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ**

Е. А. Стебляк

**Омская гуманитарная академия,
Омский государственный педагогический университет**

Статья посвящена рассмотрению требований к содержанию профессиональной подготовки будущих специальных психологов к коррекционно-развивающей деятельности в адаптивных образовательных учреждениях. Задачи и направления профессиональной подготовки бакалавров специального (дефектологического) образования рассматриваются в связи с необходимостью овладения профессиональными компетенциями в области формирования социальных компетенций обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Обсуждаются пути обучения бакалавров специальной психологии умению проектировать программно-методическое оснащение формирования социальных компетенций и познавательных действий социального познания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: специальный психолог, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, социальные компетенции, адаптированная основная общеобразовательная программа.

**TRAINING SPECIAL PSYCHOLOGY IN THE LIGHT OF THE
REQUIREMENTS OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL
STANDARDS FOR STUDENTS WITH DISABILITIES**

E. A. Steblyak

Omsk Humanitarian Academy, Omsk State Pedagogical University

The article discusses the requirements for the content of the special training of future psychologists to correctional and development activity in the adaptive educational institutions. Tasks and areas of special training bachelors (defectological) formation are considered in connection with the necessity of mastering professional competences in the field of formation of social competence of students with disabilities. Ways of learning psychology bachelor's special ability to design software and methodical equipment of formation of social competence and cognitive actions of social cognition of students with disabilities.

Keywords: special psychologist, students with disabilities, social competences, adapted mainstream program.

Для вузовской подготовки бакалавров специальной психологии к реализации коррекционно-развивающей деятельности определенным вызовом стала необходимость формирования у обучающихся с ограниченными возмож-

ностями здоровья (ОВЗ) социальных компетенций— в частности, «способности к осмыслению социального окружения, своего места в нем, принятия соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей», «целостного, социально ориентированного взгляда на мир в единстве его природной и социальной частей», «понимания личной ответственности за свои поступки на основе представлений об этических нормах и правилах поведения в современном обществе» и др. [7, с. 25, 87]. Это предполагает профессиональную компетентность педагогов-психологов специального образования в формировании разнообразных социальных представлений и навыков социального поведения обучающихся, готовность к разработке инструментария оценки личностных результатов обучения и осуществлению диагностических процедур. Тем более, что разработка программы оценки личностных результатов с учетом представленного во Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) перечня планируемых результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) и индивидуально-типологических особенностей обучающихся с ОВЗ вменена в обязанность образовательным организациям [1; 7 и др.]. Представляется, что для успешной ее реализации необходима теоретически обоснованная экспериментальная апробация программ формирования и психолого-педагогической оценки социальных компетенций для каждой категории обучающихся с ОВЗ.

Между тем, поставленная перед специальным образованием задача нова не только в отношении образовательной практики, но и в научном отношении. Современная специальная психология только начинает теоретическое и методологическое обоснование исследовательского подхода к изучению картины социального мира лиц с ОВЗ, к разработке и экспериментальной апробации методов формирования социальных представлений, опирающихся на активное социально-психологическое обучение с применением инструментов семантической дифференциации мировидения в целом и ситуационного восприятия в частности [9; 10; 11]. Во многом это обусловлено нетипичностью данной постановки проблемы для отечественной специальной психологии, традиционно ориентированной на «задачу коррекции познавательной, интеллектуальной сферы ребенка, в значительно меньшей степени проявляя интерес к собственно личностным аспектам его развития» [3, с. 51]. Так, И.А. Коробейников указал на преимущественное изучение и коррекцию особенностей самооценки и уровня притязаний, направленности личности и понимания нравственных норм поведения умственно отсталыми детьми, подчеркнув при этом угрозу упрощенного понимания содержания коррекционных воздействий: «Признавая важнейшую роль самооценки и уровня притязаний в формировании самосознания, в осуществлении регуляции социального поведения, рассматривая ее как чуткий интегративный индикатор «социального самочувствия» ребёнка, мы все-таки склонны не ограничиваться лишь ее значением в качестве основного показателя интеллектуально-личностной зрелости индивида. Тем более, что на наш взгляд, в подобной тенденции кроется угроза значительной редукции содержания первого понятия за счет второго» [3, с. 51-52]. И.А. Коробейников отмечает слабость и не-

определённость учета личностных факторов социализации в диагностических и коррекционных процедурах, говорит об инерции прежних концептуальных представлений на фоне недостаточной разработанности подходов и конкретных методов личностно-ориентированной диагностики и коррекции [3, с. 57].

Избирательное внимание к некоторым аспектам коррекционно-развивающей деятельности специального психолога обнаруживает себя при рассмотрении содержания научно-практических пособий, излагающих результаты психологических исследований и различные психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии [2; 4; 5; 6; 8]. В них проблематика коррекционных воздействий представлена задачами коррекции эмоционально-волевого развития, самоотношения и образа «Я», межличностного общения, эмоциональных отношений с близким взрослым и сверстникам, саморегуляции поведения и др. Вопросы формирования социальных представлений не упоминаются в принципе, разве что подразумеваются в контексте решения таких задач коррекционного блока деятельности, как «формирование продуктивных видов взаимоотношений ребенка с окружающими (в семье, в классе)», «развитие у ребенка или подростка компетентности в вопросах нормативного поведения», «развитие и совершенствование коммуникативных функций, эмоционально-волевой регуляции поведения» [6, с. 57]. Так, рассматривая основные направления психологической помощи проблемным детям, И.И. Мамайчук наряду с гностическими относит к общим задачам такие, как «укрепление социальной позиции личности ребенка с ЗПР в коллективе сверстников и в семье, формирование адекватной самооценки, самостоятельности и активности у детей с ЗПР» [4, с. 21]. В этой связи представляется закономерным, что планируемые личностные результаты формирования социальных компетенций еще не получили развернутого представления по схеме: результат – критерии оценки – параметры – индикаторы [1].

В этих условиях деятельность адаптивной образовательной организации, направленная на формирование у воспитанников целостного и дифференцированного восприятия социального мира, познание его временно-пространственной организации, становится поистине фундаментальной и призвана заместить значительный пробел в теоретико-эмпирических исследованиях. Не углубляясь в оценку этой совершенно нестандартной для соотношения науки и практики ситуации, отметим высокую вероятность инерции прежних, в известной мере устаревших, представлений о содержании психологического сопровождения лиц с ОВЗ вместо разработки современных психотехник формирования социальных компетенций и инструментария оценки его личностных результатов.

В качестве примера рассмотрим параметры и индикаторы, предложенные для оценки по такому критерию как «формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве природной и социальной частей» на начальном этапе овладения АООП для обучающихся с ЗПР [1, с. 68]. Заменой в данной формулировке глагола на отглагольное существительное определяются соответствующий параметр оценки – «сформиро-

ванность целостного взгляда на мир в единстве его природной и социальной частей»[1, с. 68]. В качестве индикаторов исследователь предлагает оценить то, как «сформированы знания и представления о целостной картине материального мира», для чего предлагается три задания, предполагающих выделение и называние объектов живой и неживой природы, сравнение признаков объектов живой и неживой природы [1, с. 68, 73].

На наш взгляд, представленный индикатор и относящиеся к нему задания не позволяют осуществить критериально ориентированную оценку ввиду редукции критерия за счет исключения из него социальной составляющей и сведения единства социального и природного миров к целостности природного мира. Недопустимое при формировании социальных представлений сведение знаний и представлений о единстве социального и природного миров к миру материальных природных объектов исключает из познавательной деятельности социальные объекты и явления. Нельзя не отметить, что анализируемый методический материал обходит вниманием представления о нематериальных идеаторных образованиях, связанных с миром психической жизни человека, с душевно-духовной организацией его внутреннего мира – например, воспоминания, ценности, цели и др. феномены.

Не ставя цели обосновывать целесообразность формирования представлений о нематериальных социальных объектах и феноменах у обучающихся с ОВЗ, отметим необходимость дальнейшей разработки конкретизированных результатов - индикаторов и диагностических заданий по всему обсуждаемому проблемному полю[9; 11].

В сложившейся ситуации перед факультетами специального образования встает актуальная задача подготовки бакалавров специального образования к формированию социальных компетенций обучающихся с ОВЗ различных категорий, к оценке полученных результатов.

На сегодняшний день следует признать, что подготовка будущих специальных психологов недостаточно сориентирована на формирование соответствующих профессиональных компетенций[10]. Выходом из сложившейся ситуации представляется введение в учебный процесс подготовки специальных психологов учебного содержания, раскрывающего результаты современных исследований ведущих отечественных специалистов в области изучения и формирования социальных представлений лиц с ОВЗ, практики целенаправленного формирования их социально-временных представлений и оптимизации их защитного и совладающего поведения[9; 10; 11].

С целью обучения бакалавров специальной психологии проектированию и корректировке коррекционно-развивающей деятельности на основе требований ФГОС и примерной АООП для обучающихся с ОВЗнами были выделен ряд направлений учебной подготовки:

орассмотрение особенностей восприятия и понимания обучающимися с ОВЗ социальных объектов и явлений, связанных с временной перспективой человеческой жизнедеятельности, психологическим временем личности, законами человеческой судьбы, обусловленными умениями планировать жиз-

недеятельность, предвидеть последствия принятого решения, осуществленного выбора;

орассмотрение особенностей восприятия и понимания обучающимися с ОВЗ трудных жизненных ситуаций и стратегий совладания с ними, включая интерпретативный копинг;

орассмотрение особенностей социальных представлений обучающихся с ОВЗ о внутреннем мире человека, о суверенном психологическом пространстве человеческой личности и семиотике повседневности, благодаря которым люди выражают собственную индивидуальность в своеобразии своих социальных связей, привычек, вкусов, ценностей, намерений и переживаний и пр.;

орассмотрение особенностей социальных представлений обучающихся с ОВЗ о ситуациях, связанных с межполовыми отношениями, включая дружеские, романтические, брачно-семейные отношения, родительское поведение.

Рассмотрение нового учебного содержания может осуществляться успешно при условии создания соответствующих учебно-методических пособий для бакалавров, разработки программ и методические рекомендации для педагогов-психологов специального образования. С целью дидактического оснащения указанных направлений коррекционно-развивающей деятельности актуальна разработка примерных конспектов занятий; создание "библиотеки" фото-, видео-, кино-, литературно-музыкальных и живописных иллюстраций социальных ситуаций и образа действий человека в сложившихся обстоятельствах; рабочих тетрадей для обучающихся с ОВЗ, посвященных рассмотрению и рефлексии проблематики социальных представлений о временной перспективе и совладающем поведении человека в трудных жизненных ситуациях, включая ситуации межполовых отношений.

В рамках студенческих исследований представляется обоснованной экспериментальная апробация способов обучения познавательным и личностным учебным действиям на материале социального опыта воспитанников и ином биографическом материале. Основой могут послужить учебные действия, основанные на анализе личных фотографий, иллюстраций, кинофильмов и литературных произведений биографического содержания; на узнавании и назывании социальных объектов, выделении отличительных существенных признаков групп объектов (явлений); отнесении жизненного события или ситуации к определенной группе с учетом различных оснований для классификации, назывании сходных объектов, отнесенных к одной и той же группе; составлении о них повествовательного или описательного рассказа по предложенному плану; развернутой характеристике своего отношения к ним, стимулируемой постановкой вопросов педагога или психолога [7, с. 32]. Апробируемые задания должны побуждать обучающихся с ОВЗ рассуждать, анализировать, выражать свое отношение к социальным объектам, явлениям, тем самым стимулируя формирование у них осознанной и дифференцированной картины социального мира, социальных компетенций.

Библиографический список

1. Звойленко, Е. В. Способы оценки личностных результатов обучения по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования для обучающихся с задержкой психического развития / Е.В. Звойленко // Специальное образование. – 2015. – №2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-otsenki-lichnostnyh-rezultatov-obucheniya-po-adaptirovannoy-osnovnoy-obrazovatelnoy-programme-nachalnogo-obshego> (дата обращения: 26.04.2016).
2. Кисова, В. В., Конева, И. А. Практикум по специальной психологии / В. В. Кисова, И. А. Конева. – СПб.: Речь, 2006. – С. 207-210.
3. Коробейников, И. А. Нарушения развития и социальная адаптация / И. А. Коробейников. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 192 с.
4. Мамайчук, И. И. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития / И. И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2004. – 352 с.
5. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2003. – 400 с.
6. Мамайчук, И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2001. – 220 с.
7. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2015/10/1-и-2-варианты-АООП-УО>.
8. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция / Под ред. проф. У. В. Ульяновской. – СПб.: Питер, 2007. – 304 с.
9. Стебляк, Е. А. Внутренний мир развивающейся личности при нормальном и нарушенном развитии : учебное пособие / Е. А. Стебляк. – Омск : Татьяна, 2013. – 276 с.
10. Стебляк, Е. А. Проблема становления профессиональной компетентности специальных психологов в формировании внутреннего мира лиц с интеллектуальной недостаточностью Психологическое сопровождение образования: теория и практика: сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции 26-28 декабря 2012 г.: в 2 ч. / под общ. Ред проф. Л.М. Попова, проф. Н.М. Швецова / Е. А. Стебляк. – Йошкар-Ола: МОСИ – ООО «СТРИНГ», 2013. – Ч.2. – С. 283-288.
11. Стебляк, Е. А. Формирование социальных представлений лиц с интеллектуальной недостаточностью : учеб. пос. в 3-х ч. Ч. 1 / Е. А. Стебляк. – Омск : Полиграф. Центр «Татьяна», 2015. – 202 с..

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА
В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ
ЧЕРЕЗ ВНЕДРЕНИЕ СИСТЕМЫ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ**

Е. Н. Строчкая
Омская гуманитарная академия

Статья посвящена вопросу психологической безопасности личности ребёнка в дошкольном образовательном учреждении через внедрение системы психологического сопровождения. Рассматривается проблема влияния образования на здоровье ребенка в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: психологическая безопасность, психологическое сопровождение, дошкольник, дошкольное образовательное учреждение.

**PSYCHOLOGICAL SECURITY OF THE CHILD'S PERSONALITY
IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION
VIA THE INTRODUCTION OF A SYSTEM
OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT**

E. N. Strockay
Omsk Humanitarian Academy

The article is devoted to the issue of psychological safety of the personality of the child in preschool educational institution via the introduction of a system of psychological support. Discusses the problem of the influence of education on child health in the conditions of preschool educational institution.

Keywords: psychological security, psychological support, preschooler, preschool educational institution.

Проблема влияния образования на здоровье ребенка в условиях дошкольного образовательного учреждения не только не является новой, но и с каждым годом становится все актуальнее. Обеспечение психологической безопасности детей во время их пребывания в дошкольном учреждении предполагает устранение и предупреждение различного рода угроз и опасностей, способствующих возникновению психоэмоционального напряжения детей, снижающих их уровень естественной активности и настроения.

Педагогический коллектив и его руководитель должны научиться видеть возможные источники угроз психологической безопасности детей, по возможности блокировать стрессовые факторы или ослабить степень их стрессорного воздействия при помощи специальных приемов и технологий.

Учет психологической безопасности личности ребенка является одной из актуальнейших проблем современной образовательной практики, которая призвана обеспечить физическое и психическое здоровье детей. Требуется не только профессиональная оценка психического состояния ребенка, но и создание соответствующих условий охраны и гигиены его нервной системы.

Внешние и внутренние источники угрозы психологической безопасности ребёнка могут быть вызваны разными причинами: действиями педагога с недостаточной психологической подготовкой; неподготовленностью детей к предлагаемым физическим и учебным нагрузкам; завышенными ожиданиями со стороны взрослых в отношении детей; отрицательной оценкой воспитателя, невольно выраженной им в неконтролируемой реплике или неосознаваемом взгляде. Передается детям и состояние нервного напряжения педагога. Нерациональное, скудное питание, дефицит свободы движений, реакция организма на погоду, неправильная организация сна и отдыха, неразрешенность детских проблем могут также представлять угрозу психологическому благополучию детей. Серьезным стрессовым фактором может стать чрезмерность авторитаризма педагога при отсутствии внимания и заботы к детям, а также непрофессиональный подход к организации межличностного общения детей.

Все эти перечисленные причины побуждают прибегнуть к разработке и внедрению системы психологического сопровождения по нормализации уровня психического здоровья детей в дошкольном учреждении.

Задачами системы психологического сопровождения по нормализации уровня психического здоровья детей в дошкольном учреждении являются развитие мотивационных устремлений ребёнка на исправление негативных поведенческих проявлений через специально организованные занятия, упражнения, тренинги; расширение способов общения детей друг с другом; создание предметно-развивающего пространства; развитие и воспитание чувства эмпатии и доверительности, развитие этических способностей; совершенствование работы по профилактике и развитию физического здоровья воспитанников; мотивация педагогов и родителей в необходимости сотрудничества с дошкольным образовательным учреждением по укреплению психофизического здоровья детей; профилактика и коррекция профессиональных и личностных затруднений педагогов дошкольного образовательного учреждения. Широкое применение на практике здоровьесберегающих образовательных технологий, которые обеспечивают гигиенические оптимальные условия проведения воспитательно-образовательного процесса; технологии правильной организации воспитательно-образовательного процесса, а также психолого-педагогические технологии. Педагогами должен учитываться основной принцип в работе: создание и закрепление целостного и позитивного психосоматического состояния ребёнка в различных видах деятельности.

Совместно с педагогами должны быть разработаны направления работы дошкольного образовательного учреждения по формированию

психологической безопасности здоровья: анализ психофизического развития ребенка и его особенности; определение диагностических методик для выявления уровня физического и психоэмоционального развития; определение системы дозирования интеллектуальных, эмоциональных, физических нагрузок; формирование основ здорового образа жизни через занятия; совершенствование системы закаляющих и других оздоровительных мероприятий в дошкольном образовательном учреждении, планирование и организация психологической и развивающей работы по коррекции эмоциональных нарушений, повышение профессионального уровня педагогов и родителей по проблеме психофизической безопасности здоровья детей, индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение ребёнка, работа с семьями воспитанников, психолого-педагогическая поддержка «трудных» семей.

Большое внимание педагоги должны уделять использованию позитивных контактов: взять ребёнка за руку, погладить по голове, прижать к себе; безусловно принимать ребёнка, активно слушать его переживания и потребности, не вмешиваться в его занятия, с которыми он справляется, помогать, когда просит, поддерживать успехи, делиться своими чувствами, конструктивно решать конфликты, обнимать, если позволяет, использовать приветливые фразы, не замечать мелких шалостей гиперактивных и расторможенных детей, сдерживать раздражение, не кричать на ребёнка (от крика возбуждение усиливается, и энергия общения разрушается).

Создание в дошкольном образовательном учреждении психологически комфортных условий для развития ребёнка невозможно без взаимопонимания взрослых, участвующих в этом процессе. Работа с родителями включает ознакомление родителей с особенностями развития ребёнка (в частности, и с индивидуально-ориентированной программой), повышение уровня их педагогической и психологической компетенции, целенаправленное обучение продуктивным способам взаимодействия со своим ребёнком (в процессе специально организованных занятий педагога-психолога и других узких специалистов, работы мини-студий совместного детско-родительского творчества, тренинговых родительских групп и т.д.), что формирует адекватное восприятие ребёнка таким, какой он есть, гармонизирует отношения с ним, что, в свою очередь, обеспечивает эмоциональное благополучие ребёнка не только в стенах дошкольного учреждения, но и в семье.

Психологическая безопасность личности и среды неотделимы друг от друга. Факторами риска в образовательной среде могут быть: недостаточное обеспечение квалифицированными кадрами, несформированность практических навыков, умений и опыта воспитания детей; уровень культуры, личностно-психологические характеристики, несформированность представлений психического и физического здоровья, как у педагогов, так и у родителей. А также необходимо отметить низкую активность родителей в сотрудничестве

с образовательным учреждением. Совокупность этих факторов представляет собой угрозу психическому развитию детей.

Одной из существенных психологических опасностей для ребенка в образовательной среде является неудовлетворение важной базовой потребности в общении с близким взрослым (с родителем).

Родители в современных условиях перекладывают ответственность за воспитание на образовательное учреждение, что не обеспечивает полноценного личностного и социального развития ребенка и приводит к проявлению неконструктивного поведения, негативного отношения к дошкольному учреждению и нарушению психологического здоровья.

Для обеспечения психологической безопасности дошкольника педагог формирует у детей компетенции конструктивного решения конфликтных ситуаций в образовательной среде, через использование ненасильственных средств, к которым относятся: возможность выслушать с уважением друг друга; возможность выразить свою точку зрения; умение высказать свои чувства; возможность свободного выражения чувств, не причиняющих вреда другим людям, акцентирование внимания на поступках и ответственности, а не на личности.

Такой системный подход обеспечивает целенаправленность, взаимосвязь и единство всех участников образовательного процесса для успешного решения задач по сохранению психологически здоровой среды.

Эмоции ребёнка — это «послание» окружающим его взрослым о его состоянии. Эмоции участвуют в формировании социальных взаимодействий и привязанностей, способствуют социальному и нравственному развитию, являются источником радости и страдания, а жизнь без эмоций — как положительных, так и отрицательных — пресна и бесцветна.

Психологи выделяют основные причины эмоционального неблагополучия у детей: переживание неуспеха в каком-либо виде деятельности; отсутствие признания со стороны окружающих; негативное отношение к нему окружающих людей (воспитателей, сверстников); неблагоприятный эмоциональный фон дома. Ребёнок, как зеркало, отражает всё негативное, накопившееся в семье (ссоры, аморальное поведение родителей, разногласия в проблемах воспитания ребёнка и др.).

Можно выявить наиболее яркие формы проявления эмоционального неблагополучия:

Неуравновешенное импульсивное поведение: частые вспышки гнева, громкий плач, конфликтное поведение, драчливость, негативизм. Быстро вспыхивая, эти эмоции и быстро угасают, они могут возникать по самым незначительным причинам. Эти проявления ситуативны и не препятствуют общению.

Устойчивое негативное отношение к общению: избегание общения, замкнутость, неуверенность, обособленность. Такие дети избегают общения и как будто равнодушны к окружающим. Однако они пристально, но незаметно следят за событиями в группе и за отношениями воспитателя и детей.

Наличие многочисленных страхов. Следует различать нормальные проявления страха (ситуативные страхи) от страха как эмоционального неблагополучия (лично обусловленные страхи). Ситуативные страхи направлены на самосохранение, и их количество, по мнению психологов, в дошкольном возрасте в норме достигает 8—9. Лично обусловленные страхи характерны для детей с высоким уровнем тревожности.

Довольно часто нам, взрослым, приходится быть свидетелями сложных ситуаций, в которые попадает ребёнок со слабой адаптацией к окружающему миру, связанной с отклонениями в эмоциональном развитии. Как больно иногда, наблюдая за игрой детей, видеть, что какой-нибудь ребёнок часто сидит в стороне, робеет, не решается подойти к остальным детям, пугается незнакомых взрослых, недоверчив и застенчив. А другой в это время дерётся, кричит, обижает, спорит, мешает играть другим детям.

Длительные отрицательные эмоции пагубно влияют на организм ребёнка, поэтому главной задачей должно быть создание благополучной эмоциональной атмосферы и комфорта, которые оказывают влияние практически на все сферы психического развития детей, будь то регуляция поведения, овладение ребёнком средствами и способами взаимодействия с другими людьми, поведение его в группе сверстников и усвоение социального опыта.

Библиографический список

12. Алексеева, Е. Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. — СПб.: Речь, 2007.
13. Белинская, Е. П., Тихомандрицкая, О. А. Социальная психология личности. — М.: Аспект-пресс, 2001.
14. Стожарова, М. Ю. Формирование психологического здоровья дошкольников. — Ростов на Дону: Феникс, 2007.
15. Хухлаева, О. В., Хухлаев, О. Е., Первушина, И. М. Тропинка к своему Я: как сохранить психологическое здоровье дошкольников. — М.: Генезис, 2005.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ И БИОЛОГИИ

Е. Л. Федотова
Средняя школа № 11,
Восточно-Казахстанская область, г. Зыряновск

В статье автор рассматривает интерактивные и коммуникационные методы, которые применяет в процессе обучения химии и биологии, зависимость усвоения учебного материала от внедряемых в учебный процесс новых подходов, повышающих качество знаний и степень обучения учащихся учебным дисциплинам.

Ключевые слова: интерактивные, коммуникационные, коммуникативные методы.

INTERACTIVE AND COMMUNICATIVE TEACHING TECHNIQUES IN CHEMISTRY AND BIOLOGY

E. L. Fedotova
High school № 11,
East-Kazakhstan region, Zyryanovsk

The author considers some interactive and communication methods which are used in chemistry and biology teaching, the dependence between learning process and the educational introduction process of new approaches that improve the quality and degree of knowledge of students in the learning of academic subjects.

Keywords: interactive, communicative, communicative-wide methods.

Уча других, мы учимся сами
Сенека

Вся гордость учителя — в учениках, в росте посеянных им семян
Д. И. Менделеев

Приоритетными методами обучения в системе образования на данном этапе являются интерактивные методы, где главное внимание уделяется практической отработке передаваемых знаний, умений и навыков.

Интерактивный (Inter — это «взаимный», act — «действовать») — означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо.

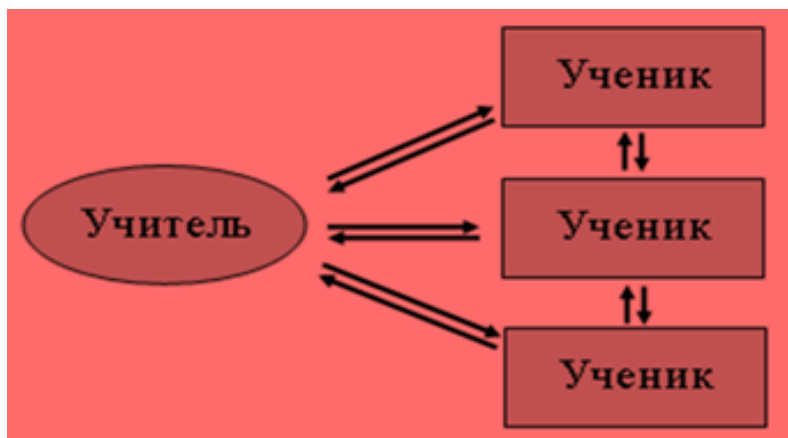


Схема 1. Интерактивное обучение

На схеме представлено интерактивное взаимодействие не только учителя с учащимися, но и колоборативная среда, которая возникает при многоконтактном взаимодействии в процессе обсуждения вопросов, задач, выработке общих решений, выполнении заданий. Диалоговое обучение является наиболее приоритетным для интерактивного обучения.

Результаты интерактивного обучения

- развивает коммуникативные умения и навыки;
- помогает установлению эмоциональных контактов между учениками;
- способствует деловому общению обучающихся и коллективной ответственности за результаты труда;
- содействует активизации познавательной деятельности, развивает мышление, творческие способности;
- снимает нервную нагрузку учеников, дает возможность менять формы их деятельности, переключать внимание на узловые вопросы темы занятий.



Схема 2. Степень усвоения учебного материала в зависимости от методов обучения

Методические приемы интерактивного обучения

- Пары и группы
- Мозговая атака
- Общая дискуссия
- Словесные ассоциации
- Имитация в игре реального процесса с помощью модели

Формы интерактивного обучения

- Проекты
- Семинары
- Деловая и ролевая игры дают участникам возможность увидеть результаты своих действий, сравнить их с результатами других участников и в случае необходимости скорректировать свое решение.

Интерактивные методы с использованием информационных и коммуникационных технологий выводят современный урок на новый высший уровень в системе обучения и образования учащихся:

- наглядное представление объектов и явлений микромира;
- изучение производств химических продуктов;
- моделирование химического эксперимента и химических реакций;
- система тестового контроля — подготовка к ЕНТ.

Широкое использование анимации, химического моделирования с использованием компьютера делает обучение более наглядным, понятным и запоминающимся. Не только учитель может проверить знания ученика, используя систему тестирования, но и сам ребенок может контролировать степень усвоения материала.

1. Использование виртуальных экскурсий значительно расширяет кругозор ребенка и облегчает понимание сути химических производств.

2. Главное достоинство компьютерного проектирования на уроке химии — его использование при рассмотрении взрыво- и пожароопасных процессов, реакций с участием токсичных веществ, радиоактивных препаратов, словом, всего, что представляет непосредственную опасность для здоровья обучаемого.

3. На уроках химии учитель внедряет в учебный процесс работу в программе «Авогадро» для обучения умению моделирования молекул простых и сложных органических и неорганических веществ.

Учащиеся не только по карточкам создают модели молекул веществ на компьютере, но и могут запустить вращение молекул в трёх плоскостях и в динамическом режиме могут наглядно увидеть процессы диффузии, скорость движения молекул при нагревании или охлаждении веществ. На скриншотах представлены модели молекул веществ, созданные учащимися в программе «Авогадро». Учащиеся, работая в данной программе, имеют возможность развивать пространственное восприятие о существовании молекул различных веществ, представление о целостной диалектико-материалистической картине мира.

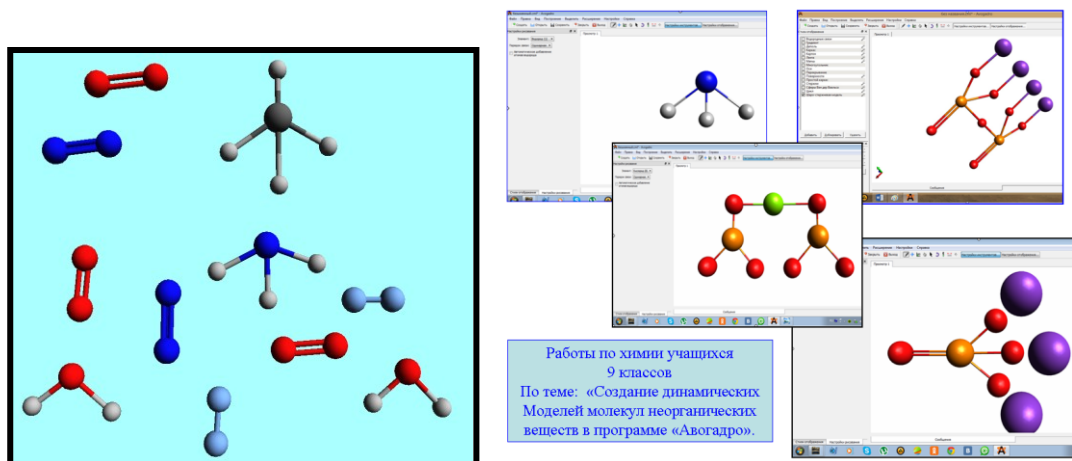


Рис. 1. Работы учащихся на уроке химии в программе «Авогадро» по строению динамических моделей молекул веществ



Рис. 2. Проведение практических и лабораторных работ. Практическая групповая и парная работы

Формы использования ИКТ:

1. Использование готовых электронных продуктов.
2. Использование мультимедийных презентаций.
3. Использование ресурсов сети интернет.
4. Использование программного обеспечения «Активстудио», предназначенное для интерактивной доски «Прометей».
5. Использование ИКТ в сочетании с методом проектов.

Влияние использования информационно-коммуникационных технологий на обучение учащихся:

- ИКТ способствует повышению познавательного интереса к предмету;
- ИКТ содействует росту успеваемости учащихся по предмету;
- ИКТ позволяет учащимся проявить себя в новой роли;
- ИКТ формирует навыки самостоятельной продуктивной деятельности;

- ИКТ способствует созданию ситуации успеха для каждого ученика. ИКТ позволяют учителю реализовать моменты в УВП:
 - экономить время на уроке;
 - глубину погружения в материал;
 - повышенную мотивацию обучения;
 - интерактивный подход в обучении;
 - возможность одновременного использования аудио-, видео-, мультимедиа- материалов;
 - возможность формирования коммуникативной компетенции учащихся, т. к. ученики становятся активными участниками урока не только на этапе его проведения, но и при подготовке, на этапе формирования структуры урока;
 - привлечение разных видов деятельности, рассчитанных на активную позицию учеников, получивших достаточный уровень знаний по предмету, чтобы самостоятельно мыслить, спорить, рассуждать, научившихся учиться, самостоятельно добывать необходимую информацию.
- Интерактивные формы и методы относятся к числу инновационных и способствуют активизации познавательной деятельности учащихся самостоятельному осмыслению учебного материала.
- Интерактивные методы и ИКТ являются условием для самореализации личности обучающихся в учебной деятельности.

Библиографический список

1. Дендебер С. В., Ключникова О. В. Современные технологии в процессе преподавания химии. — Москва, 2007.
2. Материалы сети интернет.
3. Гершунский, Б. С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы. — М.: Педагогика, 2002 г.
4. Велихов, Е. П. Новая информационная технология в школе // Информатика и образование. — 1986. — № 1.
5. Семин, А. Н. Компьютер в жизни учителя: расширение горизонтов творчества // Химия в школе. — 2006. — № 8.

**НАУКА И ОБЩЕСТВО:
ПРОБЛЕМА СОРАЗМЕРНОСТИ ОБЪЕКТА И СУБЪЕКТА**

В. А. Филимонов

Институт математики им. С. Л. Соболева СО РАН, г. Омск

В статье представлен авторский подход к организации и управлению научными исследованиями. Подход основан на создании когнитивной инфраструктуры коллективного исследования. Такая инфраструктура формируется специализированной командой с использованием кросс-технологий и ресурсов ситуационного центра. Методологической основой являются понятия «клеточки» А. А. Зиновьева и рефлексивный анализ В. А. Лефевра. В качестве примера рассматривается проблема соразмерности субъекта и объекта исследований в гуманитарных дисциплинах.

Ключевые слова: кросс-технологии, когнитивная инфраструктура, «клеточка», ресурсы субъекта, коллективный субъект, рефлексивный анализ.

**SCIENCE AND SOCIETY:
PROBLEM OF HARMONY OF OBJECT AND SUBJECT**

V. A. Filimonov

Sobolev Institute of Mathematics, Omsk

Author's approach to the organization and management of scientific researches is presented in the article. Approach is based on creation of a cognitive infrastructure for some collective research. Such infrastructure has been formed with use of cross-technologies and of resources of the situational center. This process needs some specialized team as well. A methodological basis are the concepts of cognitive "basic cell" of A.A. Zinoviev and the reflexive analysis of V.A. Lefebvre. As an example the problem of harmony of the subject and object of researches in humanitarian disciplines is considered.

Keywords: cross-technologies, "clever" infrastructure, "cognitive cell", subject's resources, collective personality, reflexive analysis.

Около 30 лет автор занимается созданием различных сред для эффективной работы коллектива исследователей. Результатом стало создание подхода, в котором «жёсткие» и «мягкие» методы были объединены в кросс-технологии, для реализации которых специализированная команда формировала на основе доступных ресурсов инфраструктуру в формате ситуационного центра. Подход был успешно использован для постановки и решения различных задач в области образования, медицины, робототехники и др. [1—12].

Основы кросс-технологий

Предложенный подход интегрирует множество различных научных направлений, основные из которых перечислены в таблице [1].

Направления, образующие фундамент кросс-технологий

Наименование направления	Авторы	Концепция	Детализация
Отношения мира и разума	Ст. Лем	Предельная абстракция и идеализация. Описание идей в разных форматах	Автоэволюция человека. Рецензии на будущие произведения
Методология науки	А. А. Зиновьев	Триада «Субъект-Логика-Онтология»	Субъект как ключевая фигура интерпретации
Системный анализ	Ф. П. Тарасенко	Системный анализ как прикладная диалектика	Ингерентность, Ab/Re/Dis/Solution
Рефлексивный анализ	В. А. Лефевр	Термодинамическая модель двухполюсного выбора. Многоуровневая рефлексия. Модель одушевлённости	«Формула человека», алгебра совести, золотое сечение, этические системы, нормативные индивиды
Альгедонические системы	Стаффорд Бир	Аналог двухполюсной рефлексии живых систем	Модель жизнеспособной системы
Информатика	А. А. Берс	Объектно организованная операционная обстановка	Протоколы взаимодействия
Когнитивный анализ	Н. Г. Загоруйко	«Столпы» — множества статистических данных	Экспертиза сообщества по распознаванию речи
Классифицирование	Ю. А. Воронин	Постановка и решение задач классификации как циклический процесс	Программа построения теории параллельно с полигоном внедрения
Эвристика	Г. С. Альтшуллер	Теория решений изобретательских задач	Правила на основе анализа множества прецедентов
Методологические игры	Г. П. Щедровицкий	Корректная методологическая организация	Схематизация. Команда: методологи, игротехники, планшетисты
Коллективное самообучение	Sugata Mitra	Эффективная работа малой группы при эмоциональной поддержке	Постановка неразрешимых задач. Нейтрализация рептильной части мозга
Когнитивная графика	Edward Tufte	Информационный дизайн	Анализ живописи, критика PowerPoint
Изучение иностранных языков	Н. Ягодкин М. Шестов Д. Петров	Уточнение задачи изучения и формирование адекватной методики	Кросс-сенсорные методы, тай-цзи, блиц-курсы, базовые структуры языков
Ситуационные центры	А. Н. Райков Д. Алексеев	СЦ как инфраструктура систем управления	Психотехнологии. Кибернетический подход
Соционика TypeWatching	К. Г. Юнг	Информационный метаболизм	Модели взаимодействия людей

Проблема соразмерности субъекта и объекта: частный случай

Если попытаться построить прототип «клеточки» для исследования процессов взаимодействия науки и общества, то окажется, что должны быть учтены различные системы общества, взаимодействующие с системой науки. Упомянем в этой связи работу [18], посвящённую феномену паранауки. Одной из проблем, фиксируемых в данной «клеточке», является проблема соразмерности (а точнее, существующей несоразмерности) субъекта и объекта (в частности, социальных процессов и социальных проектов) [19]. В частности, автор согласен с выводом В. Е. Лепского об отсутствии в России субъектов её стратегического развития.

Существуют фундаментальные связки понятий, разрушение которых требует учёта того, что было исключено из рассмотрения [4]. В качестве примеров можно указать «правое-левое», «Инь-Ян», «Задача-Программа-Исполнитель». Одним из основных понятий, формирующих такие связки, является понятие субъекта. Попытки построить универсальные словари практически всегда уязвимы при обнаружении субъекта, использующего альтернативные трактовки словарных терминов. Аналогичная уязвимость характерна и для терминов, обозначающих новые, по мнению авторов, науки. Абсолютно прав, например, Н. М. Боргест, когда пишет о необходимости «...краткосрочно договориться...» о терминах и определениях при наличии у каждого субъекта собственной картины мира. Вопрос состоит в следующем: как именно договариваться? Необходимым условием взаимодействия субъектов является наличие многоуровневой рефлексии: представлений о собственной картине мира, картине мира другого (других), а также представления о том, как эти картины мира взаимно представлены. Фундаментальным, однако не исчерпывающим, подходом здесь является теория рефлексии В. А. Лефевра. Конструктивный способ запуска рефлексивного процесса предложен В. Е. Лепским в виде принципа двойного субъекта. «Предлагаемый принцип двойного субъекта определяет динамическую трансформацию субъекта (пользователя) в виртуального группового субъекта и, соответственно, динамическую трансформацию индивидуальной деятельности пользователя в виртуальную групповую деятельность...».

Наш подход состоит в том, что такой процесс краткосрочной договорённости и последующего формирования коллективного субъекта начинается с формирования прототипа и определения требуемой степени адекватности, а затем используется под контролем методолога сервисной команды. Такой способ можно назвать рефлексивным мониторингом. Для психологической защиты членов проектной группы и сервисной команды может быть введена работа под масками.

Рассмотрим задачу мониторинга компетенций участников конкретной коллективной работы [1]. Такого рода мониторинг необходим, чтобы зафиксировать ошибки, неизбежные в ходе реализации длительного и сложного проекта. Как и во времена А. А. Любищева, ошибки часто определяются двумя факторами: недостатком осведомлённости либо избытком энтузиазма.

Это хорошо коррелирует с законом С. Бацанова: «Произведение оптимизма на компетентность есть константа». Фиксация ошибок необходима не для того, чтобы наказывать людей, которые их совершили, но для того, чтобы использовать эти ошибки как ресурс развития. Ошибки, как правило, скрываются теми, кто за них несёт ответственность. В настоящее время мало кто озабочен анализом того, насколько успешна была деятельность участника процесса в прошлом, насколько оправдались его прогнозы, и насколько точен был его анализ или диагноз. Должность придворного аналитика не гарантирует качества анализа. В полной мере справедлив тезис У. Черчилля: «Искусство политика состоит в том, чтобы точно и уверенно предсказать, когда и где произойдёт то или иное событие. И когда оно не произошло — так же уверенно и убедительно объяснить, почему оно не произошло!».

Задача отделения аналитики от политики является достаточно сложной. Накопленные ошибки являются ценным ресурсом исследования и обучения. Мониторинг субъектов, которые в нашем случае осуществляет сервисная команда ситуационного центра (координатор, методолог, планшетист, игротехник), позволяет прогнозировать результаты коллективной работы и своевременно её прекратить либо перегруппировать участников. В принятом нами подходе принципиальна возможность формирования и функционирования коллективных субъектов (типа Козьмы Пруткова), а также субъектов-псевдонимов, ассоциированных с одним участником.

Рассмотрение феноменов, относящихся к науке и обществу, в формате «клеточки» А. А. Зиновьева позволяет выделить достаточное разнообразие компонентов такой клеточки. К числу таких компонентов относятся системы паранауки, различных верований, искусства. Эти системы активно взаимодействуют. В частности, так же, как различные виды искусства используют достижения науки, научное исследование может эффективно использовать достижения искусства.

Упомянутое взаимодействие основано на фундаментальном понятии субъектности и фундаментальной роли субъектов в социальных процессах. Одной из проблем гуманитарных наук является отсутствие анализа соответствия ресурсов субъектов связанным с ними (субъектами) процессов. Использование кросс-технологий ситуационного центра для мониторинга субъектов и развития необходимых ресурсов позволяет рассчитывать на определённое продвижение в корректной постановке и решении указанных проблем.

Библиографический список

1. Филимонов, В. А. СумА технологии: три пятилетки многодисциплинарного проекта // «Знания-Онтологии-Теории» (ЗОНТ-2015). Матер. Всеросс. конф. с междуна. участием 6—8 октября 2015 г., Новосибирск // Новосибирск: Ин-т математики им. С. Л. Соболева СО РАН. — Т. 2. С. 181—188.

2. Филимонов, В. А. Технологии ситуационного центра для социальной инженерии // Проблемы управления в социальных системах. — Т. 1. Вып. 2. — 2009. — С. 63—74.
3. Филимонов, В. А. Системное мышление и кросс-технологии ситуационного центра // Проблемы управления в социальных системах. — 2013. — Т. 5. Вып. 8. — С. 124—131.
4. Филимонов, В. А. Картосемиотика на «глобусе» кросс-технологий ситуационного центра // *Diskussionbeiträge zur Kartosemiotik und zur Theorie der Kartographie (Theoretische Probleme der Kartographie und ihrer Nachbardisziplinen) / Internationales Korrespondenz-Seminar / Band 17. Dresden, 2014, S. 5—13.*
5. Filimonow, W. A. Pamięć historyczna, orientacja świadomości oraz immunitet kognitywny // Великая Отечественная война: экономика, политика, общество, культура (к 70-ти летию войны). Матер. междунауч.-практ. конф. — Омск: Омский гос. ин-т сервиса, 2015 — С. 44—46. (на польск. яз.)
6. Филимонов, В. А. Кросс-технологии ситуационного центра — когнитивная инфраструктура проектирования / *Онтология проектирования, 2014. — № 4. — С. 98—104.*
7. Филимонов, В. А. Когнитивная инфраструктура обучения людей и роботов // Робототехника и искусственный интеллект — 2014: Материалы VI междунауч.-практ. конф. — Красноярск: Центр информации, 2014. — С. 205—209.
8. Рефлексивный театр ситуационного центра-2012 / Материалы 6-й Всерос. конф. с междунауч. участием РТСЦ-2012 / под науч. ред. В. А. Филимонова. — Омск: Омский гос. ин-т сервиса, 2013. — 204 с.
9. Filimonov, V. A. Application of the Reflexive Analysis for Formalization of Situations of the Estimation and of the Choice / Знания-Онтологии-Теории. Матер. Всерос. конф. с междунауч. участием 8—10 октября 2013, г. Новосибирск. — Т.2. — С. 169—173.
10. Филимонов, В. А. Кросс-технологии ситуационного центра — полигон кибернетики // *Математические структуры и моделирование, 2014. — № 3 (31). — С. 87—98.*
11. Филимонов, В. А. Алгебра логики и совести : учеб. пособие для старших классов общеобразовательных и профильных школ / вступительное слово В. А. Лефевра. — Омск: Омский гос. ин-т сервиса, 2006. — 72 с.
12. Филимонов, В. А. «Ненавижу математику!», или Когнитивная инфраструктура против когнитивного иммунитета // Актуальные проблемы преподавания математики. Матер. 5-й межвузовской научно-методич. конф. 2—3 октября 2015 г., Омск. — Омск: Изд-во ОмГТУ, 2015. — С. 161—165.
13. Зиновьев, А. А. Логический интеллект. — М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2008. — 284 с.
14. Лефевр, В. А. Алгебра совести. — М. : Изд-во «Когито-центр», 2003. — 426 с.
15. Лефевр, В. А. Космический субъект // Владимир Лефевр. Рефлексия. Составитель В. Е. Лепский. — М.: Изд-во «Когито-центр», 2003. — С. 139—302.
16. Лефевр, В. А. Лекции по теории рефлексивных игр. — М. : Изд-во «Когито-центр», 2009.— 218 с.
17. Лефевр, В. А. Что такое одушевлённость? — М. : Изд-во «Когито-центр», 2013.— 125 с.
18. Медведев, Л. Н. Паранаучность: от шутовского колпака до академической шапочки. — Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2015. — 412 с.
19. Лепский, В. Е. Рефлексивно-активные среды инновационного развития. — М. : Изд-во «Когито-центр», 2010. — 255 с.

ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ АДАПТАЦИЕЙ ПЕРСОНАЛА

В. А. Шамис, Ю. С. Парфенова
Омская гуманитарная академия

В данной статье рассматривается адаптация персонала в организации. Представлены направления адаптации, этапы, а также алгоритм адаптации молодого специалиста. Также рассмотрены положительные моменты адаптации как для организации, так и для сотрудника.

Ключевые слова: адаптация, организация, управление, персонал, успешная адаптация.

FEATURES OF MANAGEMENT OF THE PERSONNEL ADAPTATION

V. A. Shamis, Iu. S. Parfenova
Omsk Humanitarian Academy

This article discusses the adaptation of the personnel in the organization. Presents directions for adaptation steps and the algorithm of adaptation of the young specialist. Also consider the positive aspects of adaptation, both for the organization and for the employee.

Keywords: adaptation, organization, management, staff, successful adaptation.

Подбор и прием на работу представляют собой довольно длительные и дорогостоящие процессы — к первому дню работы нового сотрудника организация уже затрачивает на него определенные средства, которые будут возрастать по мере того, как он начнет проходить профессиональное обучение, получать заработную плату и т. д. Поэтому организация заинтересована в том, чтобы принятый на работу сотрудник не уволился через несколько месяцев. Однако, как показывает статистика, наиболее высокий процент принятых на работу покидает организацию в течение первых трех месяцев. Основные причины ухода — несовпадение реальности с ожиданиями и сложность интеграции в новую организационную среду. Предотвратить увольнения по первой причине должна хорошо подготовленная разъяснительная работа в период подбора новых сотрудников, а также испытательный срок. Помочь сотруднику успешно влиться в новую организацию — важнейшая задача его руководителя и специалистов по управлению персоналом [8].

Трудовая адаптация персонала — взаимное приспособление работника и организации, основывающееся на постепенном включении работника в процесс производства в новых для него профессиональных, психофизиологических, социально-психологических, организационно-административных, экономических, санитарно-гигиенических и бытовых условиях труда и отдыха [5].

Адаптация работника в организации представляет собой многосторонний процесс его приспособления к содержанию и условиям трудовой деятельности, к непосредственной социальной среде, совершенствования деловых и личных качеств работника. Это процесс, который требует как от работника, так и от коллектива взаимной активности и заинтересованности друг в друге. Основные цели адаптации новых работников в организации в таблице 1 [6].

Таблица 1

Цели адаптации

№ п/п	Цель	Характеристика цели
1.	Уменьшение стартовых издержек	Новый работник не всегда знает новую работу и требования организации. До тех пор, пока он работает менее эффективно, чем опытные сотрудники, его работа требует от организации более высоких затрат
2.	Снижение стрессов, испытываемых новым работником	Для подавляющего большинства людей свойствен страх перед новым, неизвестным. Стрессовое состояние нового работника, как правило, связано с боязнью провалов в работе и с недостаточной ориентацией в новой рабочей ситуации
3.	Сокращение текучести кадров	Если работники не смогли своевременно освоиться в организации, это может привести к их увольнению
4.	Экономия времени менеджеров и коллег	Новому работнику требуется определенная помощь со стороны руководства и коллег для решения различных, в том числе и простейших, бытовых проблем
5.	Развитие у нового работника состояния удовлетворенности работой, позитивного отношения к работе и реализма в ожиданиях	Процесс адаптации должен способствовать формированию положительного отношения новых работников к организации, к своему подразделению и к порученному делу, что является неременным условием высоких рабочих показателей

Задачи адаптации:

- разработка системы адаптации и мониторинг ее эффективности;
- подготовка предложений по инновациям в системе адаптации;
- материально-техническое обеспечение новых сотрудников;
- разработка системы наставничества (кураторства);
- организация обучения корпоративным стандартам;
- представление и введение в должность;
- оценка результатов сотрудников по итогам адаптационного периода.

Адаптация предусматривает также приспособление новичка к социальным нормам поведения, действующим в коллективе, установление таких отношений сотрудничества работника и коллектива, которые в наибольшей мере обеспечивают эффективный труд, удовлетворение материально-бытовых и духовных потребностей обеих сторон. Существуют различные виды адаптации и факторы, на нее влияющие [7].

Направления адаптации:

– первичная, т. е. приспособление молодых сотрудников, не имеющих опыта профессиональной деятельности (как правило, речь идет в данном случае о выпускниках учебных заведений различного уровня);

– вторичная, т. е. приспособление сотрудников, имеющих опыт профессиональной деятельности, но меняющих объект деятельности или свою профессиональную роль, например, переходящих в ранг руководителя [2].

Психофизиологическая адаптация — приспособление к новым физическим и психологическим нагрузкам, физиологическим условиям труда, к уровню монотонности труда, санитарно-гигиеническим нормам производственной обстановки, к ритму труда, к рабочему месту и внешним факторам воздействия (шум, освещенность, и т. п.).

Социально-психологическая адаптация — приспособление к относительно новому социуму, нормам поведения и взаимоотношений в новом коллективе; включение работника в систему взаимоотношений коллектива с его традициями, нормами жизни, ценностными ориентациями.

Профессиональная адаптация — постепенная доработка трудовых способностей; профессионально необходимых качеств личности.

Организационная адаптация — усвоение роли и организационного статуса рабочего места и подразделения в общей организационной структуре, а также понимание особенностей механизма управления организацией [3].

Этапы адаптации:

– Введение в организацию — это довольно длительный процесс, занимающий 1—2 первых месяца работы. Спланированная работа по введению работника в организацию предполагает обеспечение его основной информацией об организации и о потенциальных возможностях, предоставляемых сотрудникам. Работнику сообщают сведения об истории организации, ее перспективах, политике и правилах, об организационной структуре, порядке работы, расположении подразделений и филиалов, кадровой политике.

– Введение в подразделение обеспечивает руководитель подразделения. Нового сотрудника знакомят с работой подразделения и с сотрудниками. Иногда руководитель назначает одного из работников куратором новичка на время адаптации [9].

– Введение в должность — руководитель раскрывает перед новым работником основное содержание его профессиональной деятельности и то, какой вклад он может внести в общий успех подразделения и организации в целом. На данном этапе очень важна обратная связь.

Формирование адаптационных связей и отношений охватывает все стороны деятельности индивида: профессиональные, организационные, материальные, бытовые, социальные, социально-психологические. Налаживание этих связей определяет статус работника в коллективе. Он должен овладеть профессией, быть организованным и дисциплинированным, стать хорошим товарищем, усвоить традиции коллектива и т.д., иными словами, в полной мере реализовать свой трудовой потенциал (рис.) [1].

Успешность адаптации зависит от характеристик производственной среды и самого работника. Чем сложнее среда, чем больше отличие ее от привычной производственной среды на прежнем месте работы, чем больше связано с ней изменений, тем труднее проходит процесс адаптации.

Адаптация как процесс характеризуется определенной продолжительностью и, следовательно, имеет свое начало и окончание. Если в отношении начала адаптации вопросов не возникает (это начало деятельности работника в новых условиях), то определить ее окончание весьма трудно. Дело в том, что адаптация — это процесс, протекающий постоянно в меру изменения факторов внешней среды трудовой деятельности работника, да и изменения самого человека. Поэтому адаптация имеет отношение и к человеку, который не менял рабочего места.

С позиций управления кадрами, формирования трудового потенциала, определения сроков адаптации большое значение имеет выяснение такого понятия, как предел адаптации.

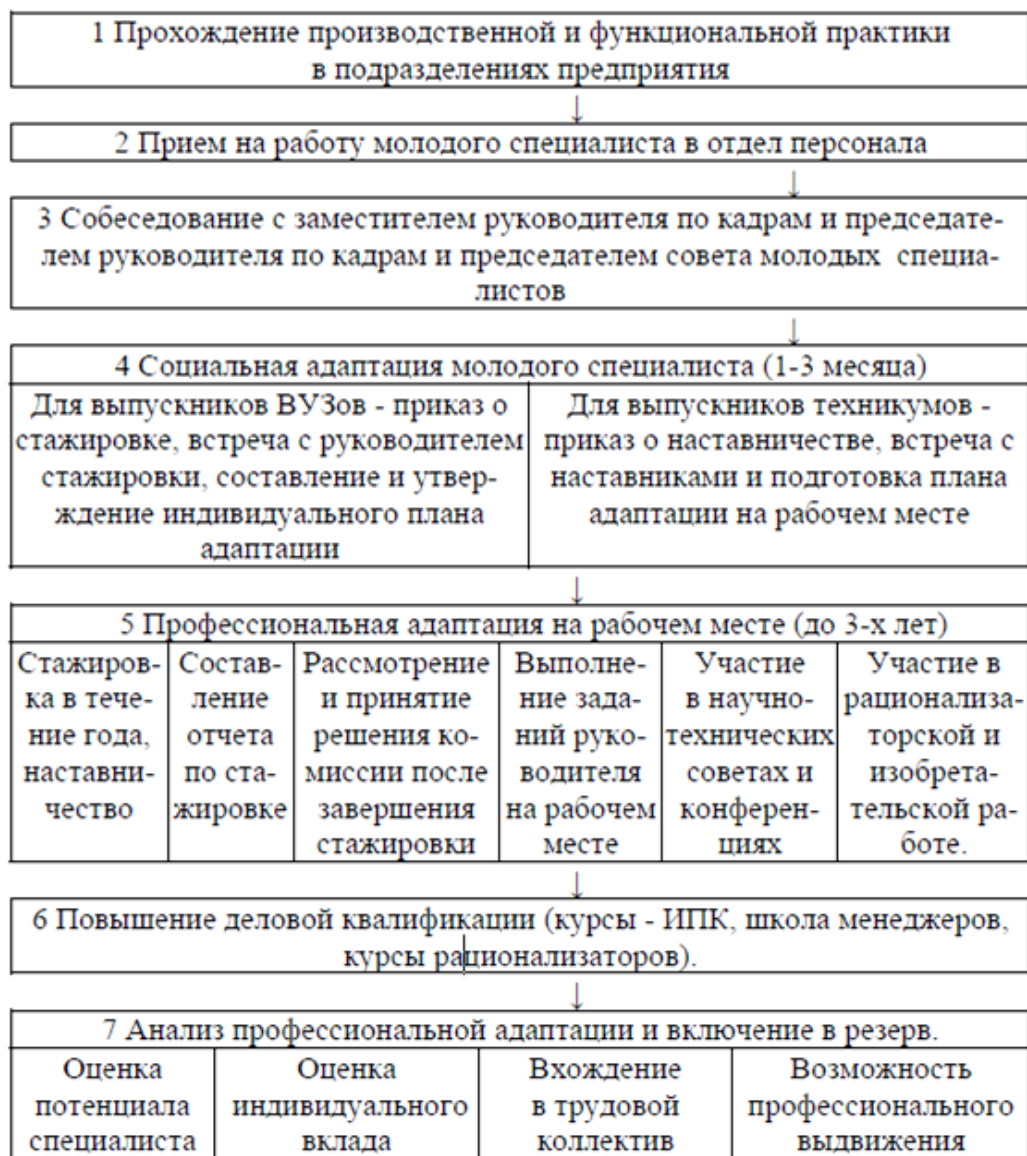
При определении сроков адаптации (а с ними и возможного ущерба) в качестве ее предела, или точки отсчета завершения ее как процесса, могут использоваться определенные количественные показатели, характеризующие отдельные стороны адаптации, или система показателей [4].

В систему адаптации персонала может входить:

- welcome-тренинг для новых сотрудников;
- система наставничества;
- программа адаптации;
- план адаптации для разных категорий должностей;
- книга сотрудника;
- система оценки по результатам адаптационных мероприятий.

Welcome-тренинг для новых сотрудников — позволяет погрузить новых сотрудников в корпоративную культуру компании, презентовать им сильные стороны компании как работодателя, с первых дней работы в организации сформировать лояльность сотрудников, обеспечить понимание ими целей и ценностей компании.

Система наставничества — обеспечивает быструю и технологичную передачу стандартов работы, знаний и навыков от опытных сотрудников к новичкам без отрыва от производства. Хорошо зарекомендовала себя в крупных розничных сетях, производственных компаниях. Порядок работы наставников закрепляется в Положении о наставничестве.



Алгоритм адаптации молодого сотрудника

Программа адаптации — описывает цели, задачи, сроки, обозначает ответственных за адаптацию сотрудников лиц. Устанавливает последовательность действий для достижения поставленных целей и указывает, какими знаниями, умениями, компетенциями, навыками должен обладать новый сотрудник и какие результаты он должен показывать по окончании периода адаптации.

Планы адаптации для разных категорий должностей — как правило, разрабатываются для топ-менеджеров, руководителей, ключевых специалистов. Индивидуальный план адаптации может включать специализированные мероприятия, стажировки и другие мероприятия, позволяющие новому сотруднику быстро и наилучшим образом войти в курс дел и освоить информацию, необходимую ему для принятия решений. Индивидуальный план адаптации может быть разработан с точностью до 1 дня.

Книга сотрудника — содержит информацию о компании, необходимую при выходе на работу: история компании, руководство, месторасположение

офисов, правила работы компании, основные положения кадровой и социальной политики.

Система оценки по результатам адаптационных мероприятий. Как правило, окончание адаптационных мероприятий совпадает с окончанием испытательного срока нового сотрудника. Результатом внедрения системы оценки станет возможность обоснованного принятия решения о продолжении работы с новым сотрудником, понимание, насколько полно новый сотрудник владеет требуемыми на данном месте работы компетенциями, знаниями, умениями, навыками, какие он демонстрирует личностно-деловые качества, каков его потенциал развития.

Внедрение системы адаптации персонала в организации помогает новым сотрудникам быстро влиться в коллектив, понять требования, которые к ним предъявляет компания, и быстрее выйти на требуемый уровень продуктивности. Для компании система адаптации значительно снижает текучесть персонала на испытательном сроке, что приводит к сокращению затрат на подбор персонала [3].

В целях получения информации для анализа состояния адаптации персонала в организации на практике существует три метода:

- документальный метод;
- интервью;
- анкетирование.

Выгоды адаптации для сотрудника и организации представлены в табл. 2.

Таблица 2

Выгоды адаптации для сотрудника и организации

Выгоды, получаемые сотрудником после прохождения адаптации	Выгоды, получаемые компанией с выстроенной системой адаптации
Получение полной информации, требуемой для эффективной работы	Создание механизма оценки профессиональных и управленческих компетенций сотрудника и его потенциала по итогам работы в первые месяцы
Снижение уровня неопределенности и беспокойства	Выявление недостатков существующей в компании системы подбора
Повышение удовлетворенности работой и развитие позитивного отношения к компании в целом	Развитие управленческих компетенций наставников и линейных руководителей
Освоение основных норм корпоративной культуры и правил поведения	Обоснование кадровых решений в отношении как новичка, так и наставников после окончания адаптационного периода
Выстраивание системы взаимодействия с коллегами	Повышение лояльности сотрудника компании как работодателю
Получение эффективной обратной связи от наставника и линейного руководителя по итогам испытательного срока	

Интервью является простым и эффективным способом сбора информации для анализа. Для использования этого метода необходимо подготовить перечень

вопросов для собеседования с работниками организации, формы аналитических таблиц, бланков экспертных оценок и т.п. с указанием правил их заполнения.

Анкетирование целесообразно использовать, если есть возможность получить информацию от нескольких работников организации.

Выбор методов получения информации зависит от уровня управления персоналом в организации, от доступности информации.

Эффективность адаптационного процесса отражается через критерии:

- Повышение производительности труда за счет быстрой интеграции нового сотрудника в бизнес-процессы.

- Минимизация затрат на одного сотрудника.

- Минимизация непродуктивных затрат на сотрудников, уволившихся в период адаптации или в течение определенного срока после ее завершения.

Для этого процесса можно выбрать следующие показатели эффективности:

- средние затраты на адаптацию одного работника;
- отклонения по результативности труда работника (по матрицам результативности) в период адаптации и постадаптационном периоде;

- процент должностей в компании, обеспеченных программами адаптации;

- доля работников, успешно прошедших испытательный срок и оставшихся работать в компании;

- процент уволенных на испытательном сроке (для определения качества работы системы адаптации) [7].

Условия успешности адаптации:

- качественный уровень работы по профессиональной ориентации потенциальных сотрудников;

- объективность деловой оценки персонала (как при отборе, так и в процессе трудовой адаптации работников);

- отработанность организационного механизма управления процессом адаптации;

- престиж и привлекательность профессии, работы по определенной специальности именно в данной организации;

- особенности организации труда, реализующей мотивационные установки сотрудника;

- наличие отработанной системы внедрения новшеств;

- гибкость системы обучения персонала, действующей внутри организации;

- особенности социально-психологического климата, сложившегося в коллективе;

- личностные свойства адаптируемого сотрудника, связанные с его психологическими чертами, возрастом, семейным положением.

Библиографический список

1. Александрова, Т. Г. Методические указания к практическим занятиям. Управление персоналом / Т. Г. Александрова. — 2009. — 63 с.

2. Армстронг, М. Практика управления человеческими ресурсами / М. Армстронг. — 8-е изд., перев. с англ. под ред. С. К. Мордовина. — СПб.: Питер, 2008. — 391—397 с.

3. Бычкова, А. В. Управление персоналом : учебное пособие / А. В. Бычкова. — Пенза: Изд-во ПГУ, 2009. — 200 с.
4. Дмитренко, Г. А. Стратегический менеджмент: целевое управление персоналом организаций : учебное пособие / Г. А. Дмитренко. — 2-е изд. — К.: МАУН, 2008. — 192 с.
5. Кибанов, А. Я. Основы управления персоналом : учебно-методическое пособие / А. Я. Кибанов. — М.: ИНФРА-М, 2010. — 304 с.
6. Магура, М. И. Поиск и отбор персонала. Настольная книга для предпринимателей, руководителей кадровых служб и менеджеров / М. И. Магура. — М.: ЗАО «Бизнес-школа «Интел-Синтез», 2009. — 160 с.
7. Мякушкин, Д. Е. Отбор и подбор персонала / Д. Е. Мякушкин. — Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2008. — 31 с.
8. Русак, О. Р. Безопасность жизнедеятельности : учебное пособие / О. Р. Русак, К. Р. Малаян. — СПб.: Изд-во «Лань», 2009. — 448 с.
9. Требования нормоконтроля к оформлению выпускных квалификационных работ: метод. указания для студентов, обучающихся по напр. подгот. 080200 «Менеджмент», профиль «Производственный менеджмент» / сост. Е. С. Гришина, С. В. Потапова. — Омск: СибАДИ, 2012. — 47 с.
10. Шамис, В. А., Ищак, Е. Р. Организационное поведение (практикум) : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки 080200 «Менеджмент» (квалификация (степень) «бакалавр»). — Омск, 2013. — 180 с.
11. Шамис, В. А. Психология труда : учебное пособие. — Омск, 2015. — 168 с.

УДК 331.1

УПРАВЛЕНИЕ МОТИВАЦИЕЙ ПЕРСОНАЛА В ОРГАНИЗАЦИИ

В. А. Шамис, Ю. С. Парфенова
Омская гуманитарная академия

В данной статье рассматривается мотивация персонала. Рассмотрены методы стимулирования персонала. Показана важность управления мотивацией персонала в организации.

Ключевые слова: мотивация, стимулирование, персонал, организация, методы, управление.

MANAGING MOTIVATION IN ORGANIZATIONS

V. A. Shamis, Iu. S. Parfenova
Omsk Humanitarian Academy

This article examines the motivation of staff. The methods of motivation of the personnel. Shows the importance of personnel motivation management in organizations.

Keywords: motivation, stimulation, the personnel, organization, methods, management.

Управление может осуществляться только в том случае, когда существует реально действующая система, решающая задачи управления. Система

управления является формой реального воплощения управленческих взаимосвязей.

Она выступает в виде реально существующей субстанции, посредством которой управление приобретает конкретное содержание и конкретное проявление, а функция управления — практическую реализацию. В реальной действительности управленческая деятельность — это функционирование системы управления.

Система мотивации — это комплекс материальных и нематериальных стимулов и мотивационных воздействий, используемых организацией для того, чтобы обеспечить качественную и результативную работу и лояльность сотрудников. Создать эффективную систему мотивации просто: необходимо дать сотрудникам возможность достигать собственных целей, работая на цели компании, и позаботиться при этом о том, чтобы цели сотрудников и цели компании были совместимы и близки [1].

Для того чтобы заинтересовать подчинённых выполнять свою работу так, как того требуют интересы компании, руководителю организации необходимо выстроить чётко организованную систему мотивации и стимулирования труда сотрудников. В случае успешной реализации предпринятых мер сам сотрудник будет заинтересован в повышении качества и эффективности работы.

Продуманный подход к вопросам разработки систем мотивации и стимулирования помогает и в решении проблемы удержания кадров. Текучка кадров — это симптом отсутствия системы мотивации или ее несостоятельности. Любой человек стремится туда, где ему предоставят достойные условия оплаты. Однако для того, чтобы удержать специалистов и заинтересовать их в повышении результатов работы, одного оклада недостаточно. Нужна комплексная система стимулирования эффективности труда персонала, включающая как материальное, так и нематериальное стимулирование [3].

Материальное стимулирование труда на сегодняшний момент — это одна из самых эффективных систем для побуждения работников к повышению эффективности трудовой деятельности [6].

В условиях рыночной экономики предприятия ищут новые модели оплаты труда, ломающие уравниловку и дающие простор развитию личной материальной заинтересованности. В рыночной экономике необходимо не просто обеспечивать материальную заинтересованность в определенных результатах труда, но и заинтересовать работника в повышении эффективности труда [7].

В целях усиления материальной заинтересованности рабочих, руководящих работников, инженерно-технических работников, в улучшение качества работ, в увеличении прибыли, в повышении производительности труда и улучшение работы обслуживающих и прочих хозяйств на предприятии вводится положение о премировании [8].

Возрастание роли материальной заинтересованности в условиях рыночной экономики происходит, потому что это система инвестирования работников, настроенная на высокую эффективность. Рыночная экономика требует подхода, в соответствии с которым оплата по труду приобретает функцию

инвестиций в качестве рабочей силы. Такие инвестиции гораздо шире, чем традиционная заработная плата, они не сводятся к ней и не ограничиваются ею. Основным их источник — это конечный доход.

Большое значение в современных организациях уделяют материальному стимулированию квалификации своих сотрудников, устанавливая зависимость между их заработной платой и уровнем полученной квалификации.

Система материального стимулирования при этом должна быть ориентирована не на квалификацию, полученную по диплому, а на уровень квалификации выполняемой работы или используемой при принятии решения.

Сегодня на большинстве российских предприятий в основном используются именно методы материального стимулирования эффективности труда сотрудников, в то время как нематериальное стимулирование считается неэффективным, а если используется, то формально.

Тем не менее, методы нематериального стимулирования играют немаловажную роль для сотрудников организации, так как формируют у них определённые психологические установки в значимости их труда для организации, тем самым предотвращая текучесть кадров.

К нематериальным методам относятся, прежде всего, группы административных и социально-психологических методов.

Административные методы ориентированы на такие мотивы поведения, как осознанная необходимость трудовой дисциплины, чувство долга, стремление человека трудиться в определенной организации, культура трудовой деятельности.

В систему административных методов входят [5]:

1. Организационно-стабилизирующие методы (федеральные законы, указы, уставы, правила, госстандарты и др.), то есть правовые нормы и акты, утвержденные государственными органами для обязательного выполнения.

2. Методы организационного воздействия (регламентирование, инструкции, организационные схемы, нормирование труда), действующие внутри организации. Документы регламентируют состав, содержание и взаимосвязи всех подсистем организации. Распорядительные методы (приказы, распоряжения) используются в процессе оперативного руководства.

3. Дисциплинарные методы (установление и реализация форм ответственности). Под дисциплинарными методами можно понимать, в частности, применение негативных стимулов (страх перед потерей работы, штрафы и т. д.).

Хочется отметить, что применение административных методов в организации непосредственным образом влияет на эффективность труда работников. Например, на тех предприятиях, где нарушается Трудовой кодекс РФ и налоговое законодательство, мотивация труда снижается.

Административные методы, таким образом, несмотря на свой относительно жёсткий и прямой характер применения, всегда будут присутствовать в системе мотивирования эффективности труда персонала всех организаций, так как они, с одной стороны, предотвращают появление негативных тенденций в

трудовой деятельности персонала, а с другой, позволяют добиться быстрой обратной реакции на реализуемые в отношении него меры.

Группа социально-психологических методов управления основана на использовании моральных стимулов к труду и оказании воздействия на личность с помощью психологических приемов в целях превращения административного задания в осознанный долг, внутреннюю потребность человека.

В состав данных методов входят [4]:

1. Формирование коллективов с учетом типов личности и характера работников, создание нормального психологического климата, творческой атмосферы.

2. Личный пример руководителя своим подчиненным. Это создает имидж менеджера, который оказывает мотивационное воздействие на сотрудников в плане их самовыражения и причастности к работе в фирме с эффективным руководителем.

3. Миссия организации и ее цели. Каждый сотрудник должен знать эти цели, поскольку, удовлетворяя личные потребности, он одновременно работает, чтобы реализовать цели, стоящие перед организацией в целом.

4. Установление социальных норм поведения и социальное стимулирование развития коллектива. Если руководство определяет социальные нормы поведения или они вырабатываются на основе соглашения между членами коллектива и руководством либо на основании выработанных годами традиций, то такое положение вещей способствует повышению социально-нравственного климата в коллективе и является важным мотивирующим фактором.

5. Установление моральных санкций и поощрений, то есть разумное сочетание позитивных и негативных стимулов. Моральные санкции в виде выговоров и замечаний имеют силу мотивационного воздействия на тех предприятиях, где это выработано многолетней традицией. Меры морального поощрения, такие как благодарность, Почетная грамота или фотография на Доске почета, оказывают свое мотивационное воздействие в организациях, где также принята многолетняя традиция таких поощрений. В странах Западной Европы и в США также применяются меры морального поощрения — например, отличившегося сотрудника фотографируют вместе с руководителем фирмы.

6. Социальная профилактика и социальная защита работников — это бесплатная медицинская помощь, профилактические осмотры, льготы, талоны на питание, бесплатные путевки, компенсации на проезд и другие виды неденежного стимулирования. Однако такие методы социальной защиты оказывают свое мотивационное воздействие на тех предприятиях, где стоимость рабочей силы относительно низкая и требуются дополнительные меры материального поощрения работников.

Таким образом, в каждой организации должна быть выстроена собственная система мотивации и стимулирования эффективности труда персонала, учитывающая специфику предприятия, ценности и установки сотрудников.

Можно отметить, что на предприятиях, где оплата труда не достигает высокого уровня, наиболее применимы административные и социально-психологические методы управления персоналом. Это в большей степени относится к государственным предприятиям. В организациях, где оплата труда играет решающее значение в мотивации эффективности труда работников, менеджеры применяют в основном методы материального стимулирования.

Тем не менее, только системный подход к использованию разнообразных стимулирующих систем позволит получить наибольший результирующий эффект.

При этом конечной целью систем мотивации и стимулирования должно стать формирование у сотрудника организации заинтересованности в результатах своей работы и результатах работы своей команды, появления осознания того, что чем качественнее будут выполнены возложенные на него обязанности, тем на более высокое вознаграждение своего труда он может рассчитывать. Сегодня всё чаще в экономической литературе встречается словосочетание «ориентация на результат», отражающее нацеленность субъектов деятельности на достижение конкретных результатов в своей работе и оценку степени её выполнения по конкретным достигнутым показателям. Именно принцип «ориентации на конечный результат» должен стать основополагающим принципом систем мотивации и стимулирования эффективности труда персонала [2].

Перед тем как руководство предприятия приступает к разработке путей совершенствования мотивацией персоналом, проводится оценка эффективности использования и мотивации персонала и в предприятия.

Библиографический список

1. Журавлев, П. В. Технология управления персоналом [Текст] / П. В. Журавлев / Настольная книга менеджера. — М.: Экзамен, 2010. — 520 с. — ISBN 978-5-279-02714-9.
2. Макарова, И. К. Управление персоналом : учебник [Текст] / И.К. Макарова. — М.: Юриспруденция, 2008. — 364 с. — ISBN 978-5-911131-475-0.
3. Сергеев, И. В. Экономика организации (предприятия) [Текст] : учебное пособие / И. В. Сергеев. — М.: Финансы и статистика, 2008. — 379 с. — ISBN 978-5-222-11272-4.
4. Спивак, В. А. Организационное поведение и управление персоналом [Текст] : учебное пособие / В. А. Спивак. — СПб: Издательство Питер, 2009. — 379 с. — ISBN 978-5-222-10709-6.
5. Чижов, Н. А. Кадровые технологии [Текст] : учебник / Н. А. Чижов. — М.: Экзамен, 2009. — 207с. — ISBN 5-16-0000251-0.
6. Шамис, В. А., Ищак, Е. Р. Организационное поведение (практикум) : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки 080200 «Менеджмент» (квалификация (степень) «бакалавр»). — Омск, 2013. — 180 с.
7. Шамис, В. А. Психология труда : учебное пособие. — Омск, 2015. — 168 с.
8. Шпалинский, В. В. Психология менеджмента [Текст] : учебное пособие / В. В. Шпалинский. — М.: Изд-во УРАО, 2008. — 128 с. — ISBN 5-8199-0121-5.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РЕКЛАМНОЙ КАМПАНИИ ПРЕДПРИЯТИЯ

В. А. Шамис, О. В. Попова
Омская гуманитарная академия

В данной статье рассматривается рекламная кампания. Представлены особенности рекламных кампаний. Рассматриваются этапы проведения рекламной кампании. Показана важность использования рекламой кампании в организации для повышения ее эффективности.

Ключевые слова: реклама, рекламная кампания, организация, эффективность.

FEATURES OF THE ORGANIZATION THE ADVERTISING CAMPAIGN OF ENTERPRISE

V. A. Shamis, O. V. Popova
Omsk Humanitarian Academy

This article discusses the advertising campaign. Presented features advertising campaigns. Examines stages of the campaign. Shows the importance of using advertising campaigns in your organization to improve its effectiveness.

Keywords: advertising, advertising campaign, organization, efficiency.

Под термином "рекламная кампания" понимается комплекс рекламных мероприятий, направленных на достижение конкретной маркетинговой цели в рамках маркетинговой стратегии рекламодателя.

Можно сказать, что вся рекламная деятельность рекламодателя является совокупностью рекламных кампаний. Несколько сместив аспект рассмотрения понятия, можно отметить, что рекламная кампания является основным инструментом реализации фирмой своей рекламной стратегии, одним из элементов тактического планирования рекламной деятельности. Верным будет также утверждение, что контроль рекламной деятельности фирмы будет эффективен, если он правильно организован в ходе проведения рекламных кампаний. Такой многогранный подход к одному и тому же понятию не удивителен. Необходимо отметить, что рекламная кампания органично содержит в себе все элементы системы управления рекламной деятельностью: и планирование, и организацию, и контроль, и информационное обеспечение. Более того, в ходе проведения рекламной кампании для достижения поставленной цели зачастую используются приемы и методы других форм маркетинговых коммуникаций: паблик рилейшнз, сейлз промоушн, выставок и т. п. [5].

Рекламные кампании отличаются разнообразием по многим признакам. Из большого числа классификационных признаков целесообразно выделить такие, как:

- 1) преследуемые цели (поддержка конкретного товара, формирование благоприятного имиджа рекламодателя и т. д.);
- 2) территориальный охват (локальные, региональные, национальные, международные);
- 3) интенсивность воздействия (ровные, нарастающие, нисходящие).

В рамках ровной рекламной кампании мероприятия распределяются равномерно во времени. Например, телевизионная реклама один раз в неделю в определенный день, рекламные публикации в газете также через равные промежутки времени и т. д. Этот тип рекламных кампаний имеет смысл при достаточно высокой известности рекламодателя, при напоминающей рекламе.

Нарастающая рекламная кампания строится по принципу усиления воздействия на аудиторию. Такой подход целесообразен при постепенном увеличении объема выпуска рекламируемого товара или его поставок от производителя.

Нисходящая рекламная кампания является наиболее приемлемым ее типом при реализации ограниченной по объему партии рекламируемого товара. По мере его реализации, уменьшения его количества на складах снижается интенсивность рекламной поддержки [2].

Проведение рекламной кампании проходит несколько основных этапов. Рассмотрим их:

- 1) На первом этапе рекламной кампании определяется ее цель, дается четкий ответ на вопрос, для чего она проводится. При этом необходимо обеспечить соответствие этой цели маркетинговой и рекламной стратегии фирмы. Формулировка цели должна быть конкретной и однозначной, желательно придать ей количественную определенность (например, добиться уровня осведомленности 25 % целевой аудитории; увеличить сбыт на 15 % и т. п.) [3].

Решение этой одной из наиболее сложных задач всей рекламной кампании осуществляется совместными усилиями рекламодателя и рекламного агентства. Инструментом их совместной работы выступает документ, называемый брифом. Бриф — это краткое техническое задание, руководство к действию, необходимое профессионалам-креаторам, экаунт-менеджерам, медиапланерам — для создания медиа- и креативных стратегий, проведения исследований, разработки рекламных материалов и многого другого. По своей сути бриф — это сформулированная клиентом в сжатой форме задача, которую он ставит перед агентством. Как правило, бриф разрабатывается следующим образом. Клиенту рекламного агентства в самом начале рекламной кампании вручается достаточно объемный вопросник. Подробно и точно отвечая на заданные вопросы, рекламодатель дает свое видение проблемы, сложившейся в его рыночной практике, и пути ее решения в ходе рекламной кампании. Существует несколько типов брифов:

- творческий (creative brief);
- медиабриф на разработку медиастратегий (media brief);

- задание на разработку стратегии продвижения бренда (strategic planning brief);
- задание на дизайн/производственные работы (design/production brief);
- задание на проведение маркетинговых, медиаисследований (research brief);
- бриф на проведение промоушн-мероприятий (promotion brief) и др.

Процесс разработки брифа очень важен как для рекламного агентства, так и для рекламодателя. Рекламное агентство получает документ, где сформулированы задачи, которые ставит заказчик (особенно это важно на этапе подведения итогов кампании). Рекламодатель получает дополнительную возможность взглянуть на свои проблемы со стороны, соотнести свои пожелания и возможности, а также принять непосредственное участие в разработке своей рекламы [1].

2) Следующим шагом является определение и изучение целевой аудитории рекламного воздействия. В подавляющем большинстве случаев она совпадает с целевым рынком продукции рекламодателя. Иногда целевая аудитория включает представителей контактных аудиторий, посредников и референтных групп (лиц, которые не покупают рекламируемый товар, однако оказывают влияние на принятие решения о его покупке).

3) Выясняется предварительная сумма, ассигнуемая на проведение рекламной кампании.

4) Рекламодатель обязательно должен определить из числа своих сотрудников ответственных за проведение рекламной кампании, делегировать им необходимые полномочия и определить степень ответственности за успех кампании. Одновременно принимается решение о привлечении к проведению кампании внешних рекламных агентств и функциях, осуществление которых им поручается.

5) Определяется рекламная идея, основная мысль, стержень, вокруг которого объединяются все мероприятия рекламной кампании. На ее основе разрабатывается концепция рекламной кампании. Например, целью рекламной кампании является увеличение сбыта автомобилей на конкретном рынке. Изучив особенности целевой аудитории, ее потребности, тщательно проанализировав характеристики рекламируемого товара, его относительные преимущества перед конкурентами, позиционировав указанный товар, можно использовать в качестве основной идеи рекламной кампании надежность и безопасность автомобиля. На реализацию данной идеи должны «работать» все мероприятия кампании. Она должна присутствовать в рекламных обращениях, девизах, рекламных аргументах и т. п.

6) Определяются средства рекламы и оптимальные каналы коммуникации, которые будут использованы в ходе кампании.

7) Разрабатываются рекламные обращения и мероприятия других форм маркетинговых коммуникаций: коммерческой пропаганды, сейлз промоушн и т. п.

О важности последних двух этапов свидетельствует мнение Д. Огилви: «Успешная рекламная кампания — это сочетание удачного торгового (рекламного) обращения и правильного выбора средств массовой информации»;

8) Формируется смета расходов на проведение кампании, которая сопоставляется с предварительными ассигнованиями. В случае необходимости осуществляется корректировка.

9) Составляется детальный развернутый план основных мероприятий рекламной кампании с указанием сроков проведения.

График использования средств рекламы определяет продолжительность и цикличность публикаций и демонстраций рекламных обращений, какие средства и носители рекламы при этом будут использованы, последовательность, степень важности и приоритеты рекламных мероприятий.

Использование рекламных носителей во времени может быть сплошным (постоянное использование носителя) и пульсирующим. Последний предполагает неравномерное размещение носителя во временных рамках рекламной кампании. Как правило, календарный график рекламных мероприятий имеет форму таблицы.

Разработка календарного графика является частью процесса организации рекламной кампании. Достаточно велико его значение при разработке сметы рекламной кампании, организации ее материально-технического обеспечения, определении ответственных за конкретные этапы, контроле эффективности рекламных затрат.

10) Производство рекламоносителей, закупка места и времени в средствах массовой информации.

11) Практическая реализация мероприятий рекламной кампании.

12) Определение эффективности рекламной кампании. Последний этап не является единственным элементом контроля в ходе рекламной кампании. Контрольные мероприятия осуществляются практически на всех этапах [4].

Таким образом, цель рекламы — вызвать или усилить спрос населения на отдельные товары и тем самым побудить розничные организации и предприятия к оптовой закупке этих товаров на оптовых базах. Реклама информирует непосредственных покупателей о появлении новых товаров, их достоинствах, способствует формированию спроса на отдельные товары и, следовательно, увеличению закупок товаров различными торговыми организациями и предприятиями.

Библиографический список

1. Андреева, О. Д. Технология бизнеса. Маркетинг. – М.: Инфра-М, 2007. – 320с.
2. Джоунс, Д. Ф. Рекламный бизнес. «Вильямс», 2005. – 468 с.
3. Ромат, Е. В. Реклама: История. Теория. Практика : учебник / Е. В. Ромат. - 5-е изд. - М. ; СПб. : Питер, 2002. – 544 с.
4. Ромат, Е. В. Реклама: учебник / Е. В. Ромат. - 6-е изд. - М. ; СПб. ; Нижний Новгород: Питер, 2003. – 556 с.
5. Ромат, Е. В. Реклама: учебник для вузов. 7-е изд. - СПб.:Питер, 2008. – 512 с.
6. Ромат, Е. В. Реклама: учебное пособие / Е. В. Ромат. - М. ; Харьков ; СПб. : Питер, 2004. – 176 с.

ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ

В. А. Шамис, О. В. Попова
Омская гуманитарная академия

В данной статье рассматриваются особенности конфликтных ситуаций в организации. Представлены типологии причин конфликта, стадии конфликта. Рассмотрено, какие последствия может повлечь за собой развитие конфликтной ситуации. Также представлены рекомендации по предотвращению конфликтных ситуаций.

Ключевые слова: конфликтная ситуация, организация, конфликт, разрешение конфликтных ситуаций.

FEATURES OF CONFLICT SITUATIONS IN ORGANIZATIONS

V. A. Shamis, O. V. Popova
Omsk Humanitarian Academy

This article discusses the features of conflict situations in the organization. Presents a typology of the causes of conflict, stages of conflict. Considered what the consequences may entail the development of a conflict situation. Provides guidance on the goal of preventing conflict situations.

Keywords: conflict situation, organization, conflict, settlement of conflict situations.

Участники конфликта практически всегда воспринимают его причины эмоционально, испытывают чувство несправедливости, обиды, неудовлетворенности (это вовсе не означает, что сам конфликт будет эмоциональным, нерациональным). Эмоциональный оттенок обуславливает непредсказуемость течения даже рационального конфликта и часто не позволяет осмыслить и устранить его причины.

Для оптимизации деятельности руководителя в условиях конфликта необходима типология причин конфликта [4].

1. Различие или пересечение интересов членов организации. В данном случае интерес рассматривается как актуализированный мотив, возникающий у отдельного работника или социальной группы. Актуализация мотива происходит в результате появления реальных потребностей. Например, работники одного отдела организации рассчитывают на вознаграждение за разработку перспективного проекта; в то же время и работники другого отдела организации также предполагают получить значимое вознаграждение, если в производство примут их проект. Столкновение различных интересов приводит к блокаде потребностей одного из отделов, конкуренции между ними, а в случае появления агрессии — и к конфликту.

2. Различие в ценностных ориентациях. Индивидуальные и групповые ценности могут иметь разную значимость для членов организации. Так, одни работники считают ценностью интересную и содержательную работу, а другие ориентированы только на получение вознаграждения любым способом. Очевидно, что различие в ценностных ориентациях в ходе совместной деятельности может привести к конфликту.

3. Различные формы экономического и социального неравенства. Следует сказать, что само неравное распределение ценностей (вознаграждений, информации, власти, признания, престижа и т. д.) между отдельными членами организации, группами и подразделениями служит лишь основанием для возникновения конфликта. Самым важным моментом, провоцирующим возникновение и развитие конфликтной ситуации по причинам неравенства, следует считать осознание членами организации несправедливости распределения вознаграждения и сложившихся социальных отношений (прежде всего отношений власти — подчинения).

4. Неудовлетворенность отношениями между отдельными структурными единицами организации, т. е. тем местом или статусом, которые работники или социальные группы занимают в структуре организации. Этот тип причин вызывает структурные конфликты. Конкретными причинами таких конфликтов могут быть следующие:

- желание увеличить свою функциональную значимость или степень функциональной автономии. Например, одно из подразделений организации претендует на главенствующее место в разработке и реализации крупного проекта, ущемляя при этом претензии других подразделений;

- стремление отдельных структурных единиц навязать организации свои правила, нормы или интересы;

- желание подразделения или отдельных работников занять более высокое место в статусной иерархии и получить большее количество ресурсов в условиях, когда методы простой конкуренции недостаточно эффективны для достижения этой цели;

- неудовлетворительные коммуникации в социальной структуре, которые могут породить двойственное понимание распоряжений и приказов администрации;

- структурная взаимозависимость, когда один член организации или социальная группа может зависеть от другого члена организации или группы при реализации собственных целей, например, когда подчиненный не может реализовать собственные творческие разработки, так как зависит от руководства отделом или лабораторией.

Ни один тип конфликта в организации не начинается сразу после появления его причины. Рассмотрим стадии конфликта.

Предконфликтная стадия. В предконфликтной стадии отсутствуют инцидент и открытые конфликтные взаимодействия, но начинаются скрытые конфликтные взаимодействия, цель которых — ввести противников в заблуждение. Хотя члены организации и социальные группы имеют достаточно

подробные сведения друг о друге, до предконфликтной стадии они, как правило, не оценивают другие группы или членов организации как потенциальных соперников в конфликте. Такая оценка осуществляется только на конфликтной стадии.

В развитии предконфликтной стадии отмечается несколько этапов [1]:

1. Идентификация причин конфликта, когда члены организации определяют, кто блокирует их потребности и какова доля их участия в этом процессе.

2. Оценка ресурсов и потенциальных возможностей соперников (например, члены группы вдруг узнают, что их соперники обладают прочными связями с руководством своей организации или с организацией более высокого уровня). Оценка имеет важное значение для развития всего конфликта, так как в случае неблагоприятной для себя оценки возможностей соперника социальная группа или индивид могут отказаться от конфронтации, отступить.

3. Поиск сторонников и союзников в конфликте. В организации, характеризующейся достаточно тесными связями между структурными единицами, поиск сторонников наблюдается практически в любом конфликте. Это объясняется тем, что вступивший в конфликт почти инстинктивно ищет у членов организации поддержки или сочувствия в отношении своего положения или своих действий. Например, как правило, подчиненный, вступивший в конфликт с руководителем, начинает апеллировать к коллегам, рассказывать о своих проблемах и других подразделениях, представляя конфликтную ситуацию в выгодном для себя свете. В то же время руководитель может разъяснять подчиненным свою позицию в отношении конфликтующего подчиненного, конечно же, в определенном ключе.

4. Скрытые конфликтные взаимодействия, которые включают маскировки, провокации и другие способы психологического воздействия на соперников.

В целом можно сказать, что суть предконфликтной стадии — подготовка открытых конфликтных взаимодействий, расширение зоны конфликта, т. е. вовлечение в конфликтную ситуацию других подразделений организации и отдельных личностей. По мнению выдающегося исследователя конфликтов Л. Козера, «конфликт, еще не начавшись, распространяется на всю социальную общность» [3]. При этом поляризация мнений и оценок в отношении сторон в конфликте также складывается на предконфликтной стадии.

Для предконфликтной стадии характерен особый психологический настрой или психологическое состояние — социальная напряженность, которая обусловлена постоянным усилением фрустрации, чувством неудовлетворенности и угрозы, повышением эмоциональной возбужденности, нарушением механизмов регуляции поведения и социального контроля. Социальная напряженность закрепляет психологические барьеры и негативные стереотипы, которые препятствуют нормальному человеческому общению и способствуют перенесению конфликтных интересов из деловой сферы в личную и наоборот.

Стадия непосредственно конфликта характеризуется двумя основными признаками, появление которых свидетельствует о наступлении непосредственно конфликта.

Первый признак — наличие ясно выраженной установки на борьбу с соперником. При отсутствии такой установки полномасштабный конфликт не разгорится, так как члены группы будут отказываться от конфликтных действий в силу боязни, равнодушия, расслабленности или других причин. Установка на борьбу особенно важна для лидеров групп, цель которых — поддерживать стремление к противоборству у остальных членов групп.

Второй признак — наличие инцидента, т. е. ярко выраженных столкновений между соперниками. При этом используются следующие ресурсы [2]:

- ресурсы принуждения, включающие в себя материальные средства, силовые ресурсы, статусные ресурсы (например, должности в организации);

- авторитет и экспертные качества, к которым, в частности, относятся эксклюзивные знания, способности и интуиция;

- все значимые, влиятельные и авторитетные связи, которые имеют какое-либо отношение к данной конфликтной ситуации;

- информационные ресурсы, которые актуальны, нужны и могут быть использованы в данной конфликтной ситуации.

Для введения ресурсов в конфликтную ситуацию используются открытость границ системы, нормы культуры организации и коммуникационные каналы.

На начальном этапе конфликт развивается крайне медленно, что объясняется, прежде всего, остающейся надеждой на неконфликтное разрешение проблем, а также неуверенностью в возможностях применения ресурсов для осуществления конфликтных взаимодействий.

На этом этапе осуществляются единичные взаимодействия, сопровождающиеся скрытыми формами ведения борьбы, которые можно считать ситуационными взаимодействиями. Исключение составляют те случаи, когда происходит возврат к прежнему конфликтному состоянию или противники поставлены перед необходимостью немедленно воздействовать на противника. После этого в силу кумулятивной природы конфликта интенсивность взаимодействий (их количество и сила) резко возрастают. В конфликт начинают втягиваться как различные подразделения организации, так и различные уровни управления [6].

На следующем этапе развития конфликта происходит значительное усиление интенсивности конфликтных взаимодействий. Если причина не исчезает и конфликт не удается погасить усилиями управляющих подразделениями и высшего руководства, он переходит на эмоциональный уровень, когда соперники испытывают сильную неприязнь друг к другу. Интенсивность резко возрастает вплоть до достижения критической точки конфликта К. Это свидетельствует о том, что интенсивность данного конфликта больше не будет увеличиваться. Причина этого кроется в двойственном состоянии участников конфликта, проходящего критическую стадию. Действительно, в данный момент конфликт достигает наибольшей силы и распространения, когда

максимально задействованы ресурсы членов организации и даже отдельных подразделений, однако в то же время это момент истощения ресурсов (прежде всего, эмоциональных), появления усталости и сомнений в целесообразности противостояния. После прохождения критической точки конфликтная ситуация может развиваться в двух направлениях в зависимости от степени открытости организации или подразделений, участвующих в конфликте [5]. Так, если подразделения организации, где протекает конфликт, удастся изолировать от притока ресурсов (прежде всего эмоциональных и информационных), то после прохождения критической точки интенсивность конфликта будет снижаться. В случае притока ресурсов в подразделения организации, охваченные конфликтом, интенсивность конфликта будет достаточно долго оставаться на критическом уровне. Критический уровень интенсивности развития конфликта может быть превышен только при возникновении другого конфликта, с другим распределением ресурсов и другой конфликтной ситуацией, который может возникнуть на том же месте в тот период, когда первый конфликт еще не затих [7].

Последним этапом конфликта в организации следует считать его разрешение. Чаще всего разрешение конфликта связывают с прекращением инцидента или активных конфликтных взаимодействий. Однако в подавляющем большинстве случаев прекращение конфликтных взаимодействий означает лишь подавление конфликта или переход к новому конфликту при ином соотношении ресурсов противодействующих сторон. Например, руководитель с помощью властных средств воздействия на подчиненных добивается прекращения их противодействия его решениям. Но такое положение весьма неустойчиво, поскольку конфликт между руководителем и подчиненными просто загоняется вглубь, но нисколько не продвигается по пути разрешения.

Управление конфликтом представляет собой сознательную деятельность по отношению к нему, осуществляемую на всех этапах его возникновения, развития и завершения участниками конфликта или третьей стороной. Важно не блокировать развитие противоречия, а стремиться разрешить его неконфликтными способами. Предупреждать конфликты можно, изменяя свое отношение к проблемной ситуации и поведение в ней, а также воздействуя на психику и поведение оппонента. Для предотвращения межличностных конфликтов необходимо оценивать, что удалось сделать, а затем — то, что не удалось; оценивающий должен сам хорошо знать деятельность; оценку давать по существу дела, а не по форме; оценивающий должен отвечать за объективность оценки; выявлять и сообщать оцениваемым работникам причины недостатков; четко формулировать новые цели; воодушевлять сотрудников на новую работу.

Библиографический список

1. Виханский, О. С., Наумов, А. И. Менеджмент. — М.: Гардарики, 2009. — С. 312.
2. Психология менеджмента / под ред. Г. С. Никифорова. — СПб.: Питер, 2009. — С. 168.
3. Фролов, С. С. Социология организаций: учеб. — М.: Гардарики, 2001. — 384 с.

4. Черняк, Т. В. Конфликты в организациях и технология их разрешения : учебное пособие. — Новосибирск, 2007. — С. 74.

5. Шамис, В. А. Некоторые аспекты управления конфликтами в организации // Модели участия граждан в социально-экономической жизни российского общества IX Никулинские чтения: Сборник статей. — Омск, 2015. — С. 144—147.

6. Шамис, В. А., Ищак, Е. Р. Организационное поведение (практикум) : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки 080200 «Менеджмент» (квалификация (степень) «бакалавр»). — Омск, 2013.

7. Шейнов, В. П. Как управлять другими, как управлять собой (искусство менеджера). — М.: Юнити, 2007. — С. 58.

УДК 331.1

РАССМОТРЕНИЕ ПОДБОРА ПЕРСОНАЛА В ОРГАНИЗАЦИИ

В. А. Шамис, Е. П. Щербаков
Омская гуманитарная академия

В данной статье рассматриваются аспекты подбора персонала в организации. Рассматривается процесс подбора персонала и его положительное влияние на организацию. Также показана необходимость совершенствования подбора персонала.

Ключевые слова: подбор персонала, организация, процесс адаптации, оценка.

CONSIDERATION OF RECRUITMENT IN THE ORGANIZATION

V. A. Shamis, E. P. Scerbakov
Omsk Humanitarian Academy

This article discusses aspects of recruitment in the organization. Discusses the recruitment process and its positive impact on the organization. Also shows the need to improve recruitment.

Keywords: recruitment, organisation, process adaptation, evaluation.

Необходимость совершенствования процесса подбора персонала различного отдела определена рядом причин:

- увеличением коэффициента текучести кадров;
- снижением эффективности работы подразделения, занимающегося подбором и наймом: невыполнение плана по найму персонала, увеличение инициативных увольнений новых сотрудников в течение первых трех месяцев работы в компании;
- увеличением материальных затрат, связанных с потерями от неэффективного процесса подбора.

В результате можно предложить следующие рекомендации по совершенствованию процесса подбора персонала [1]:

- разработать мероприятия по совершенствованию процесса подбора кадров с учетом новейших методик по подбору и оценке персонала;

- источники подбора и методы оценки должны быть систематизированы, чтобы сформировать необходимые регламенты и организационные документы, позволяющие владельцу процесса подбора реализовывать процесс в необходимые сроки и выявить операции, которые можно и нужно автоматизировать, сократив время, затрачиваемое на их выполнение;

- создание электронной базы данных (БД) работников, с которыми заключаются срочные трудовые договоры, что позволит сократить время на поиск сезонных сотрудников;

- определить возможные функциональные повторы — дублирование функций сотрудников — и распределить функциональные задачи правильно, чтобы выявить центры неэффективных затрат и оптимизировать общие материальные и финансовые затраты на процесс.

В результате анализа было выявлено, что наиболее «узкими» местами в процессе подбора персонала может являться [3]:

1. Поиск кандидата.
2. Оценка кандидатов.

В соответствии с описанием процесса «Поиск кандидата» в структуру документооборота входят:

- положение о подборе персонала;
- заявка на подбор персонала;
- форма мониторинга рынка труда;
- бюджет на подбор персонала;
- план по подбору персонала;
- правила ведения электронной базы кандидатов;
- требования к анонсу вакансий;
- профиль должности;
- отчеты по результатам работы.

Важность процесса «Оценка кандидатов» определяется, в первую очередь, риском совершить ошибку при подборе нового кандидата, стоимость измеряется в конкретных финансовых показателях затрат, которые в случае ошибки переходят в статью убытка, а не прибыли.

Стандартизация процесса оценки является основным залогом успеха в достижении желаемого результата — привлечения наиболее успешного и соответствующего требованиям предприятия профессионала [5].

Задачей совершенствования процесса подбора кандидатов является увеличение эффективности процесса оценки. При найме наилучшего кандидата можно уверенно говорить о нем как о «специалисте своего дела — человеке профессии», специалисте, адекватном своей должности [6].

Для оценки соответствия кандидата профессии, должности предприятию нужно иметь определенный стандарт должности, включающий:

непосредственно функционал должности, определяющий требования к опыту и навыкам кандидата;

– профиль специальных профессиональных компетенций, являющийся стандартом требований к знаниям специалиста;

– личностный профиль, позволяющий сотруднику выполнять свои обязанности с необходимым качеством и в требуемые сроки, а также предоставляющий ему возможность гармоничного соответствия корпоративным ценностям и нормам;

– шкалу оценки, определяющую в абсолютных цифрах уровни выраженности требуемых профилей и, соответственно, демонстрирующую допустимые пороги для возможности рассмотрения конкретных соискателей на вакантные должности;

– стандарт системы оценки кандидатов.

Все перечисленные стандарты отражаются в профиле должности как в основополагающем документе, позволяющем систематизировать всю информацию, касающуюся требований должности к кандидатам и уже работающим сотрудникам и позволяющем определить степень их соответствия этим требованиям [4].

Функционал должности должен содержать цели и задачи должности, описание деятельности сотрудника — обязанностей в рамках своей должности, включенных в общую структуру предприятия в целом или подразделения в частности. Функционал должности должен иметь следующую структуру:

– Общие положения — название должности и подразделения.

– Включенность должности в ключевые бизнес-процессы.

– Матрицу взаимодействия с подразделениями компании.

– Ключевые задачи и функциональные обязанности.

– Требования к знаниям и навыкам.

– Рабочая документация.

– Права и ответственность.

– Критерии эффективности и формы оценки деятельности.

Обязательным условием оценки должности является участие в этом процессе непосредственных руководителей подразделений, в чьем подчинении находятся описываемые должности, а также профильных специалистов, помогающих менеджеру по персоналу разобраться в профессиональной специфике и методах оценки специальных знаний кандидатов.

Поскольку процесс оценки является достаточно сложной системой с точки зрения организации и методики, то документальную его составляющую можно разделить на несколько разделов [2].

1. Организационная документация:

– форма «Заявка на подбор персонала»;

– форма «Анкета кандидата»;

– форма «Список кандидатов»;

– форма «График собеседований»;

- форма «Предложение работы»;
 - стандарт письма для вежливого отказа кандидату с благодарностью за участие в конкурсе на вакансию;
 - стандарт письма о включении резюме кандидата в резерв.
2. Структурно-методическая документация:
- положение об оценке персонала либо включение в положение о подборе персонала структурной части, содержащей правила и требования к оценке кандидатов;
 - профиль должности, включающий в свою структуру функционал должности;
 - интервью по компетенциям, которое может быть включено в профиль должности как стандарт оценки специалистов, но в некоторых случаях может существовать самостоятельно;
 - пакет диагностических методик, рекомендованных для использования оценки личностных свойств и качеств кандидатов на конкретную должность;
 - профессиональные тесты, предназначенные для выявления уровня сформированности профессиональных знаний;
 - кейсы для оценки профессиональных умений.
3. Отчетность:
- форма «Результаты психологической диагностики»;
 - форма «Общие результаты оценки кандидата»;
 - форма «Представление кандидата для внутреннего заказчика».
- Выстроенная технология «Подбора персонала» дает главное — систему, позволяющую увеличить объективность получаемых данных.

Библиографический список

1. Бычкова, А. В. Управление персоналом : учебное пособие /А. В. Бычкова. — Пенза: Изд-во ПГУ, 2009. — 200 с.
2. Дуракова, И. Б. Управление персоналом: отбор и найм. Исследование зарубежного опыта / И. Б. Дуракова. — М.: Центр, 2008. — 160 с.
3. Егоршин, А. П. Основы управления персоналом / А. П. Егоршин. — Н. Новгород: НИМБ, 2009. — 216 с.
4. Управление человеческими ресурсами : учебник для аспирантов / Е. Ф. Шилов [и др.]; под ред. академ. РАЕН Е. Ф. Шилова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008. — 600 с.
5. Шамис, В. А., Ищак, Е. Р. Организационное поведение (практикум) : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки 080200 «Менеджмент» (квалификация (степень) «бакалавр»). — Омск, 2013. — 180 с.
6. Шамис, В. А. Психология труда : учебное пособие. — Омск, 2015. — 168 с.

ПРИМЕНЕНИЕ МОДЕЛИ Д. КОЛБА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

В. А. Шамис, О. В. Довгань
Омская гуманитарная академия

Данная статья посвящена рассмотрению модели Д.Колба для учебного процесса вуза, который выступает как активный метод, применяемый для обучения студентов. Представлены цикл обучения, а также положительное влияние использования модели Д.Колба в учебном процессе вуза.

Ключевые слова: кейс-метод, разбор ситуаций, вуз, метод, активный метод.

APPLICATION OF THE MODEL D. KOLB IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY

V. A. Shamis, O. V. Dovgan`
Omsk Humanitarian Academy

The article is devoted to the model D. the Bulb for the educational process of the University, which acts as an active method used to teach students. Presents the cycle of learning and positive impact of the use of the model D. the Bulb in the educational process of the University.

Keywords: case-method, analysis of situations, University, method, active method.

Для повышения эффективности учебного процесса можно на аудиторном занятии (семинаре) применять структуру интерактивной модели Д. Колба, приспособленную для учебного процесса в вузе.

Рассмотрим модификацию модели Колба для организации учебного занятия студентов. Цель заключается в том, чтобы использовать модель процесса обучения в качестве основы для отбора и последовательности применения разных видов учебной деятельности. Понимание модели может помочь преподавателю предельно применять преимущество приемов, которые ему знакомы, и может привести преподавателя к формированию своих новых приемов, которые могут подходить для определенного курса. Модель экспериментального обучения Колба обеспечивает основу для исследования отбора более широкого спектра видов деятельности, в сравнении с теми, которые применяются.

Д. Колб утверждал, что обучение представляет собой цикл, который состоит из 4 процессов, каждый из которых должен иметь место быть, для того, чтобы процесс обучения был наиболее глубоким. Четыре процесса обучения: 1. Непосредственный опыт (concrete experience). Человек должен обладать некоторым опытом в том, чему он собирается научиться

либо просто усовершенствовать свои способности. Кроме того, человек должен располагать сведениями, к каким итогам он обычно приходит, применяя свой существующий на данном этапе опыт. 2. Наблюдение и рефлексия (*observation and reflection*). Человек взвешивает и рассматривает то, что уже есть у него в опыте. 3. Создание абстрактных концепций и моделей (*forming abstract concepts*). На данном этапе нужно обобщить информацию, приобретенную опытным путем до какой-то модели, которая бы описывала данный опыт. Таким образом, совершается выстраивание взаимосвязей внутри опыта, добавление новой информации, генерация идей в отношении того, как это работает. 4. Активное экспериментирование (*testing in new situations*). И только на данном этапе надо поэкспериментировать и опробовать пригодность построенной концепции для того, чтобы работать по ней в дальнейшем. Значит, после данного этапа человек приобретает новый «непосредственный опыт», и круг замыкается [4].

Цикл начинается с личного вовлечения обучаемого в особого рода опыт. Обучаемый рефлексит по поводу данного опыта с разнообразных точек зрения, пробуя найти его значение. Опираясь на итоги рефлексии, обучаемый формирует некоторые логические заключения (абстрактная концептуализация), которые может присоединить к своим личным выводам теоретические конструкции других. Подобные выводы и конструкции направляют решения и действия (активное экспериментирование), которые ведут к новому конкретному опыту.

Обучение посредством опыта как учебная модель. Когда преподаватель выстраивает работу со студентами в последовательности, отвечающей полному циклу, то преподаватель имеет возможность добиться высоких результатов в усвоении и комплексном обучении. К примеру, практический опыт, лабораторные работы, сбор данных и чтение первоисточников применяются с тем, чтобы предоставить студентам первый личный опыт работы с содержанием. Деятельность в форме дискуссии, спора, полемики и ведения дневника заставляют студентов рефлексировать по поводу личного опыта и опыта других. Упражнения на построение моделей, написание исследовательских работ либо лекции, знакомящие с моделью, формируют абстрактную концептуализацию. Симуляции и проекты вынуждают студентов использовать модели к проблемным ситуациям [1, 2].

Таким образом, чтобы выполнить полный цикл, преподавателю необходимо предпочесть какой-то из видов деятельности из каждой фазы и провести их со студентами, соблюдая последовательность. К примеру, занятие по психологической дисциплине, где происходит обсуждение, как люди различных возрастных групп относятся к образованию, может начинаться с практической деятельности. Студенты могли бы провести интервью с людьми всевозможных возрастов (конкретный опыт). Каждый из студентов мог бы категоризировать его либо его собственные наблюдения (рефлексивное наблюдение) и познакомить с изначальными размышлениями на тему отличий среди представителей различных возрастных групп.

Дальнейший шаг — студенты могут свести вместе свои результаты, а также установить общие возрастные тенденции, чтобы создать модель (абстрактная концептуализация), которая будет отражать то, как разные возрастные группы реагируют на разные политические вопросы. И в завершение аудитория может опробовать свою гипотезу последующими интервью уже с остальными членами данных возрастных групп (активное экспериментирование) [5]. Таким образом, главными элементами интерактивных занятий являются интерактивные упражнения и задания, которые осуществляются студентами [3]. Если в общем дисциплина обращена к двум конкретным полюсам цикла экспериментального обучения, тогда дисциплина сама может определить выбор преподавателем типов обучающей деятельности.

Применение преподавателями вузов структуры интерактивного цикла Д. Колба поможет студентам оказываться вовлеченным в процесс обучения, дается возможность понимать и рефлексировать в отношении того, что они знают.

Библиографический список

1. Инновации в образовательном процессе в Омском институте (филиале РГТЭУ): коллективная монография / под ред. С. Е. Метелева. — Омск: Издатель Омский институт (филиал) РГТЭУ, 2011. — 300 с.

2. Шамис, В. А. некоторые аспекты повышения эффективности преподавания управленческих дисциплин в вузе // Ориентированные фундаментальные и прикладные исследования — основа модернизации и инновационного развития архитектурно-строительного и дорожно-транспортного комплексов России. Материалы конференции. — Омск, 2012. — С. 268—271.

3. Шамис, В. А., Курьяков, И. А. Подготовка специалистов торгово-экономического профиля на основе интерактивных методов обучения // Сибирский торгово-экономический журнал. — 2009. — № 9. — С. 118—122.

4. Kolb, D. A. and Fry, R. (1975) Towards an applied theory of experiential learning' in Cooper, C.L. (ed.) Theories of Group Processes, London, John Wiley, pp. 33-57.

5. Marilla, D. Svinicki, Nancy M. Dixon «Модификация модели Колба для организации учебного занятия студентов» (<http://www.migrationstudies.ru/publications/articl.html>).

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ

Т. С. Алхатова. Межведомственное взаимодействие по профилактике болезней — это гарантия рождения здоровых детей	3
Л. Ф. Антонова. Приобщение дошкольников к истокам русской народной культуры.....	8
Л. Ф. Боева. К вопросу о структурной характеристике конфликта.....	16
Е. Н. Гарбар, Е. В. Кулакова. Подготовка заданий-раскрасок для уроков русского языка в начальных классах.....	20
Н. С. Гилева, В. В. Лисица. Методы преодоления конфликта	26
Н. С. Гилева, О. С. Рыбина. Профилактика интернет-зависимости у подростков	30
Н. С. Гилева. Факторы, влияющие на становление самооценки младших школьников	33
Е. И. Ждакаева. Психолого-педагогические аспекты развития эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста.....	36
Н. С. Игнатенко. Система привязанностей в казахских семьях, связанная с традициями и обычаями отдавать первенцев старшему поколению после рождения	41
Л. Ш. Исмагамбетова, Т. Н. Кораблина. Формирование коммуникативных свойств личности на занятиях иностранного языка как один из основных социально-психологических механизмов социальной адаптации студентов первого курса в условиях кредитной технологии обучения	45
Л. Ш. Исмагамбетова, О. Г. Штро. Информационно-компьютерные технологии как эффективное средство обучения иностранному языку	49
Л. Ш. Исмагамбетова, О. Г. Штро. К вопросу о формировании иноязычной компетенции у студентов с нарушением слуха.....	52

Ж. А. Калманова, И. А. Костюк. К вопросу о коммуникативной компетентности как профессиональном аспекте в подготовке выпускников вузов искусства	56
А. А. Кандул. К вопросу о направленности содержания образования в 1930-е годы.....	60
Л. Г. Карпова. Развитие творческих способностей младших школьников посредством изобразительной деятельности	64
Е. А. Константинова. Обучение двигательным действиям детей дошкольного возраста с учетом содержания структурных компонентов коммуникативных умений.....	69
Д. Ю. Костюк. К вопросу о методологических следствиях конфликтного осмысления протестного движения	74
И. А. Костюк, Н. С. Гилева. Тренинг как способ преодоления кризиса середины жизни.....	78
И. А. Костюк, О. В. Попова. Ценностные ориентации студенческой молодежи как результат межпоколенческой преемственности	82
И. А. Костюк, О. В. Довгань. К вопросу о факторах целостной личности.....	88
Е. В. Кулакова. Создание дидактического материала для творческой работы младших школьников на уроках математики	92
Н. Э. Логинова, Г. А. Зарубина. Особенности формирования регулятивных действий у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях интернальной интеграции.....	99
Н. Э. Логинова, Л. Н. Марченко. Особенности профессиональной деятельности социального педагога в условиях реализации ФГОС общего образования.....	104
Н. Э. Логинова. Формирование временных представлений у учащихся с особыми образовательными потребностями на пропедевтическом этапе изучения истории	108
А. А. Макенов. Комплексный подход в изучении фрейдовской теории агрессивности и теории агрессивности К. Лоренца.....	114
С. И. Макулов, С. Н. Рягин. Предпосылки для проектирования поликультурной информационно-образовательной среды в общеобразовательных учреждениях	117

Т. П. Мартыненко. Креативная компетентность: теоретический анализ понятия.....	124
С. А. Мужчиль. Образовательное право в системе вузовских дисциплин в Республике Казахстан	129
Л. Н. Мутасова, Е. П. Щербаков. Учет психофизиологических особенностей учащихся в учебном процессе	133
С. В. Поселягин. Содержание эстетической подготовки бакалавра педагогического направления.....	137
Л. В. Поселягина. Вопросы эстетического образования обучающихся средствами художественной литературы	141
Ю. В. Потапова. Влияние финансового положения на особенности адаптации к ситуации сепарации с родителями в юношеском возрасте.....	144
Г. А. Сагадыева, И. А. Костюк. Субъектное отношение к Другому как ценность взаимодействия для лиц социномических профессий	148
Л. А. Сайтбагина. Самоорганизация как механизм рефлексивного соуправления.....	152
Е. И. Смирнова. Снижение личностной и ситуативной тревожности студентов вуза средствами физической культуры.....	156
В. В. Ставровская. Факторы профессионального выгорания работников педагогической сферы в исследованиях отечественных авторов	159
Е. А. Стебляк. Профессиональная подготовка специальных психологов в свете требований ФГОС для обучающихся с ОВЗ	170
Е. Н. Строчкая. Психологическая безопасность личности ребёнка в дошкольном образовательном учреждении через внедрение системы психологического сопровождения	170
Е. Л. Федотова. Интерактивные и коммуникационные средства обучения химии и биологии.....	175
В. А. Филимонов. Наука и общество: проблема соразмерности объекта и субъекта	180
В. А. Шамис, Ю. С. Парфенова. Особенности управления адаптацией персонала	185
В. А. Шамис, Ю. С. Парфенова. Управление мотивацией персонала в организации	192

В. А. Шамис, О. В. Попова. Особенности организации рекламной кампании предприятия.....	197
В. А. Шамис, О. В. Попова. Особенности конфликтных ситуаций в организации.....	201
В. А. Шамис, Е. П. Щербаков. Рассмотрение подбора персонала в организации.....	206
В. А. Шамис, О. В. Довгань. Применение модели Д. Колба в учебном процессе вуза	210

Научное издание

X Международная научно-практическая конференция

**«НАУКА И ОБЩЕСТВО:
ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ»**

19 мая 2016 года

Часть 2

*Технический редактор Н. В. Сафронова
Корректор Л. И. Козякова
Компьютерная верстка И. Ю. Ерофеев*

Подписано в печать 01.08.16 г.
Печать на ризографе. Бумага офсетная. Формат 60×84/16.
Печ. л. 13,25. Уч.-изд. л. 12,86. Тираж 100 экз. Заказ 64.
Омская гуманитарная академия
644105, Омск, ул. 4-я Челюскинцев, 2а.

Отпечатано в полиграфическом отделе издательства
Омской гуманитарной академии.
644105, Омск, ул. 4-я Челюскинцев, 2а, тел. 28-47-43.